

CRISTOVAM DA SILVA ALVES

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO
DE TRABALHO: VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

_____ São Paulo, ____ de _____ de 2006

Cristovam da Silva Alves

Formação Permanente de Professores em Situação de Trabalho: Valorização dos Saberes Docentes

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Bernardete Angelina Gatti.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2006

Banca Examinadora

Agradecimentos

À Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti, pela paciência, ensinamentos, intervenções e orientações permeadas pela leitura crítica e respeitosa do material que se corporificou neste trabalho.

À amiga e companheira de trabalho Anna Maria Cracco Prado Santini, pelo apoio e incentivo.

Aos professores e professoras, diretores e diretoras e coordenadoras pedagógicas das instituições que se dispuseram a participar do projeto de formação, cuja análise permitiu a construção deste trabalho.

Às professoras Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, participantes no meu exame de qualificação pelas valiosas indicações proporcionadas.

Aos amigos e amigas incorporados na vivência universitária, que comigo compartilharam momentos de reflexão, companheirismo e cumplicidade.

Aos amigos de trabalho pelo incentivo e apoio ofertado no decorrer do percurso.

À amiga Rose Mary Menezes Marinelli pela criteriosa leitura e revisão.

À Nilza e Juliana, pelo apoio, carinho e compreensão aos momentos em que o afastamento foi necessário em decorrência das horas de estudo.

Aos meus pais pelas lições de vida.

Resumo

Esta pesquisa se ocupou da análise das falas, depoimentos e observações arroladas no decorrer da implementação de um projeto de formação de professores em situação de trabalho. Teve como objetivo contribuir para com modelos de formação que considerem a autoria dos sujeitos envolvidos, debruçando-se sobre seus contextos, suas histórias, culturas e representações, provocando-os a se apropriarem do modo de fazer, superando dificuldades e compartilhando práticas exitosas numa perspectiva emancipadora.

Optamos por usar como metodologia a pesquisa intervenção colaborativa, apoiada em estudos de Fals Borda (1981), Pimenta (2005), Pimenta e Moura (2000), Thiollent (1994) e Zeichner (1998), envolvendo os pesquisados num processo de autoria afirmando ou redirecionando prioridades e caminhos de análise, usando como pano de fundo a implementação de políticas educacionais, no caso em tela, a organização do ensino em ciclos.

Trabalhamos com três unidades da Rede Oficial de Ensino do Município de São Paulo, selecionadas a partir do critério de proximidade, disposição de seus sujeitos para adesão a projetos de estudos e de comportarem todas as idades trabalhadas pela educação básica. Os dados colhidos no decurso do projeto de formação foram analisados na perspectiva da psicologia social, usando-se como referencial teórico os saberes docentes (TARDIF) e *habitus* (BOURDIEU), submetendo-os a análises mediante as categorias “saber profissional”, “saber pedagógico”, “saber disciplinar”, “saber curricular” e “saber experiencial”.

Para além de se revelar um modelo de formação capaz de mobilizar os professores da posição de atores sociais para a condição de autores de seus percursos formativos, o percurso desenvolvido revelou a predominância na mobilização de saberes experienciais no ser professor e no fazer-se professor.

Palavras-chave: Formação permanente de professores – Saberes docentes – Pesquisa intervenção colaborativa

Abstract

This research based its analysis on the speeches, depositions and notes taken during the implementation of a teachers' training project in their working time. The aim was to identify training approaches that take into account the authorship of the involved parties, based mainly on their contexts, background, culture and representations, motivating them to acquire the way of doing it, overcoming difficulties, and sharing the existing practices in an emancipating perspective.

This project chose to apply the cooperative-intervention, method based on the studies of Fals Borda (1981), Pimenta (2005), Pimenta e Moura (2000), Thiollent (1994) e Zeichner (1998), undertaking the individuals to an authorship process, which confirms or guides priorities and pathways of analysis, with the implementation of educational policies in the background, in this specific case, the organization of education in cycles.

We chose to work with three institutions of the *Rede Oficial de Ensino do Município de São Paulo* (Official Educational System of the City of São Paulo), selected under the following criteria: distance; the availability of the individuals who were willing to undertake the study projects; and having all the ages of the elementary school. The data collected along the formation project were analyzed through the view of social psychology, taking as reference the sabers docents (TARDIF) and habitus (BOURDIEU), undertaking this information to analysis under the following categories: "professional knowledge", "pedagogical knowledge", "disciplinary knowledge", "content knowledge" and "experience knowledge".

Besides defining the training approaches that make teachers able to switch from the social actor position to become authors of their own training paths, we reached the conclusion that the "experience knowledge" usually changes in being-teacher and becoming-teacher.

Key Words: Teacher's continuous training – teachers' knowledge – cooperative-intervention research.

Sumário

Introdução :.....:	10
Capítulo 1 :.....:	14
<i>Formação de professores: o cotidiano da escola e possibilidades construídas na interação com órgãos dos sistemas de ensino</i> :.....:	14
1.1 – Percursos e sentidos: um posicionamento :.....:	14
1.2 – Possibilidades formativas advindas da implementação de políticas educacionais :.....:	16
1.3 – A questão dos ciclos na escola: uma colocação :.....:	19
1.4 – Os ciclos na cidade de São Paulo :.....:	23
1.5 – Os ciclos: considerações finais :.....:	26
Capítulo 2 :.....:	29
<i>A procura pela compreensão: das indagações, da opção metodológica ao itinerário percorrido</i> :.....:	29
2.1 – Questões da investigação :.....:	29
2.2 – Metodologia :.....:	30
2.3 – Um projeto co-participativo: Ciclos e Formação de Professores :.:	33
Capítulo 3 :.....:	38
<i>O constituir-se e o ser professor ou professora: Caminhos da Formação</i> :.:	38
3.1 – O conceito de formação: da formação inicial à formação permanente :.....:	38
3.2 – Modelos e percursos da formação de professores :.....:	42
3.3 – A formação permanente e as contribuições da pesquisa – uma breve retrospectiva :.....:	47
3.4 – Formação de professores: Algumas inferências a partir dos elementos apresentados :.....:	56

Capítulo 4 :.....:	59
<i>Os saberes dos professores: uma tênue fronteira entre a psicologia social e a sociologia :.....:</i>	59
4.1 – Saberes Profissionais e Saberes docentes :.....:	59
4.2 – O conceito de <i>habitus</i> :.....:	66
4.3 – Rápidas considerações sobre a epistemologia da prática :.....:	71
Capítulo 5 :.....:	74
<i>A Pesquisa :.....:</i>	74
5.1 – Razões da escolha :.....:	74
5.2 – Apresentação dos dados colhidos durante o processo formativo :	76
5.2.1 – Possibilidades formativas construídas no desenvolvimento do projeto – uma análise “qualitativa” dos dados :.....:	77
5.2.2 – As situações de formação demandadas pelo grupo :.....:	89
5.2.2.1 – O domínio da leitura e da escrita – necessidade de (re)posicionamento :.....:	89
5.2.2.2 – Tempo e espaço no cotidiano da educação básica: dificuldades e possibilidades :.....:	92
5.2.2.3 – A ludicidade como alternativa humanizadora e facilitadora das relações de ensino :.....:	95
5.2.3 – Saberes docentes como categoria possibilitadora de análise sobre o material colhido :.....:	97
Conclusões e considerações finais :.....:	104
Bibliografia :.....:	116

Anexos

Anexo I

Quadro: Saberes enunciados pelos participantes do projeto de formação :: 121

Anexo II

Projeto “Ciclo e Formação de Professores” :.....: 131

Anexo III

Relatórios dos encontros realizados no decurso do Projeto “Ciclos e
Formação de Professores” :.....: 134

Anexo IV

Entrevistas com professores participantes do projeto “Ciclos e Formação
de Professores” :.....: 168

Anexo V

Transcrição do encontro com a Profa. Dra. Heloysa Dantas :.....: 181

Anexo VI

Síntese do encontro com a Profa. Arquiteta Ana Beatriz Goulart :.....: 190

“No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Paulo Freire

Introdução

Ao percorrermos a literatura disponível sobre as pesquisas relativas à formação de professores, mais precisamente àquelas que enfocam a profissionalização docente, os saberes docentes, a formação docente inicial, a formação continuada, etc, nos deparamos com uma quantidade significativa de artigos, textos, dissertações e teses. Para exemplificar esses dados, estudos realizados por Garcia. C. M. (1999), Imbérnon (1994 e 2004), Tardif (2003), André (1999, 2000, 2002 e 2006) relatam a pluralidade de abordagens quando as pesquisas em educação procuram lançar entendimento sobre essa complexa tarefa.

André (1999 e 2006), através do grupo de pesquisas que coordena na PUC/SP, vem por meio de um grande esforço levantando o estado da arte das pesquisas relativas à formação de professores realizadas nos diferentes centros de pesquisas e universidades aqui no Brasil, buscando situar dentre a diversidade de trabalhos, aqueles que realmente procuram contribuir, aqui entre nós e a partir de nossa realidade, com esse campo de estudo.

Esta dissertação de mestrado se ocupa da formação permanente de professores, por contingência da própria prática de seu autor, educador que atua na proposição, implantação e implementação de processos de formação permanente de professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos na rede oficial de ensino do Município de São Paulo. Um atuar no interior de escolas e órgãos do sistema de ensino sujeito a uma complexa rede de relações com dupla capacidade. A capacidade de cooptar os sujeitos em direção à reprodução de uma lógica privilegiadora da racionalidade instrumental que superficializa as reflexões, converte teorias em métodos, desvia o foco dos agentes causais sintonizando-o nos efeitos, promovendo em consequência a coisificação dos sujeitos, sua reificação. Como também detentor de capacidade de propiciar a transgressão da lógica reificante ao submeter seus sujeitos às contradições que procuram diluir-se nas redes de relações. Contradições com potencial de desajustar sujeitos, de levá-los a transgredir a lógica da

normalização, para que num diálogo com a realidade se apropriem progressivamente da racionalidade crítica, afetando seu *lócus* de atuação, contaminando outros sujeitos, provocando a lógica do sistema, induzindo novos ajustes, que invariavelmente promoverão novas contradições capazes de alavancar outros ciclos.

Longe de pretensões, até por consciência das limitações de que sou imbuído, mas e sobretudo, reconhecendo a capacidade humana da indignação da qual não abro mão, não objetivando representar a verdade e de estar sempre a ela perfilado, incluo-me entre os educadores dotados de capacidade de transgressão e, é desse lugar assumido, que me autorizo a prospecção dos elementos norteadores das indagações motivadoras deste trabalho.

A estrutura do trabalho que aqui apresento, buscou inicialmente discutir o sentido da formação de professores, analisando no Capítulo 1 as possibilidades formativas derivadas da implementação de políticas educacionais na rede pública de ensino, especificamente na rede oficial do município de São Paulo. Por se tratar da compreensão de processos de formação em situação de trabalho, especificamente com a organização da escola em ciclos, fiz a opção de apresentar uma breve descrição dessa forma de organização escolar nos sistemas de ensino no Brasil, buscando de modo superficial percorrer um pouco de sua história, assim como de sua implantação e implementação na rede oficial de ensino do Município de São Paulo. Trago algumas considerações de autores que se dedicaram a buscar esclarecimentos sobre a questão dos ciclos (BARRETO e MITRULIS, 2002; JACOMINI, 2004; PARO, 2001) para situar de modo pertinente o debate acerca dessa modalidade de organização na escola básica.

No Capítulo 2 me ocupo da apresentação do problema que originou o presente estudo, qual seja, a possibilidade de aprendizagem e construção de saberes por professores em situação real de trabalho, assim como das indagações derivadas do mesmo. Apresento a metodologia norteadora da pesquisa empreendida que proporcionou a caracterização do estudo como pesquisa intervenção colaborativa (FALS BORDA, 1981; THIOLENT, 1994; PIMENTA e MOURA, 2000, PIMENTA, 2005 ZEICHNER, 1998), justificada num breve

levantamento de literatura com o intuito de buscar cientificidade da opção realizada, assim como justificar com maior precisão a escolha desse caminho de pesquisa. Nesse capítulo, apresento de modo sucinto, o “Projeto Ciclos e Formação de Professores”, idealizado inicialmente em duas Coordenadorias de Educação da Cidade de São Paulo: Itaim Paulista e Cidade Tiradentes¹, tendo sido implantado apenas nesta última Coordenadoria em setembro de 2004, o qual se constituiu no campo de estudo.

Visando fundamentar teoricamente o estudo empreendido, mostro nos capítulos seguintes – Capítulo 3 e Capítulo 4 – um panorama dos conceitos de formação de professores, dos modelos de formação, de algumas pesquisas dedicadas a melhor compreensão dos processos de formação permanente, dos saberes docentes e do conceito de *habitus*, que me parece interessante para a compreensão de processos que compartilhamos no campo.

Ao explorar os estudos dedicados ao entendimento dos conceitos e modelos de formação e, ao conjugá-los às perspectivas de algumas pesquisas sobre formação permanente, busco estabelecer bases necessárias para ampliar a compreensão do ser professor e do fazer-se professor. Nesta busca recorro a Dantas e Silva (2003), Fusari (1997), Garcia, C. M. (1999), Garcia, M. (2003), Gatti (1996), Giglio (2003), Imbernón (1994, 2004), Novais (2000), Souza (2001) e outros, por achá-los pertinente à iluminação das abordagens realizadas nas análises empreendidas no decurso deste trabalho. Completando a fundamentação teórica norteadora do estudo, o Capítulo 4 foi dedicado à exploração dos saberes docentes aportando-se em Tardif (2000 e 2003) e ao conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983, 1992, 1996, 2004), por vislumbrar neste referencial uma rica possibilidade de lançar entendimento aos dados coletados, favorecendo a compreensão das questões motivadoras desta procura.

Os dados coletados no decorrer do estudo são apresentados no Capítulo 5. Capítulo que inicio justificando a natureza e possibilidades da pesquisa realizada, seguindo a apresentação dos dados numa perspectiva

¹ Por força do Decreto nº 45.787, de 23/03/2005, essas Coordenadorias não mais existem, visto terem sido incorporadas pelas Coordenadorias de São Miguel Paulista e Guaianases, respectivamente.

conciliada com as análises quantitativas e qualitativas permitidas pelo referencial selecionado. Sigo apresentando as demandas formativas eleitas pelos sujeitos autores da formação empreendida, cotejando os elementos de compreensão ao olhar com o qual deles me aproximei e, concluo o capítulo analisando os dados a partir das categorias saber profissional, saber pedagógico, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial, conciliando esta última com o conceito de *habitus*.

O estudo ora apresentado tem a pretensão de contribuir com o oferecimento de possibilidades formativas presentes nas situações de trabalho dos professores, indicando-as como propiciadoras de reflexões sobre suas concepções, representações, culturas, profissionalidade, precarização das condições de trabalho, identidades profissionais, de modo que estes estudos ao se debruçarem sobre elas, nutram das características que se manifestam no “chão da escola”, na cultura existente no lugar onde o trabalho se materializa, abrindo o leque de observações, desmistificando posições, desalienando olhares, minimizando interpretações ideologizadas, contribuindo para vermos o trabalho docente e seus executores num mundo mais real.

Capítulo 1

Formação de professores: o cotidiano da escola e possibilidades construídas na interação com órgãos dos sistemas de ensino.

1.1 – Percursos e sentidos: um posicionamento

A busca por respostas às diversas indagações construídas a partir das provocações oferecidas pelo fazer só é possível em razão de uma história de vida, de um percurso iniciado lá atrás, diria ainda, de uma história de educação e vivências que teve início quando entrei na escola básica, quando ingressei na licenciatura, quando principiei, ainda na condição de estudante, a atuação como professor, quando não me concebendo preparado, procurei o curso de Pedagogia, depois a especialização e agora o mestrado. As dúvidas, minhas incertezas que não são poucas e as perguntas a que aqui busco respostas provisórias, são possíveis em decorrência desse percurso, desse fazer de educador. Fora deste contexto e desta historicidade essa busca estaria desprovida de sentido.

Essa procura pelo sentido é ontológica por se encontrar arraigada numa necessidade pessoal e intransferível, marcada por concepções, representações, culturas e histórias construídas, moldadas e relativizadas num contexto de “profissionalização” vivido em escolas e órgãos dos sistemas de ensino. É uma procura pessoal a princípio, pois brota de algo interior, construído na minha subjetividade de pessoa e educador não satisfeita com a qualidade da escola, com a formação inicial e permanente oferecida aos educadores. Não posso deixar de me indignar, apesar das grandes dificuldades que enfrentamos como educadores, que muitas crianças deixem a instituição escolar sem terem se apropriado das ferramentas culturais e formativas mínimas a lhes garantir uma existência mais crítica e consciente. Também me incomoda compartilhar com colegas de profissão o processo de desqualificação, desprofissionalização, precarização do trabalho, da profissionalidade e do profissionalismo, assim como da crescente proletarianização do magistério, processos que num conjunto complexo convergem

para desestimular, desencorajar, subtrair forças dessa ainda insipiente categoria profissional.

Estudos atuais vêm abordando a condição de trabalho dos profissionais de ensino. Imbérnon (2004), Lüdke e Boing (2004), Luna e Baptista (2001), Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), Tardif (2003) discutiram os problemas a que estão submetidos os educadores nos tempos atuais. Sou parte dessa categoria profissional e portanto, tenho responsabilidade na tarefa de tornar a escola possuidora de sentido a seus profissionais e, conseqüentemente, a seus usuários.

A busca pelas respostas às minhas muitas dúvidas é também axiológica. Nasce do contexto da prática que tenho, da experiência por mim construída nos muitos anos de carreira de educador. Experiência que não se pretende repetida, mas revigorada e rejuvenescida junto aos diferentes indivíduos com os quais convivi e convivo. Experiência apoiada em princípios, concepções, em teorias. O caráter axiológico dessa busca centra-se no fato de pretender desvelar novas formas de fazer, outros modos de conceber, de formar e reformar, de dar sentido e significado ao ato de ensino e aos processos de aprendizagem.

A origem de nossas indagações, segundo Lenoir (2005) e, a procura por respostas aporta-se no movimento construído no jogo mediado entre os pressupostos ontológicos, axiológicos e epistemológicos. A procura pelas indicações esclarecedoras, mesmo que provisórias, não pode prescindir de um rigoroso procedimento epistemológico. O sentido da busca ontológica e axiológica, só se completa quando o ato de conhecer se presta a oferecer as compreensões necessárias à fundamentação das questões que provocam o sujeito questionador, assim como os aportes teóricos sustentadores da prática inovadora ou recorrente.

É nesse contexto que me situo. É dele o pertencimento das questões com as quais lido, dentre elas, a participação na condição de supervisor escolar, nos processos de formação permanente de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola. É a contribuição num processo de formação *in loco*, formação que se nutre em vários temas influenciadores na qualidade do

trabalho educacional realizado, dentre os quais, a organização da escola em ciclos.

1.2 – Possibilidades formativas advindas da implementação de políticas educacionais

A história dos ciclos nas escolas públicas não é nova. Experiências foram postas em prática por algumas redes estaduais e municipais de ensino em muitos locais. Como exemplo dessa tendência, tivemos aqui em São Paulo, na gestão de Franco Montoro (1983 – 1987), no Sistema Estadual de Ensino, a implantação do Ciclo Básico. Agrupou-se o primeiro e o segundo ano do Primeiro Grau, removendo o gargalo responsável pelas altíssimas taxas de reprovação, ampliando o tempo disponível à alfabetização.

Experiência ampliada foi posta em prática na Cidade de São Paulo, na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989 – 1992), quando a Secretaria Municipal de Educação era conduzida pelo Prof. Dr. Mario Sergio Cortella. Depois de discussão com a rede municipal de ensino, implantou-se a organização em ciclo em todo o então ensino de Primeiro Grau. Os oito anos de escolarização foram agrupados em três ciclos. A três primeiras séries constituíram o Ciclo Inicial, a 4^a, 5^a e 6^a séries constituíram o Ciclo Intermediário e, o Ciclo Final agrupou a 7^a e 8^a séries. Tal forma de organização considerava como um de seus princípios a adaptação dos tempos escolares aos tempos de vida e, estendeu-se até meados da gestão Celso Pita (1997 – 2000), quando então, em 1999 a Secretaria Municipal de Educação, com o aval do CME², alterou a quantidade de ciclos, reduzindo a dois, de quatro anos cada, seguindo a mesma organização adotada no ano anterior na rede pública do Estado de São Paulo.

Apesar da implantação da organização do ensino fundamental em ciclos não ser nova na rede de ensino do Município de São Paulo, seus pressupostos até hoje se encontram desconhecidos, ou não aceitos por muitos educadores e, como não poderia deixar de ser, por parcela razoável da sociedade.

² CME – Conselho Municipal de Educação

Então, a escola de ensino fundamental apesar de organizada em ciclos, funciona na lógica seriada. Sua organização curricular e temporal se dá em períodos anuais estanques, seus docentes, via de regra, não realizam planejamentos conjuntos. Os planejamentos contemplam geralmente períodos de um ano, não se concatenam entre si, descartando a continuidade. Os anos dos ciclos são, pelos docentes, demais educadores, funcionários e comunidade em geral, denominados de séries. É comum vermos estampadas às portas das salas de aula a inscrição 3ª série “A”, 6ª série “C”, etc. A realidade vivida e constatada em nossas escolas revela o quanto o regime seriado no qual estudamos e nos formamos encontra-se cristalizado em nossas mentes e práticas.

A organização da escola em ciclos é tida por muitos como grande responsável pela deficiência na qualidade da educação pública. É uma opinião presente no discurso do senso comum da sociedade retratada nas falas de professores, de sindicalistas, de políticos e de dirigentes públicos.

Para Miguel Arroyo (1999), a dificuldade de os professores aceitarem essa forma de organização está no fato da sensação de ameaça, visto estarem acostumados com a organização seriada. Trabalharam com ela por longo tempo e foram formados nela. Sentem-se ameaçados com a perda da segurança que pensavam ter e do poder a eles conferido pelo expediente da reprovação, expediente transformador da avaliação em instrumento de punição.

Arroyo (1999, p. 145) chama-nos atenção para a concepção precedente de formação docente, concepção essa que elege a “[...] qualificação dos profissionais [...] como um pré-requisito e uma preconização à implantação de mudanças na escola”. Essa concepção impõe uma preparação prévia para uma tarefa posterior. Segundo este autor, a “[...] concepção de formação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual” (p. 146). Essa concepção impõe a necessidade de alterar as práticas de formação permanente. É preciso aprender no contexto, nas situações vividas, procurando delas extrair elementos para sua compreensão, análise e transformação. O aprendizado do profissional docente em seu contexto deve fazer uso de sua

posição protagonista, do seu próprio texto, nem sempre explícito, mas contido no seu modo de ser e de agir. É preciso incentivar os sujeitos a transpor a condição de atores para uma postura de autores. É necessário encorajá-los a (re)significar o ato de ensinar tanto para si, quanto para o outro.

A organização da escola em ciclos compreendida e aceita por muitos, desconhecida e ignorada por outros, foi implantada nas redes públicas do Estado de São Paulo, do Município de São Paulo e em outras redes. Agora se faz necessário incrementar sua implementação, sobre a qual, a Deliberação 09/1997 do CEE³ indica procedimentos, entre eles, a “*contínua melhoria do ensino*”. Para a melhoria do ensino se faz necessário a formação permanente dos educadores, sem a qual não se operam as condições mínimas de sucesso para esta forma de organização.

Nossas escolas, em razão da demanda, da efemeridade das políticas educacionais dos governos e das contingências de nossa história, vivem uma realidade difícil. Carência de recursos humanos, materiais e físicos, dificultam a implementação dos ciclos. Quando na escola existe o espaço físico para a instalação de turmas de reforço e recuperação, faltam professores para assumirem as respectivas aulas, quando os tem, não há espaço físico para agrupar os alunos. Quando as duas condições são satisfeitas, a metodologia utilizada, às vezes, é idêntica a empregada nas turmas de origem, fato complicador da superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Sem o trabalho com reforço e recuperação daqueles que enfrentam dificuldades para acompanhar suas turmas de origem, condição mínima de funcionamento deste tipo de organização, os resultados qualitativos serão insipientes ou, como o vemos em muitos lugares, completamente ausente. Sem garantia das condições tão bem definidas pelo

³ Os procedimentos indicados na Deliberação CEE 9/1997 (Conselho Estadual de Educação) são: Avaliação institucional interna e externa; Avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo; Atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessário, ao final do ciclo ou nível; Meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos; Indicadores de desempenho; Controle da frequência dos alunos; Contínua melhoria do ensino; Forma de implantação, implementação e avaliação do projeto; Dispositivos regimentais adequados; Articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

documento do CEE anteriormente citado, pouco mudará a qualidade da escola assim organizada.

Outra condição que pouca atenção teve diz respeito à formação permanente dos educadores que atuam nas classes organizadas em ciclos. As escolas públicas da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo, as quais dispõem de horários coletivos para estudo dos professores, tomadas aqui como exemplo, pouco uso fazem destes espaços para discutirem a temática dos ciclos. A formação permanente proposta pelos órgãos hierarquicamente superiores à escola, não dedicou até o presente, ações formativas que buscassem aparelhar os educadores dos pressupostos, de metodologias, de concepções fortalecedoras da referida organização escolar. Pouco foi realizado com o intuito de envolver alunos e pais nesse processo formativo.

A escola organizada em ciclos está imersa num conjunto sufocante de normas administrativas, pedagógicas e legais desfavorecedoras de formas alternativas de organização, de respeito aos tempos escolares, de diferentes meios de trabalhar o currículo. Apresenta enorme dificuldade em inovar por conta do imobilismo causado pelas normas que a regulam e pela cultura historicamente construída por seus atores. Esta escola é e se faz condenada a sufocar a inovação, a liberdade, a criatividade e autonomia de seus membros. Atende às massas populares, mas, exclui parte significativa de seus membros do acesso a cultura, percentual condenado a passar o tempo do ensino fundamental sem lograr o domínio do código de leitura e escrita e, quando o dominam, muitos não reconhecem o significado social de seu uso. São os incluídos excluídos.

1.3 – A questão dos ciclos na escola: uma colocação

O último século marcou profundamente a escola brasileira em decorrência das transformações pela qual passou. Uma escola insipiente voltada para minorias, alcançou nas últimas décadas do século XX um crescimento expressivo, principalmente no ensino fundamental, pressionado pelas classes majoritárias da população em busca de vagas, respaldadas pelas instituições

organizadas, assim como também pelos organismos internacionais ligados às agências financiadoras de desenvolvimento. Esse movimento resultou na universalização do ensino fundamental, que nos dias atuais, praticamente atende a toda população de crianças e adolescentes na faixa etária apropriada a esse nível de ensino.

A busca pela universalização do atendimento à demanda no ensino fundamental fez-se acompanhar por outras medidas fortalecedoras da equalização do acesso a educação básica no país. Melhoramos significativamente os índices de atendimento na educação infantil e no ensino médio, apesar ainda de estarmos a uma distância razoável de valores condizentes para com a nossa realidade. Contudo, a melhoria quantitativa não se fez acompanhar de uma contrapartida em termos de qualidade de ensino. A escola brasileira do final do século XX ainda se mantinha seletiva e excludente.

Se no início e meados do século, a escola brasileira selecionava e excluía de seu interior os estudantes das classes populares em razão de estar moldada para uma elite, no final do século, os alunos continuavam a ser selecionados e excluídos agora em uma escola edificada para as classes populares, no entanto, permeada de práticas pedagógicas herdadas da conjuntura sócio-histórica-cultural que a produziu.

Os ciclos escolares germinam seus pressupostos, ganham defensores e opositores no decorrer do século XX em razão das tentativas de readequação da escola frente aos problemas enfrentados tais como: as altas taxas de repetência e abandono; a defasagem idade série; o sentimento de baixa estima entre alunos, pais e responsáveis em decorrência do fracasso escolar e o elevado custo econômico de um sistema educacional que padecia de um inchaço produzido pelo excesso de alunos no seu interior, oriundo da média elevada de anos necessários à conclusão dos percursos escolares.

Os ciclos escolares, que passaram a ter presença nos debates educacionais desde o início do século XX, acabaram fazendo parte do cenário escolar em decorrência de iniciativas em alguns sistemas de ensino, principalmente estaduais, a partir da década de 60. Seus pressupostos iniciais

visavam a redução da repetência ao longo da escolarização objetivando assim, a regularização do fluxo de alunos. Segundo Barreto e Mitrulis (2002), em cada um desses sistemas, a “[...] proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente” (p. 157-158). As propostas que tiveram lugar a partir de então, foram se ampliando não só nas formas variadas de implantação, como nas concepções que as subsidiavam.

À guisa de um breve levantamento das iniciativas realizadas no Brasil quanto à adoção de ciclos escolares, vale citar as experiências realizadas no Rio Grande do Sul em 1958 quando da adoção da progressão continuada em classes de recuperação destinadas a alunos com dificuldades, as quais ao serem sanadas, tinham seus integrantes (re)incorporados às classes regulares. Pernambuco, em 1968, adotou a organização do ensino por níveis, rompendo a tradicional organização curricular em séries/anos na escola primária. São Paulo, reorganizou, no mesmo ano o currículo da escola primária, concentrou o 1º e o 2º ano no Nível I e, o 3º e o 4º ano no Nível II, introduzindo os exames de promoção na passagem do nível I para o II e no final deste. Em 1969, na cidade de São Paulo, a equipe técnica do Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (IMEP) formulou experiência unificando o Ensino Primário e o Ensino Secundário. Eliminava o exame de admissão entre os dois cursos e dividia os oito anos do período escolar em quatro níveis, com duração de dois anos cada. Instituiu a promoção automática entre os níveis, reformulava o currículo, propunha a formação dos professores em duas fases: uma preparatória e outra de complementação, e buscava alterar a relação escola pais/responsáveis como mecanismo de aproximação/cooperação. Essa proposta foi implantada em 1970. Minas Gerais, de 1970 a 1973, experimentou um sistema de avanços progressivos em suas escolas. Santa Catarina, em 1969 reorganizou o ensino primário e médio na rede estadual em oito anos de escolaridade contínua e obrigatória. Extinguiu os então praticados exames de admissão entre o primário e o médio, criou classes de recuperação no final da 4^{as} e 8^{as} séries e adotou a concepção de que a escola deveria respeitar o ritmo próprio de cada aluno, potencializando suas

possibilidades frente ao estudo. Essa experiência com os avanços progressivos neste estado se estendeu até meados da década de 1980, quando, justamente no período em que a sociedade brasileira discutia alternativas de maior flexibilização nos processos de escolarização, foi extinta. Antes do final da década de 1970, experiências também foram postas em práticas no Distrito Federal – 1978 – com a proposta de Avanços Progressivos e, no Rio de Janeiro em 1979, com a implantação do Bloco Único (BARRETO e MITRULIS, 2002; JACOMINI, 2004).

Os ciclos de alfabetização, iniciativas do estado de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988), se deram em decorrência da transição do regime militar para o democrático, processada no Brasil na década de 1980. Segundo Barreto e Mitrulis (2002) os governos então instalados, principalmente nas regiões Sudeste e Sul, procuraram resgatar a dívida pública do País para com as grandes massas da população e, nesse intuito, buscaram reestruturar seus sistemas escolares tendo em vista a necessária redemocratização. O ciclo básico então instituído, tinha como pressuposto ampliar o tempo necessário à alfabetização buscando a redução das altas taxas de reprovação entre a primeira e a segunda série. Não se buscou “[...] a desseriação do ensino de 1º grau como um todo, a proposta foi mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola que contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais” (BARRETO e MITRULIS: 2002, p. 166). Flexibilizava-se com essa medida o tempo para que uma clientela heterogênea do ponto de vista social, cultural e econômico tivessem as mesmas condições de apropriação do conhecimento necessário ao avanço no percurso escolar (BARRETO e MITRULIS, 2002; JACOMINI, 2004).

A concepção de ciclo básico, vinha reforçar, segundo Barreto e Mitrulis (2002), a dificuldade de aceitarmos a idéia de ciclos como propiciadora de convivência entre estudantes com desempenhos grandemente diferenciados ao final da escolaridade. Acabamos por conceber ciclos escolares como uma modalidade de organização intermediária entre o regime seriado e a progressão

contínua. Tal concepção se revelava nos mecanismos assegurados para a certificação dos conhecimentos necessários ao ingresso dos alunos concluintes de ciclo básico na terceira série do 1º grau. Segundo essas autoras, “[...] as reformas não pretendiam ser menos exigentes em relação ao domínio dos conteúdos prescritos; apenas se propunham a flexibilizar o tempo e a organização da escola para que, ao final de cada ciclo, o conjunto dos alunos tivesse tido oportunidade adequadas de aprender as mesmas coisas” (p. 166).

A década de 1990 foi marcada pela adoção da organização escolar em ciclos com progressão continuada, estendida aos oito anos do ensino fundamental, nos municípios de São Paulo (1992), Belo Horizonte (1994), com a Escola Plural e a Escola Cidadã de Porto Alegre (1995). Ainda nessa década, com a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, outros municípios e estados aderiram a essa modalidade de organização. Betim (MG), Vitória da Conquista (BA) e a rede estadual de São Paulo o adotaram em 1998. Segundo Jacomini (2004), no ano de 2000, também haviam adotado a organização em ciclos as redes de ensino do estado da Bahia (ciclo básico nos dois primeiros anos do ensino fundamental), Pará, Amapá, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul (nos quatro primeiros anos do ensino fundamental), Ceará (em todo o ensino fundamental) e Mato Grosso (em implantação em algumas regiões).

1.4 – Os ciclos na cidade de São Paulo

A organização do ensino em ciclos com progressão continuada, implantada na rede oficial de ensino do Município de São Paulo em 1992, reorganizou os oito anos do ensino fundamental em três ciclos: o Ciclo Inicial que agrupava as três primeiras séries, o Ciclo Intermediário, a 4ª, 5ª e 6ª séries e o no Ciclo Final, a 7ª e a 8ª séries. Esta iniciativa teve como característica a implantação dos ciclos em todo o ensino de primeiro grau, um debate preparatório a sua implantação com os educadores da rede de ensino e pais de alunos, a intenção de superar a dicotomia existente entre os primeiros e os

últimos anos do ensino fundamental, redefinição da orientação curricular, adoção de medidas políticas e pedagógicas coerentes com a proposta (alteração curricular, mudanças em jornadas de trabalho docente, mudança no conceito de avaliação), avaliação com vistas ao acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem do aluno e alteração do regimento comum das escolas municipais. Regimento que associado ao então alterado Estatuto do Magistério Municipal, criava mecanismos viabilizadores da efetivação das medidas adotadas, quais sejam a alteração das jornadas de trabalho, criando a Jornada Integral de Trabalho Docente (JTI), constituída por 100 horas-mensais e 50 horas adicionais mensais. Das 50 horas adicionais mensais, 80% deveriam ser destinadas ao trabalho coletivo na escola, incluindo-se os grupos de formação permanente, as reuniões pedagógicas, preparação de aulas, pesquisas, preparação de avaliações, seleção de material pedagógico, atividades com a comunidade, pais e alunos e, os 20% restantes, a atividades livres ao docente e em lugar de sua livre escolha.

Jacomini (2004) assinala que essa experiência no município de São Paulo teve como mérito a preocupação de garantir através de uma política pedagógica de democratização e melhoria da qualidade de ensino as condições para a implantação e implementação desse modo de organização, contudo, a autora relata o não investimento na garantia de condições mínimas para o sucesso das medidas pela administração que se seguiu. Afirma ainda que inicialmente, parte dos professores se opôs a progressão continuada, por acreditarem que a ausência da reprovação desmotivaria os alunos frente ao estudo, além de promover a indisciplina. Acrescenta não ter a rede de ensino garantido os condicionantes materiais como menor número de alunos por sala, espaço físico disponível para as salas de apoio pedagógico e espaços e professores disponíveis às aulas de recuperação; medidas necessárias a implementação da proposta. Ocorreram problemas advindos da ideologia dominante entre os docentes, a qual se amparava na crença de que a escola deveria trabalhar pela seleção dos melhores e, finaliza informando que medidas institucionais-pedagógicas iniciadas no final da gestão de Luiza Erundina (1989 – 1992), tais como adoção

de uma nova sistemática de avaliação, e planejamento do trabalho pedagógico por ciclos não teve continuidade na administração seguinte.

Barreto e Mitrulis (2002) também se referem à experiência paulistana ao analisarem as “propostas político-pedagógicas autodenominadas radicais” chamando atenção para o fato de no município de São Paulo a proposta ter procurado “[...] enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista [...]”, em que os ciclos “[...] contemplaram, de um lado, o trabalho com as especificidade de cada aluno e, de outro, permitiram organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar [...]” (p. 170) e, apontaram como um dos problemas a baixa frequência às aulas, principalmente por parte dos alunos mais velhos, os quais deixaram de se sentir pressionados pela ameaça da retenção, problema corrigido na administração posterior através de mecanismos mais exigentes relativos a compensação de ausências.

Essa proposta ao dividir o ensino fundamental em três ciclos considerou duas variáveis facilitadoras, primeiro por ter no Ciclo Intermediário a possibilidade de promoção de oportunidades de trabalho coletivo com docentes generalistas, presentes nos quatros primeiros anos do ensino fundamental com os especialistas das séries finais e, em segundo, pela divisão implantada se aproximar dos tempos de vida de criança, pré-adolescente e adolescente, princípio facilitador do trabalho pedagógico em faixas do desenvolvimento humano mais específico. A segunda consideração, de trabalhar com os tempos de vida, foi mais tarde (1995), um dos eixos orientadores da proposta da Escola Plural em Belo Horizonte (BARRETO e MITRULIS, 2002; JACOMINI, 2004).

Apesar dos problemas em sua implementação, essa proposta foi mantida até 1998, quando a Secretaria Municipal de Educação, com aval do Conselho Municipal de Educação, adotou no início de 1999 o mesmo modelo de ciclos implantado na rede oficial do estado. Deixou a proposta de três ciclos e implantou o modelo constituído pelo Ciclo I, agrupando os quatro primeiros anos do ensino fundamental e o Ciclo II, com os últimos quatro anos. Diferentemente

da proposta implantada em 1992, esta, não foi participada aos educadores da rede de ensino, foi uma decisão central (JACOMINI, 2004).

1.5 – Os ciclos: considerações finais

O que resta observado da análise dos motivos que determinaram as redes de ensino e ou escolas isoladas a optarem pela organização em ciclos foram, em primeiro lugar uma constatação da necessidade de ruptura para com os paradigmas até então subsidiadores das escolhas educacionais, os quais determinavam um modelo de escola seletivo e excludente, inadequado para uma instituição voltada para amplas camadas da população. Mudar as concepções pedagógicas historicamente fundamentadoras das práticas educacionais disseminadas pelos nossos diversos sistemas de ensino constitui-se na segunda constatação, a qual se verifica, ao consultarmos autores que se dedicaram a análises da temática aqui posta em discussão.

Outra questão observada diz respeito à crescente opção dos sistemas de ensino e escolas pela organização por ciclos, contudo, segundo Jacomini (2004) os dados disponíveis nos órgãos oficiais como o INEP, a partir do Censo Educacional, não retratam fielmente os dados relativos a ciclos. Isso em razão de a opção por essa modalidade de organização, muitas vezes abranger todo o ensino fundamental, ou apenas parte de alguns de seus anos, assim como apenas algumas escolas do sistema de ensino e, até um circunscrito grupo de anos de uma mesma escola. Resta, a constatação do crescente número de alunos incluídos nos ciclos e na progressão continuada.

Paro (2001) ao abordar a questão dos mecanismos de reprovação escolar realiza uma defesa da organização escolar em ciclos e da progressão continuada, não como único modo de superação do modelo de escola excludente, mas, como uma das possibilidades de redução, mesmo que sem a desejável qualidade, dos processos de seletividade e exclusão presentes em nossos sistemas de ensino. Este autor, ao se referir aos ciclos, o faz da seguinte forma:

A justificativa dos ciclos não se reduz à superação da reprovação, mas não deixa de incluí-la ao propor a organização curricular e didática da escola de modo a adequá-la aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente. Porque esses estágios de desenvolvimento não se contêm em períodos estanques de desenvolvimento delimitados pelo ano civil adotado pela seriação, é preciso a adoção de intervalos mais elásticos, com maior duração, no interior dos quais se possam desenvolver métodos adequados e organizar a apreensão de conteúdos culturais, respeitando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do educando, bem como prever a necessária flexibilidade, de modo a contemplar as especificidades de cada aluno (PARO: 2001, p. 50).

Em suas palavras, vemos traduzidos os fundamentos desse tipo de organização, quais sejam: flexibilização de tempo para adequá-lo a especificidade individual, necessária revisão da organização curricular e didática e aproximação dos tempos escolares dos tempos de desenvolvimento humano. Ocorre, que esse autor nos expõe os cuidados a serem tomados quando a progressão continuada vira sinônimo de promoção automática, não que esta última seja deletéria, muito pelo contrário, mas, sobretudo quando o que pretendem as políticas está circunscrito a maquiagem das estatísticas escolares. Discute em seguida a confusão teórica que cerca o uso dos termos “ciclos”, “progressão continuada” e “promoção automática”. Evidente é a relação existente entre os três termos, mas precisamos perceber a autonomia de cada um deles. Ciclos pressupõem a presença da progressão continuada e, esta, pode ser concebida na ausência do primeiro. A progressão continuada, por sua vez, traz em si a idéia de promoção automática. Conclui então Paro (2001), que não há grandes oposições de professores e sociedade quanto à organização por ciclos e nem contra a progressão continuada. A oposição se verifica contra a promoção automática. Concebe-se progressão continuada como um mecanismo que garanta não apenas a promoção automática, mas, a evolução dos estudantes adquirindo os conhecimentos necessários ao aprimoramento de seus processos individuais de escolarização.

Ao observar que no discurso presente entre educadores se faz comum a afirmação de que os estudantes estão passando de ano sem os conhecimento

necessários, daí os resultados da transformação da progressão continuada em promoção automática, algo de positivo manifesta-se nesse discurso. O discurso traz em si uma saudável preocupação na melhora da qualidade da educação praticada. Aqui está posto a necessidade de mudar a escola em razão do modelo praticado não ser mais apropriado para dar conta da nova organização (PARO, 2001).

O que se observa na literatura consultada é a necessidade de investimento na implementação das condições necessárias para uma efetivação dos ciclos, da progressão continuada e, mesmo da promoção automática em favor da verdadeira aprendizagem dos alunos. Educadores e instituição precisam abandonar os paradigmas que até então lhes permitiram efetivar suas práticas. Não é possível transformar a educação sem mudar a cara da escola e sem alterar as concepções, representações, culturas e história dos atores presentes nestes contextos. A instituição escola, seus gestores de políticas educacionais e, sobretudo seus atores/autores precisam assumir a postura de não sabedores, de não dominadores de certezas, de modo a lançarem-se no desafio de ter na educação um dos mais importantes processos de humanização.

Capítulo 2

A procura pela compreensão: das indagações, da opção metodológica ao itinerário percorrido

2.1 – Questões da investigação

Várias perguntas se punham a nós sobre as possibilidades da formação em serviço de educadores na direção de transformação em concepções da organização escolar face aos ciclos: Como proporcionar a formação permanente de educadores, já em exercício, preparados na e para a seriação, com vistas à escola organizada em ciclos? É possível formar os educadores para um contexto complexo, como o vivido na escola pública, desconstruindo práticas, representações e concepções, substituindo por outras apoiadas em novos saberes que não estão propostos para essa realidade? O educador pode a partir do questionamento de suas práticas, das situações de trabalho, das possibilidades que o ambiente e o contexto lhe oferece, transformar coletivamente o vivido em direção a um ensino de qualidade?

Para responder a essas questões analisarei neste trabalho um processo de formação desenvolvido na SME⁴, em uma de suas coordenadorias de educação, com três escolas.

Ao assumir a busca por resposta a essas questões, a partir dessa experiência, outras questões se impõem: É possível desconstruir concepções arraigadas em suas histórias de vida e tecer outras mais condizentes com uma proposta que respeite os tempos de vida e as individualidades dos educandos? Que mecanismos facilitam a incorporação da divisão de responsabilidades no coletivo? A busca de respostas às questões colocadas me remeteu a um percurso de análise da observação desenvolvida no momento das intervenções no projeto realizado com as três escolas participantes no Projeto “Ciclos e Formação de Professores” descrito mais adiante, neste capítulo.

⁴ SME – Secretaria Municipal de Educação

2.2 – Metodologia

Na conjuntura em que vivemos, não deve pairar dúvidas quanto à necessária aproximação da academia aos contextos sociais, particularmente no que diz respeito às questões relativas às práticas escolares/educacionais. Pesquisas realizadas a partir da observação, análise e experimentação nesses contextos não de subsidiar as práticas, as representações, as concepções na escola básica. Este empreendimento se faz necessário para a desconstrução da imagem de distanciamento da academia para com a escola básica, em outras palavras, do centro produtor de conhecimentos sistematizados e validados, da instância que trabalha na mediação desse saber com a sociedade em geral.

Esse discurso anunciador de uma dicotomia foi abordado por Maraschin (2004) ao analisar o pesquisar e o intervir, levando em consideração a posição defendida por alguns pesquisadores. Estas falas reforçam um sentimento de distância entre escola básica e universidade, criando um campo de tensão através do qual, autores como Arroyo (1999), legitima a separação da condição do pensar, função então atribuída à academia, da execução, a cargo da escola básica. De um lado perfilam-se os pensadores, os teóricos, produtores e construtores de conhecimentos, do outro, os profissionais da escola básica aos quais cabe a tarefa de transmissão desses conhecimentos, desses saberes.

A pesquisa em ação – uma opção – se mostrou propícia a contribuir para alterar esse discurso. Através dela se pode criar mais um canal de aproximação para com os educadores, abrindo caminhos para aprender com a escola básica e esta, também se renovando na relação então estabelecida. Essa integração abriu possibilidades de intercâmbios entre os profissionais – o supervisor pesquisador e os participantes.

Atuar na realidade escolar, nela aprender e construir conhecimentos compartilhados se apresenta como uma necessidade agora cobrada pela sociedade. É função da universidade visto o trinômio sustentador de sua existência: pesquisa, ensino e extensão, buscar levar a pesquisa para o meio social em geral, valorizando sua potencialidade de atuação. O pesquisador,

especialmente aquele voltado para o estudo das questões educacionais, via de regra, emerge desse contexto e deve voltar-se para ele, trazendo o aprendizado obtido, contribuindo na compreensão e solução de problemas e aprendendo com estes.

Apesar de alguns pesquisadores olharem a pesquisa em ação sob uma ótica de desvalorização quanto aos aspectos de sua cientificidade, essa modalidade de pesquisa mostra-se revestida de um duplo potencial, quais sejam, promover a produção de conhecimento e contribuir na equalização de demandas sociais significativas.

Essa modalidade de pesquisa pode contribuir na aproximação entre teoria e prática, podendo propiciar a compreensão dessa complementaridade pelos diferentes atores que atuam nesses contextos. Nessa perspectiva, amplia a formação dos que estão no interior das escolas pela vivência do processo em questão, processo do qual emerge a teoria gerada pela práxis pedagógica desenvolvida no dia a dia da instituição. Compreender e refletir sobre o conhecimento produzido na prática docente constitui-se em possibilidade de dizermos aos protagonistas desses espaços a importância do trabalho por eles desenvolvido. É reforçar a importância do processo de autoria desempenhado por esses sujeitos nas experiências por eles compartilhadas.

Nessa perspectiva Paulo Freire anuncia:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE: 2001, p.32).

Segundo Gatti (2003), propostas que objetivam promover mudanças cognitivas de práticas e de posturas, só logram sucesso quando na sua formulação levam em conta “[...] que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos

que lhes chegam” (p. 192). Nesse aspecto, a pesquisa em ação, ao aderir ao contexto e se permitir influenciar pelos atores sociais do meio ao qual pretende promover mudanças, atores sociais transformados em co-protagonistas, em co-autores, influenciando a qualidade da intervenção, a construção de conhecimentos e uma otimista margem de incorporação de mudanças, certamente se constituirá em ferramenta apropriada para atingir fins valiosos.

Dentre tantas modalidades e, sobretudo denominações existentes no campo das pesquisas em ação (pesquisa-ação, pesquisa intervenção, pesquisa participativa, práxis emancipatória, pesquisa colaborativa ou pesquisa ação colaborativa, etc.) inicialmente preferimos caracterizar este estudo como uma pesquisa intervenção participativa e, posteriormente, achamos mais apropriado denominá-lo de pesquisa intervenção colaborativa, adotando, em parte a denominação empregada por Pimenta (2005). Ela se caracterizou como pesquisa intervenção colaborativa, na medida em que levou-se às escolas, a partir de órgão oficial, um projeto co-participativo envolvendo o tratamento da organização da escola em ciclos, porém, propondo-se um trabalho reflexivo conjunto a partir das práticas dos participantes, como descrito no tópico seguinte, garantido seu aspecto colaborativo. Esse aspecto, trazido por Zeichner (1998) com o nome de “pesquisa colaborativa”, caracterizou-se pelo objetivo e forma de trabalho na busca de criar uma ambiência de trocas possibilitadoras de análises das práticas com vistas a mudanças em concepções e ações. Essa metodologia propiciou: a) a ação compartilhada entre pesquisados-pesquisador; b) a instauração de uma dinâmica coletiva criando referências; c) desenvolvimento de ressignificações coletivas de conceitos, idéias, fatos, etc.; d) aprendizagens compartilhadas (FALS BORDA, 1981; PIMENTA e MOURA, 2000; PIMENTA, 2005; THIOLENT, 1994).

Os dados foram sendo colhidos ao longo do trabalho, através de anotações de campo, das diferentes situações vividas, depoimentos espontâneos e textos produzidos.

2.3 – Um projeto co-participativo: Ciclos e Formação de Professores

Preocupados com a qualidade da escola pública da rede de ensino do município de São Paulo e acreditando que um dos mecanismos a favor dessa qualidade é o investimento na formação permanente dos educadores, iniciou-se o planejamento das ações de formação da então Coordenadoria de Educação do Itaim Paulista⁵ em janeiro de 2004, introduzindo a preocupação com a implementação dos ciclos. Em razão de ter trabalhado como Supervisor Escolar em 2003 na Coordenadoria de Educação de Cidade Tiradentes, propus a associação de ambas as Coordenadorias no planejamento das ações relativas à formação quanto às questões do ciclo. Realizaram-se duas reuniões de trabalho que resultou em um projeto de formação voltado para os Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola, no qual, realizaríamos reflexões e ações para ampliarmos o entendimento da concepção de ciclos como tempo de formação humana. A equipe convidou o Prof. Dr. Miguel Arroyo para prestar assessoria no percurso que se começava.

Este projeto desenvolveu-se nas duas Coordenadorias citadas, no decorrer do primeiro semestre de 2004. Período no qual foram realizados três encontros em cada uma das Coordenadorias com o Prof. Dr. Miguel Arroyo. Antes de cada um desses encontros, a equipe responsável pela sua organização reunia-se com os educadores que deles participariam. Esses encontros prévios tiveram o objetivo de sensibilizar estes sujeitos quanto à temática a ser tratada e permitiu o levantamento de questões, marcas e conceitos presentes e significativos aos envolvidos, elementos esses que serviram de base para as orientações do assessor, permitindo um direcionamento das ações frente às expectativas do grupo.

Algumas angústias e concepções de ciclos foram debatidas, de modo a construirmos juntos os parâmetros para entender os ciclos como uma forma privilegiada de abordar os diferentes tempos de vida, de criarmos possibilidades

⁵ As Coordenadorias de Educação da rede oficial de ensino do Município de São Paulo foram, por força do Decreto nº 45.787, de 23 de abril de 2005, reagrupadas em 13 Coordenadorias. As novas treze Coordenadorias de Educação voltaram a ter, com pequenas alterações, a mesma abrangência geográfica de jurisdição dos anteriores Núcleos de ação Educativa – NAE.

de proporcionar uma aprendizagem conectada com as reais características de cada fase de vida de nossos educandos. Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola tiveram a oportunidade de ampliar o entendimento sobre a organização da escola em ciclos como uma das possibilidades de construção de uma educação voltada à formação humana.

Encerramos o primeiro semestre com o forte propósito de darmos continuidade à formação voltada para esse tipo de organização escolar, visto essas atividades formativas não terem envolvido a totalidade de educadores das Unidades Escolares das Coordenadorias participantes. Apesar da finalidade do processo vivido com Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola ter sido de que estes atuassem em suas Unidades Escolares como formadores de suas equipes, acreditávamos ser o envolvimento direto da equipe de formadores da Coordenadoria de Educação com o conjunto de educadores no interior da escola, um outro caminho também promissor, dotado de condições de promover uma formação permanente efetiva e significativa. Uma formação que se estruturando nos apontamentos vividos no primeiro semestre, agora se voltasse para professores, alunos e seus pais, um processo formativo que ao envolver a comunidade escolar questionasse as concepções que tínhamos sobre a organização da escola em ciclos, concepções construídas ao longo de histórias de vida sobre os processo de aprendizagem e de conhecimento.

A organização da escola em ciclos, apesar de ter seus pressupostos razoavelmente difundidos e de ser aceita por muitos educadores, é por muitos outros questionada. Sabíamos com clareza dos problemas que a rede oficial de ensino do Município de São Paulo enfrenta em relação a essa modalidade de organização. Mudar concepções e representações não é tarefa fácil. Acreditávamos e acreditamos na possibilidade de mudança quando se consideram as diferentes dimensões das variáveis sociais, culturais, históricas, dos saberes profissionais dos protagonistas aos quais elas se endereçam. As práticas não se alteram sem a participação dos sujeitos na construção dos caminhos que as problematize, dos saberes, das representações que as sustentam, de modo a perceberem a sua pertinência ou não aos fins propostos.

A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo trabalha com todos os tempos de vida da educação básica. Víamos aí uma possibilidade ímpar de abordarmos o tempo de vida de criança, de pré-adolescente e adolescente, visto termos na rede municipal os CEI, as EMEI e EMEF⁶. Porém, dada a dimensão física de nossa rede de escolas, do número de formadores disponíveis e do tempo que tínhamos, fizemos a opção de pensarmos um projeto piloto que nos auxiliasse na compreensão das reais condições de tal propósito. Optamos por trabalhar inicialmente com três unidades educacionais que, no seu conjunto, dessem conta desses tempos de vida. Esta era uma das condições para o projeto piloto, porém, não a única. Era imprescindível que as unidades envolvidas tivessem como característica a vontade de aprender, de apresentarem gestores incentivadores de uma organização aprendente⁷, uma instituição que anseia o desenvolvimento e o aprimoramento facilitando o aparecimento desses sentimentos em seus sujeitos. Outra condição estava na proximidade entre as unidades envolvidas, facilitadora de encontros dos sujeitos dessas instituições, em razão da necessária troca de olhares, informações, vivências, práticas, buscando a compreensão desses espaços/lugares numa perspectiva de assimilação do conjunto de tempos de vida presentes na educação básica e às distintas formas de atuação perante os mesmos.

Condições definidas, iniciou-se na primeira quinzena de setembro de 2004, contatos com os diretores da Coordenadoria de Educação da Cidade Tiradentes, expondo-lhes nossas idéias, dúvidas e perspectivas contidas num arcabouço de projeto de formação e intervenção. Desses diálogos, selecionou-se o grupo de unidades educacionais para a primeira fase do projeto. O grupo inicial ficou assim constituído⁸: EMEF Cândido Portinari, EMEI Anita Malfatti e o CEI

⁶ CEI: Centro de Educação Infantil; EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil e EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental.

⁷ Ver: NOVAIS, Vera Lúcia Duarte de (2000); FULLAN, M. E Andy Hargreaves (2000); BOLIVAR, A. (1997).

⁸ Os nomes das Unidade Educacionais foram substituídos por artistas do modernismo, de modo a preservar o anonimato das instituições que se dispuseram a colaborar com esta investigação.

Tarsila do Amaral⁹, Denominamos de primeira fase e de grupo inicial de unidades educacionais, porque tínhamos por concepção que o comprometimento dos sujeitos em relação a um dado projeto só se constitui com a efetiva participação desses como co-autores.

Em setembro de 2004, reunimo-nos com a equipe técnica e professores do primeiro e segundo turnos da EMEF Cândido Portinari. Expusemos a eles o projeto inicial, enfatizamos não detemos verdades, certezas e indicações sobre metodologias, concepções e outros processos facilitadores das práticas relativas ao trabalho com a organização escolar em ciclos. Contudo, (re)afirmamos a intenção de aprendermos com o outro, de mudarmos mesmo que pouco, as condições de ensino aprendizagem de nossos alunos, assim como construirmos em conjunto mecanismos facilitadores da prática docente, de exercitarmos a condição humana do pensar a ação, de assumirmos o planejamento, a execução e avaliação do trabalho docente como mecanismo de formação. Mostramos ao grupo não dispormos de um projeto pronto, acabado, fechado, mas sim um espaço aberto a contribuição dos sujeitos predispostos a mesma. Revelamos possuir idéias, vontades, perspectivas e, os convidamos à co-autoria de um projeto de formação e intervenção fundamentado na realidade deles, no contexto vivido, nas possibilidades ali existentes, nas relações, na cultura daquela instituição e de seus arredores.

Nas unidades selecionadas, predominava a presença de professores do sexo feminino. No CEI, todos os PDI¹⁰ eram mulheres, fato repetido na EMEI, exceto pela existência de um único professor. Na EMEF, a proporcionalidade entre professoras e professores nos períodos envolvidos no projeto (primeiro e segundo turnos) era de 7:3.

A acolhida dos educadores das unidades educacionais ao projeto co-participativo foi boa. Passou-se então a construção conjunta do cronograma de encontros em cada uma das unidades. Encontros construídos perante as

⁹ Unidade Educacional Indireta – Instituição de Educação Infantil conveniada que funciona em prédio público, cujo projeto foi aprovado pelo setor de convênios de SME, acompanhada pela supervisão escolar da Coordenadoria de Educação da região.

¹⁰ PDI – Professor de desenvolvimento infantil.

realidades locais, encontros que até o final de 2004 tiveram uma frequência quinzenal e, ocorreram nos coletivos existentes na EMEF e na EMEI, tendo a direção do CEI, em razão das especificidades desse tipo de instituição, organizado um espaço com a participação de alguns professores, Coordenador Pedagógico e Diretor. Também se agendou um encontro inicial entre os sujeitos das três unidades, cujo objetivo foi de promover o conhecimento das distintas realidades por eles vividas ao trabalharem as trajetórias de vidas dos educandos que atendiam.

A essas atividades, e simultaneamente às discussões e às ações, foram-se coletando informações, dados e documentos, que subsidiavam a continuidade dos trabalhos e a reflexão investigativa pretendida.

Capítulo 3

O constituir-se e o ser professor ou professora: Caminhos da Formação.

3.1 – O conceito de formação: da formação inicial à formação permanente

Educar é um ato de transformação, de emancipação. Consiste na possibilidade de apropriação da cultura produzida historicamente pelos diferentes grupos sociais nos seus variados contextos. Ser profissional da educação é lidar de forma intencional com esse universo carregado de significados construídos na objetividade que o meio oferece e mediado na subjetividade humana. Ser esse profissional e exercer esse labor requer uma ampla e consistente preparação, à qual se realiza em diferentes momentos da vida desses sujeitos.

O conceito de formação, assim como outros conceitos relacionados às questões educacionais, são susceptíveis a uma ampla gama de enfoques, contudo, um denominador comum a estes reside na presença do componente pessoal. Garcia, C. M. (1999) sugere que devemos distinguir entre a autoformação compreendida como a participação individual e independente capaz de interferir no controle do processo, a heteroformação provida por especialistas e interformação proporcionada nas interações entre formandos e profissionais experientes. Os três processos revelam-nos, porém que o componente pessoal não se estabelece de modo independente, em razão da necessária participação do outro, seja como parceiro ou como especialista.

Segundo Sharon Feiman (*Apud* GARCIA, C. M.: 1999, p. 27), a preparação dos professores ocorre em quatro fases: de **pré-treino**, de **formação inicial**, de **iniciação** e de **formação permanente**. As experiências prévias de ensino, subentendidas como a fase de pré-treino, são aquelas que se vive quando das interações nas situações de aprendizagens experimentadas ao longo da vida, especialmente as advindas da experiência que tivemos com nossos professores. A formação inicial se dá, geralmente por opção e entende-se como a preparação formal para a docência realizada em instituições específicas, as quais se

encarregam da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos necessários ao exercício profissional. Após a formação inicial, advém a fase de iniciação à profissão, cuja duração varia em decorrência das diferenças individuais imprimidas, seja pela qualidade de formação, seja pelos aspectos próprios dos indivíduos e de seus contextos. Finalmente, segundo o modelo de Feiman, adentra-se na fase de formação permanente, que aponta para a necessária e constante apropriação de conhecimentos, de práticas, de reflexões que nutrirão o profissional, imprimindo-lhe ânimo para a busca de um estado de satisfação pessoal e reconhecimento social de modo que o seu trabalho cumpra a função à qual se destina. A formação permanente indica-nos, e Paulo Freire assim a define, a necessária incompletude do ser, que por inacabado, nutre a necessidade de ser um eterno aprendiz.

A formação de professores deve ser assumida como um processo contínuo, que se inicia antes dos cursos de graduação e que prossegue durante todo o decorrer da vida profissional. Deve se integrar com os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular sob o risco de sucumbir à desatualização. Precisa atrelar-se ao desenvolvimento organizacional da escola, encontrando neste o esteio nutridor das possibilidades tanto da aprendizagem individual, coletiva como da institucional¹¹. É preciso articular conteúdos acadêmicos disciplinares com a formação pedagógica, bem como promover a integração teoria e prática. Outro aspecto imprescindível é o desenvolvimento do isomorfismo que atrela a formação recebida à prática posteriormente exercida. Estabelece-se aqui o conceito de simetria invertida, o qual propugna que os futuros profissionais do ensino aprendem a profissão em situações similares àquelas nas quais atuarão. Ainda como princípio norteador da formação docente, a individualização é processo obrigatório, pois é fundamental conhecer os aspectos cognitivos, pessoais, contextuais, relacionais dos profissionais em

¹¹ A escola como organização que aprende. Ver BOLIVAR, A. (1997). *A escola como organização que aprende*. In: CANÁRIO, R. et al (1997). *Formação e situações de Trabalho*. Porto: Porto editora, p. 79-100.

formação. Profissionais que deverão necessariamente desenvolver condições de questionamentos reflexivos a cerca de crenças e práticas institucionais.

Garcia, C. M. (1999), após um objetivo e claro percurso de análise das tendências e perspectivas relativas à formação de professores, elabora um conceito de formação, que nos parece rico em possibilidades. O autor em questão define a formação de professores como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, C. M.: 1999, p. 28).

Assim, a formação de professores soma-se às demais ciências da educação, nutrindo-se de saberes por elas produzidos, oferecendo a estas ciências novas possibilidades. Essa área de estudos ganha importância na construção da identidade dos profissionais, de seus processos de aprendizagem a partir do foco da investigação sistematizada, retirando a formação de professores da condição de apêndice de outras áreas do conhecimento.

A formação permanente, objeto do presente estudo, é destinada aos adultos que formados professores necessitam da atualização constante de conhecimentos acadêmicos e da prática pedagógica, da aquisição de novos saberes disciplinares, pedagógicos, psicológicos, sociológicos necessários a prática docente de qualidade e também diante de mudanças estruturais nos sistemas de ensino. É a formação que se segue de imediato à inicial, transitando pela fase de iniciação profissional, adentrando então no período mediano, que em geral se estende dos quatro aos vinte anos de atuação docente, marcado pela aquisição de confiança, uma certa estabilidade emocional, a construção de identidade cuja marca externa se traduz no estilo do professor e, a cristalização

de concepções que corroboram, em muitos casos, para o aparecimento de certezas acríticas. Segue-se o estágio final da carreira profissional no qual alguns professores passam a desempenhar um papel de âncora ou referência ao mais novos, como também podem assumir um estado de apatia, de incredulidade, afastando-se dos problemas, dos desafios e dos movimentos que dão vida a instituição. Essa divisão temporal varia entre os autores que se ocuparam do tema. Imbernón (1994), ao analisar a problemática pela qual passa o professor em início de carreira, indica ser esta “[...] uma etapa de socialização, na qual o novo professor se integra como membro ativo e participante no coletivo profissional” (p. 58). A realidade complexa na qual esses profissionais novatos passam a atuar pode incutir sentimentos perturbadores. No entanto, a interação social a que se submetem no contexto e no entorno da instituição onde exercem a profissão, transforma suas condutas e identidades, levando os novos professores a transitarem de uma modalidade de conhecimento proposicional para um conhecimento estratégico e espontâneo, produzindo uma espécie de automatização da prática, sem contudo gerar uma necessária reflexão sobre a ação.

Considerando que o desenvolvimento profissional sempre tem lugar a partir de um contexto social e histórico determinado, e que o processo de afirmação do professor se constrói nesse campo de relações impregnado de conflitos, compreendemos então a constituição das condições que geram as situações/variáveis que acompanham o professor na transição do período inicial da carreira para a fase de domínio da experiência. Há que se considerar a complexidade da sociedade atual, campo de atuação da profissão docente, e a rapidez das transformações pelas quais passa incessantemente como oferecedora de realidades que exigem adaptações e transformações que muitos não logram acompanhar. O professor é formado numa geração para atuar em outra¹². Esse profissional precisa construir sentido para suas práticas educativas enfrentando e minimizando os problemas que aparecem ao longo desse processo, como o

¹² A questão das diferenças de geração e os problemas decorrentes na formação de professores, foram interessantemente analisados por Álvaro Vieira Pinto - PINTO, A. V. (2001). *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 12ª Edição. São Paulo: Cortez, (p.107-118).

trabalho isolado, as rotinas os conflitos, as contradições e o envelhecimento, auto-afirmando um grau de maturidade que possa lhe proporcionar uma dose de prazer revigorador, de um espírito aberto a uma condição de indignação frente às injustiças, às desigualdades, aos descasos, à ausência de comprometimento político, que o inscreva permanentemente como educador ciente da capacidade de incomodar e de contribuir para a mudança.

A formação permanente de professores deve considerar as diferenças entre as etapas ou períodos pelos quais esses profissionais atravessam no decurso da atuação profissional. Por incorporar um período significativo e extenso da vida, a formação permanente ganha uma relevância especial e merece uma preocupação em igual proporção, seja por parte dos próprios professores, bem como pelos gestores e executores das políticas públicas voltadas para a educação. Políticas que tanto podem favorecer, como podem dificultar esse processo. Pablo Gentile, em palestra proferida na “II Conferência Municipal de Educação da cidade de São Paulo”, ressaltou que para compreendermos os problemas relativos à qualidade de ensino em qualquer sociedade, necessitaríamos conhecer a fundo a natureza e os condicionantes que sustentam as políticas educacionais das mesmas, sem o qual, a nossa compreensão seria fragmentada. Acrescente-se a este raciocínio o necessário enfoque dos conhecimentos que subsidiam essas escolhas. Como a qualidade da educação também está relacionada com a formação de professores, seja inicial ou permanente, compreender a abrangência das políticas educacionais sobre esses processos, permite avaliar as facilidades ou obstáculos à formação docente, principalmente a de caráter permanente.

3.2 – Modelos e percursos da formação de professores

Ao examinar as orientações conceituais na formação de professores, Garcia, C. M. (1999, p. 34) cita os modelos desenvolvidos por Joyce e Perlberg. O primeiro deles é o **tradicional**, que mantém a dicotomia entre teoria e prática; o segundo diz respeito ao **movimento de orientação social** fundado numa visão construtivista do conhecimento e orientado para a resolução de problemas; em

terceiro, temos o **movimento de orientação acadêmica** no qual o professor deve ter o domínio do conteúdo e promover a prática de disciplinas acadêmicas na classe; o **movimento de reforma personalística** – quarto modelo - concebe a formação como libertadora da personalidade do indivíduo conduzindo-o ao próprio desenvolvimento e, por último, o **movimento de competências** que preconiza o treino de habilidades voltadas para o desenvolvimento de competências específicas.

Ainda percorrendo a conceituação sobre os modelos de formação, Feiman (*Apud* GARCIA, C. M.: 1999, p 35), oferece-nos cinco orientações conceituais na formação de professores: acadêmico, prático, tecnológico, personalista e crítico-social.

No modelo acadêmico, de uso recorrente na formação inicial, o domínio do conteúdo é o objetivo fundamental, pois parte do pressuposto da necessária transmissão de conhecimentos científicos e culturais, encarregados de dotarem os professores de uma formação especializada, em que se privilegia o enfoque enciclopédico. O modelo de formação prático procura promovê-la, assim como o desenvolvimento, simulando ambientes equivalentes àqueles nos quais atuarão os docentes, quando na formação inicial ou a partir da análise de situações reais, quando servindo à formação permanente. A formação baseada no modelo tecnológico está relacionada ao desenvolvimento de competências e, são atualmente vividos tanto na formação inicial como na permanente, ao passo que o modelo personalista elege como centro a pessoa com todas as condicionantes e possibilidades. Dito de outra forma, neste modelo procura-se respeitar as individualidades, as maneiras próprias de cada um perceber a si mesmo e privilegia o caráter pessoal do ensino. O modelo crítico-social busca superar os obstáculos impostos pela racionalidade técnica frente à racionalidade crítica. Enfoca a reflexão como relação entre pensamento e ação nas situações históricas vivenciadas. A formação crítico-social está a serviço dos interesses humanos contextualizados política, social, econômica e culturalmente.

Imbernón (1994) em estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores, entendido neste trabalho como concernente à formação permanente,

propõe cinco modelos para essa modalidade: a **formação orientada individualmente**, caracterizada pela iniciativa do próprio professor que após reflexão sobre suas necessidades, planifica um percurso de formação no qual o próprio sujeito se encarrega da seleção do conteúdo a ser desenvolvido. Modelo de formação que encontra referências teóricas em Rogers, para quem a aprendizagem que tem uma influência significativa no comportamento é aquela que se fundamenta na auto-aprendizagem e no auto-descobrimento e Dewey, que considera a aprendizagem eficaz como aquela realizada pelo próprio indivíduo. O modelo **de observação/avaliação** centrado na avaliação da atuação do professor, de modo a proporcionar um diagnóstico das facilidades (competências) e carências. Esse modelo centra-se na reflexão sobre a prática de modo a possibilitar uma avaliação da atuação profissional dos educadores objetivando o diagnóstico de necessidades e a planificação de roteiros de superação. Aparece em estudos de Showers e Joyce Bennet. A formação permanente fundada no **desenvolvimento e melhora**, articula-se em situações nas quais os professores estão envolvidos em projetos de desenvolvimento curricular, voltados para a solução de problemas específicos de ensino. O **treinamento** ou modelo **institucional** baseia-se em cursos, seminários, congressos e outras formas de encontros formativos. E, finalizando, o modelo de **investigação ou indagativo** funda-se na capacidade dos professores, ou de seus coletivos, em formularem questões sobre suas próprias práticas e estabelecerem um percurso para busca de soluções às mesmas.

É importante considerar, segundo Imbernón (1994), que a análise de um modelo de formação deve ser efetivada mediante quatro critérios: a orientação do modelo, a forma de intervenção, a avaliação dos resultados e a organização da gestão do processo. Esses critérios permitem o estabelecimento das corretas diferenças entre um modelo e outro, apesar de os distintos modelos não se esgotarem em si próprios, assim, como indica esse autor:

[...] todos estes modelos de formação tem elementos positivos dos quais podem derivar importantes inovações educativas. Porém, nem todos

respondem a mesma orientação conceitual sobre o ensino nem a mesma orientação sobre o papel do professorado; em todos há que se levar em conta o contexto no qual se produz a formação e o papel que desempenham as diferentes instituições vinculadas a formação do professorado, o que pode supor um certo paradoxo, já que teoricamente se defende um modelo e se aplica outro na prática (IMBERNÓN: 1994, p. 77)

Em decorrência da inexistência de um modelo puro, que sozinho garanta todas as possibilidades de formação, há que se cuidar quando da eleição de um ou de outro, pois na prática, dificilmente nos utilizamos de modelos ou concepções puras, ela se encontra permeada pela heterogeneidade.

A fundamentação da formação no interior da escola está calcada no fato de se “[...] entender a escola como o lugar onde nascem e pode ser resolvida a maior parte dos problemas de ensino e aprendizagem” (GARCIA, C. M.: 1999, 193).

Garcia, C. M. (1999) indica ser a formação no interior da escola dependente de algumas condições como a necessidade de **liderança** por parte de pessoas como elementos motores do sistema escolar. Aqui no nosso caso, esta liderança pode ser exercida pelo diretor, pelo coordenador pedagógico, ou por um professor. A instituição escolar também precisa de um **clima organizativo** favorável para a instalação desse processo formativo. As relações interpessoais que se desenvolvem nesse ambiente devem ter qualidade propícia para que práticas coletivas se manifestem. Além do clima organizacional propício, é relevante encontrar nos professores condições determinantes do êxito da ação e, finalmente a natureza do desenvolvimento profissional formada pelo “[...] caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo com continuidade e participação [...]” (p. 193).

Hopkins, (*Apud* GARCIA, C. M.:1999, p. 193) indica que os projetos de formação a serem desenvolvidos no interior da escola, que nas escolas brasileiras são batizados de projetos coletivos ou trabalho coletivo no interior da escola, nascem obrigatoriamente do diagnóstico de problemas da própria instituição. Para que o diagnóstico de problemas se transforme em possibilidades

de formação permanente, faz-se necessário que todo o professorado da unidade educacional participe desse diagnóstico via revisão reflexiva das práticas majoritárias, com o propósito de desenvolver e implementar planos de ação. Nesse sentido, Souza (2001) aborda a importância da atuação do Coordenador Pedagógico na constituição do grupo de professores, de modo que o coletivo participe efetivamente do debate, da reflexão e do diagnóstico de demandas. Indica-nos que o:

[...] trabalho de construção do grupo propicia sua ascensão a outros movimentos, e a cada nova estrutura de funcionamento as pessoas crescem no e pelo grupo, pela oportunidade de vivenciar diferentes papéis, de encarar e lidar com as diferenças, percebendo-se como igualdade e diferença, num movimento dialético (SOUZA: 2001, p. 34).

A vivência do coletivo encoraja e lança seus membros na busca de superação dos problemas que prejudicam o desempenho de suas ações. O coletivo fortalecido está mais propenso a adesão aos projetos de inovação. Esses planos seguem um ritual de preparação, revisão, desenvolvimento e institucionalização. A fase de preparação diz respeito a negociação do envolvimento das pessoas, assim como a responsabilidade pelo controle. Segue na fase de revisão a planificação, instrumentalização, mobilização de recursos, obtenção de informações e conclusões sobre as formas de condução do processo. O desenvolvimento é representado pela planificação e implantação da inovação e, finalmente, a institucionalização consiste na manutenção da inovação no interior da instituição.

Nos projetos de formação permanente, há que se tomar o cuidado de delegar a palavra aos sujeitos aos quais tais projetos se destinam. Esses atores não podem ser alocados à condição de objetos e de instrumentos de planejadores externos. Planejadores distantes, por mais que acreditem deter conhecimento acerca das circunstâncias do contexto, da realidade objetiva e subjetiva dos educadores que vivenciam o contexto produzido e produtor de si mesmos, devem considerar a palavra desses aprendizes adultos, incompletos e inconclusos,

palavra impregnada de reveladora propositura de caminhos a serem trilhados. Não considera-los, como indica Dantas e Silva (2003, p. 60), pode reproduzir esses efeitos maléficos na atuação desses educadores com os seus alunos, levando-os a reproduzirem as situações vividas. Também não serão capazes de desenvolver em seus educandos o espírito da participação, do diálogo, da autonomia. Não se ensina aquilo que não se sabe.

3.3 – A formação permanente e as contribuições da pesquisa – uma breve retrospectiva

A formação contínua de professores, aqui denominada formação permanente, por concebê-la como um movimento contínuo de construção de conhecimentos, competências, habilidades e identidades, vem experimentando nos últimos anos um acúmulo considerável de pesquisas. Diversos autores vêm se debruçando sobre o tema, explorando-o nas suas diversas facetas e, em decorrência, já é possível conceber uma ciência especificamente voltada para estudar e ensinar a formação de professores, conforme visto anteriormente. Os estudos em questão ao abordarem a formação permanente, analisam os treinamentos, os cursos, os seminários, encontros e a formação *in loco* ou, como passaremos a nomeá-la, formação no interior da unidade escolar.

Centrando a revisão dos autores no estudo da formação permanente, notamos a importância desta dimensão pela diversificação das abordagens: há estudos sobre currículo de formação, sobre concepções, modelos, significações, narrativas, memórias, representações, identidades e sentimentos. Tais abordagens que procurarei percorrer nesta revisão, fornecerá elementos que auxiliarão na busca de respostas ao problema que nos lançou nessa procura.

As representações sobre formação permanente de educadores e a atuação de Coordenadores Pedagógicos foi estudada por Fusari (1997), o qual fez um excelente levantamento histórico desses processos de formação, permitindo o acompanhamento da crescente tomada de consciência dos profissionais da educação sobre a necessidade da permanente atualização. Suas investigações

buscavam os aportes para a compreensão do processo de construção das identidades dos Coordenadores Pedagógicos enquanto sujeitos responsáveis pela tutoração desse expediente dentro e fora de suas unidades de atuação.

As retrospectivas realizadas sobre o tema indicam que a expansão do sistema capitalista no Brasil, arrastou consigo a idéia do homem (sujeito) como insumo, como recurso. Portanto, havia a necessidade de agregar valor a esse insumo. Relacionando ao campo educacional, o autor relata um crescimento elevado “[...] de iniciativas das Secretarias Estaduais e Municipais de criação de instituições, órgãos, setores ou serviços ligados ao *desenvolvimento de recursos humanos* para a educação [...]” (FUSARI: 1997, p. 41). Formata-se assim, na década de 60 e 70 a concepção de treinamento em serviço, de reciclagem e cursos. No entanto, na década de 70 começam a surgir questionamentos sobre a eficácia dos treinamentos e da adesão acrítica dos educadores em relação aos modismos, corroborando assim, para que durante a década de 80 ganhasse força a concepção de formação como um continuum, como formação continuada – formação permanente.

Em relação à formação que tem como local à escola, Fusari (1997) chama-nos atenção para a crescente tendência de valorização da modalidade, mas que é preciso rever variáveis influenciadoras do processo, como planos de carreira e gestão escolar. Indica ainda que a modalidade deve emergir de um diagnóstico de necessidade construído pelos próprios atores da escola e, ainda alerta para o fato de que se “[...] houve exageros nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a *formação contínua* ocorra num processo articulado *fora e dentro da escola*” (FUSARI: 1997, p. 168).

Ribeiro (2004), em sua dissertação de mestrado sobre os processos de formação centrada na escola, aborda a opinião dos envolvidos na relação formador-formandos em processos de formação *in loco* e encontros em pólos. Sua pesquisa foi desenvolvida com um grupo de professores e um analista pedagógico pertencentes à instituição SESI. Estes educadores foram indagados

sobre seus sentimentos em relação à formação permanente que estavam vivenciando em encontros realizados em pólos, assim como no contato direto e pessoal com um formador cuja atuação estava no atendimento individual a cada educador. Conclui em seu trabalho que a opinião dos formandos em relação à formação *in loco* são de veras positivo. Os formandos apreciavam esse modelo por concebê-lo como aquele que mais respeita e compreende suas individualidades, suas identidades, promovendo uma sadia condição de auto-análise e análise mútua, transformando o formando e o formador.

Quanto à formação desenvolvida em pólos, a autora apontou que os formandos a percebiam como lugar de socialização de práticas e aquisição de novas vivências, contudo, as marcas que esse processo de formação inscreve em seus participantes, apresentam uma relativa influência da personalidade dos envolvidos, condição que ampliava a participação dos formandos mais extrovertidos e limitava à daqueles cujo grau de introspecção era elevado.

A abordagem dos significados da formação permanente para os professores foi investigada por Dantas e Silva (2003), que fundamentou suas análises na psicologia cultural de Jerome Bruner, em razão, segundo a autora, do teórico em questão “[...] eleger como foco central da psicologia a produção dos significados nas ações humanas [...]” (p. 64). Seu trabalho consistiu na entrevista semi-estruturada de onze professores detentores de larga experiência pedagógica e com uma vivência intensa em processos de formação permanente. No percurso do trabalho, a autora é levada a apreender a importância da atitude do formador conceder a palavra ao formando, de modo que esse expresse seus anseios, seus percursos, suas histórias, suas necessidades. Dar a voz ao educador significa considerá-lo como sujeito, é valorizar suas experiências, é elegê-lo à co-autoria. Perceber a importância dos processos de formação permanente e deles participar ativamente, de modo a transformar concepções e práticas requer, conclui então, a participação efetiva e aberta daqueles a quem se destina o processo, desde a sua elaboração, passando pelo desenvolvimento e, conseqüentemente, por sua avaliação.

A formação permanente de professores no interior da escola foi recentemente estudada por Garcia, M. (2003) quando concluiu sua busca por resposta às questões suscitadas na compreensão da formação de professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo em escolas estaduais e municipais na cidade de Osasco em São Paulo. Nesse trabalho a autora expõe as dificuldades edificadas na instituição escolar em oposição à construção de espaços coletivos efetivos. Os obstáculos derivam de toda ordem, passando pela composição da jornada de trabalho a qual estão submetidos os docentes, pela organização da escola, pela condição social dos mestres que os submete a estafantes jornadas de trabalho agravadas pelas situações de acúmulo de cargos, culminando no quadro vivido nas escolas, nas quais o coletivo instituído constitui-se de poucos, cuja permanência é, via de regra, efêmera.

A associação desse quadro com os problemas da má formação inicial coloca na formação permanente a possibilidade quase única de melhorar a qualidade de ensino, contudo, como a autora argumenta, o modelo de formação instrumental adotado na formação inicial também é seguido na formação continuada que, centra esforços no “*como fazer*” e não no “*para quê fazer*”.

Os HTPCs são conduzidos, em geral, pelo Professor Coordenador que segundo Garcia, M. (2003) acaba por não atender às expectativas que nele são depositadas. Assim, as demandas do cotidiano da escola impõem a esse profissional uma rede de percalços na qual acaba por se emaranhar e, como consequência reproduz toda a “cultura escolar”¹³, denominada por alguns autores como a gramática da escola. O imobilismo e a reprodução em encontros inconclusos e estéreis promovem a disseminação do sentimento de tempo perdido, de improdutividade, e o coletivo vê nesses espaços não a possibilidade de formação, mas de reprodução de relações de poder, de discussões sobre assuntos disciplinares e administrativos, promovendo a coisificação e afastando-os dos percursos formativos para os quais os espaços foram criados.

¹³ Segundo Morgado (2006, p.74), a expressão “cultura escolar” reporta-se a meados da década de 90, quando passou a ser usada pela pesquisadora Dominique Julia. Aqui entre nós, Ana Maria Saul adota a expressão “gramática escolar” com o mesmo significado.

Quanto à competência profissional do Professor Coordenador, a autora relembra-nos dos percursos que a maioria desses profissionais tiveram na formação inicial. Vivenciaram uma formação pouco crítica e desprovida de autonomia. Formação que não proporcionou as condições necessárias à atuação em realidades escolares em que impera o praticismo e, os obstáculos impostos afastam o profissional de um atuar transformador. O Professor Coordenador precisa então desconstruir concepções, rever ideologias e transitar da fiscalização para o papel de mediar as iniciativas partilhadas e coletivas da sua própria formação e da formação do outro.

Mexer nessa lógica instituída no interior das escolas, arrasta consigo a problemática advinda da dificuldade dos indivíduos perante a necessidade de mudanças. Para mudar, há que se desenvolver a necessária motivação, sem a qual a mudança não se efetiva. Alterar esse estado significa interferir na identidade dos educadores construída na realidade cotidiana posta que se quer alterar. Esses são os desafios oferecidos ao profissional que lidera os HTPCs, ou deveria fazê-lo.

Apesar dos problemas enfrentados, os espaços coletivos construídos no interior da escola são fundamentais quando se pretende trabalhar por uma educação de qualidade, como Garcia, M. nos indica em relação à função dos HTPCs:

A questão da *qualidade* do ensino, mais uma vez, pode ser deslocada do estrito âmbito da aquisição de competências técnico-instrumentais, para o âmbito do julgamento crítico das estratégias pedagógicas, que envolve não somente os docentes, mas também o meio social em que estes se encontram (GARCIA, M.: 2003, p. 30).

Os espaços coletivos de formação deveriam estar então, voltados para a análise das próprias práticas de seus interlocutores, análises que numa dialogicidade crítica permitiriam o aprendizado dos formandos com suas próprias atuações, afastando assim o conteúdo técnico-burocrático e a reprodução da

lógica do sistema escolar que se vive nesses momentos de formação. Os espaços devem voltar-se para:

[...] tematização dos problemas concretos à luz da realidade socialmente vivida, aproximando a escola da problematização e da crítica das relações sociais, políticas e culturas que a cercam e a atravessam; espaço não de mera aplicação de estratégias prévias, mas de questionamento e reflexão sobre as estratégias pedagógicas, recriando o sentido coletivo da ação, de co-reponsabilização e autoformação crítica, e possibilitando o repensar da própria condição subjetiva, profissional e política em que os docentes se inscrevem (GARCIA, M.: 2003, p. 40).

Porém, a autora nos alerta, referindo-se às assertivas de Adorno, que a construção de espaços coletivos não garante em si a “[...] formação ampla e crítica dos professores [...]” (GARCIA, M.: 2003, p. 74). Esses espaços apresentam grande possibilidade de transformarem-se em uma espiral em que a semiformação pedagógica, marcada pela sobreposição da racionalidade instrumental sobre a racionalidade crítica na ação formativa, favoreça a construção de um conjunto de situações que induzam o coletivo de professores a exercer pressão na sua manutenção. Aprofundando e inscrevendo o sentimento favorável à aceitação coletiva da falsa impressão de ser o exame dos problemas superficiais, a recusa da reflexão teórica, a submissão aos resultados da vivência imediata e a apropriação da teoria na condição de método, uma estratégia, uma regra absoluta, um dogma, verdades que poucos ousam questionar.

Contudo, os problemas da educação concernentes à melhoria da qualidade e a efetivação de uma prática profissional verdadeira e prazerosa, não serão solucionados exclusivamente por mecanismos externos, não serão resolvidos na solidão da individualidade. O equacionamento desse contexto situacional é dependente de múltiplas variáveis, dentre as quais encontram-se os coletivos profissionais. O HTPC pode constituir-se em portador potencial de condições como espaço coletivo e, reverter “[...] a lógica de seu funcionamento

[...] para uma reapropriação [...] pelos próprios docentes [...]” (GARCIA, M.: 2003, p. 161).

Novais (2000) ao analisar a relação da escola com a formação do professor no que tange à sua profissionalização, bem como à contribuição da escola como instituição no despertar do desejo da busca pela formação permanente, indica-nos ser importante considerarmos no entendimento da questão, o papel atribuído à instituição escola, aqui entendida como processo dialético entre o instituído e o instituinte. A instituição escolar só possibilita mudanças se também assimila e processa essa necessidade. Ela deve estar voltada para sua função social, ela é meio nessa relação, não pode e não deve se constituir como fim. A escola precisa se perceber como “organização que aprende”, que evolui e se transforma num movimento sintonizado com as demandas sociais, históricas e culturais. Assim, segundo a autora, poderão ser criadas condições promissoras à profissionalização dos educadores e à apropriação da necessidade em relação à formação permanente.

A análise das possíveis influências na mudança de prática dos professores em sala de aula promovida por um programa de formação permanente que privilegiou atividades que relacionavam teoria e prática, foi realizada por Giglio (2003), ao buscar compreender as marcas deixadas pelo PEC-SEE/SP, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo durante os anos de 1997 e 1998.

O autor teve como foco a busca do desvelamento da percepção dos professores sobre a relação entre aquisição de conhecimentos em cursos de formação permanente “[...] e suas mudanças de prática em sala de aula [...]” (GIGLIO: 2003, p. 135). Nos relatos coletados dos sujeitos da pesquisa, constatou uma aversão destes em relação à formação teórica, preferindo, segundo suas narrativas, formações que privilegiam a possibilidade de aplicações práticas imediatas. Contudo, também constatou que nem sempre a formação permanente de aplicação prática imediata atende, na opinião desses professores, à aplicabilidade em seus contextos.

O antagonismo percebido entre a recusa pela formação que privilegia a teoria, pela distância desta com a prática do fazer docente, assim como a percepção de que a formação centrada apenas nos relatos de práticas não corresponde ao contexto de atuação, transforma estes últimos de práticos em teóricos.

Finalizando, o autor indica que os sujeitos entrevistados lembravam-se apenas dos momentos marcantes que vivenciaram na formação, momentos relacionados à memorização de conhecimentos anteriormente apreendidos:

[...] o que significou algo para eles, e que proporcionou mudanças em sala de aula, como fruto dos conhecimentos adquiridos nesses encontros, esteve vinculado a esses episódios. Isto reforça a importância dos significados nos atos da vida e da profissão. Suas declarações de que mudaram, ou de que não mudaram suas práticas em sala de aula, estão conectadas, em grande parte, as suas lembranças dos momentos marcantes, e não ao curso que frequentou considerado como um todo (GIGLIO: 2003, p 139 e 140).

As narrativas de professores como processo propiciador de formação permanente mereceu recentemente a dedicação de uma investigação realizada por Faria (2004), quando examinou as possibilidades de transformação de concepções e práticas a partir de narrativas elaboradas por professores de Porto Alegre. Segundo a autora, essas narrativas possibilitam reflexões e problematizações que provocam o conflito com o eu do sujeito que reflete. Deste conflito, abre-se possibilidade de reelaboração e constituição de novas aprendizagens que por sua vez transformam a prática.

Belitane (2002) propõe a construção de ambiência de formação contínua (permanente) de professores como recurso propiciador de um conjunto de condições onde seja possível articular as novas tecnologias, especialmente as informacionais, para a reflexão sobre a ação e o desenvolvimento de situações de ensino. Afirmo que:

Uma *ambiência de formação* é o complexo enredamento subjetivo que se dinamiza a partir das diversas possibilidades de interação, produção intelectual, manejo e constituição de acervos, quando um coletivo educacional assume, explícita e coloca em jogo, [...] alguns compromissos fundamentais (BELITANE: 2002, p. 184).

Os compromissos a que se refere Belitane são uma concepção educacional que aceite estabelecer relações metodológicas, uma prática interativa, atuação em rede e vontade de assumir o próprio projeto de formação.

A formação permanente de professores vem a reboque de idéias e indicações de ser o despreparo dos docentes uma das variáveis promotoras do fracasso escolar, o qual se mostra presente em nossa realidade educacional há muito tempo. O despreparo dos professores é parte integrante de um círculo vicioso existente nos sistemas educacionais brasileiros. A ausência de qualidade leva à formação deficitária e, os egressos ao optarem pela docência, trazem consigo essa marca, reproduzindo no sistema uma deficiência agora mais profunda e assim, o círculo se alonga numa espécie de espiral perpetuando a condição inicial. Desta forma, a formação permanente que deveria promover a constante atualização e aprimoramento profissional, assume a função de completar a formação inicial, de preparar para a implementação de políticas educacionais, como também de diretrizes balizadoras de programas das diferentes gestões administrativas destes sistemas.

Um outro problema que se segue, já percorrido nesta revisão, diz respeito à tendência de os professores, quando em formação permanente, questionarem as ações que julgam carregadas em aspectos teóricos, demonstrando uma preferência por orientações práticas que os socorram na problemática contextual da sala de aula. A esses educadores não fica claro a teoria que subsidia a prática, ou, dito de outra forma, que toda prática traz consigo explícita ou implicitamente uma teoria subjacente. Christov (2003) ao realizar uma breve análise dessa dicotomia aponta para a possibilidade de construção da própria teoria a partir do esforço intelectual necessário a explicitação destas últimas nas práticas no contexto da atuação docente e, indica

esse exercício como uma possibilidade de formação permanente nos coletivos organizados no interior da escola.

3.4 - Formação de professores: Algumas inferências a partir dos elementos apresentados

A opção pelo termo permanente, aqui usado para adjetivar o vocábulo formação, como já indicado anteriormente, foi apropriado em razão do mesmo conter uma idéia de movimento, um movimento que procura romper com as temporalidades aprisionadoras de novas possibilidades de construção, de rompimento com a lógica da falta de tempo, do tempo ocioso ou perdido, da inexistência de tempo para aprender o novo, para pensar saberes, para praticar e viver culturas (PINEAU: 2004). O vocábulo permanente não assume aqui um estado de descompromisso para com os múltiplos meios de formação, mas ao contrário, pretende realçar um propósito real, diferente de outras conotações por comportar uma dimensão questionadora, não comum, que busca romper com os tempos fechados, ampliando modos, percursos, compromissos, engajamentos dos professores quando vivenciam seu desenvolvimento profissional.

Esclarecida a opção semântica, pertinente é a construção de uma síntese provisória sobre os enfoques aqui reunidos quanto ao levantamento de parte da literatura disponível sobre os processos de formação de professores. Síntese cujo objetivo é a busca de uma coerência capaz de possibilitar a leitura do corpo de conhecimentos, constituindo-se, evidentemente, num enfoque cujas limitações devem ser relevadas.

Os estudos sobre a formação de professores nos revelam a complexidade presente em seu empreendimento, complexidade quanto ao número de concepções, de modelos, de conceitos a guiarem as formulações de cursos, de projetos e de políticas educacionais. Modelos, concepções e conceitos que se inter cruzam ou se complementam, impedindo ou dificultando a escolha de um caminho de compreensão fundado numa só perspectiva (GARCIA, C. M., 1999 e IMBERNÓN, 1994).

Há que se considerar a importância atribuída ao componente pessoal, o qual se atrela, a partir de sua dimensão individual, aos processos de heteroformação e de interformação, guiando desta forma os percursos formativos vivenciados nos diferentes estágios da formação profissional dos professores. A dimensão pessoal nutre-se no outro, quer pela primazia da individualidade no processo, quer pelo apoio imprescindível na interação com o formador, assim como nas interações processadas nos coletivos profissionais que inscrevem nas individualidades marcas de um social vivido na particularidade de um contexto próprio à profissão docente.

A formação do professor vive essa complexidade cuja compreensão deve ser perseguida por aqueles que se ocupam do desvelamento de seus elementos constitutivos. Estudá-la impõe uma série de cuidados em razão das particularidades sociais, econômicas, conceituais, históricas e contextuais a atuarem na determinação de características responsáveis pela sua heterogeneidade.

Outra consideração relevante em estudos de formação de professores é a pertinência da condição de aprendiz adulto, cujas histórias de vida, moldadas nos contextos nos quais transitaram e transitam, carregam as marcas apreendidas no vivenciado. É preciso considerar as experiências construídas e fundamentadas no modo de atuação profissional, as quais podem facilitar ou dificultar qualquer ação formadora.

Em relação aos estudos dedicados mais amiúde à formação permanente de professores, o foco dos mesmos mostra-se relacionado à narrativas, sentimentos, significados, papel da instituição escolar como facilitadora da formação, influências de processos de formação na mudança de práticas, representações, entre outros. Estes estudos apontam a dificuldade no tratamento da relação teoria e prática, da preferência pela racionalidade técnica em detrimento da racionalidade crítica e da ampliação da consciência dos professores. Também nos indicam as dificuldades nas quais a docência opera, cuja consideração constitui uma variável importante na construção de processos formativos a privilegiar um mínimo de qualidade.

É preciso ter a exata clareza dessa polissemia atrelada à formação do profissional docente, especialmente àquelas relacionadas ao fortalecimento das experiências destes profissionais. Como indica Fusari (1997) é preciso experimentar outros caminhos, outras possibilidades, visto não haver apenas um trajeto, um único modo de proceder. A formação permanente de professores, assim como os sujeitos que a ela se submetem ao longo de suas vivências profissionais, mostra uma diversidade merecedora de atenção nos estudos, nos projetos e nas políticas que pretendem dela se ocupar.

Capítulo 4

Os saberes dos professores: uma tênue fronteira entre a psicologia social e a sociologia

4.1 – Saberes Profissionais e Saberes docentes

Parece-me ser um ponto crucial a concordância entre os estudiosos das questões relativas às práticas, às concepções, às culturas e às representações presentes nos modos de atuação nas distintas profissões quanto à importância da compreensão dos saberes por elas mobilizados no desenvolvimento de seus fazeres profissionais. Se esta é uma marca importante no estudo das diferentes profissões, também o é quando analisamos a “profissão docente”. Para podermos melhor compreender esta “profissão”, este “fazer”, esta “função”, precisamos nos situar criticamente diante da complexidade revelada em relação aos saberes mobilizados por seus protagonistas no dia a dia das salas de aulas, dos corredores das instituições, das salas de professores, nos diálogos com os pais, nas relações com os funcionários que apóiam e dão suporte ao trabalho docente e com as equipes técnicas, também constituídas por educadores. Saberes marcados por uma complexidade própria, apoiada num conjunto de outros tantos saberes cuja mobilização o profissional docente precisa conjugar para executar o seu trabalho.

Esses saberes se assentam em múltiplas matrizes: ele é social, é cultural, é histórico, é antropológico, é individual e, sobretudo, também é contextual. Faz-se social por ser fruto das tensões imanentes das relações coletivas, sejam elas inerentes ao tecido social maior, sejam parte dos subgrupos menores circunscritos às particularidades locais. É cultural por nascer das práticas, costumes e tradições e por, conseqüentemente alterar essas mesmas práticas e costumes ao viver suas contradições. Encontra suporte na própria condição de ser humano por estar em decorrência direta dos processos de humanização, construindo-se e reformulado-se nos mesmos. São dependentes das subjetividades de cada membro da profissão, visto serem por eles assimilados,

moldados e incorporados, daí seu caráter individual. Esses saberes carregam em si uma particularidade, são moldados, acurados, incorporados, justificados e praticados num *ethos* particular, num *ethos* local, cuja desconsideração pode propiciar uma visão desfocada do todo no qual eles são produzidos, esta dimensão dos mesmos demonstra por outro lado, serem os saberes contextuais.

Tardif (2003), define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Os “*saberes profissionais*” são o conjunto dos saberes cuja transmissão aos docentes ocorre durante a formação inicial e formação permanente. Esses saberes estão apoiados nas ciências da educação que investiga, orienta e preconiza essa prática. Contudo, os saberes profissionais, como nos lembra Tardif, não estão exclusivamente a cargo das ciências da educação, pois a prática docente mobiliza outros saberes, os “*saberes pedagógicos*”, oriundos da reflexão sobre a prática educativa. Esses saberes pedagógicos ao se articularem com as ciências da educação, muitas vezes, buscam uma legitimação científica para sua existência.

Aos saberes profissionais, somam-se os “*saberes disciplinares*”, saberes provenientes das diversas áreas do conhecimento, cujo domínio é imprescindível ao docente. São os saberes-base da atividade docente, a matéria a ser lecionada. A esses três saberes, junta-se um quarto, o “*saber curricular*”. Este saber diz respeito à seleção de objetivos, dos conteúdos para sua consecução e da metodologia apropriada ao percurso pretendido. Em suma, constituem os programas de ensino, os planos de cursos, o projeto pedagógico da instituição.

Tardif (2003), junta a esses saberes necessários à prática docente, um quinto e importante saber, o “*saber experiencial*”, o saber construído no fazer do professor, o saber edificado na constituição de sua profissionalização, se assim o podemos dizer, afirmação dependente de ser a docência uma profissão e os docentes, membros de uma categoria. Esses saberes da experiência são, segundo Tardif (2003), por ela validados e “[...] incorporam-se à experiência

individual e coletiva sob a forma de *hatibus* e de habilidades, de um saber-fazer e de saber-ser” (p.39).

Para uma melhor compreensão do papel desses saberes docentes, se faz preciso abordar as relações estabelecidas entre os profissionais e os saberes por eles mobilizados em suas práticas e reflexões. Esses saberes provem, no caso dos saberes profissionais, como vimos anteriormente, das ciências da educação, cujos teóricos habitam as instituições de formação, muitas vezes distantes das dinâmicas vividas na “cultura escolar”. São eles, que produzem os conhecimentos que dão suporte aos saberes profissionais, saberes propugnados e transmitidos aos docentes na formação inicial e permanente. A distância entre os dois corpos: o que produz e o que transmite, promove um certo distanciamento do docente em relação aos saberes profissionais e disciplinares, saberes utilizados principalmente no decurso da formação inicial.

A distância do docente em relação à produção dos saberes que deve transmitir leva-o a uma condição de executor. Esta posição de inferiorização ocupada pelos professores em relação aos saberes da formação profissional, aos saberes disciplinares e curriculares é causa da desvalorização do papel social dos mesmos, de sua desprofissionalização. Como afirma Tardif, “[...] a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF: 2003, p. 40). Esses saberes dominam e precedem a prática docente, contudo, não são frutos dessa prática, lhes são externos e, extremando essa assertiva, “[...] poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes” (TARDIF: 2003, p. 41-42).

Tardif ao considerar a questão dos saberes, procura estabelecer parâmetros entre o mentalismo e o sociologismo. Lembra-nos a relação do mentalismo com as crenças, representações, elaboração de informações, esquema, ao passo que o sociologismo está associado ao partilhamento do saber com outros autores sociais comuns do contexto, de sua ligação com agremiações, associações, grupos e instâncias onde a profissão se desenvolve e pela sua própria natureza social em razão de operar com sujeitos, de buscar a

humanização dos mesmos, por estarem sempre envolvidos com as transformações sociais e, finalmente “[...] por ser adquirido num contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF: 2003, p. 14).

Ao abordar a questão, o autor nos adverte dos perigos de tendermos a uma dessas abordagens, pois os saberes são ao mesmo tempo influenciados pela cognição, pelas representações, pelas histórias de vida, pelo contexto social relacional no qual seu protagonista insere-se.

O saber relaciona-se organicamente à pessoa do trabalhador (professor) e ao seu trabalho e, este saber é produzido e modelado no e pelo trabalho docente. O saber docente também comporta diversidade e pluralismo e, são temporais em razão de serem adquiridos “[...] no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF: 2003, p. 20).

Outra consideração interessante tecida por Tardif (2003) diz respeito à pluralidade, estratégia e desvalorização do saber docente. Diz ser um saber estratégico pela posição que ocupa na complexa trama do tecido social que une a sociedade contemporânea. Sua pluralidade em decorrência da diversidade que ele aborda, associada ao extraordinário desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos conhecimentos depende sobremaneira dos recursos educativos na sua transmissão. Contudo, apesar dos aspectos relativos ao saber docente, este se apresenta desvalorizado em razão dos condicionantes sociais modernos de produção do conhecimento, os quais estão a cargo das universidades, e estas com seus sistemas de pesquisa socialmente organizados para essa produção também agregam a formação de professores, restando-lhes, a transmissão desses saberes. Assim, segundo Tardif:

Os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea (2003, p. 34).

Uma contradição então se estabelece, a produção de conhecimentos ganha *status* social e valoriza-se, ao passo que a transmissão desses conhecimentos, a cargo dos professores, é relegada a um segundo plano. Tardif (2003) indica que os “[...] educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si [...]” (p. 35). Aqui reside a impressão de desvalorização dos saberes docentes.

O Autor constata uma evolução da situação econômica dos professores em razão do corpo docente ter se aproveitado de uma ideologia centrada na profissão e em suas condições, no entanto, essa condição não proporcionou transformação no papel e na relevância da profissão de professor nos mecanismos geradores dos “[...] conteúdos da cultura e dos saberes escolares e as modalidades do trabalho e da organização pedagógicos. Corpo eclesial ou corpo estatal, o corpo docente parece continuar sendo um corpo de executores” (Tardif: 2003, p. 46).

Desta forma:

A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares (TARDIF: 2003, p. 47-48).

Ao considerar o professor enquanto ator racional e ao questionar sobre o que devemos entender por saber, Tardif (2003) recorre ao universo das pesquisas sobre esta temática: primeiro nos adverte quanto às várias correntes de pesquisas em curso partidárias da concepção de saber docente e, em segundo lugar e com maior veemência mostra a completa falta de clareza nessas pesquisas ao se apoiarem nas concepções de saberes que as embasariam. Segundo o autor, há uma dificuldade ímpar em afirmar com convicção se se tratam realmente de saberes, ou se não “[...] seriam crenças, certezas sem fundamentos, habitus, no

sentido de Bourdieu, ou esquemas de ação e de pensamento interiorizados durante a socialização profissional e até no transcorrer da história escolar ou familiar dos professores?” (RAYMOND, 1993, Apud TARDIF: 2003, p. 185). Ao buscar resposta a esta indagação, o autor relata os problemas das pesquisas que enveredam por este referencial ao procurarem definir o que seriam realmente os saberes docentes.

Ao tratar dos excessos, o autor releva as abordagens de pesquisa que consideram o professor possuidor de uma racionalidade fundada exclusivamente no conhecimento, isto é, na cognição. Afirma ser o professor modelo nessas pesquisas “[...] um sujeito epistêmico cujo pensamento e cujo fazer são regidos pelo saber, concebido, com frequência, em função de uma teoria informacional do conhecimento e de uma prática instrumentalizada pensada de acordo com uma sintaxe técnica e estratégica da ação” (Tardif: 2003, p. 191). Questiona finalmente quais seriam as regras do jogo na diversidade de pesquisas, inclusive as suas próprias, que se proclamam fundadas nos saberes dos mestres, na sua maestria.

Na busca pela clarificação da conturbação teórica epistemológica que permeiam as pesquisas sobre a temática, o autor analisa três concepções de saber: o sujeito e a representação, em que o saber se assenta numa “[...] certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional [...]” na qual um de seus fundamentos estaria na “[...] forma de uma intuição intelectual, através da qual uma verdade é imediatamente identificada e captada [...]” ou, assumir a forma “[...] de uma representação intelectual resultante de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução” (TARDIF: 2003, p. 194). Por ser a intuição imediata e a representação mediata, nessa concepção, o saber é dotado de uma certeza subjetiva racional. A segunda concepção considerada, trata de um saber assentado num juízo, num discurso assertório. Nesta concepção, ao contrário da primeira, o saber é “[...] muito mais o resultado de uma atividade intelectual [...] do que uma intuição ou uma representação subjetiva” (TARDIF: 2003, p. 195). A terceira concepção de saber implica compreender “[...] a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas

[...] e lingüísticas, uma proposição ou uma ação” (TARDIF: 2003, p. 196). Nesta última concepção, utilizada pelo autor na fundamentação de seus estudos, o saber não se restringe apenas a emitir um juízo de valor, depende da capacidade de argumentar, de arrazoar, remete à dimensão intersubjetiva. Tardif afirma que nessa concepção:

[...] o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais (TARDIF: 2003, p . 196-197).

Nessa concepção, o saber não fica circunscrito ao conhecimento empírico das ciências naturais, se submete a juízos de valor dentro de um grupo, num contexto histórico social particular, submete-se à argumentação desses interlocutores para ultrapassar as subjetividades iniciais.

Outra consideração importante feita por Tardif (2003), relaciona-se à subjetividade dos professores a ser considerada nas pesquisas que lidam com estes saberes. Considerar a subjetividade indica por um lado deixar de considerar os professores exclusivamente como técnicos a lidarem com saberes e, por outro, abandonar a consideração de que sejam agentes sociais cujos fazeres se guiam exclusivamente pelos mecanismos sociológicos.

Segundo o autor, para “[...] compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos próprios professores” (TARDIF: 2003, p. 230). Os professores não apenas aplicam conhecimentos produzidos por outros atores ao assimilarem esses conhecimentos, ao interiorizarem-nos, trabalhando-os perante o repertório que vem construindo ao longo de seu percurso profissional, validando-os, adaptando-os ou, até mesmo reformulando-os. Aqui vemos explícito a subjetividade que perpassa a edificação dos saberes docentes.

O autor refere-se ainda à polêmica relação teoria e prática. Inicia a discussão lembrando-nos da tradicional visão de conceber o saber ao lado da

teoria e, desprestigiar a prática, relegando-a a ausência de saber, ou a saberes falsos fundados em crenças, ideologias, senso comum. Na visão tradicional, o saber é gerado externamente à prática, consiste especificamente numa relação de aplicação. Segundo Tardif (2003), a visão tradicional é redutora, pois, a seu ver, “[...] aquilo que chamamos *teoria*, de *saber* ou de *conhecimentos* só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e que as assumem” (p.235). A teoria é uma profícua geradora da prática visto esta última necessitar nutrir-se dela para sua validação mas, simultaneamente, a prática ao testar a teoria, promove sua retroalimentação, nutrindo-a de novos postulados, de novos saberes, produzindo uma nova teoria agora rejuvenescida, revigorada, validada.

4.2 – O conceito de *habitus*

Considero importante para a discussão que me proponho fazer, o conceito de *habitus* tal como desenvolvido em Bourdieu (1983, 1992, 1996) e utilizado por alguns dos autores citados anteriormente.

O fazer do professor está repleto de ações para as quais ele deve mobilizar todo um conjunto de conhecimentos constituído por um corpo de saberes provenientes da formação acadêmica deste profissional, do período que precedeu sua formação e da experiência acumulada e submetida à reflexão crítica. O corpo de conhecimentos, gerado na objetividade derivada das distintas situações descortinadas pela práxis individual e coletiva, ao ser apreendido, serve de esteio às práticas do presente, fundamentando-as com base no passado, sem que o sujeito o tenha racionalizado conscientemente. Um corpo de conhecimentos que traz as marcas de uma categoria, de uma classe laborial, algo que a própria classe prevê como produto da ação de seus membros. Um fazer carregado das marcas identitárias, das concepções, das representações, da história da qual se fez produto permeado pelas condições sociais dadas. O conhecimento incorporado e retraduzido pela subjetividade, constitui o repertório do professor, repertório norteador de suas práticas, o seu *habitus*.

A gênese do *habitus* encerra a complexidade imanente da origem social, econômica, político-ideológica e histórica dos sujeitos sociais, tanto na sua singularidade, quanto no seu viver social. Todo um repertório edificado em bases ontológicas, axiológicas e epistemológicas encerrando uma forma de ser, um modo de agir, uma maneira de portar-se diante das distintas situações que o viver impõe a cada instante.

O ser professor concorre no decorrer dos processos formativos para as condições necessárias à instauração de uma forma de ser, de um comportar-se, de um enfrentar o presente dado numa perspectiva traduzida pela maneira de agir própria aos que apresentam as “competências” de membros hábeis de uma categoria social, de uma categoria profissional. Nesta perspectiva:

Uma das funções da noção de *habitus* é de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (BOURDIEU: 1996, p. 21 e 22).

Para Bourdieu, o *habitus* é fruto de um “[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (1992, p. 191). Agentes constituidores de uma categoria, por exemplo, do campo educacional, do qual fazem parte os professores, campo marcado por aglutinar profissionais dotados de um conjunto de saber, em síntese, um campo intelectual.

O autor nos lembra que a gênese do *habitus* está “[...] nas estruturas constitutivas de um tipo particular de meio [...], que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado [...]” (1983, p. 60). Podemos então inferir que o *habitus* presente na prática do professor se fez em sua trajetória profissional e social e que a compreensão do lugar onde esta prática se dá é um elemento importante no

entendimento de seu modo de agir, de compreender e da construção de seu conhecimento e saberes.

O *habitus* pode ser depreendido como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente *reguladas* e *regulares* sem ser produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizada de um regente (BOURDIEU: 1983, p . 61).

[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU: 1992, p. 202).

O conceito de *habitus* foi trabalhado por Bourdieu ao longo de seus estudos sociológicos, conceito que deu substrato às suas assertivas, principalmente àquelas embasadoras da compreensão das práticas, do fazer social. De uma ação que ocorre no presente visando, sem uma intenção racional explícita, uma antecipação do futuro fundada nas vivências experimentadas num passado não mais presente, porém processadas num presente contido na objetividade imanente às práticas.

Se cada um dos momentos da série de ações ordenadas que constituem as estratégias objetivas pode parecer determinado pela antecipação do futuro e, em particular, de *suas próprias conseqüências* [...], é porque as práticas que o *habitus* engendra e que são comandadas pelas condições passadas da produção de seu princípio gerador já estão previamente adaptadas às condições objetivas todas às vezes em que as condições nas quais o *habitus* funciona tenham permanecido

idênticas (ou semelhantes) às condições nas quais ele se constituiu (BOURDIEU: 2004, p. 84).

Nesta perspectiva, o *habitus* se constitui sobre uma base social, histórica, cultural, econômica, e de pertencimento a uma categoria laborial. Sua vertente social se alicerça nos vínculos experimentados pelo sujeito, os quais guiam suas opções e condutas. Está calcado numa experiência vivida, mediada pelo viés econômico, cultural e social que as condições objetivas permitiram ao sujeito experimentar no decurso de sua atuação social. As condições objetivas de vida e que determina as necessidades dos indivíduos nos seus distintos campos sociais, derivam das possibilidades econômicas que a classe e o meio ao qual pertence o indivíduo lhe ofertam e, finalmente, para este processo, concorre o pertencer a um grupo social distinto, com papéis definidos e regulados por uma ética, por uma moral, por um conjunto de representações próprias e por um corpo de saberes característicos e esperados ao comportamento e atuação dos membros de uma categoria.

Do exposto, depreende uma certeza em relação à dinâmica que regula a constituição do *habitus*: ele não é estático, pois como fruto de um processo altamente complexo experimentado pelo sujeito ao viver as relações desenvolvidas no tecido social, pode, através de um mecanismo de retroalimentação, consolidar práticas recorrentes, assimilando as incoerências e as falhas e virtudes em sua própria manifestação, ajustando e reformulando o seu princípio gerador de modo a atualizar-se.

A partir do conceito de *habitus* podemos compreender a complexidade situada nos alicerces das práticas por ele engendradas. Essa compreensão passa pelo corpo de saberes, de conhecimentos mobilizados na sua execução e, visitar esse processo por meio de um olhar investigativo pode levar os sujeitos delas protagonistas, à consciência sobre seus pressupostos, proporcionando-lhes novas possibilidades formativas.

A profissão docente trabalha um recurso material ímpar, lida com a transmissão da cultura e com a subjetividade dos seres humanos. O professor age

sobre um insumo material singular, fornecendo ao mesmo uma série de condições e dispositivos que serão assimilados de diferentes maneiras. Ele não dispõe de controle efetivo sobre os resultados de sua ação. Sua prática precisa moldar-se ao intrincado mecanismo que regula a relação entre sujeitos que carregam as marcas de uma cultura, de um grupo social. O resultado do trabalho docente carece da imediatidade comum a outras categorias profissionais.

A compreensão das práticas, dos complexos mecanismos nela imbricados, exige uma profunda reflexão nos determinantes constituidores que fundamentam sua execução. Nesta direção, Bourdieu indica-nos que:

A prática é, ao mesmo tempo necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU: 1983, p. 65).

E ainda:

Princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas [...], o *habitus* produz práticas que, na medida em que elas tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas, ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção: só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a *estrutura* objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo

transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura (BOUDIEU: 1983, p. 65).

A relação dialética entre a prática e o *habitus* que a subscreve se dá num substrato social, histórico, cultural e econômico específico, mas se dá também em situações que têm singularidade. Substrato presente na racionalidade fundamentadora das práticas atua sem a percepção consciente do sujeito nela envolvido. A compreensão dessas práticas, submete-nos portanto, ao campo dos saberes, dos conhecimentos, da epistemologia necessária a sua apreensão, e de seus processos intersubjetivos geradores.

4.3 – Rápidas considerações sobre a epistemologia da prática

Faz-se necessário percorrer, mesmo que de modo superficial a posição de Tardif quando se refere à epistemologia da prática nos estudos relativos aos saberes docentes. Lembra-nos o autor que a epistemologia da prática encontra-se no interior do movimento de profissionalização docente, profissionalização, que no caso dos professores cerca-se de inúmeros problemas, como bem mostram em seus estudos Ludke e Boing (2004), Sampaio e Marin (2004), Oliveira (2004), Imbernón (2004) e Luna (2001).

A epistemologia da prática, segundo Tardif (2000 e 2003), apóia-se em conhecimentos formalizados transmitidos, via de regra, por meio das disciplinas. Esses conhecimentos o são também incorporados por meio da formação acadêmica necessária ao exercício da profissão, são conhecimentos pragmáticos voltados para a solução de problemas concretos. São conhecimentos de domínio exclusivo do corpo de profissionais, em nosso caso específico, os professores e, a avaliação desses conhecimentos, em razão do corpo profissional, se realiza nesse contexto pelos próprios pares. São conhecimentos que cobram discernimento e autonomia por parte daqueles que estão autorizados formalmente a deles fazerem uso, isto, em razão de sua codificação, das rotinas que comportam, dos procedimentos e modelos. São conhecimentos a exigirem uma dose de

improvisação, de adaptação, exigências cabíveis a um corpo profissional, como afirma o autor, a um corpo de “peritos”. São conhecimentos por natureza em permanente evolução, em transformação, fato a exigir processos de formação permanente dos membros da profissão, de sorte a uma constante auto-formação e, finalmente, cabe também ao corpo profissional a responsabilidade de bom ou mau uso desses conhecimentos. Sobre a questão da profissionalização, Tardif (2003) afirma:

[...] em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério (p. 250).

A epistemologia da prática, no caso do profissional docente, se circunscreve ao estudo do conjunto de saberes mobilizados por este corpo profissional no seu *ethos* de trabalho, considerando suas crenças, suas histórias de vida, suas representações, a influência da cultura desses espaços locais nos fazeres do cotidiano cuja finalidade primordial reside no desempenho da tarefa para qual se prepararam.

Para Tardif (2000):

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (p.11).

Ao tecer suas considerações sobre a finalidade da epistemologia da prática profissional, o autor em tela acrescenta que essa epistemologia “[...] visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF: 2000, p. 11)

Ao abordar o sentido dessa epistemologia, Tardif (2000) enfatiza a necessidade de voltar-se à realidade do professor para que se tenha elementos de compreensão desses saberes da experiência, da ação, de saberes do trabalho ou de saberes no trabalho. Aqui, um elemento importante se impõe: os saberes não se referem a objetos, mas sim a saberes trabalhados e incorporados no processo de trabalho, daí serem esses saberes utilizados de modo significativo pelos professores. A compreensão dos saberes só é possível em situações reais de ensino, no cotidiano escolar.

Capítulo 5

A Pesquisa

5.1 – Razões da escolha

A participação como formador, função derivada do cargo que ocupava na Coordenadoria de Educação, levou-me a considerar a possibilidade de ter nas informações provenientes da implementação do “Projeto Ciclos e Formação de Professores” uma fonte de dados de pesquisa favorável à construção dos caminhos investigativos capazes de oferecer pistas para responder à questão central deste trabalho: Como os professores aprendem trabalhando com ciclos? Assim, passou-se a edificar um caminho de pesquisa proporcionado pelo acompanhamento como sujeito e observador na execução do Projeto Ciclos e Formação de Professores. Um projeto construído dentro das atribuições da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de Cidade Tiradentes e que se ofereceu como um campo profícuo de investigação, um território disponível sem a artificialidade daqueles planejados e construídos exclusivamente para se prestarem como fonte de experimentação.

O projeto continha a intenção de trabalhar o processo de construção de pequenos coletivos formados por professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e supervisor escolar cuja reflexão sobre a ação e, sua confrontação com bases teóricas capazes de promover a compreensão crítica desse fazer, pudessem propor a construção de caminhos de superação das dificuldades presentes no cotidiano de uma práxis localmente compartilhada. Coletivos cuja articulação deveria se apropriar de brechas existentes no regime burocrático da rede pública de ensino, coletivos que segundo Muramoto (1991)¹⁴, podem e devem “[...] apropriar-se do institucional [...] estatuído, [...] para esgotá-lo e ultrapassá-lo” (p.81) e, aos quais, devem estar articulados os membros da equipe

¹⁴ MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. *Supervisão da Escola: Para quê te quero? (uma proposta aos profissionais da Educação na Escola Pública)*. São Paulo: Iglu editora, 1991.

técnica (Diretor e Coordenador Pedagógico). Esses pequenos grupos, sob uma coordenação natural ou formal, comprometida com a transformação social, aglutinam a possibilidade de na reflexão crítica nutrir os sujeitos, fortalecendo-os e encorajando-os na perseguição de condições sócio-profissionais e educativas libertadoras.

Importante retomar os requisitos de seleção das unidades educacionais participantes do projeto. Primeiramente, dispor de administrador (diretor/diretora) facilitador de ações emancipativas dos educadores sob sua gestão, cujo compromisso com a educação de qualidade o leva a conceber a instituição que dirige como um organismo complexo, dotado da capacidade de também aprender, de transformar seus membros ao transformar-se, em razão da dependência de ações mais arrojadas serem bem sucedidas quando contam com o comprometimento de seu dirigente. Sujeito que imbuído do papel burocrático e representante do sistema a nível local, vive mergulhado no conflito de fazer cumprir as normas do sistema de ensino e ao mesmo tempo, de lidar com as pressões de rupturas emanadas de seus subordinados e da comunidade a qual serve. Esse sujeito, segundo Paro (2002)¹⁵, precisa conhecer adequadamente a burocracia do sistema, de sorte a lograr um uso crítico e emancipatório das possibilidades aí existentes.

O segundo determinante da seleção das Unidades Educacionais a participarem da experiência foi o de localizarem-se no mesmo bairro, o que facilitava deslocamentos, propiciando encontros sem o dispêndio econômico e temporal dos participantes. Esse critério também objetivava preservar a identidade comum entre os sujeitos envolvidos em decorrência de vivenciarem condições sócio-econômicas próximas e de atuarem a serviço da mesma comunidade. Tais condições, favoreciam a permanência do grupo de professores para a participação nos coletivos maiores – encontros entre os educadores das três unidades envolvidas – em razão do reduzido custo financeiro provocado pelo deslocamento de uma Unidade a outra, além do dispêndio mínimo de tempo e

¹⁵ PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução crítica*. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

desgaste físico das pessoas. Buscava-se preservar assim, a participação nesses encontros entre unidades educacionais, de um elevado número de professores envolvidos no projeto.

A terceira condição de seleção: unidades educacionais representativas dos diferentes tempos de vida trabalhados na rede pública municipal. Teve como intenção permitir a integração de professores desses diferentes níveis de ensino, fato ampliador da compreensão dos professores sobre o ensino oferecido pela rede. Assim, poderiam ter uma real dimensão sobre os itinerários dos alunos nos diversos espaços educacionais, o contato com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas que lidam com tempos de vida diferentes daquele onde atuam, a possibilidade de vivenciarem experiências com o ensino em ciclo onde ele está formalmente implantado (ensino fundamental) e onde ocorre de modo informal (educação infantil).

Essas condições definidas pelo grupo responsável pela coordenação do trabalho de formação oferecida pela Coordenadoria de Educação de Cidade Tiradentes – supervisor escolar e diretora da diretoria pedagógica – justificada pela argumentação exposta, pretendeu criar uma ambiência favorável à aprendizagem dos participantes, na medida que se preocupou em preservar as condições nas quais os sujeitos envolvidos desenvolviam o trabalho educacional. Esse conjunto de requisitos me pareceu promissor ao estudo de situações formativas como proposta deste trabalho de dissertação de mestrado.

5.2 – Apresentação dos dados colhidos durante o processo formativo

A partir do trabalho desenvolvido com os professores, do qual fui participante, pude colher dados reunidos na forma de relatórios de encontros, posicionamento escrito de alguns sujeitos do projeto de formação, entrevistas e observações por mim realizadas. A apresentação desses dados, passa a partir daqui, a ser feita por meio de três modalidades de análise, as quais assumem o objetivo de lançar sobre as informações colhidas um olhar que aponte um caminho para o encontro de possíveis respostas às indagações motivadoras desta

pesquisa. Primeiro, proponho a elaboração de uma análise qualitativa dos dados colhidos, permeando-os com o referencial teórico anteriormente discutido. A seguir, uma análise dos problemas redirecionadores da proposta formativa trabalhada junto aos professores: as dificuldades de alfabetização dos alunos numa proposta de organização em ciclos, a gestão do tempo e do espaço no trabalho pedagógico, a reapropriação do lúdico no trabalho dos professores nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Finalmente, usando as categorias dos saberes docentes, descrevo o tratamento empreendido a esses mesmos dados agora num olhar analítico não só qualitativo, mas quantitativo, buscando outro ângulo de esclarecimento para as questões propostas.

Os dados coletados, constituidores desse conjunto complexo de informações pertinente à situação acompanhada e vivenciada durante a implantação do projeto de formação seguem ao final deste trabalho como anexo.

5.2.1 – Possibilidades formativas construídas no desenvolvimento do projeto – uma análise “qualitativa” dos dados

O primeiro encontro entre a equipe de formadores e professores, diretores, coordenadores pedagógicos, organizado de modo a sensibilizá-los frente ao percurso de formação proposto, teve como temática, provocar nos participantes um retorno aos seus tempos de escola básica, solicitando-lhes um exercício de memória no qual fatos e vivências marcantes da relação professor-aluno fossem extraídas e colocadas em discussão.

Esse exercício trouxe à tona muitas falas. Falas carregadas de emoção e sentimentos de acolhimento, como também relatos de marcas incrustadas e dolorosas de uma relação frustradora. Marcas produzidas na relação professor-aluno que os acompanham e de certa forma estão refletidas nas representações, no entendimento e no modo de condução de situações de aprendizagens gerenciadas por eles. Essas marcas, ao serem debatidas, mostraram ao grupo a importância a ser dada para as relações interpessoais desenvolvidas nas diferentes situações de ensino processadas na escola, relações que tanto podem facilitar a

aprendizagem e a formação de identidades fortalecidas positivamente, quanto podem contribuir para o aparecimento de sentimentos de inferiorização dos indivíduos, desqualificando seu processo de humanização. Falas como “*minha professora de primário era um ser insensível para com meus anseios*” e “*minha professora era muita amiga e compreensiva comigo*” são reveladoras da situação considerada.

Muitos dos professores participantes desse projeto de formação olham seus alunos como seres humanos “*alegres*”, “*ansiosos*” pelas novas descobertas, “*solidários*” entre si e com o professor, “*sujeitos*” de seu próprio processo de aprendizagem e formação, “*inteligentes*”, “*curiosos*”, “*complexos*”, seres humanos cheios de “*possibilidades*” e dependentes do professor na mediação de suas relações com a cultura, com o conhecimento, com a história, com a transformação social. No entanto, alguns professores continuam enxergando os alunos como indivíduos “*desestruturados*”, “*irresponsáveis*” em suas atitudes, “*descompromissados*”, “*dispersos*” e “*agitados*”, que não “*respeitam*” seus educadores e colegas, indivíduos “*sem expectativas*”, verdadeiros casos perdidos. Esta é a própria dialética da vida.

Ao se referirem à autoridade social de seus professores, a forma como eles eram respeitados não só pelos seus alunos mas também pela sociedade em geral, o grupo participante do projeto acredita não tê-la mais. Aqui, entram em jogo os problemas relacionados à profissionalização docente (IMBERNÓN, 2004; LUDKE e BOING, 2004; LUNA, 2001; OLIVEIRA, 2004 e SAMPAIO e MARIN, 2004) e as dificuldades postas no processo histórico social da profissão docente.

Quando os professores analisaram suas memórias e a maneira como hoje enxergam seus alunos, mobilizaram saberes relacionados à sua formação profissional, saberes pedagógicos e experienciais. Como nos indica Paulo Freire (2001), o exercício da docência mobiliza um conjunto de saberes que devem produzir no professor um “*pensar certo*”, uma “*curiosidade epistemológica*” capaz de provocar a percepção de interdependência entre docência e discência, de

que o ato de ensinar não se traduz apenas na transferência de conhecimento, ele é um ato situado na especificidade humana.

As atividades de formação desencadeadas no segundo encontro com os professores da EMEF, constantes do relatório de pesquisa datado de outubro de 2004, não indicam existir grandes diferenças entre as maneiras dos alunos os verem, para com as marcas que esses professores relataram na relação vivida quando estudavam. Tanto os alunos do Ciclo I, quanto os do Ciclo II vêem a maioria de seus professores como pessoas “*exigentes*”, “*competentes*”, “*responsáveis*”, “*carinhosas*”, diríamos, profissionais que conhecem o seu ofício e o realizam com presteza e competência. Da mesma forma que os professores do grupo, seus alunos, também em menor número, utilizaram-se de palavras que retratam uma relação problemática, descompromissada, desprovida de profissionalismo, quando se referem a professores “*faltosos*”, “*impacientes*”, “*ignorantes*”, “*arrogantes*”. Interessante considerar as falas de alguns professores sobre a representação dos alunos para com eles: os alunos apreciam no professor o vestir-se apropriadamente, o asseio e higiene. O uso pelos alunos de palavras como “*simpatia*”, “*bonita*”, “*elegante*”, “*cheirosa*” os levou a refletirem sobre a importância da corporificação do exemplo como forma de creditarem seu portador para a transmissão de valores e atitudes (FEIRE, 2001).

Dentro das atividades desenvolvidas nesse encontro, os integrantes do grupo fizeram uso das falas de seus alunos para discutirem as representações construídas, corporificadas e presentes na escola e na sociedade, que retratam os papéis vividos tanto pelo corpo discente, quanto docente. Tanto aluno, quanto professor são, perante o senso comum, comparados ao estereótipo social historicamente construído para o papel desempenhado por estes atores e, assim influenciam a análise e a compreensão dessas funções sociais. O resultado dessa reflexão produziu nos envolvidos, indagações para as quais se viram obrigados a mobilizar um conjunto de conhecimentos explicitadores. O exercício os fez considerar as diferentes silhuetas visíveis ou ocultas ao olhar daqueles que as examinam.

Essas reflexões mostram a importância do exercício formativo realizado a partir de informações colhida nos contextos de atuação. O pensar elaborado e crítico sobre representações construídas e mediadas pelas práticas e relações vividas volta-se sobre estas práticas e, num exercício dialético afetam os sujeitos envolvidos provocando neles a alteração de representações pressupostas, que em sua reposição crítica, alteram sua pressuposição. Esse caminho formativo tem potencial para desconstruir práticas, representações e concepções e, sua reconstrução se dará sobre outros saberes coerentes com a realidade agora compreendida.

Quando os professores se debruçaram sobre experiências significativas realizadas dentro da escola na perspectiva da organização em ciclos, foram unânimes em apontar que ocorreram “mudanças na postura da avaliação, a qual [...]” se encontra “[...] mais voltada para o diagnóstico e aprimoramento do processo, permitindo ver o desenvolvimento real do aluno durante os períodos letivos” (fala em encontro de 04/10/2004) e que a permanência do grupo de professores na escola facilitava o trabalho nesse tipo de organização, assim como o intercâmbio realizado entre os professores do 4º ano do ciclo I com os professores do 1º ano do ciclo II. Essas mudanças fortaleciam o trabalho e, se deram em consequência dessa modalidade de organização.

Quando inquiridos sobre as dificuldades encontradas na implementação dos ciclos, apontaram “a ausência de registros ou insuficiência na sua elaboração”, “práticas e formas de organização muito próximas do regime seriado”, “falta de esclarecimento aos pais e responsáveis quanto aos ciclos”, “imagem criada pelo aluno sobre a progressão continuada que o desobriga a aprender”, “elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente não alfabetizados” (falas em encontro de 04/10/2004) como sendo situações que contribuíam para o insucesso dos ciclos e conseqüentemente, para a perda de qualidade da escola. Parte dessas dificuldades estão apontadas nos estudos citados (BARRETO e MITRULIS, 2002 e JACOMINI, 2004) e, continuam presentes no dia a dia da escola. São dificuldades recorrentes à espera de superação.

Ao refletir sobre as dificuldades apontadas, o grupo de professores indicou como possíveis soluções o trabalho com projetos, “*a redução do número de alunos por classe*”, a existência de um maior número de professores substitutos, o “*planejamento por ciclos*” e troca de informações entre os professores. Para além de indicarem propostas de soluções fora do poder de demanda do grupo ou da equipe técnica da escola, o coletivo, ao exercitar a reflexão crítica sobre sua condição de trabalho, propôs a si mesmo algumas indagações provocadoras, como: a construção de registros que favoreçam o trabalho em ciclo; o aprimoramento do planejamento e a pesquisa de metodologias alternativas para ampliar o sucesso da alfabetização. Também se questionaram sobre “*novas perspectivas de lidar com espaços*” e maneiras de organização do tempo.

O resultado dessa ação formativa nos professores envolvidos pode ser constado em suas falas:

Você percebe em relação ao seu pensamento, ao seu fazer, que não está tão fora. Apesar de você ainda não ter uma prática que modifique, quanto ao desejo, você percebe não ser algo solitário, só pensado por você. Há outras pessoas pensando da mesma forma. Isso para mim foi essencial. Não sei se mudaremos a prática, mas pelo fato de termos feito essa reflexão já foi muito valoroso (Professor A1¹⁶).

O lado positivo nisso tudo é que vamos buscar soluções juntos. [...] Às vezes, quando as pessoas vêm com muitas receitas prontas, nós professores; vamos ser bem sinceros, ou a gente acata e depois critica, ou então, a gente faz tudo para aquilo não dar certo. Então, eu acho que o que valeu nestes três encontros, foi a humildade que todos nós percebemos das palestristas. Como no grupo de professores não existe soluções prontas, nós vamos construir, mas ajudou porque pensamos: Espera aí? Agora vamos ter que parar, pensar. A nossa realidade é essa aqui e vamos procurar um caminho (Professora A7).

¹⁶ Os nomes dos professores e professoras sujeitos da pesquisa foram omitidos de modo a preservar o anonimato.

Os resultados de uma ação formativa dependem do conhecimento da realidade de atuação dos atores/atores. É preciso abrir espaço para suas falas, para seu conhecimento, para sua prática, para seus anseios, considerar o professor como sujeito de sua formação (DANTAS E SILVA, 2003).

A reunião dos professores dos três tipos de unidades educacionais no encontro com a finalidade de trabalhar os percursos das crianças nos distintos níveis de ensino, revelou-se cheia de possibilidades. Eles construíram em conjunto um significativo quadro de referência para a compreensão do regime de ciclos ao descreverem o modo, o como, a seqüência, a intencionalidade, a avaliação, as relações entre os diferentes professores, a relação com os pais e os saberes mobilizados na prática. Puderam, em conjunto ver a importância e relevância do trabalho educacional prestado, quando, ao apreciarem a descrição dos processos educativos e de cuidados desenvolvidos no Centro de Educação Infantil, deram-se conta da qualidade pedagógica ali vivida, uma qualidade que ao ser descrita com riqueza de detalhes despertou nos professores dos demais níveis uma agradável surpresa.

Não dedicamos a elas apenas cuidados com a alimentação, a troca de fraldas, a higiene, também cuidamos de seu desenvolvimento social e educacional (fala de professora do CEI).

Auferiram o valor do acolhimento ao aluno e a seus pais nos primeiros contatos com a escola. A criança precisa conhecer o ambiente, conhecer as pessoas que nele transitam e, acima de tudo, necessita ser reconhecida. Esta tarefa ao ser cumprida nos três diferentes níveis de educação mostrou-se relevante não apenas ao campo emocional, como facilitou o trabalho pedagógico realizado. As reflexões resultantes sobre a relação da escola com os pais e responsáveis revelaram a proximidade e interdependência da família e o Centro de Educação Infantil, contato que perde qualidade na Escola Municipal de Educação Infantil e no Ciclo I do ensino fundamental. A presença de pais e responsáveis acompanhando a vida escolar dos adolescentes e jovens que

freqüentam os diferentes anos do Ciclo II no ensino fundamental, segundo os professores, fica reduzida a poucos casos.

Essa situação provocou assertivas e indagações no grupo de professores envolvidos no processo formativo e, demonstrando um analisar crítico, estes se dispuseram a refletir sobre a provocação de tal constatação: o que afasta os pais/responsáveis da escola à medida em que ocorre a progressão de seus filhos em seu interior? As causas desse distanciamento estão dentro, fora da escola ou, em ambos horizontes? A estas questões, o grupo não deu respostas conclusivas. Colocou-se numa posição de não sabedores, de quem necessita de mais dados para ampliar a compreensão e, assim se pronunciar.

A ludicidade também mereceu atenção do grupo de professores. Ela está deveras presente no CEI, faz parte do programa na EMEI e não é considerada relevante na EMEF. Os relatos revelaram o quanto o brincar se faz presente no cotidiano do fazer pedagógico no CEI. O lúdico serve de ferramenta para observar, estimular e trabalhar o desenvolvimento emocional/afetivo e físico das crianças. As professoras, apesar de anunciarem sua necessidade de formação nesse campo, reconhecem o valor das atividades planejadas para este fim. Atividades reconhecidas como imprescindíveis ao trabalho desenvolvido na EMEI, no qual, a gestão do tempo de permanência das crianças no período escolar é pensada, incluindo uma parte significativa deste às atividades lúdicas. No entanto, as professoras e professores do ensino fundamental reconheceram o quanto essa atividade é subjugada nas práticas no Ciclo I e fundamentalmente no Ciclo II. Quando o brincar é permitido nas atividades desenvolvidas no Ciclo I, o é, em escassas saídas da classe para o entorno e, sem o devido planejamento pedagógico. A escola de ensino fundamental é muito séria, sisuda.

Quando nos reunimos com as outras unidades e discutimos as trajetórias das crianças nos diferentes espaços, verificamos que aqui na EMEF a caminhada dessa criança é totalmente diferente. É uma violência. O tempo nos outros níveis é um pouco mais humano. É uma outra realidade. Quando elas vêm aqui para a escola, nossa! Acabamos sendo uma espécie de moedor de carne (Professor A1).

O fato delas [...] – professoras do CEI – [...] relataram a experiência que tinham foi maravilhoso, porque às vezes a gente recebe alunos na primeira série e eles levam um susto porque a carteira é individualizada, não têm a dinâmica do brincar, do trabalho em grupo. É um choque (Professora A7).

Outra evidência interessante discutida pelo grupo tratou da diversidade no trabalho entre as diferentes unidades educacionais quando lidam com o mesmo tempo de vida. As crianças de três a seis anos recebem um trabalho pedagógico diferenciado na gestão do tempo, na seqüência de atividades curriculares envolvendo o trabalho com linguagens, com as relações interpessoais, com a operacionalidade/projetividade e com o aspecto cognitivo quando o grupo confrontou as práticas da CEI e EMEI. Resultado idêntico foi revelado ao comparar as abordagens com as crianças de seis anos que permanecem na EMEI para a mesma criança matriculada na EMEF.

Ao efetuarem estas constatações, os professores mobilizaram saberes pedagógicos em razão de terem percebido as diferenças adotadas na seleção de atividades, na organização de procedimentos didáticos capazes de darem conta da intencionalidade presente em suas escolhas. Mobilizaram seus saberes curriculares na seleção dos conteúdos trabalhados nestas faixas etárias, assim como demonstraram a força de saberes experienciais oriundos do trabalho realizado, naquilo que dá resultado no dia a dia, da ação desenvolvida habilmente, resultando num saber produzido, por comportar argumentação consistente numa razão prática, argumentação discursiva suficiente para confirmar sua validade, seu juízo (TARDIF, 2003).

Quando esses professores, reuniram-se com a Prof^a Dra. Heloysa Dantas para discutirem os problemas da alfabetização, mais precisamente aqueles decorrentes da apropriação das formas de comunicação que envolvem a leitura e a escrita, refletiram em conjunto sobre a importância da formulação de propostas alternativas que possibilitem aos alunos com dificuldade de aprendizagem a aquisição de condições que os reintroduzam nas turmas originais, favorecendo o pressuposto da organização em ciclos de manter os estudantes em seus grupos de

referencia. Ouviram relatos e expuseram suas práticas, debatendo-as entre si e com a convidada, percebendo a importância da elaboração de registro das práticas desenvolvidas, os quais possibilitam não apenas o partilhar de uma forma de fazer, de um saber construído na experiência, no contexto da ação cotidiana, mas, e sobretudo, um exercício de uma escrita anunciadora para si mesmo da forma que leu e traduziu um fazer, uma ação oferecida em resposta aos problemas enfrentados no trabalho educativo. A produção de um registro que, para além da construção de uma história de percurso, se prestará a constatações do não isolamento, da não solidão, da compreensão do caminho da formação permanente.

Falas como as que se seguem são reveladoras desse significado:

O que a Heloysa falou, associado a nossa experiência, nos permitirá propor e efetivar mudanças. Devemos mexer no currículo, alterar o nosso trabalho dentro de nossa realidade. A função da escola está se alterando – devemos repensar a nossa prática educativa para alterar o serviço que prestamos, melhorando a qualidade e melhorando também as condições de trabalho (Professor A1).

Com a Heloysa sentimos que as mudanças devem partir de nós mesmos (Professora A2).

Há outras pessoas pensando da mesma forma. Isso para mim foi o essencial (Professor A1).

A Heloysa Dantas trouxe uma grande contribuição, principalmente para mim, pois acredito que as crianças devem ser trabalhadas com carinho e não como objetos (Professora A5).

Essas falas indicam a necessidade de se criar oportunidades de diálogo com interlocutores experientes e diferenciados, de dar a palavra ao professor, de lhe proporcionar espaços onde possa anunciar os caminhos aos quais recorre na superação dos problemas de ensino e aprendizagem erigidos em seu cotidiano. E, com isso, refletir em conjunto sobre o quê e como faz o seu trabalho. Espaço

onde pode anunciar e ouvir o outro, que assim como ele, deixa o isolamento da sala de aula e da escola para constatar a pertinência ou não na ação desenvolvida. Uma ação e um corpo de fundamentos agora percebidos na prática do outro, submetido a contexto semelhante. Um corpo de saberes até então desprestigiado pela prática solitária, e agora percebido como em processo de validação ao constar das práticas de outros sujeitos. Saberes fundamentados em pressupostos teóricos cuja construção e validação vem merecendo atenção de pesquisadores (TARDIF, 2003).

Provocar o professor para essas constatações é exercitar com ele o “pensar certo”, é trabalhar a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2001) que deve destrinchar o porquê da ação, tanto no seu texto como no contexto.

A necessidade de (re)visitar o planejamento do trabalho educativo, foi sendo aos poucos percebida no decorrer dos encontros. Pareceu-nos tratar-se de uma dificuldade a ser cuidada. Uma boa oportunidade na formação permanente motivadora do projeto aqui relatado e analisado.

O caminho eleito foi de delegar a palavra aos professores, solicitando que contassem o que efetivamente estavam trabalhando, que objetivos formativos perseguiram, como realizavam este trabalho. Apesar de não contarmos com professores de todos os anos do ensino fundamental, a atividade proposta não foi prejudicada, pois a intenção centrava-se no processo de planejamento e não em seu produto. Na EMEF, participaram professores do 2º, 3º e 4º anos do Ciclo I e, professores do 1º e 2º anos do Ciclo II.

Nesse processo, relacionaram o que efetivamente trabalharam nas distintas áreas curriculares e nas disciplinas delas constituintes, descrição enriquecida pela exposição dos participantes ao anunciarem o que, o como e o porquê faziam aquela seleção, a seqüência de apresentação e a forma como trabalhavam com os alunos. Desse debate na EMEF emergiram questões relativas às dificuldades de alfabetização e letramento¹⁷ dos alunos não apenas no Ciclo I, como também no Ciclo II, dificuldades cujo enfrentamento não estava sendo pensado em conjunto pelos professores das diferentes áreas de conhecimento.

¹⁷ O termo letramento é empregado no sentido de compreensão do uso social da língua escrita.

Esta preocupação com os problemas da alfabetização estava evidenciada de maneira central apenas na disciplina de língua portuguesa, passando a preocupação periférica nas demais áreas trabalhadas.

O tratamento interdisciplinar do currículo não foi abordado pelos professores envolvidos neste encontro, assim como os objetivos educativos anunciados no trabalho desenvolvido não foram relacionados ao desenvolvimento de competências pelos alunos, constatação que provocou nos participantes a apreensão da necessidade de primeiro realizar um planejamento inter-ciclos e nos ciclos como caminho de superação ou minimização das dificuldades constatadas.

Na EMEI, a discussão sobre o planejamento inclinou-se para aspectos organizacionais. O grupo demonstrou dominar os objetivos, o conteúdo e a forma do trabalho que realizavam e, centraram o debate na organização do tempo, do espaço. Analisaram as diferentes ações que realizavam relacionando-as com o projeto didático correspondente, as seqüências didáticas e atividades permanentes trabalhadas nestes percursos.

Apesar dos problemas relatados pelos professores da EMEI quanto ao projeto sala ambiente, fato promotor de insegurança quanto às mudanças significativas no modo de organização do espaço, propuseram experimentar no ano seguinte, modos de organização do trabalho (re)organizando espaço e tempo, demonstrando assim, uma certa curiosidade para com o debatido. Combinaram experimentar em algumas salas, envolvendo as professores mais confiantes, inovações com multi-espacos.

As ações de planejamento no CEI foram marcadas pelo comprometimento da direção da instituição e da participação da coordenação pedagógica e das professoras. Contaram das dificuldades que viviam, principalmente com o trabalho distribuído em muitos projetos e ações. Projetos e ações nem sempre ligadas entre si e, às vezes não claramente relacionadas com conteúdos curriculares a serem trabalhados. Não tinham assegurado em suas jornadas de trabalho horário coletivo para ações conjuntas, e anunciaram

necessitar de auxílio no processo de planejamento pois, não detinham muitas certezas.

O comprometimento da equipe educativa do CEI nas ações de planejamento, ficou evidenciado na indicação dos conteúdos, metodologia e objetivos que balizavam o trabalho delas em cada grupo etário de crianças. Essa ação provocou nas educadoras a consciência das dificuldades conceituais enfrentadas no discernimento entre objetivos, metodologia e conteúdos, constatados por elas ao executarem a tarefa de registro do planejamento da seqüência do trabalho realizado. Dificuldade que foi discutida e analisada a partir de elementos conceituais oferecidos pelos formadores. Nessa busca de superação privilegiamos a participação das educadoras a partir de suas concepções, de suas representações, saberes agora percebidos como não capazes de darem conta de modo convincente da necessidade de construção do planejamento, claro e conciso, do trabalho a desenvolver.

Esse encontro de planejamento, no seu decurso, evidenciou a pertinência de se considerar nas propostas de formação que os profissionais envolvidos filtram os conhecimentos, submetendo-os ao seu modo de ser, ao seu pertencimento a um grupo social, incorporando em suas práticas não exclusivamente aquilo que lhes tenha sido oferecido, mas um saber resultante do complexo processo de validação (GATTI, 2003). Foi o que se evidenciou no transcorrer do último encontro de planejamento: ao elaborarem uma proposta de planejamento contendo objetivos, atividades permanentes, seqüência didática, conteúdo, projeto didático e avaliação, demonstraram ter superado a confusão conceitual anteriormente constatada. Esta superação ficou evidenciada quando as professoras apresentaram o planejamento do encontro anterior agora reformulado, contendo objetivos claros, atividades permanentes relacionadas a estes objetivos, as seqüências didáticas a serem utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados, o projeto ao qual, objetivo, atividade permanente, seqüência didática e conteúdos tinham relação e, a modalidade de avaliação a ser utilizada.

5.2.2 – As situações de formação demandadas pelo grupo

Retomando a proposta do projeto co-participativo “Ciclos e Formação de Professores” de dar voz e autoria aos sujeitos envolvidos na formação, respeitando suas concepções, representações, histórias e engajamento político, emergiram do trabalho proposto algumas dificuldades por eles enfrentadas. Essas dificuldades diziam respeito aos problemas de aprendizagem traduzidos principalmente em relação ao não domínio da leitura e escrita pelos alunos do ensino fundamental. Problema também enfrentado na educação infantil em relação ao domínio das formas de leituras não textuais; problemas na utilização do espaço e na gestão do tempo em todos os níveis envolvidos e o lidar com o lúdico, principalmente no ensino fundamental

5.2.2.1 – O domínio da leitura e da escrita – necessidade de (re)posicionamento

As dificuldades para com o domínio da leitura e escrita foram enfatizadas principalmente pelos professores da EMEF, os quais lidam diretamente com o desenvolvimento dessa competência nos alunos. Tal problema também se fez presente com os professores da educação infantil – CEI e EMEI – no tocante às práticas promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa nos educandos, principalmente daquelas relacionadas com a compreensão das linguagens não textuais.

Em face dessa necessidade do grupo, foi convidada a Prof^ª. Dra. Heloysa Dantas para discutir com os participantes das três unidades envolvidas no projeto, nos moldes da assessoria por ela dada aos municípios de Embu e Diadema. Essa assessoria era baseada no “Projeto Letras e Livros” nascido de sua experiência na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo e voltado para intervenção individualizada junto aos alunos com dificuldade de aprendizagem, em relação à leitura e escrita.

Foram debatidas as condições de ensino e aprendizagem dos alunos com dificuldades na escola organizada em ciclos através da exposição de práticas

bem sucedidas, desenvolvidas por professores, que a partir de uma abordagem individualizada criaram condições de recuperação re-introduzindo o aluno ao seu grupo de origem.

As dificuldades de aprendizagem nas escolas organizadas em ciclos causam, quando não enfrentadas adequadamente, a ampliação das diferenças entre os alunos, levando-os a serem retidos no final do ciclo. Essa retenção pode em algumas escolas, se dar por mais de uma vez, provocando além da perda do grupo de referência, a distorção idade/ano cujos reflexos foram anteriormente discutidos. A proposta da Prof^a Heloysa foi organizada visando oferecer a estas crianças, adolescentes e jovens, um atendimento pedagógico individualizado dentro de seu horário de frequência à escola. Atendimento pedagógico oferecido inicialmente aos alunos dos anos finais do ciclo, passando no decurso de sua implantação a contemplar aqueles com dificuldades evidenciadas nos anos intermediários do ciclo e, agora, também contemplando alunos do primeiro ano.

Ao debater essa questão com os professores presentes, a Prof^a Heloysa frisou:

Falar em ciclos sem criar as condições para que os alunos recebam das escolas o atendimento apropriado quando da necessidade, é uma contradição daninha, que deixa inclusive na população civil a idéia que para recuperar a qualidade de ensino seria preciso retornar a reprovação. Dar um passo atrás, em vez de dar um passo à frente. A progressão continuada, passa nessa situação a ser vista como promoção automática. Empurra-se o problema. A população percebe que o aluno não aprende. Chega ao final do ciclo sem saber ler e escrever. Daí a conclusão simplória: voltemos à reprovação. A isso chamo de solução do leigo. A posição do profissional significa a falta de um passo: se instalei a progressão continuada, tenho que instalar a recuperação, a adaptação, a atenção, ou seja, instalar condições para que as crianças não só sejam promovidas, mas que também aprendam (HELOYSA, 2004).

Ao dizer que: “A posição do profissional significa a falta de um passo: se instalei a progressão continuada, tenho que instalar [...] condições para que as crianças não só sejam promovidas, mas que também aprendam”, a Prof^a Heloysa

lembrou ao grupo da importância da análise de práticas de sucesso desenvolvidas por muitos professores ao proporem e executarem ações voltadas para a mediação de dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas com leitura e escrita.

O posicionamento da convidada, provocou nos participantes reações de reconhecimento e de valorização de suas práticas. Puderam perceber nas ações do dia-a-dia com os alunos marcados pelas dificuldades de aprendizagem, a autoria de saberes. Saberes gerados na experiência construída no percurso profissional. Comentários colhidos em entrevista denotam essa percepção:

Em relação à Heloysa e a arquiteta, eu fiquei muito deslumbrado. Creio que contribuíram muito para reforçar algumas coisas que a gente acredita. Você percebe em relação ao seu pensamento, ao seu fazer, que não está tão fora (Professor A1).

Foi muito interessante como a dona Heloysa Dantas falou que o nosso trabalho é muito rico e que nós não temos o hábito de registrar (Professora A7).

A nossa realidade é esta aqui e vamos procurar um caminho. Alguns caminhos elas nos deixaram e, há aquela tentativa de cada um procurar o melhor caminho dentro de sua sala, pois cada sala é uma realidade (Professora A7).

Esses saberes são construídos individual e coletivamente pelos professores na competência do trabalho bem feito, com qualidade. Competência advinda da experiência adquirida no decorrer dos anos de profissão, a qual submeteu e testou saberes profissionais, disciplinares, pedagógicos, curriculares, reforçando condutas e produzindo saberes da experiência (TARDIF, 2003).

O enfrentamento dos problemas relativos ao não domínio da competência leitora e escritora foi abordado pelos professores envolvidos no projeto de formação por ocasião dos encontros de planejamento. Nesses encontros percebi a centralidade dessa dificuldade dos alunos como tema recorrente das falas dos professores. O insucesso das crianças para com o

domínio da competência leitora e escritora provoca nos professores um sentimento de impotência, de incômodo. Eles demonstram, não explicitamente, assumir parte da responsabilidade por esse fracasso, atribuindo-o ao não domínio de ferramentas metodológicas que dêem conta dessa necessidade.

5.2.2.2 – Tempo e espaço no cotidiano da educação básica: dificuldades e possibilidades

Uma das queixas constantes na fala dos professores diz respeito ao espaço e ao tempo. Essas falas indicam não haver na escola espaço suficiente, para desenvolvimento pleno da prática e, tal carência, a juízo desses sujeitos, constitui-se numa variável importante na qualidade do fazer. A falta de espaço na escola corrobora nesse sentido na produção de entraves que se opõe fortemente à consecução das práticas, afetando objetivos e metas, e conseqüentemente, a qualidade da própria escola. Juntamente e ampliando a carência de espaço advém de modo similar a escassez do tempo. Este, tempera o discurso docente justificando dificuldades e promovendo o amargor de uma qualidade inadequada da educação.

Tempo e espaço ao ocuparem parte do discurso docente relativo às dificuldades enfrentadas, revelam a necessidade de buscarmos na sua leitura alguns elementos de compreensão do como os professores lidam com essas duas variáveis, como as analisam e buscam meios de superação.

A relação com o espaço e o tempo disponível para a realização do trabalho numa escola organizada em ciclos se mostrou mais presente nas falas dos professores que atuam na EMEI e na EMEF. Essas duas questões, às vezes sobrepostas, perpassaram seus discursos em alguns momentos, como o ocorrido no encontro realizado na EMEF em outubro no qual, entre os objetivos propostos, discutimos as dificuldades que enfrentavam na implementação da organização em ciclos. Afirmaram neste encontro ser preciso “*adaptar melhor o ambiente escolar*”, criar “*novas perspectivas de lidar com espaços*” e “*novas formas de organização dos tempos*”.

A organização do ensino em ciclos, segundo Claudia Davis (fala isso em encontro de 16/12/2004) “[...] quer romper com esta forma de organizar tempo, espaço, origens, histórias, numa perspectiva mais humana”. A anunciação de que o tempo e o espaço se apresentam como um problema a ser superado numa organização de ensino em ciclos, nos remete à questão da permanência dos modos de organização do trabalho na lógica seriada. Tal proposição concorre para com a constatação de Barreto e Mitrulis (2002) relacionada a dificuldade de concebermos ciclos como possibilidade de convivência entre alunos de desempenho diferenciados. A concepção prevalente relaciona-se à modalidade de organização entre o regime seriado e a progressão continuada.

Na EMEI, a dificuldade de lidar com tempo e espaço se evidenciou em falas como as que se seguem:

Falamos sobre linha do tempo e sala ambiente. A proposta do início do ano mostrou-se inexecutável em razão da divisão do tempo. Alteramos o tempo das atividades e resolvemos parte dos problemas (fala dos professores da EMEI em encontro de 08/12/2004).

Quanto à sala ambiente, no início estranhamos, mas agora achamos positivo. A disponibilidade de tempo para as atividades com as crianças ainda causa transtorno, apesar das mudanças (fala dos professores da EMEI em encontro de 08/12/2004).

[...] por muitas vezes me senti angustiada, irritada e insatisfeita trabalhando com sistema de salas ambientes, onde não há respeito pelo tempo das crianças para concluir os trabalhos propostos (fala de professora da EMEI em encontro de 17/12/2004).

Essas falas das(os) professoras(es) da EMEI indicam a dificuldade existente na articulação do espaço, de suas possibilidades com o tempo de permanência no mesmo por professores e crianças ao desenvolverem atividades de ensino. A singularidade de cada turma impõe a necessidade de readequação da convivência dos vários grupos que usam os distintos lugares da escola num

determinado período de tempo. Esse uso coletivo dos espaços por grupos singulares é, deveras, conflituoso. Os tempos são múltiplos, fato impeditivo do planejamento mecânico que unifica as necessidades de professores e crianças para com o tempo de mediar a relação de aprendizagem e a condição de aprender (PINEAU, 2004). Este conflito, anunciado nas falas, não produziu imobilização, pois, ao ser explicitado, evidenciou a necessidade de ser analisado, compreendido e superado.

A idéia de trabalho com multi-espços dentro das salas de aula, intenção discutida pelas(os) professoras(es) da EMEI durante o encontro de dezembro, se predispõe como indicativo da busca de alternativas de superação frente ao conflito espaço/tempo. Nesta perspectiva, a possibilidade de reflexão entre estes docentes se mostra como possibilidade de formação na medida em que coletivamente se colocam “*em experiência de aprendizagem*”, buscando conhecimentos capazes de permitir a intervenção profissional no “*desenvolvimento do seu ensino*” (GARCIA, C. M.: 1999, p. 28).

A participação da professora e arquiteta Ana Beatriz Goulart com o grupo de professores das três unidades envolvidas no Projeto Ciclo e Formação, foi pensada com o objetivo de se lançar um olhar multiprofissional para a questão, dada a sua relevância.

Neste encontro, discutiu-se com a convidada a lógica presente nas edificações escolares, o modelo massificado e padronizado que iguala os espaços, desconsiderando culturas e identidades dos lugares onde esses prédios são erguidos. A concepção de sua construção passa ao largo de seus fins pedagógicos e repousa, segundo a visitante, na lógica industrial.

Na fala de Ana Beatriz Goulart, é preciso pensar o espaço juntamente com o tempo e o sentimento dos usuários em razão da relação de amor e ódio que se vive neles. O espaço está impregnado das ações nele desenvolvidas e, se pretendemos nos apropriar dele como meio facilitador das relações humanas, necessitamos inicialmente mapear os sentimentos dos usuários quando por ele transitam para adequar melhor a sua utilização.

A concepção de espaço como lugar, sugerida em razão dos sentimentos que nele se vive, possibilitou aos professores envolvidos uma reflexão crítica sobre o uso dos mesmos como facilitadores da relação de ensino. Espaço e tempo então, passam a se constituir como aliados facilitadores do trabalho pedagógico e não mais como entrave a ser removido.

5.2.2.3 – A ludicidade como alternativa humanizadora e facilitadora das relações de ensino

Quando os docentes das três unidades envolvidas no projeto de formação foram reunidos para discutir as trajetórias das crianças, adolescentes e jovens na escola básica, algumas demandas se impuseram reivindicando atenção por vislumbrar possibilidades fecundas de formação, objetivo perseguido no projeto em curso. Um dos aspectos trazidos foi o distanciamento das práticas lúdicas como instrumento facilitador, não só das relações de ensino, mas também do desenvolvimento humano dos alunos. Isto se fez repetidamente presente, nas falas e constatações dos professores(as) envolvidos(as).

Ao apresentarem as trajetórias das crianças, adolescentes e jovens, os professores constataram estarem as práticas lúdicas progressivamente desaparecendo no decurso da educação básica: práticas recorrentes e freqüentes com as crianças na educação infantil, saem do cenário do ensino fundamental dando lugar a um modo sério de fazer e de aprender, em que a descontração, a graça e leveza não tem espaço. Essas constatações se mostraram presentes em afirmações como as que seguem:

As crianças sentem no início uma grande dificuldade com o mobiliário, o qual favorece muito o trabalho individual, dificultando o trabalho coletivo (Fala de professores da EMEF em encontro de 13/10/2004).

Ocorre uma grande redução nas atividades lúdicas (Fala de professores da EMEF em encontro de 13/10/2004).

[...] observamos diferenças relacionadas ao aspecto lúdico. Essa prática desaparece por completo na EMEF, mesmo nos anos iniciais do Ciclo I. O ensino torna-se muito sério. Não há espaço nem lugar para descontração (Fala de professores da EMEF em encontro de 13/10/2006).

Na adolescência a responsabilidade passa quase que exclusivamente para o indivíduo. Não há tempo na grade horária para o brincar (Fala de professores da EMEF em encontro de 13/10/2004).

A condição humana da diversão, do prazer, da socialização, tão presente na educação infantil, perde lugar progressivamente no ensino fundamental. Como disseram os professores, a escola fica muito séria, o que pode comprometer o prazer proporcionado pela aprendizagem.

As falas a seguir transcritas, fruto de entrevista semi-estruturada realizada com professores(as) da EMEF demonstram a relação destes para com as práticas lúdicas nesse nível da educação básica:

Quando nos reunimos com as outras unidades e discutimos as trajetórias das crianças nos diferentes espaços, verificamos que aqui na EMEF a caminhada dessa criança é totalmente diferente. É uma violência. O tempo nos outros níveis é um pouco mais humano. É uma outra realidade. Quando elas vêm aqui para a escola, nossa! acabamos sendo uma espécie de moedor de carne (Professor A1).

A arquiteta Ana Beatriz eu achei sensacional pelo seguinte: eu acredito muito naquela escola que você brinca de roda, porque você está trazendo a cultura, está propagando, isso é um agente facilitador histórico. A brincadeira é a criança no seu espaço e ultimamente a escola é uma prisão, uma verdadeira prisão [...] (Professora A5).

O fato delas (professoras) relatarem as experiências que tinham foi maravilhoso, porque às vezes a gente recebe alunos na primeira série e eles levam um susto porque a carteira é individualizada, não têm a dinâmica do brincar, do trabalho em grupo. É um choque. Eu vejo pela minha 4ª série, quando eu comecei a brincar um pouco com eles; em uma das reuniões falaram que o brincar era

importante, eu comecei a brincar um pouco com eles, brincar um pouquinho mais com eles construindo regras, foi muito interessante. Eles aprenderam, eu aprendi determinados conceitos que eu nunca imaginei que passasse pela cabeça deles. Até a aluna de inclusão que eu tenho, participou muito dessas atividades, começou até a ler determinadas palavras que até então ela não lia (Professora A7)

O aluno ao transitar da educação infantil para o ensino fundamental é submetido a uma espécie de “choque” de realidade – deixa uma escola alegre e divertida em que a ênfase se dá predominantemente nas práticas coletivas e, adentra noutra que prima pelo individualismo – que poderia ser diminuído com a manutenção das práticas lúdicas.

O exercício de revisão das práticas, possibilitado pelo contato com as diferentes trajetórias dos alunos nos distintos níveis da educação básica, além de proporcionar uma rica ilustração das possibilidades da organização em ciclos, permitiu aos docentes analisarem a organização pedagógica de que fazem uso no ensino fundamental, promovendo questionamentos quanto à pertinência dessas práticas. A análise das falas nos mostra a conscientização relativa aos problemas enfrentados, o encorajamento para a experimentação de outros modos de fazer e apropriação de saberes.

5.2.3 – Saberes docentes como categoria possibilitadora de análise sobre o material colhido

Para a análise dos “saberes docentes” os dados reunidos foram organizados nas categorias “saber profissional”, “saber pedagógico”, “saber disciplinar”, “saber curricular” e “saber experiencial” selecionadas a partir do nosso referencial teórico (TARDIF, 2003), cujos indicadores encontram-se discriminados no “*Quadro I*”, com o intuito de ampliar as possibilidades de análise visando obter elementos mais precisos para responder às questões iniciais desta pesquisa.

Quadro I - Os saberes docentes

Saberes Profissionais	Saberes Pedagógicos	Saberes Disciplinares	Saberes Curriculares	Saberes Experienciais
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes relacionados ao professor e ao ensino; • Saberes transmitidos pela instituição de formação; • Conhecimento produzido e incorporado à prática do professor. • Saberes situados na articulação das ciências da educação e a prática docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Doutrinas ou concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa; • Sistemas de representação e de orientação da atividade educativa; • Saber-fazer. Técnicas • Saberes articulados com as ciências da educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes sociais definidos e selecionados; • Saberes relativos aos diversos campos do conhecimento. • Saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discursos, objetivos, conteúdos e métodos que categorizam os saberes sociais (disciplinares); • Saberes relacionados aos programas escolares que devem ser aprendidos e aplicados. • Forma de categorizar e apresentar os saberes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes baseados no trabalho docente; • Saberes baseados no conhecimento do meio; • Saberes oriundos da experiência e por ela validados; • Saberes da experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades; • Saberes práticos.

Fonte: Tardif (2003)

As categorias dos saberes docentes apresentadas não são “puras”. Podem se sobrepor, criando situações nas quais o discernimento pode tender tanto para uma, como para outra. É o caso específico das categorias “saber profissional” e “saber pedagógico”, em razão dos saberes pedagógicos se articularem freqüentemente às ciências da educação (TARDIF, 2003).

Definidas as categorias e os indicadores das mesmas, procedi a leitura cuidadosa dos dados de pesquisa (Anexo II, III, IV, V e VI). Esta leitura foi orientada com os indicadores constantes do *Quadro I* e teve como resultado a seleção de fragmentos de falas dos pesquisados e de observação do pesquisador. Esses fragmentos foram reunidos num quadro (disposto como Anexo I) com o objetivo de observar a freqüência com que as categorias se manifestavam de modo a permitir as análises que se seguem.

A distribuição das falas recortadas e categorizadas apresentou a seguinte proporcionalidade: 17% delas referiram-se a “saberes profissionais”,

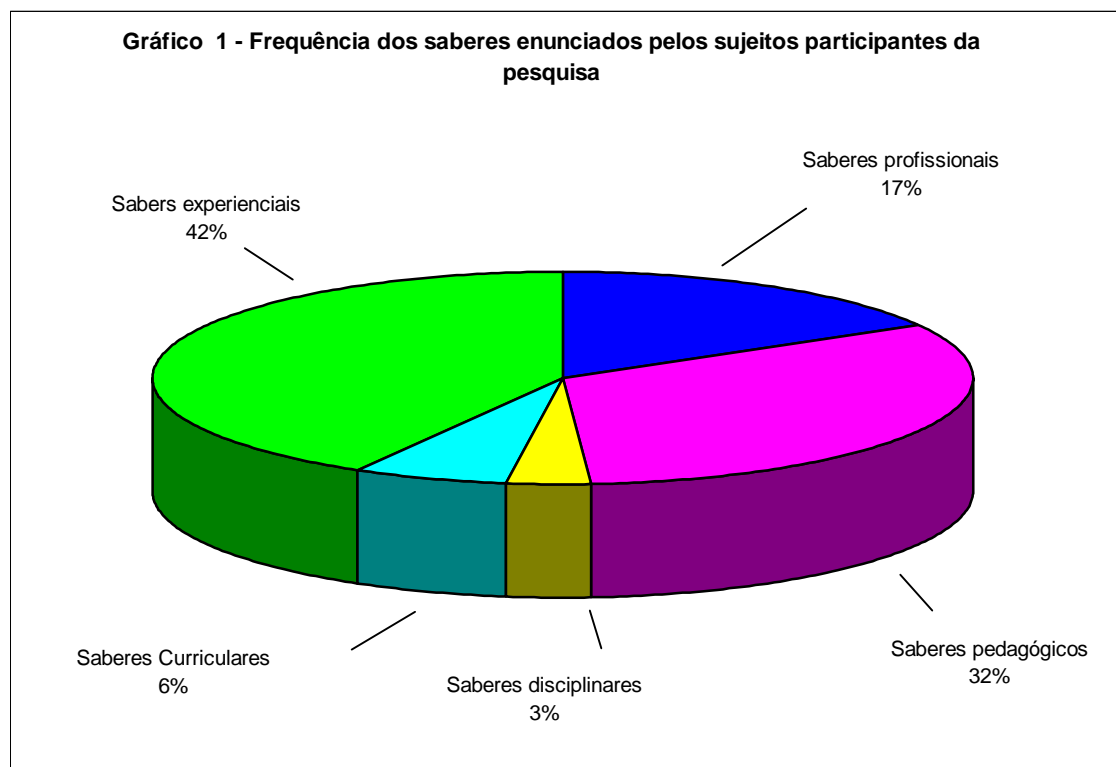
32% aos “saberes pedagógicos”, 3% aos “saberes disciplinares”, 6% aos “saberes curriculares” e 42% aos “saberes experienciais”. Tal distribuição, antes de ser examinada sob a ótica da hierarquização dos saberes, precisa ser vista a partir do fenômeno de validação ao qual os professores submetem os saberes recebidos da formação inicial e da formação permanente na construção da experiência, da sua prática.

Ao discutir mais detalhadamente a epistemologia da prática, Tardif (2003) ao se referir à temporalidade dos saberes profissionais dos professores, afirma que estes aprendem a trabalhar na prática, numa fase de intensa aprendizagem do ofício. Sobre esta fase, o autor indica:

Essa aprendizagem, freqüentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e transmissão da matéria (p. 261).

Tal indicação nos remete a conceber a aprendizagem do ofício do professor como um processo complexo, dependente da cultura, dos determinantes históricos, da socialização, do percurso trilhado na sua educação como estudante, na formação inicial e, sobretudo, na socialização profissional. A aprendizagem, longe de se completar, segue em seu decurso lidando com os saberes na sua dimensão temporal, plural, heterogênea, personalizada, situada. Saberes “[...] que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF: 2003, p. 269).

Os números oferecidos pela leitura dos dados a partir dos indicadores (Anexo I) foram reunidos na elaboração do “*Gráfico 1*”, com o intuito de dimensionar com maior precisão a manifestação dos diferentes saberes prospectados nos dados aqui em análise.



Olhando a distribuição dos recortes das falas dos pesquisados e observações do pesquisador pelas categorias anteriormente citadas e, sobrepondo este conjunto ao “Gráfico 1” e, considerando que os saberes arrolados como categorias foram elencados a partir de um processo de formação permanente imbricado para a implementação da organização em ciclos, nota-se pequena mobilização dos saberes disciplinares – 3% do total – neste caminho. É preciso nesta análise, considerar a centralidade do conteúdo trabalhado, não perdendo de vista a participação dos sujeitos envolvidos como autores no seu planejamento e (re)direcionamento, condição que levou ao exame mais atento de alguns temas enfatizados pelo grupo de professores como sendo aqueles mais prioritários na abordagem, dentre as quais as dificuldades de alfabetizar, problemas com espaço e tempo e sub-utilização do lúdico como meio de ensino aprendizagem no ensino fundamental, opções que, ao serem adotadas na condução do processo formativo, possivelmente, pode ter dado causa à baixa mobilização dos saberes disciplinares.

A pequena incidência de referências aos saberes disciplinares, para além do analisado, deixa uma questão a responder: a procura de novas

aprendizagens capazes de melhor preparar o professor para o desempenho de seu trabalho docente, por estarem centradas de modo intenso nos saberes pedagógicos, profissionais e experienciais, pode se processar ao largo dos saberes disciplinares? Que conseqüências podem advir da não utilização desses saberes? Estas questões merecem reflexão.

Análise semelhante pode ser realizada quanto aos saberes curriculares – 6% do total – manifestados de modo mais intenso nas atividades de planejamento, as quais tiveram espaço em alguns encontros de formação. A baixa freqüência na enunciação desses saberes pode estar vinculada à pequena importância dispensada às ações de planejamento no trabalho docente, especialmente aquelas de ordem coletiva voltadas para a integração das ações mais gerais, como o próprio projeto pedagógico da instituição.

Os saberes provenientes das ciências da educação e transmitidos aos professores em sua formação, mais especificamente na formação inicial, foram arrolados em 17% das falas e manifestações dos sujeitos. Estes saberes, definidos como “saberes profissionais”, foram mobilizados nas ocasiões em que os professores recorreram a conhecimentos atrelados a essas ciências na construção de seus argumentos. Denota-se do observado a permanência deste corpo de saberes no repertório dos professores aos quais recorrem com uma certa freqüência.

Os saberes pedagógicos tiveram uma freqüência de 32% no material averiguado. A expressividade de sua freqüência está diretamente vinculada a natureza do trabalho docente, dos processos de profissionalidade e profissionalização ao qual foram e estão submetidos os professores. É natural que estes saberes sejam freqüentemente utilizados na comunicação entre esses sujeitos.

A freqüência dos saberes experienciais, situada em 42%, dá margem a algumas considerações. Primeiro, a presença predominante destes saberes nas ações práticas, nas argumentações e no enfrentamento, pelos professores, das variadas situações vividas pode ser um indicativo da importância que os sujeitos atribuem a esses conhecimentos gerados e validados na prática. Segundo, esses

saberes foram construídos na sobreposição das situações do cotidiano da prática, cujos saberes profissionais e pedagógicos não foram suficientes para equacioná-las, contudo, podem ter servido a um processo de seleção e filtragem empreendido pelo professor, que agora incorporaram de seu conteúdo uma fração revitalizada e útil a seu contexto. Terceiro, estes saberes, podem ser fruto da elaboração privativa dos professores, quando, deparam-se com situações cotidianas da especificidade de seu trabalho, para as quais, os saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares e curriculares não lhes propiciaram elementos para a solução e, nesta perspectiva, estes sujeitos deixaram a condição de utilizadores de conhecimentos produzidos em outras instâncias para converterem-se em autores.

Devemos considerar ainda nesta análise a predominância do “saber experiencial” sobre as demais categorias. Talvez para isso concorra o fato de os professores contarem, em média, com mais de dez anos de trabalho no magistério. Evidente supor, que a vivência no magistério possibilitou aos mesmos uma socialização na profissão que influenciou e permeou o trabalho realizado.

Neste ponto, algumas questões se impõem: trata-se, realmente, de saberes? Não seriam eles a manifestação do *habitus*? Trata-se de um conjunto onde saberes e *habitus* constituiriam um corpo de complexo discernimento? Como separar saber de *habitus*, caso estejam reunidos num mesmo conjunto?

Para nos situarmos frente a essas indagações, convém buscarmos suporte em Tardif (2003) e em Bourdieu (1983, 1992, 1996 e 2004). O primeiro autor propõe um caminho no qual seja pertinente validar um saber docente produzido no desenrolar da prática, enquanto o segundo, esclarece a construção do conceito de *habitus* e, contrapondo as duas posições, temos uma via explicativa razoável, relativizando-se, evidentemente, suas limitações.

O *habitus*, que para Bourdieu (1983, 1992, 1996 e 2004) tem sua gênese em estruturas constitutivas do meio, apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades interligadas a um meio social estruturado e específico, se constitui num modo de lidar com as situações impostas pelos distintos contextos

aos quais estão submetidos os profissionais, aqui em questão os professores, dispondo esses sujeitos de um sistema inconsciente de lidar com situações como se antevisse o futuro, optando por um modo de agir fundado em esquemas interiorizados pelas condições de produção do princípio gerador. O *habitus* confirma uma normatização da conduta, o que o distancia de um saber novo.

A forma de posicionamento e equalização de situações impostas pela prática cotidiana se constitui em saber quando este pode ser argumentado numa razão prática (TARDIF, 2003). Nesta perspectiva, será validado como saber, a atividade discursiva na qual a argumentação assume a condição de lhe conferir não somente um juízo verdadeiro, mas de utilizar ferramentas lingüísticas que confirmem a veracidade desse juízo.

O real discernimento entre o saber e o *habitus* reside num exercício consciente e argumentativo sobre essas atividades, considerando nessa tarefa as implicações impostas pela subjetividade do analisador.

Conclusões e considerações finais

A preocupação central na proposição deste percurso de pesquisa foi examinar a viabilidade de associar processos de implementação de políticas educacionais nos sistemas públicos de ensino com a formação permanente de professores. Nosso recorte de trabalho foi orientado pelas questões que a seguir retomo na construção das considerações e conclusões ora expostas: Como proporcionar a formação permanente de educadores, já em exercício, preparados na e para a seriação, com vistas a escola organizada em ciclos? É possível formar os educadores para um contexto complexo, como o vivido na escola pública, desconstruindo práticas, representações e concepções, substituindo por outras apoiadas em novos saberes que não estão propostos para essa realidade? O educador pode a partir do questionamento de suas práticas, das situações de trabalho, das possibilidades que o ambiente e o contexto lhe oferece, transformar coletivamente o vivido em direção a um ensino de qualidade?

Esse estudo, motivado pela demanda de propiciar formação permanente a professores em exercício, preparados inicialmente num sistema seriado, agora atuando em ensino organizado em ciclos, teve na metodologia eleita como norteadora um caminho que se mostrou rico em possibilidades de formação. Permitiu uma ação compartilhada entre pesquisados–pesquisador, a instauração de coletivos dinâmicos criando referências, o desenvolvimento de ressignificações coletivas de conceitos, idéias, fatos e aprendizagens compartilhadas.

A ação compartilhada que teve início no planejamento do projeto de formação se fez constante no decurso de todo o trabalho desenvolvido. Essa forma de proceder trouxe uma tranquilidade na convivência entre pesaquisados–pesquisador na medida em que esses sujeitos perceberam a valorização de suas histórias, da cultura local, de suas opiniões. A ação compartilhada propiciou o desenvolvimento de um estado de confiança entre os envolvidos fazendo a presença do pesquisador nas instituições participantes avançar de uma posição inicial de distanciamento para uma incorporação.

Algumas falas retratam essa situação:

[...] Às vezes, quando as pessoas vêm com muitas receitas prontas, nós professores; vamos ser bem sinceros, ou a gente acata e depois critica, ou então, a gente faz tudo para aquilo não dar certo. Então, eu acho que o que valeu nesses três encontros, foi a humildade que todos nós percebemos das palestristas. Como no grupo de professores não existem soluções prontas, nós vamos construir, mas ajudou porque pensamos: Espera aí? Agora vamos ter que parar, pensar. A nossa realidade é essa aqui e vamos procurar um caminho (Professora A7).

Normalmente o que você espera quando vai participar de um projeto é que a coisa já venha pronta, no entanto, vocês não chegaram aqui com uma idéia pronta, chegaram com uma predisposição a discutir, de estabelecer o diálogo (Professor A1).

Falas como essas mostram que os pesquisados percebiam o pesquisador como um igual, não o olhavam como um formador, função atribuída aos convidados que participaram de ações específicas e pontuais do processo de formação. Tal integração facilitou a incorporação do pesquisador ao contexto dos pesquisados abrindo faces da realidade ali presente que geralmente não se mostram aos indivíduos de fora desses lugares.

Uma consequência dessa integração pesquisados-pesquisador foi a de transformar todos os encontros em dinâmicas coletivas. Esse processo criou referências que tiveram por base a confiança nos saberes dos sujeitos envolvidos, no reconhecimento de suas qualidades, do comprometimento como educadores, na ética reguladora da convivência. Cada indivíduo, mesmo aqueles que não se expõe muito, manifestou com suas expressões que reconhecia o valor do coletivo e nele também se via reconhecido. Esses coletivos revelaram-se prazerosos aos envolvidos.

O coletivo permitiu a ressignificações de conceitos, de idéias, de fatos ao promover debates sobre representações do aluno, sobre representações dos professores, sobre formas identitárias construídas e reforçadas na escola, sobre ações e fazeres presentes no cotidiano docente.

A metodologia norteadora possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens, aprendizagens compartilhadas não só entre os pesquisados, mas, sobretudo entre estes e o pesquisador. Aprendizagens com potencial de influenciar os envolvidos numa perspectiva emancipadora, em razão de ter neles provocado um desequilíbrio em relação as suas práticas, suas concepções e representações. Desequilíbrio com potencial de promover necessidade de mudar realidades estatuídas.

Ao percorrer o caminho de análise eleito e cumprido, visualiza-se elementos capazes de esclarecer as questões provocadoras dessa busca. A procura de formas reais de formação permanente para educadores em serviço, os quais não podem se afastar de suas atividades para participarem de formação voltada a tal fim (ARROYO, 1999) é viável quando se agregam ao processo formativo, elementos como vontade da instituição em desenvolver a aprendizagem de seus membros (FULLAN e HARGREAVES, 2000; NOVAIS, 2000), empenho e comprometimento do gestor da instituição para com a formação permanente dos profissionais sob sua jurisdição em razão de entendê-la como necessária aos fins da organização, concessão de voz aos sujeitos (DANTAS E SILVA, 2003) aos quais destina-se a formação, de modo a abrir canais em que o processo pretendido possa ser ajustado às reais necessidades dos participantes e, à existência de liderança local em condições de fomentar a coordenação e motivação do coletivo.

O envolvimento de professores em processos formativos no próprio local de trabalho, evidentemente, não é a única opção para a formação permanente (FUSARI, 1997; RIBEIRO, 2004), mas revelou-se como um caminho rico em possibilidades ao permitir a valorização de saberes experienciais (TARDIF, 2003) manifestado nas reflexões entre os professores envolvidos, entre eles e os formadores, na interlocução com representantes da academia que trabalharam temas eleitos no envolvimento desses sujeitos no planejamento da formação, ao possibilitar o inventário de dificuldades de ensino vividas articulando encaminhamentos para resolvê-las ou atenuá-las, na formulação de questões sobre a realidade. Esse caminho formativo envolveu os

sujeitos num exercício crítico dotado de condições propiciadoras de compreensão da realidade vivida.

Esse modo de implementar formação permanente de professores em exercício, utilizando como pano de fundo, políticas educacionais com as quais lidam nas salas de aula, dentre elas a organização do ensino em ciclos, revelou-se favorável a consecução de tal propósito, e ao meu ver, provocou os sujeitos envolvidos no projeto a questionarem os ranços ainda existentes da organização seriada nas escolas de educação básica. Contudo, sabemos que a viabilidade desse modelo está posta nas condições articuladas e seguidas na sua execução, tendo seus resultados, provavelmente, dependente da existência das mesmas.

O modo como os professores envolvidos no projeto de formação se debruçaram sobre as questões por eles priorizadas – dificuldades em alfabetizar, de lidar com tempo e espaço, de fazer uso da ludicidade nas práticas educativas – revelou a complexidade dos contextos em que a prática educacional ocorre e, promoveu em seu desenvolvimento ações compartilhadas entre os sujeitos, vivências coletivas que os provocou em direção a ressignificação de conceitos, de concepções, levando-os coletivamente a um exercício de desconstrução de práticas recorrentes ao se darem conta de outras formas de fazer, da não solidão em algumas certezas, em alguns saberes. Puderam nesse exercício acessar outros saberes, outras formas de ação experimentadas em novas práticas, conforme falas anteriormente analisadas.

A problematização das práticas e a confrontação delas com as reais condições de trabalho em que estão submetidos os professores levantou questões que foram priorizadas pelos participantes e para as quais se buscou compreensão, mas também provocou outras indagações como a perda de prestígio social, a proletarização da profissão, o distanciamento dos pais no acompanhamento dos filhos ao longo do percurso escolar, a precarização das condições de trabalho decorrentes da carência de recursos humanos e materiais, atuação diversa entre CEI e EMEI e entre EMEI e EMEF quando trabalham faixas etárias comuns. Questões cuja discussão coletiva promoveu a visualização de alternativas

existentes dentro do próprio contexto, de lacunas institucionais possíveis de permitir outros modos de organização.

O debate realizado sobre os modos de lidar com os alunos portadores de dificuldades de aprendizagem foi enriquecedor na visualização de alternativas de solução ou atenuação de problemas vividos na organização do ensino em ciclos. As novas perspectivas de uso do espaço como lugar de relação e de sentimentos também se constituiu em possibilidade de transformar coletivamente o vivido quando esses sujeitos estão empenhados em realizar educação de qualidade.

Algumas falas analisadas são reveladoras dessa posição assumida pelos professores:

Ficou muito claro que já detemos uma prática e que o ponto de partida, o nosso referencial é esta prática. É dela que devemos partir. A escola já possui uma raiz boa para dar o salto (Professor A1).

Hoje me sinto com mais segurança. Tenho menos receio, menos medo [...] (Professora. A7).

A nossa realidade é essa aqui e vamos procurar um caminho (Professora A7).

As mudanças terão que nascer de nós. Não é fazer as coisas pensando em utopias (Professor A1).

[...] eu acredito ser possível fazer algo dentro das nossas condições materiais. Podemos e devemos valorizar o que já fazemos e caminhar para o novo (Educador A4).

A condução dos primeiros encontros que teve como objetivo aflorar sentimentos dos professores em relação as práticas escolares das quais tomaram parte como estudantes e, daquelas que hoje praticam com seus alunos, foi muito reveladora. Possibilitou a discussão com o grupo sobre a importância que estes

sentimentos mobilizados na relação professor aluno merecem. Primeiro por se constituírem em marcas com poder de fazer o sujeito lembrar-se da escola como local de prazer, de camaradagem, de respeito à dignidade humana e, em menor proporção, atribuir-lhe a conotação de um lugar de discriminação, de humilhação, cujas feridas causam incômodo ao serem recordadas. Segundo, ao reconhecerem a importância dessas relações no fortalecimento de identidades positivas, passaram a valorizar sua condução.

A realização do levantamento desses sentimentos aflorados na sala de aula e na escola, pelo segmento de professores da EMEF, confirmou, relativizando-se as diferenças entre os contextos vividos pelos professores e seus alunos, certas semelhanças que ao serem analisadas pelos sujeitos da formação os levou a indagar sobre as concepções de alunos e de professor ainda vigentes no interior da escola e, o poder dessas concepções nas explicações do senso comum para várias situações com as quais se deparam na práxis.

A análise crítica dessas constatações, se não promoveu a desconstrução de concepções arraigadas nas histórias de vidas dos professores, substituindo-as por outras mais condizentes e capazes de respeitar os tempos de vida e as individualidades dos educandos, certamente, lhes proporcionou um incômodo ético cujas conseqüências só poderão ser avaliadas no decorrer do tempo.

Por outro lado, ficou evidente nas falas analisadas, a aquisição de mecanismos dotados de potencial para viabilizar a incorporação pelos professores de responsabilidades do coletivo frente a problemas no processo ensino-aprendizagem, no cuidado de todos para com alunos merecedores de atenção individualizada, no envolvimento de pequenos grupos em busca de possíveis encaminhamentos a problemas comuns.

[...] o grupo de educadores está mais entrosado e trabalhando em projetos comuns (Professor A1).

O aluno não é só do professor. Ele é da escola (fala de professor da EMEF pronunciada no encontro de 04/10/2004).

Esses fragmentos de falas indicam que esses coletivos incorporaram mecanismos com potencial a lhes facilitarem a divisão de responsabilidades, da ampliação de autonomias fortalecedoras de laços de pertença e, sobretudo, facilitadoras da execução do trabalho educativo.

A interação com os sujeitos, tornada possível pelo formato do projeto de formação empreendido foi reveladora do potencial formativo do modelo adotado. Modelo que procurou se inteirar das condições plurais enfrentadas no trabalho cotidiano dos professores. Condições só possíveis de apreensão parcial quando além da aproximação do contexto específico, se abre espaço no planejamento da ação formativa aos sujeitos aos quais se destina. Modelo de formação voltado para se debruçar sobre questões locais, cuja presença incomoda os sujeitos tanto no plano individual, como no coletivo e institucional. São problemas que se obstacularizam frente às práticas recorrentes diminuindo a qualidade do ensino ofertado e exigindo dos professores o dispêndio de energia além da necessária.

Normalmente o que você espera quando vai participar de um projeto é que a coisa já venha pronta, no entanto, vocês não chegaram aqui com uma idéia pronta, chegaram com uma predisposição a discutir, de estabelecer o diálogo, de trazer a experiência de outras pessoas, acho que isso foi importante (Professor A1).

Você vem e fala: vamos construir juntos? Ai você pensa: pêra ai, agora vai ter que arregaçar as mangas, vamos repartir responsabilidades. Isso daí, no começo pesa., porque sentimos insegurança. Ai depois eu pensei: se vamos construir, vamos crescer juntos e isso é importante. Aprender juntos. A partir daí eu comecei a sentir um pouquinho mais de segurança (Professora A7).

O exercício da reflexão crítica e emancipatória advindo desse modelo possibilita a revisão da teoria subjacente às práticas. Uma revisão crítica que ao propiciar a reflexão fundamentada e rigorosa, permite a transposição de posições simples e lineares para um pensar situado. É reflexão emancipatória pela capacidade de mobilizar os envolvidos na proporção da indignação causada.

Indignação dotada de potencialidade de revelar nos sujeitos a necessidade encorajadora para adesão a mudanças.

As demandas de formação nascidas no envolvimento dos sujeitos, conforme o analisado, mostraram as possibilidades desse caminho formativo. As escolhas realizadas pelos atores envolvidos e o trabalho efetuado, não só ofertaram indicadores para a superação ou minimização dos problemas, mas também possibilitaram ao grupo a reflexão crítica sobre práticas cuja utilização não estava respondendo satisfatoriamente às situações vividas. Possibilitou anúncios de modos alternativos e circunscritos à solidão das salas de aula, proporcionando a seus autores o reconhecimento da formulação de práticas exitosas que dialogam com teorias explicativas, resultando num jogo de duplo sentido onde ambas se atualizam.

Ter consciência desse jogo, como demonstrado nos depoimentos citados, constitui-se em elemento de compreensão da relevância no binômio teoria-prática ao proceder a análise crítica das formas de fazer. Tal consciência foi tornada possível não apenas quando analisaram as práticas empreendidas nos processos de alfabetização e letramento, como também nas reflexões sobre as limitações de tempo e espaço e na utilização do lúdico nos processos de ensino-aprendizagem.

Dessas vivências emergiram questionamentos e constatações: dificuldade na elaboração de registros mais pertinentes sobre o desenvolvimento dos alunos e andamento do processo de ensino-aprendizagem; progressivo afastamento dos pais no decorrer da vivência dos filhos nos níveis da educação básica; tendência a incrementação do trabalho individual com alunos no ensino fundamental em oposição ao praticado na educação infantil; redução na utilização de práticas de ensino apoiadas na ludicidade no ensino fundamental. Questionamentos e constatações que potencializaram o debate, a argumentação, num exercício reflexivo capaz de produzir certezas provisórias, fundadas nos saberes disponíveis ao grupo de atores envolvidos no processo. Atores possivelmente mais conscientes das limitações explicativas desses conhecimentos.

A tentativa de verificar nos dados as falas, indicativos e observações relacionadas aos saberes docentes, relevando-se as limitações já circunscritas quando da apresentação da análise, foi promissora. Primeiro, por confirmar o lugar dos saberes no discurso e principalmente nas práticas dos professores, indicando a pertinência dos mesmos em estudos nos quais o professor seja pela profissão, representações, identidade, condições de trabalho, participação na implementação de políticas educacionais, organização política e associativa, entre outras, venha a ocupar posição de centralidade. Segundo, pela diferença proporcional verificada na mobilização desses saberes docentes.

Detendo-se de modo mais particular na mobilização de um saber sobre o outro, e considerando a média de tempo de vivência no magistério dos professores participantes, os resultados da análise do conjunto das falas possibilitam inferir que o ser-professor experimenta uma multiplicidade de aspectos – vida de estudante, formação inicial, cultura familiar, experiências sociais, crenças, concepções, envolvimento político e sindical – que possivelmente afeta o fazer-se professor¹⁸. A mobilização dos saberes da experiência, dentre outras causas, pode ser creditada a socialização profissional, a vivência de culturas da instituição, ao enfrentamento dos problemas de ensino-aprendizagem no dia-a-dia do trabalho docente, cuja vivência cotidiana põe a prova os saberes das ciências da educação, os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares, revelando a pertinência ou não adequação dos mesmos frente as situações concretas. É dessa mediação e nesse diálogo entre saberes que o fazer-se professor se potencializa como processo capaz de promover a transição de um sujeito ator para a posição de sujeito autor. Um autor cuja produção é situada num contexto social, cultural, histórico, político, o qual precisa ser considerado quando se pretende compreender o valor de sua autoria.

Apesar dos elementos epistemológicos não facilitarem a tarefa de discernimento entre saber experiencial e *habitus*, é imperativo situar a opção aqui eleita de considerá-los conceitos designadores de constructos ímpares. Há

¹⁸ GATTI, Bernadete A. (1996) traz uma interessante discussão sobre o ser-professor e o fazer-se professor ao abordar a constituição de identidades na heterogeneidade.

evidentemente diversas formas de condutas frente a situações impostas pela realidade a qual os profissionais estão submetidos, que os levam a mobilizar modos de enfrentamento validados no fazer de uma categoria, de um corpo social particular. Um modo de proceder protegido e regulado pelas condições objetivas de sua produção, ajustado às exigências inscritas na situação a ser enfrentada (BOURDIEU, 1983, 1992, 1996 e 2004). Esse modo de enfrentamento de situações cotidianas, evidentemente, impregna a ação do profissional professor, determinando condutas típicas promotoras do reconhecimento de sua experiência laborativa e de seu pertencimento ao corpo social específico. Contudo, e conjuntamente ao *habitus* é possível observar a manifestação de condutas práticas dispares do seu princípio gerador, que não se inscrevem na dinâmica de seu reposicionamento. São novos modos de mobilização de comportamentos, de repertórios, de reorganização de conceitos resultando em práticas diferenciadas fundadas em teorias reformuladas. São saberes novos, dotados de sustentação num processo de argumentação racional de seu juízo de valor capaz de validá-los discursivamente (TARDIF, 2003).

Ainda sobre a dificuldade de discernimento entre saber experiencial e *habitus*, devemos considerar uma possível contradição: apesar de ser gerado na inadequação da pertinência do *habitus* para fundamentar e equacionar problemas do fazer profissional, o saber experiencial ao ser validado e incluído na fundamentação das práticas recorrentes, se incorpora ao princípio gerador do *habitus*, naturalizando, diluindo e se indiferenciando.

Ao se revelar o lugar dos saberes experiências subtendidos nas falas dos professores sujeitos do presente trabalho, evidencia-se as possibilidades de compreensão do papel desses saberes quando está em jogo a formação permanente de professores, a ampliação da compreensão do modo de agir dos profissionais, do constructo de sua profissionalidade, das suas representações, da constituição de suas identidades. A epistemologia da prática (TARDIF, 2000) mostra-se detentora de potencial não apenas de aprofundamento da necessária compreensão desses saberes, mas de valorização da produção colaborando na conscientização desses profissionais de sua posição de produtores de

conhecimentos, de profissionais que para além da execução são detentores da condição de pensadores do fazer.

Como indica Tardif (2000), a epistemologia da prática tem como finalidade revelar esses saberes, entender como eles se integram no fazer desses sujeitos, como transformam suas práticas. Ela visa ampliar a compreensão do papel dos saberes docentes, principalmente os experienciais não apenas no processo de trabalho, mas em relação à identidade profissional.

O estudo ora empreendido, mostrou algumas possibilidades sobre as quais me deterei com o objetivo de demarcá-las, por acreditar que elas poderão se manifestar no todo, ou em parte, em situações de formação permanente que se utilize dos caminhos metodológicos aqui percorridos. Foi possível integrar formador e formandos em ações compartilhadas dividindo não apenas responsabilidades, mas também o compromisso do grupo com o projeto em curso. Essa ação compartilhada adquiriu no processo uma sadia autonomia, uma autonomia construída coletivamente quando se divide a responsabilidade na proposição de caminhos, no planejamento da ação, num processo de construção que convida os atores a uma autoria na própria formação. Instaurou-se uma dinâmica coletiva marcada pela necessidade de agregar valores, crenças, esperanças, contradições, diálogos, sínteses, na qual os sujeitos estreitam laços de relação, percebendo-se como imprescindíveis ao grupo e, criando para si, para o outro e para a instituição um corpo de referências. Um coletivo que no exercício da reflexão sobre a prática, conceitos, concepções, promoveu o desenvolvimento de ressignificações desses conceitos, das idéias, dos fatos, ampliando compreensões do vivido, de seus determinantes, agregando elementos para eventuais superações. A instauração de coletivos fundados no compromisso com uma formação permanente vinculada ao próprio contexto e formulada na mediação com seus destinatários, ganha condições de desenvolver aprendizagens compartilhadas. Essas possibilidades observadas no projeto aqui analisado, creditam, a meu ver, a viabilidade de processos de formação permanente de professores que se inscrevam nas próprias instituições, que se destinem àqueles sujeitos sensibilizados a dele participarem, projetos ocupados em analisar,

entender e problematizar o vivido, proporcionando aos sujeitos envolvidos a qualificação de práticas de sucesso e a busca de superação das dificuldades impostas ao trabalho educativo.

Evidente demarcar que as análises aqui circunscritas não esgotam as situações vivenciadas, como também não foi a preocupação central desta dissertação, em razão do tempo disponível e, principalmente, pela consciência da abrangência de tal proposição. A busca empreendida permitiu responder às indagações que motivou a pesquisa, contudo, a vivência nessa procura revelou outras questões: O que leva pais e responsáveis a afastarem-se progressivamente do acompanhamento da vida escolar dos filhos a medida que estes progredem na escola básica? Podem trabalhos tão diferenciados em termos metodológicos atingirem a formação educacional objetivada para crianças na mesma faixa etária, contudo em níveis distintos da escola básica? O predomínio de saberes experienciais entre professores detentores de um bom número de anos de carreira, se deve a quais variáveis? Em que medida estudos de formação de professores que analisam a epistemologia da prática podem contribuir na compreensão do papel dos saberes experienciais na profissionalidade de professores? Como esses saberes experienciais afetam concepções e representações de professores? Que papel a construção de saberes experienciais teriam na constituição de identidades profissionais de professores? Essas indagações e outras que delas poderão emergir, pode motivar novas buscas não apenas na psicologia social, como em outras áreas preocupadas em lançar entendimento sobre o ser-professor e o se fazer professor.

Bibliografia

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S; CARVALHO, Janete M; e BREZEZINSKI, Iria. *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*. Campinas: Educação e Sociedade. Vol. 20. nº 68. Dec. 1999.

_____. *A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 a 1998*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A. P. 83-100, (X ENDIPE), 2000.

_____. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped – Série Estado do Conhecimento nº 6, 2002.

_____ *et al.* *Pesquisas sobre formação de professores: Uma análise das racionalidades*. Recife: XIII ENDIPE, 2006.

ARROYO, Miguel G.. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Professores*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

BARRETO, Elba S. De Sá e MITRULIS, Eleny. *Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no País*. In: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. “Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem”. São Paulo, SEE, p. 157-193, 2002.

BELITANE, Claudemir. *Por uma Ambiência de Formação Contínua de Professores*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 177-193, novembro, 2002.

BOLIVAR, A.. *A escola como organização que aprende*. In: CANÁRIO, R. *et al.* *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Introdução, Organização e Seleção Sergio Miceli. 3ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Tadução de Mariza Correa. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *Escritos de Educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Gráfica do Senado, DOU, a, CXXXIV, nº 248, 23.12.1996, p. 27833-27841, 1996.

- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva.; GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G.; VILLELA, F. C. B.; ALMEIDA, L. R. de.; SARMENTO, M. L. de M.; PLACCO, V. M. N. de S. *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. 6ª. Edição. São Paulo: Edições Loyola, p. 31-34, 2003.
- DANTAS E SILVA, Rachel Teixeira. *Processos de Educação Continuada e Seus Significados para Professores*. Dissertação (Mestrado) – Psicologia da Educação – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 148, 2003.
- FALS BORDA, Orlando. *Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*. In: Brandão, Carlos R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FARIA, Cristina Silveira de. *Caminhos Narrativos do Aprender*. Dissertação (Mestrado) – Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, p. 92, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 18ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FULLAN, M. E Andy Hargreaves. *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FUSARI, José Cerchi. *Formação Continua de Educadores: Um estudo de representação de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. Tese (Doutorado) – Educação: Supervisão e currículo – São Paulo: Universidade de São Paulo. p. 201, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formación Del Profesorado para el cambio Educativo*. Psicología y Educación. 2ª edición. Barcelona: EUB, 1999.
- GARCIA, Marisa. *A Formação Contínua de Professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica*. Tese (Doutorado) - Psicologia da Educação – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p.170, 2003.
- GATTI, Bernadete A. *Os Professores e suas Identidades: O desenvolvimento da heterogeneidade*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 98, p. 85-90, ago, 1996.

_____. *Formação Continuada de Professores: A questão psicossocial*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho, 2003.

GIGLIO, Paulo César. *Formação Continuada de Professores e Mudanças de Prática: uma análise a partir da narrativa de professores*. Tese (Doutorado) – Psicologia da Educação – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 194, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado – Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó, 1994.

_____. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LENOIR, Yves. *Chercher et former: qu'est la pratique devenue?* Colloque pédagogique: quand la recherche se réfléchit dans nos pratiques de formation. Sherbrooke: Faculte d'Éducation. Université de Sherbrooke. 3 et 4 février. p. 1-20, 2005.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes*. Campinas: Educação & Sociedade, vol. 25, nº 89, p.1159-1180, Set/Dez, 2004.

LUNA, Iúri Novaes e Lavínia Costa Baptista. *Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho*. Psic. Ver. São Paulo, 12(1): 39-51, maio, 2001.

MARACHIN, Cleci. *Pesquisar e intervir*. Psicologia & Sociedade; 16 (1): 98-107; Número Especial, 2004.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. 2005.

NOVAIS, Vera Lúcia Duarte de. *A relação da Escola com a Formação do Professor de Ensino Fundamental e Médio: da grade ao caleidoscópio*. Dissertação (Mestrado) – Educação e Currículo – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 163, 2000.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização*. Campinas: Educação & Sociedade, vol. 25, nº 89, p.1127-1144, Set/Dez, 2004.
- PARO, Vitor Henrique. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PIMENTA, Selma G; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. *A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professores*. In: MARINY, A. (Org.). *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez. 2005.
- PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*. 1ª Edição. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2004.
- RIBEIRO, Jaqueline Oliveira Silva. *Formação centrada na escola: Sentimentos envolvidos na relação formador – formandos*. Dissertação (Mestrado) – Psicologia da Educação - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p.154, 2004.
- ROBERT, Maria I., Maria Stella de Mello, Bernadette A. Gatti e Therezinha A. Lauand. *Plano Administrativo Pedagógico de Uma Escola de Oito anos*. São Paulo: Educação Hoje, Educação e Civil. Brasileira, n. 6, 1969.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e Alda Junqueira Marin. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Campinas: Educação & Sociedade, vol. 25, nº 89, p.1203-1225, Set/Dez, 2004.
- SÃO PAULO (Município). *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: PMSP, agosto, 1992.
- SÃO PAULO. *Deliberação CEE n.º 09/1997 e Indicação CEE n.º 08/1997- Institui no Sistema de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 1997.
- SÃO PAULO (Município). Decreto nº 45.787, de 23/03/2005. *Dispõe sobre a transferência das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras que especifica para a secretaria da Educação*. São Paulo: PMSP, 2005.

- SILVA, Rachel Teixeira Dantas e. *Processo de educação continuada e seus significados para professores*. Dissertação (Mestrado) - Psicologia da Educação - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 148, 2003.
- SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. *O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores*. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACO, Vera M.N. de Souza. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo, Loyola, 2001.
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. nº 13, p. 5-24, jan/fev/mar, 2000.
- _____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2003.
- THIOLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ZEICHNER, Kenneth. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico*. In: Fiorentini, D., Geraldi, C., Pereiras, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Anexos

Anexo I

Quadro: Saberes enunciados pelos participantes do projeto de formação

<i>Categories</i>	<i>Falas dos sujeitos/observações de pesquisas</i>
Saberes Profissionais:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores viam seus educadores como profissionais: exigentes, tradicionais, comportados. 2. Mudanças nos ambientes escolares. 3. Desconstrução de mitos relacionados à relação ensino-aprendizagem. 4. “Respeitamos as diferenças e buscamos o tempo todo nos envolvermos com a socialização das crianças”. 5. Apesar de trabalharem tempos de vida comuns, CEI, EMEI e EMEF, o fazem de modo completamente diverso. Suas práticas são diferentes. 6. Disseram achar o ciclo um tempo de vida que cada criança necessita para sua aprendizagem e desenvolvimento. 7. “Sentimos a academia mais próxima da gente”. 8. “A escola tem uma excelente equipe de professores e se o pessoal acreditar no trabalho, iremos fazer mais do que já estamos fazendo”. 9. “Ficou claro para mim que a prática tem uma teoria lhe sustentando”. 10. “Acho que esse debate, se feito constantemente, ajudará muito a rede e as escolas a funcionarem melhor”. 11. “O professor se forma, eu diria, ele passa por todas as dificuldades. Então, de repente, você vai ter que esbarrar, mudar a forma, mostrar”. 12. “O que eu quero reforçar é que mesmo professores que como eu, não participam do projeto na sua íntegra, pega um pouco aqui, um pouco ali e você vai

	<p>aprendendo algo”.</p> <p>13. “Eu, pelo menos saía daqui com um monte de interrogações. Pensava e concluía: isso ai eu faço, então existe uma base teórica, então eu não sou tão ruim. Opa! Isso aqui eu posso mudar”.</p> <p>14. Os professores que lhes ensinaram na escola básica dispunham de autoridade e posição social que eles não possuem.</p> <p>15. Os alunos se percebem como estudiosos, inteligentes, amigos, participantes, normais.</p> <p>16. “As crianças são vistas como seres no mundo. Dedicamos um bom tempo para as questões da afetividade”.</p>
<p><i>Saberes Pedagógicos:</i></p>	<p>1. Profissionais preocupados em ensinar, sábios, importantes, respeitados socialmente.</p> <p>2. Em relação aos alunos, concluíram que os adjetivos positivos predominam, contudo, ainda está presente uma visão estereotipada dos professores em relação a eles.</p> <p>3. Os alunos vêem seus professores como simpáticos, trabalhadores, exigentes, educados, elegantes e responsáveis.</p> <p>4. Os professores se surpreenderam com a positividade pela qual são vistos por muitos alunos. Concluíram que muitas respostas estão ligadas as representações construídas na escola – há um modelo de aluno ideal e de professor, modelo que não coincide com os sujeitos reais. Para ser aceito, muitas vezes os sujeitos demonstram ser o que não são.</p> <p>5. Fatores facilitadores do trabalho em ciclos: Os profissionais observaram que mudaram de postura frente à avaliação do trabalho em ciclo, assim como passaram a acompanhar melhor o desenvolvimento dos</p>

	<p>alunos.</p> <ol style="list-style-type: none">6. Para o desenvolvimento de um bom trabalho em ciclos, os professores indicaram a permanência do grupo de docentes na escola como fator fundamental. Também mencionaram como um indicador de melhoria do trabalho o levantamento de metas, a ação conjunta entre professores do Ciclo I e Ciclo II. O trabalho conjunto entre professores em torno de projeto comuns foi citado como fator auxiliador no trabalho em ciclos.7. Apontaram como possíveis soluções o trabalho em projetos comuns; recuperação paralela, etc.8. “Quando os alunos menores chegam ao primeiro estágio, fazemos uso de um processo de adaptação. Esse começa com uma reunião com os pais e crianças em razão da dependência destas para com seus pais/familiares”.9. “Trabalhamos com sala ambiente e com projetos comuns”.10. Inexistência de momentos de discussão coletiva no grupo de educadores.11. Falta de continuidade nos trabalhos.12. Ausência do registro escrito sobre as crianças, quando mudam de grupo.13. Falta de ligação entre os projetos/ações trabalhadas.14. O grupo mostrou necessitar de assessoria para lidar com o planejamento.15. A linha do tempo planejada no início do ano foi alterada por ter-se mostrado inadequada.16. Os grupos concluíram que o projeto meio ambiente em razão de sua abrangência, pode aglutinar os demais projetos, facilitando o desenvolvimento destes.17. Retomou-se a discussão sobre as principais dificuldades apontadas pelo grupo – falta de horário
--	--

	<p>coletivo; falta de continuidade do trabalho; ausência de contato entre professores com relação a mudanças de crianças de grupo; existência de muitos projetos e ausência de ligação entre eles.</p> <p>18. O grupo concluiu ser possível reduzir o número de projetos em razão da coincidência de temas.</p> <p>19. Constataram uma certa confusão entre conteúdo e metodologia e foi sugerida a construção de um quadro onde distribuiriam o que entendiam por objetivo, o que constituíam atividades permanentes, a seqüência didática de desenvolvimento do tema, o conteúdo abordado e finalmente, a ação ou projeto no qual o conteúdo estaria sendo tratado.</p> <p>20. “As falas vieram de encontro às coisas que eu acredito e que os outros também acreditam. Agora percebemos que há uma fundamentação”.</p> <p>21. “O projeto é um sonho, até falei para o diretor que se a gente conseguir implantar pelo menos um terço do que conversamos, do que debatemos, faremos uma escola bem melhor do que temos, e olha que a escola já é boa”.</p> <p>22. “A primeira impressão foi a de que vocês estavam procurando alguma coisa para solucionar problemas de leitura, alfabetização e letramento”.</p> <p>23. “[...] as crianças devem ser trabalhadas com carinho e não como objetos”.</p> <p>24. “Os alunos que encontrei no ensino fundamental na 5ª série não eram os mesmo de 10 anos atrás. Então o que eu fiz: eu corria atrás do que eles haviam aprendido. Então, eu pegava os livros de 1ª série, pensava: como a criança vai pegar esse livro em casa e resolver uma atividade? Como o pai, com pouca leitura, vai conseguir ajudar?”</p>
--	---

	<p>25. “Todo projeto que vem é algo muito construtor, pois somos carentes no sentido de formação, de estar na ponta de teorias, estar adquirindo habilidades, conhecimentos que são cobrados da gente”.</p> <p>26. “É vendo os diferentes autores que podemos nos sensibilizar para que [...] mude alguma coisa na [...] prática”.</p> <p>27. “Lembro que eu saia das reuniões e pensava: meu Deus, acho que não entendi nada, mas chegava em casa e refletindo, chegava a conclusão de que eu estava aprendendo”.</p> <p>28. “O professor hoje não sabe tudo, ele precisa aprender e o fato da gente encontrar uma equipe disposta a nos auxiliar, facilita esta aprendizagem”.</p> <p>29. “Trabalhamos com estímulos, percepção e envolvimento nos diferentes estágios, proporcionando autonomia”.</p> <p>30. “Respeitamos a individualidade de cada criança”.</p> <p>31. “Trabalha-se a afetividade, o respeito às individualidades”.</p>
Saberes Disciplinares:	<p>1. “Além do cuidado com a higiene, alimentação e bem estar físico e emocional, cuidamos de seu desenvolvimento social e educacional”.</p> <p>2. “O currículo contempla o movimento, a música, arte, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática”.</p> <p>3. “Trabalhamos aspectos físicos, motores, socialização, coordenação motora, habilidades e atitudes”.</p>
Saberes Curriculares:	<p>1. Fatores dificultadores do trabalho em ciclo: ausência ou fragmentação de registros; fragmentação ou compartimentalização do planejamento, do tempo, das atividades.</p> <p>2. Planejamento por ciclos.</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. “Precisamos mexer no currículo e alterar o nosso trabalho dentro de nossa realidade”. 4. “Devemos valorizar nossos projetos e, quem sabe, construir um projeto que de conta desses, que os reúnam, que proporcione um trabalho em direção àquilo que sonhamos, uma educação de qualidade humana”. 5. “Se nós que estamos na ponta não alterarmos essa forma de conceber e organizar a escola, as mudanças não virão por decreto”. 6. “Montamos as salas para o ano que vem e a maioria delas está com cinquenta alunos e aí o planejamento antecipado seria bom para que pudéssemos pensar alguma coisa para mudar”.
<p><i>Saberes Experienciais:</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alguns professores afirmaram que seus educadores deixaram neles marcas de rigidez, autoritarismo, insensibilidade, seres inatingíveis. 2. Olham seus alunos mais positivamente. Os acham alegres, solidários, curiosos, inteligentes, complexos, dotados de possibilidades. 3. Uma outra parcela dos docentes percebe os alunos como desrespeitosos, irresponsáveis, sem compromisso, dispersos, falantes e sem perspectiva. 4. [...] Mas também se percebem bagunceiros, exibidos, apressados, desobedientes e ignorantes. 5. Também relataram dificuldades relacionadas a lotação das classes, falta de espaço físico e a desobrigação dos alunos para com o estudo em decorrência da progressão continuada. 6. Troca de informação entre professores. 7. “Realizamos um trabalho de situar a criança frente à nova realidade. Apresentamos a escola e fazemos uso de um horário diferenciado no começo de cada ano, sob o acompanhamento dos pais”.

	<ol style="list-style-type: none">8. No início as famílias manifestam grande expectativa, contudo, no decorrer dos anos, se afastam da escola.9. “As crianças sentem no início uma grande dificuldade com o mobiliário, o qual favorece muito o trabalho individual, dificultando o trabalho coletivo”.10. Ocorre uma grande redução nas atividades lúdicas.11. [...] observamos diferenças relacionadas ao aspecto lúdico. Essa prática desaparece por completo na EMEF, mesmo nos anos iniciais do Ciclo I. O ensino torna-se muito sério. Não há espaço nem lugar para descontração.12. “A fala da Profa. Heloysa nos fez refletir que as mudanças devem partir da gente. No ano que vem vamos fazer a diferença”.13. “O que a Heloysa nos falou, associado a nossa experiência, nos permitirá propor e efetivar mudanças”.14. “A escola está mudando e o serviço que prestamos precisa avançar, melhorando sua qualidade, assim também como melhorar nossas condições de trabalho”.15. “Na fala da Heloysa há emoção quando se rompem barreiras, indo de encontro aquilo que o aluno precisa. Isso nos emociona”.16. [...] o trabalho em salas ambiente deve exigir do professor a compreensão para com os diferentes percursos vividos pelos alunos.17. Também disseram não ocorrer a socialização das crianças entre os diferentes estágios, sendo necessário integrar mais as turmas em 2005.18. Os agentes escolares disseram ser preciso preparar melhor as crianças para a utilização do self-service, pois os menores desperdiçam muita comida.19. Concluíram, afirmando ter o grupo da escola, diferentes estilos, sendo necessárias mais reuniões
--	---

	<p>entre eles com fins de melhor discutir os aspectos pedagógicos.</p> <ol style="list-style-type: none">20. Relataram as dificuldades das crianças para com a altura das torneiras e da dificuldade delas em acionar as válvulas de descarga (funcionários).21. Expuseram que o trabalho em salas ambiente deve exigir do professor a compreensão para com os diferentes percursos vividos pelos alunos.22. Estão cientes de que mudanças não são tranqüilas, mas se dispuseram a enfrentar o desafio proposto.23. Pensam em estudar a proposta de trabalho diferenciado nos horários coletivos e socializar trocas de experiências.24. Quanto à proposta de trabalhar com cantinhos em suas salas, acham mais conveniente mudar o trabalho na sala de leitura, na sala de vídeo e sala de jogos.25. “O caminho é o trabalho coletivo somado a participação de outros profissionais que tragam novas perspectivas”.26. “O sentido que achei interessante é que vocês fizeram um percurso com a gente, de trocar experiências, de tocar na prática para diante disso, fazermos uma reflexão”.27. “O que eu sinto às vezes, nos cursos que fizemos aí fora, é que as coisas já vêm prontas, parece que já existe uma fórmula pronta e acabada. Eu acredito que estas propostas devem ser construídas, pois, mesmo assim já se encontra resistência”.28. “Há outras pessoas pensando da mesma forma. Isso para mim foi o essencial”.29. “Não sei se mudaremos a prática, mas pelo fato de termos feito essa reflexão já foi muito valorosa”.30. “Ficou muito claro que já detemos uma prática e que o
--	---

	<p>ponto de partida, o nosso referencial, é esta prática. É dela que devemos partir. A escola já possui uma raiz boa para dar o salto”.</p> <p>31. “Quando nos reunimos com as outras unidades e discutimos as trajetórias das crianças nos diferentes espaços, verificamos que aqui na EMEF a caminhada dessa criança é totalmente diferente. É uma violência. O tempo nos outros níveis é um pouco mais humano. É uma realidade. Quando elas vêm aqui para a escola, nossa! Acabamos sendo uma espécie de moedor de carne”.</p> <p>32. “O que eu gostaria na verdade era de ter uma verba maior própria, para poder eu mesmo investir em prol desse aluno [...], eu estou montando um esqueminha para ver se na goma arábica eu consigo colocar um animalzinho em pé, uma técnica própria [...] para trazer uma coisa diferente”.</p> <p>33. “Utilizei muitas coisas que elas falaram a respeito do local, do ciclo. Cada pedacinho que a gente pega acaba construindo de alguma forma. Anoto algumas coisas e passo depois para o papel. Esses fragmentos me serão muito útil depois para mim e para o outro. Como não tem nada acabado, cada fragmento poderá ter diversas interpretações. Devemos aproveitar cada fragmento o máximo possível”.</p> <p>34. “Na educação isso é de praxe. Tem aquele hábito sobre o trabalho. Eu tenho o meu trabalho. Embora eu queira mudar, às vezes eu mudo em uma sala “A”. Em uma sala “B” [...] não vou fazer isso porque eles não me deixam. Na verdade, não são eles que não deixam. Eu é que não consegui tocar o trabalho ali”.</p> <p>35. “Eu conheço esse caminho aqui, então eu vou por aqui. Não existem dois caminhos iguais. Cada um traça o seu</p>
--	---

	<p>caminho, mas, por incrível que pareça, na educação, nós acabamos fazendo o caminho dos outros, caminhos conhecidos”.</p> <p>36. “Você vem e fala: vamos construir juntos. Aí você pensa: espera aí, agora vai ter que arregaçar as mangas, vamos repartir responsabilidades. Isso daí, no começo pesa, porque sentimos insegurança. Aí, depois eu pensei: se vamos construir, vamos crescer juntos e isso é importante. Aprender juntos. A partir daí eu comecei a sentir um pouco de segurança”.</p> <p>37. “Aprendi nesses encontros a importância do registro e passei a registrar os encontros, as impressões desses encontros”.</p> <p>38. “O lado positivo nisso tudo é que nós vamos buscar soluções juntas”.</p> <p>39. “Às vezes quando as pessoas vem com muitas receitas prontas, nós professores; vamos ser bem sinceros, ou a gente acata e depois critica, ou então a gente faz tudo para aquilo não dar certo”.</p> <p>40. “Achei muito importante a integração dos três níveis (CEI, EMEI, EMEF) [...]. A partir do momento que você entende o trabalho do CEI, da EMEI e da EMEF, todos entendemos o processo, fica melhor para você entender o aluno que você recebe”.</p>
--	---

Anexo II

Projeto “Ciclo e Formação de Professores”

IMPLEMENTAR A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS ARTICULADA AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES

Cristovam da Silva Alves

Justificativa:

Apesar das freqüentes divergências entre educadores, na comunidade, nos partidos políticos e nos sindicatos quanto à organização da escola em ciclos, é cada vez mais predominante a conclusão de que apesar de todas as dificuldades, o trabalho com ciclos ainda é a melhor opção para combater o histórico modelo de escola excludente, seletiva e reprodutora.

Olhando nossa realidade, constatamos na organização por ciclos presente em nossas escolas a reprodução da velha lógica seriada. Continuamos a denominar as classes da mesma forma que fazíamos no modelo anterior. Pensamos e fazemos o currículo em compartimentos anuais, classificamos os alunos mediante avaliação, não dispomos de registros favorecedores de uma visualização do real desenvolvimento do aluno. Vivemos a plena identidade, representação e concepção de um sistema seriado, agora organizado em grandes amontoados de anos. Mudamos o nome, alteramos os regimentos, escrevemos na proposta da escola. Trocamos a embalagem, enfeitamos o pacote, porém, internamente, a “nova” escola permanece na mesma inércia da saudosa instituição do começo do século passado.

Reverter esse quadro significa proceder a desconstrução dessa lógica e simultaneamente, a construção de outros caminhos propiciadores do respeito aos diferentes tempos dos alunos, que lhes considerem o desenvolvimento biológico, psicológico, social e cognitivo, acolhendo-os como seres humanos totais, individuais e sociais.

Esse conhecimento só será possível de construção em processo, considerando o contexto social do local, sua cultura, seus saberes, as representações de seus protagonistas, as relações estabelecidas entre eles, suas perspectivas. Como indica Miguel Arroyo, não é possível congelar o contexto e nos prepararmos adequadamente para o seu enfrentamento. O tempo de vida, na sua dinâmica, nutre-se do passado, deposita as possibilidades no futuro, mas a realidade é o presente.

Assim, a implementação da organização da escola em ciclos como meio de potencializar o desenvolvimento humano, pode se constituir numa oportunidade de aprendermos alterando a nossa realidade, construindo novas formas de organização do trabalho, de gestão de espaços, de organização de tempos, de trabalho compartilhado, de integração com pais e alunos, em que o propósito é uma escola que ousa transgredir a realidade, buscando uma emancipação favorecedora de uma formação cidadã crítica e de uma profissionalização docente responsável.

Objetivo:

- ✓ Promover vivências reflexivas e em contexto entre os diferentes atores das unidades envolvidas – corpo docente, corpo técnico, formadores, pais, alunos e servidores – desconstruindo conceitos e práticas em prol de um tratamento pedagógico conciliador das relações ensino aprendizagem com os ciclos de desenvolvimento humano.
- ✓ Formação permanente de educadores numa perspectiva crítica-reflexiva-emancipatória.
- ✓ Vivenciar situações de trabalho e pesquisa em co-autoria.

Princípios/Pressupostos:

- ✓ Instituições que lidem com os diferentes tempos de vida atendidos por nossa rede escolar (zero a 15 anos).
- ✓ Instituições facilitadoras da aprendizagem de seus atores – instituição aprendente.

- ✓ Proximidade entre as instituições participantes.
- ✓ Adesão voluntária dos sujeitos.

Etapas:

- ✓ Apresentação do projeto aos gestores das Unidades Educacionais.
- ✓ Sensibilização das equipes docentes e técnicas das Unidades.
- ✓ Construção do percurso coletivo compartilhado, podendo conter análise de contexto, de trajetórias de alunos nos diferentes espaços, inventário de dificuldades, proposição de soluções, socialização de soluções locais, reflexão sobre dificuldades e outros.

Prazo:

- ✓ Um semestre

Anexo III

Relatórios dos encontros realizados no decurso do Projeto “Ciclos e Formação de Professores”

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Primeiro encontro: Apresentação do projeto aos professores da EMEF Cândido Portinari.

Encontro realizado em 22/09/2004

Neste encontro, apresentamos o pré-projeto aos professores do primeiro e segundo turnos, os quais, segundo a equipe técnica eram os mais predispostos a aceitarem desafios e a se lançarem em novas aprendizagens. Após a leitura do pré-projeto, e da aceitação unânime do mesmo, desenvolvemos com eles uma dinâmica que teve como base duas questões:

1. Que imagem eu tinha de meu professor?
2. Como eu olho o meu aluno?

O objetivo da atividade era levar os professores a relembrem das marcas deixadas neles pela escola que freqüentaram e, de verificar como vêem seus alunos.

As respostas às questões foram escritas por eles em pedaços de sulfite e, posteriormente transcritas para um quadro, onde, em uma análise conjunta, as palavras usadas foram agrupadas em duas categorias: positivas e negativa.

<i>Que imagem eu tinha de meu professor?</i>	
Positivos	Negativos
Exigentes	Chata
Tradicionais	Rígido/rigoroso
Comprometidos	Autoritária
Inteligente	Inatingível

Amiga	Status
Compreensiva	Insensível
Generosos	
Muito sério	
Carinhosa	
Responsável	
Atenciosa	
Preocupada em ensinar	
Respeitado	
Importante	
Sábios	
Prestativos	

Como eu olho o meu aluno?	
Positivos	Negativos
Alegres	Falta de respeito
Ansiosos	Irresponsável
Solidários	Descompromissado
Sujeitos	Agitados
Possibilidade	Dispersivos
Transformação	Inquietos
Construção do futuro	Falantes
Curiosos	Sem perspectivas
Inteligentes	Desestruturados
Sujeitos em contexto	
Globais	
Seres em construção	
Encontro	
Complexo	
Diversidade	
Estar vivo	

Após a separação nas categorias, o grupo passou a analisar o material construído. Boa parte dos professores relatou ter experimentado relações positivas com os seus professores apesar de se referirem ao ensino recebido como tradicional. Seus professores tinham uma autoridade, talvez social, que acham não possuir. Em relação aos seus alunos, constataram que os adjetivos positivos predominaram sobre os negativos, contudo, estes demonstraram um viés estereotipado dos alunos ainda presente no contexto escolar.

Observação: *No início, algumas pessoas apresentaram certa dificuldade para indicar suas marcas, contudo, a registraram no papel.*

Ao apresentarem suas marcas, alguns deles relataram terem sofrido forte influência de seus professores, principalmente para sua escolha profissional. Aqueles marcados negativamente expressaram a profundidade que a situação vivida provocou em seus sentimentos, fazendo-os vivenciarem a lembrança do fato sempre que se recordam do tempo em que eram estudantes.

As marcas relatadas, tanto as positivas quanto as negativas, são em sua maioria marcas relacionadas a convivência, a sentimentos e emoções. Poucos professores relataram fatos relacionados exclusivamente com as questões de ensino como relevantes em suas memorizações. As relações interpessoais mostraram-se importantes na vivência escolar desses atores.

Em relação aos alunos, muitos professores revelaram possuírem representações do aluno ideal, longe da realidade na qual atuam. Tal representação marcou seus depoimentos.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no Segundo encontro com professores da EMEF Cândido Portinari

Encontro realizado em 04/10/2004

Neste encontro trabalhamos inicialmente com as informações colhidas pelos professores com seus alunos: quais as marcas que a escola deixa neles e como eles vêem seus professores.

Durante o relato, os professores informaram que haviam alterado a proposta inicial e perguntado aos alunos como eles viam os professores e como eles se viam. Alguns professores optaram por escolher alunos para secretariar a atividade, os quais ficaram responsáveis por abrir os papéis e a anotar as palavras utilizadas.

Os resultados seguem arrolados nas Tabelas abaixo:

Ciclo I (Fundamental I) – Como os alunos se vêem	
Positivos	Negativos
Estudiosa	Reclama
Amigável	Gorda
Inteligente	Egoísta
Religiosa	Bagunceiro
Gentil	Apressado
Divertido	Exibido
Sincero	
Gatão	
Quieto	

Ciclo I (Fundamental I) – Como os alunos vêem o professor	
Positivos	Negativos
Gentil – maravilhosa	Chata
Legal – explica bem	Feia
Boa – simpática	Brava
Sorridente – brincalhona	Nervosa
Organizada – trabalhadora	Rígida
Paciente	Muita bronca
Ótima	Muita lição
Bonita	Grita muito
Exigente	Arrogante
Inteligente	Leão
Elegante	
Educada	
Sincera	
Estudiosa	
Importante	
Amável	
Cheirosa	

Ciclo II (Fundamental II) – Como os alunos se vêem	
Positivos	Negativos
Quietos – atenciosos	Bagunceiros
Unidos – aplicados	Gritam demais
Legal	Não participam
Estudiosos	Chatos
Participantes	Falar demais
Estudantes	Desobedientes
Normal	Falta de respeito
Bons	Arteiros

Ótimos	Ruim
Razoável	Sungue ruim
Obedientes	
Amigos	
Educado	
Inteligente	
Alegre	
Simple	
Bonito	
Esperto	
Disciplinado	

Ciclo II (Fundamental II) – Como os alunos vêem o professor	
Positivos	Negativos
Legais – companheiros	Chatos
Aplicados – exigentes	Faltosos
Divertidos – espertos	Nervosos
Ótimos – adoráveis	Ruins
Rígidos – alegres	Sem dinheiro
Bons – mestres	Bravos
Educados – grupo	Impacientes
Calmos – importantes	Péssimos
Tolerância – carinhosa	Ignorantes
União – criativos	Folgados
Meus pais – estudantes	Severos
Humildes – espertos	Arrogantes
Competentes – sinceros	Cavalos
Inteligentes – trabalhadores	
Responsáveis	
Pacientes	
Amigos - profissionais	

Ao relatarem o que colheram de seus alunos, os professores disseram ter se surpreendido com a positividade das respostas. Especificou-se que o professor “chato” é aquele que cobra muito do aluno, enquanto o docente ignorante seria aquele grosseiro em suas atitudes e palavras.

Os relatos acabaram passando pelo campo das representações, onde o grupo abordou as representações construídas na escola: a escola tem representação do aluno ideal e não do aluno real. As representações são construídas e influenciadas, tanto a do aluno quanto à do professor. Para ser aceito, é preciso

representar às vezes o que não se é. A humanização seria o aspecto importante a ser trabalhado na relação professor/aluno.

Ao grupo perguntamos:

1. Quais experiências significativas aconteceram na sua escola com relação ao ciclo?

Avanço das atividades desenvolvidas com os alunos; mudança na postura da avaliação, que está mais voltada para o diagnóstico e aprimoramento do processo, permitindo ver o desenvolvimento real do aluno durante os períodos letivos; permanência do grupo de professores na escola por mais tempo, possibilitando a manutenção do trabalho; levantamento de metas para o ciclo (até onde os professores devem chegar com os alunos em cada ano do ciclo e com o ciclo); encontro entre professores do 4º ano do Ciclo I com professores do 1º ano do Ciclo II.

O “professor A1” falou que o grupo de educadores está mais entrosado e trabalhando em projetos comuns; há intercâmbio de trabalho entre os professores dos diferentes ciclos – falta, entretanto, sistematização desses encontros.

2. A que atribuem os entraves e dificuldades na implementação dos ciclos?

Ausência de registros ou insuficiência na sua elaboração; práticas e formas de organização muito próxima do regime seriado; falta de esclarecimento aos pais e responsáveis quanto aos ciclos; classes com muitos alunos; imagem criada pelo aluno sobre a “progressão continuada” que o desobriga a aprender; pouco uso de atividades fora da sala de aula; elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente não alfabetizados.

Levantaram três questões: Como registrar as informações sobre os alunos de modo a facilitar o trabalho em ciclo? Como aprimorar o planejamento do

processo ensino-aprendizagem no ciclo? Que metodologia usar no ciclo? Como diminuir o número de alunos não alfabetizados?

3. Quais soluções podem apontar?

Instituição de projetos de recuperação paralela. O projeto Xadrez pode ser útil. O projeto que estão desenvolvendo para estudo da comunidade vem se mostrando detentor de possibilidades para superar parte dos problemas citados. A sala de informática e a sala de leitura estão auxiliando muito.

Redução do número de alunos por classe; mais momentos de encontro entre os professores para trocas; adaptar melhor o ambiente escolar; desconstruir mitos da relação ensino-aprendizagem; professores substitutos em número suficiente; planejamento por ciclos; encontros que possibilitem aos professores trocarem informações sobre os alunos que seguem de um ano para o outro, dentro dos ciclos e entre ciclos;

Deste encontro, emergiram algumas necessidades que poderíamos trabalhar dentro de nosso poder de demanda:

- Novas perspectivas de lidar com espaços.
- Novos meios de trabalhar a alfabetização de alunos com dificuldades.
- Novas formas de organização de tempos.

“O aluno não é só do professor. Ele é da escola”

Realizamos a leitura do texto: Colóquio sobre ciclos – Prof. Dr. Miguel Arroyo e finalizamos pedindo aos integrantes que se reunissem e escrevessem sobre as trajetórias de vida dos alunos no Ciclo I e no Ciclo II, tema do encontro seguinte - 13/10.

Observação: No desenvolvimento destas atividades, os professores mostraram-se um pouco mais soltos. Falaram mais e mostraram-se mais confiantes, inclusive para relatar as dificuldades que tinham.

Em relação ao posicionamento dos alunos, alguns comentaram a surpresa que tiveram com a forma dos alunos verem os professores. Neste item, não se posicionaram comparativamente com as percepções produzidas no primeiro encontro do projeto formação.

Mostraram-se muito incomodados com o uso do espaço na escola. O espaço se revelou um dos entraves na melhoria da implementação dos ciclos. Falta espaço para atividades de reforço e recuperação, para aulas diversificadas.

A administração do tempo nas diversas atividades também se destacou como uma das dificuldades enfrentadas na implementação dos ciclos.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no Terceiro encontro com professores da EMEF Cândido Portinari, da CEI Tarsila do Amaral e da EMEI Anita Malfatti

Encontro realizado em 13/10/2004

Este encontro foi realizado na EMEF Cândido Portinari envolvendo os professores da própria EMEF (primeiro e segundo turnos), parte dos professores da CEI Tarsila do Amaral (representantes e direção) e professores/coordenador pedagógico da EMEI Anita Malfatti.

Os participantes tiveram como tarefa a ser trazida, a elaboração das trajetórias das crianças, adolescentes e jovens nos diferentes níveis e modalidades trabalhadas (educandos de 0 a 15 anos).

Segue os relatos colhidos pelos professores que apresentaram o trabalho solicitado:

CEI

Relato:- atendemos crianças de zero a seis anos de idade. Em geral, elas chegam ao CEI com dois a quatro meses. Não dedicamos a elas apenas cuidados

(alimentação, fraldas, higiene) cuidamos também do desenvolvimento (social e educacional). Trabalhamos com estímulos, percepção, envolvimento, isto nos diferentes estágios, proporcionando autonomia. As crianças são vistas como seres no mundo e dedicamos também um bom tempo às questões da afetividade.

Cada criança tem seu desenvolvimento e procuramos respeitar ao máximo essas individualidades (cada um com o seu tempo).

O objetivo é com a socialização, a comunicação, procurando ampliar suas manifestações nas crianças.

O currículo contempla aspectos relacionados ao movimento, à música, às artes, a linguagem oral e escrita, também com a natureza e sociedade, matemática. Procuramos sempre trabalhar com a função social da língua escrita.

Dividimos o CEI em salas ambientes (biblioteca, artes, música, brinquedoteca). Respeitamos o tempo das crianças, assim como suas diferenças. A alimentação é parte do currículo e, desenvolvemos vários projetos com a turma.

EMEI

Relato: Atendemos crianças de quatro a sete anos. Quando os alunos de quatro anos chegam à escola pela primeira vez, passam pelo processo de adaptação que começa com uma reunião com pais e crianças, em razão da dependência das crianças e dos hábitos familiares que trazem.

Nesse processo, trabalha-se com afetividade, respeito às individualidades. Esse trabalho visa à conquista da confiança.

Contemplam-se o aspecto intelectual, físico e motor. Trabalhamos a socialização, a coordenação motora, habilidades e atitudes.

Usamos salas ambientes (informática, brinquedoteca, leitura, artes, jogos e vídeo).

Estamos trabalhando o projeto: Quem cuida de mim?

EMEF

Relato Fundamental I: A criança chega ao primeiro ano do ciclo I com uma grande expectativa. Realiza-se um trabalho de situar a criança frente a nova

realidade. Apresenta-se a escola para aqueles de 1º ano e o trabalho inicia-se com um horário diferenciado e sob o acompanhamento dos pais.

A família apresenta uma grande expectativa, porém uma boa parte dos pais ou responsáveis se afasta da escola.

Há em relação aos espaços de educação infantil uma acentuada diferença no mobiliário e este favorece o trabalho individual. Reduz a ênfase no trabalho em grupo – “As crianças sentem no início uma grande dificuldade com o mobiliário, o qual favorece muito o trabalho individual, dificultando o trabalho coletivo”

Outra mudança que ocorre é a redução nas atividades lúdicas. Pouco se brinca.

Relato - Fundamental II: Na adolescência a responsabilidade passa quase que exclusivamente para o indivíduo. Não há tempo na grade horária para o brincar.

Nota: O grupo debateu sobre as trajetórias de vida das crianças e adolescentes no interior das Unidades de Educação. Chegou à conclusão de que, apesar de trabalharem os mesmos tempos de vida – CEI e EMEI, EMEI e EMEF, o fazem de modo diverso. Suas práticas são diferentes.

Outra evidência observada foi quanto aos aspectos lúdicos – o brincar. Essa prática desaparece por completo na EMEF, mesmo nos anos iniciais do Ciclo I. O ensino torna-se muito sério. Não há espaço nem lugar para descontração.

Os pais também mudam o comportamento quanto ao acompanhamento dos filhos: são presentes no CEI e na EMEI e, se afastam progressivamente quando os filhos passam a freqüentar a EMEF. Poucos são os que se interessam em participar da vida escolar dos filhos, principalmente no Ciclo II.

Observação: *Surgiram comentários entre os professores da EMEF: ficaram impressionados com a qualidade do trabalho pedagógico realizado na CEI. Algumas professoras disseram estar com vontade de matricular seus filhos na CEI Tarsila do Amaral. Os professores da EMEI e da EMEF alegaram desconhecer o trabalho realizado nos Centro de Educação Infantil. Não se*

observou empolgação dos professores com a narração das etapas trabalhadas na EMEI.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no quarto encontro com professores da EMEF Cândido Portinari, da CEI Tarsila do Amaral e da EMEI Anita Malfatti

Encontro realizado em 12/11/2004

Neste encontro tivemos a participação da Prfa. Dra. Heloysa Dantas que veio falar sobre o desenvolvimento na perspectiva Waloniana e também de modos alternativos para trabalhar dificuldades de leitura e escrita.

Participaram do encontro professores do primeiro e segundo turnos e equipe técnica da EMEF Cândido Portinari, equipe técnica e três professores do CEI Tarsila do Amaral e alguns professores representantes da EMEI Anita Malfatti. O encontro ocorreu na EMEF Cândido Portinari.

Iniciamos com uma retrospectiva dos encontros anteriores e lembramos o objetivo proposto para o dia.

A convidada iniciou sua participação falando dos trabalhos que vem atualmente desenvolvendo junto às escolas municipais de Embu e Diadema, especificamente conversou sobre o projeto leitura e escrita. Projeto usado para intervenção individualizada nestas redes, cujos resultados são animadores pela eficiência na reintrodução de alunos com dificuldades em suas turmas originais, devolvendo-lhes a auto-estima, a confiança e a capacidade de acompanhar seus pares de mesma faixa etária. Mostrou que não se precisa de grandes investimentos para realizar ensino de qualidade. O sucesso das ações está diretamente relacionado com a pesquisa de práticas interessantes e de sucesso que geralmente não são socializadas, assim como a necessidade de trabalhar individualmente as diferenças dos alunos, principalmente daqueles que apresentam dificuldades de

aprendizagem mais acentuadas, dificuldades que devem ser percebidas e resolvidas o mais cedo possível.

Obs: O encontro foi gravado e transcrito.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no encontro com professores da EMEF Cândido Portinari

Encontro realizado em 29 de novembro de 2004

Encontro realizado com os professores da EMEF Cândido Portinari, cujo objetivo foi: proposição de PEA para assegurar a continuidade do projeto no ano de 2005; tirar calendário para planejamento e encontros com Ana Beatriz Goulart e Claudia Davis.

Datas em dezembro:

03/12 – Planejamento

06/12 – Encontro com Ana Beatriz Goulart (Profa. E Arquiteta)

16/12 – Encontro com Claudia Davis

20/12 – Planejamento

Fala do grupo quanto ao PEA:

Possuímos um PEA de Xadrez, um de Informática e outro de formação. O “Projeto Ciclos e Formação” pode ser absorvido no PEA de Formação.

Falas dos professores:

(Professora A2): Sabemos que as mudanças devem partir da gente. Com a Heloysa sentimos que as mudanças devem ocorrer a partir de nós mesmos. Ano que vem vamos fazer a diferença.

(Professor A1): O que a Heloysa falou, associado a nossa experiência, nos permitirá propor e efetivar mudanças. Devemos mexer no currículo, alterar o nosso trabalho dentro de nossa realidade. A função da escola está se alterando – devemos repensar a nossa prática educativa para alterar o serviço que prestamos, melhorando a qualidade e melhorando também as condições de trabalho.

Ela reforçou as coisas em que eu acredito. As mudanças terão que nascer de nós. Não é fazer as coisas pensando em utopias.

(Professora A3): Na fala da Heloysa há emoção quando se rompem barreiras, indo de encontro a aquilo que o aluno precisa. Isso nos emociona.

(Educador A4): Na saída da Profa. Heloysa, ela falou se tínhamos consciência do luxo que possuíamos. Assim, eu acredito ser possível fazer algo dentro das nossas condições materiais. Podemos e devemos valorizar o que já fazemos e caminhar para o novo.

Observação: Ficou a impressão de que os professores estavam interessados na formação que construíamos juntos, contudo, não demonstravam muito entusiasmo em assumirem tal tarefa em um Projeto Especial de Ação (PEA). Isso ficou claro quando propuseram incorporar o estilo de formação que desenvolvíamos juntos em um projeto de estudos que praticavam nos últimos anos.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no encontro com professores da CEI Tarsila do Amaral

Encontro realizado em 30 de novembro de 2004

Encontro de planejamento com vistas ao ano de 2005.

Neste encontro as educadoras (Educadora B1, Educadora B2, Professora B3 e Professora B4) relataram-nos os projetos que trabalharam no ano de 2004:

1. Adaptação;
2. Reciclagem;
3. Etnia;
4. Datas comemorativas;
5. Identidade das crianças;

Durante a conversa com as educadoras, levantamos em conjunto os seguintes problemas:

- Não há momentos de discussão coletiva no grupo
- Falta continuidade nos trabalhos (ações), embora no discurso haja a impressão de conversas entre as protagonistas.
- As crianças, ao mudarem de grupo, não são acompanhadas por um relato consistente contendo suas aquisições e desenvolvimento, de sorte ao próximo educador poder elaborar um planejamento de melhor qualidade para atendê-la.
- Falta ligação entre os diferentes projetos. Eles ocorrem em tempos determinados não se sobrepondo nem mesmo nos pontos comuns.

Refletimos juntos sobre as implicações do trabalho praticado e as possíveis fundamentações que os guiavam. Abordamos a necessidade da elaboração de um projeto para a escola que contasse com a participação de todos os educadores, assim como a necessidade de construção de projetos didáticos mais completos capazes de auxiliarem eles(as) no percurso com as crianças.

Solicitamos aos professores que escrevessem os planos de ensino de suas turmas para o próximo ano.

Observação: As Professoras e equipe técnica do CEI demonstraram não dominar os processos de construção do plano pedagógico e dos planos didáticos. Tinham dificuldades para distinguir objetivos de finalidade e as etapas do trabalho para com a metodologia a ser empregada.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Construção de pauta para encontro com professores da EMEF Cândido Portinari a ser realizado em 03/12/2004.

Encontro realizado em 01 de dezembro de 2004

Primeira Etapa:

Solicitar aos professores que se dividam em grupo: professores dos mesmos anos do Ciclo I e professores das mesmas áreas/disciplinas do Ciclo II.

Elaborar uma descrição dos conteúdos trabalhados no ano de 2004.

Segunda Etapa:

Afixar as folhas de papel Kraft com os conteúdos trabalhados no ano de 2004, dispondo as mesmas pelos diferentes anos do Ciclo I e Ciclo II, de modo a construir uma visão vertical do trabalho no Ensino Fundamental, solicitando aos educadores que façam uso da palavra, explicitando como trabalhou cada tópico, a ênfase dada e o nível de aprofundamento alcançado.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no encontro com Equipe Técnica da EMEI Anita Malfatti

Encontro realizado em 2 de dezembro de 2004.

Estivemos nesta data na EMEI Anita Malfatti conversando com a Diretora.

A nossa visita teve como objetivo solicitar da equipe técnica o apontamento de algumas datas para reunirmos a equipe e os educadores para tratarmos do planejamento de 2005.

Aproveitamos para informar da vinda da Profa. e Arquiteta Ana Beatriz Goulart em 06/12 e da Profa. Dra. Claudia Davis em 16/12 na EMEF Cândido Portinari, convidando-a e sua equipe de educadores a comparecerem.

A diretora ficou de conversar com sua equipe sobre as datas mais convenientes ao planejamento, informando-nos sobre as mesmas posteriormente.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no quinto encontro com professores da EMEF Cândido Portinari

Encontro realizado em 03/12/2004

Neste encontro, iniciamos as ações de planejamento, cujo objetivo era o de procurar caminhos onde pudéssemos propor mudanças, principalmente em resposta aos apontamentos levantados pela equipe docente como possíveis formas de realizar o trabalho numa perspectiva diferenciada. Abordagem propícia em relação às dificuldades de aprendizagem, uso dos espaços numa perspectiva diferenciada, e meios alternativos de dispor do tempo e da organização, deveriam se constituir em objeto de análise e reflexão, visando a proposta de atuação em ciclos.

Iniciamos a atividade do dia, propondo à equipe uma divisão das pessoas pelos diferentes anos do ciclo I e pelas várias disciplinas do ciclo II.

A tarefa proposta consistiu em elaborar um inventário dos assuntos trabalhados ao longo do ano letivo, objetivando a construção de um quadro de referência onde se pudesse visualizar o conhecimento, a cultura, as habilidades, as competências e outras referências trabalhadas pela escola com seus alunos.

Uma das educadoras presente levantou uma questão sobre a necessidade do cuidado a ser tomado, contando ter o encontro o objetivo de planejamento em ciclos e não em anos e séries.

Nota:- deveriam relatar exatamente o real, aquilo que efetivamente trabalharam com o aluno.

Segue esse quadro de referência:

2º Ano do Ciclo I							
Português	Matemática	História	Geografia	Informática	Ciências	Artes	Ed. Física
<ul style="list-style-type: none"> Alfabetização Leitura compartilhada Listas, alfabeto Avisos e bilhetes Textos Reescrita Produções coletivas e individuais Projeto de leitura e resenha 	<ul style="list-style-type: none"> Números Adição, subtração, multiplicação e divisão Noções de gráficos Situações problemas Noções: mediadas, tempo, peso, sistema monetário. 	<ul style="list-style-type: none"> Linha do tempo – escola, família e comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> Espaço: bairro e escola 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos básicos Projetos: caderno de receitas e folclore 	<ul style="list-style-type: none"> Meio ambiente Saúde e higiene Relações ecológicas Dobraduras 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho c/ lápis de cor, giz de cera, guache Recortes e colagem Releitura 	<ul style="list-style-type: none"> Lateralidade Regras Jogos

3º Ano do Ciclo I							
Português	Matemática	História	Geografia	Informática	Ciências	Artes	Ed. Física
<ul style="list-style-type: none"> Leitura compartilhada Leitura silenciosa e interpretação do texto Uso de dicionário Produção de texto Reescrita: ortografia, pontuação, gramática 	<ul style="list-style-type: none"> Números naturais – até unidade de milhar Fração – noções Adição, Subtração, multiplicação (com 2 números) e divisão simples Situações problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Linha do tempo História do Brasil Datas comemorativas 	<ul style="list-style-type: none"> Localização: bairro, município, estado Zona urbana Zona rural 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> Universo Relação do homem com o meio ambiente Ciclo da água Seres vivos Higiene Alimentação 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none">

4º Ano do Ciclo I							
Português	Matemática	História	Geografia	Informática	Ciências	Artes	Ed. Física
<ul style="list-style-type: none"> Leitura oral compartilhada Leitura silenciosa e estudo do texto Vocabulário; uso do dicionário Produção de texto: narrativo, acróstico, diferentes portadores de textos Reescrita: ortografia, pontuação, 	<ul style="list-style-type: none"> História dos números Números naturais: até centena de milhão e noção de numeração infinita Frações e números fracionários: adição e subtração com denominadores iguais; noção com denominadores 	<ul style="list-style-type: none"> Formação do povo brasileiro Trabalho, sociedade e produção no Brasil colonial Economia e sociedade no Brasil imperial e republicano 	<ul style="list-style-type: none"> Brasil – território, governo Trabalho no Brasil Indústria A população brasileira – problemas urbanos, sociais e ambientais 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> Sistema solar Recursos naturais Estudo do corpo humano – aparelhos, sistemas Promoção e prevenção à saúde 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none">

coerência textual, concordância verbal.	diferentes <ul style="list-style-type: none"> Quatro operações: adição – até centena de milhar (reserva), subtração – com recurso até dez. de milhar, multiplicação – por 2 algarismos e noção com 3, divisão – com 2 algarismos Porcentagem Situações problemas 						
---	---	--	--	--	--	--	--

Ciclo I – Educação Física	Ciclo II – Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento do próprio corpo (habilidades físicas básicas) Lateralidade, coordenação motora, motricidade ampla e fina, não espaço-temporal Socialização Higiene 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento do próprio corpo (potencialidades) Lateralidade, coordenação motora ampla e fina, força, flexibilidade, destreza, ação e reação Socialização Iniciação e aprofundamento dos jogos desportivos (fundamentos e regras)
Metodologia <ul style="list-style-type: none"> Atividades individuais e coletivas, recreativas, dirigidas e livres Danças (ritmos regionais contextualizados) Jogos cooperativos e competitivos Noções de jogo pré-esportivos Dinâmicas 	Metodologia <ul style="list-style-type: none"> Recreação Atividades individuais e coletivas, dirigidas e livres Danças e sua contextualização Jogos cooperativos e competitivos Ginásticas

1º Ano do Ciclo II							
Português	Matemática	História	Geografia	Informática	Ciências	Artes	Inglês
<ul style="list-style-type: none"> Processo de comunicação Variações lingüísticas/signos Valorização cultural – lingüística Histórico lingüístico regional Lendas urbanas Estrutura do texto Técnicas em redação: Narração 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão: história, símbolos e sistemas numéricos Nº naturais – Operações (divisão/multiplicação), potência, raízes Divisibilidade Múltiplos Divisores MMC 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo dos conceitos – tempo/histórico História da Terra – primeiros humanos (neolítico) Antiguidade oriental – Mesopotâmia (Sumérios e Babilônios) Egito antigo Formação da 	<ul style="list-style-type: none"> Localização – casa, sala de aula, escola, cidade Conceito – cidade (problemas urbanos) /campo Homem x espaço Terra – Universo – localização – Climas 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> Evolução do universo Energia: tipos e transformações Origem da vida (células) Evolução das espécies Classificação dos seres vivos Vírus e bactérias (DST e outras) 	<ul style="list-style-type: none"> Noções de espaço, linha e planos Teoria e prática sobre cores (básicas) História da arte (arte no Brasil) Análise de obras Produção artística (releituras) (três últimos itens – para triangulação) 	<ul style="list-style-type: none">

<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de texto • Gramática: fonemas, classificação da sílaba tônica, substantivos, adjetivos • Conceito de verbo – concordância verbal • Frase/oração • Acentuação 		Grécia antiga			<ul style="list-style-type: none"> • Protistas e fungos • Conteúdos do 1º e 2º ano 		
--	--	---------------	--	--	--	--	--

2º Ano do Ciclo II							
Português	Matemática	História	Geografia	Informática	Ciências	Artes	Inglês
<ul style="list-style-type: none"> • Letra e fonema • Encontro vocálico • Encontro consonantal • Sílaba tônica • Substantivo, artigos, numeral, pronomes, verbo (itens trabalhados isoladamente e inseridos num contexto) • Textos: prosa, poesia, jornalístico • Leitura • Estudo do vocabulário • Interpretação • Produção de texto - Narração e descrição 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão – Números naturais • Números inteiros (1º semestre) • Números racionais (Ver. MMC) • Razão/proporção • Introdução à porcentagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Fim do Império Romano (Poder, cultura e religião) – Formação dos reinos Bárbaros – Germânicos – Idade Média • Reino Franco/Império Carolíngio – estrutura social, política, religiosa (Igreja) – Feudalismo • Cruzadas e expansão muçumana – Formação dos Reinos Católicos – Cidade e o comércio – rural urbano 	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil – Localização, Coordenadas geográficas, Fronteiras, Divisão regional • Conceitos – Espaço e fronteira • Conflitos no campo (MST) • A cidade de São Paulo 	•	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação do conteúdo – 1º e 2º anos • Animal e vegetal • Ciclo da água • Vegetação brasileira • Temas ambientais (reciclagem) • Poluição do ar, da água e do solo 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva básica (estudo sobre planos) • Desenhos de observação – memória e criação • Estudo de cores (quentes, frias, complementares) • Produção de imagens • P. triangular: • História da Arte (Sec XVIII – ismos) • Análise de obras • Produção artística (releituras) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gretings • Verbo to be (afirm. Neg. Inter.) • Artigos a e an • Pronome demonstrativo this, that, these, those • Números de 1 a 100 • Meses e dias do ano • Presente simples • Presente contínuo • Futuro imediato • Leitura e tradução • Pronomes adjetivos

Concluído o levantamento, as listas foram afixadas a vista de todos e passou-se a análise das informações pelos professores:

1 – Área de Língua Portuguesa no Ciclo I – 2º ano:

Prioriza-se a leitura e escrita. Para cada texto os professores trabalham um único aspecto – pontuação ou gramática, etc.

A existência de alunos pré-silábicos e silábicos alfabéticos reforça a idéia do trabalho de reforço e recuperação numa perspectiva preventiva e corretiva.

2 – Área de Língua Portuguesa – Ciclo II 1º ano:

Valorização das diferenças lingüísticas e aspectos regionais.

Diferenças lingüísticas regionais como instrumento de trabalho quanto às diferenças entre os sujeitos, respeitando-as.

Produção de texto – técnica narrativa e explicação das etapas.

Dramatização (linguagem corporal) – as possibilidades que a língua oferece.

Ciclo II 2º ano:

Revisão de ortografia, morfologia. Trabalho isolado (projeto de uma pessoa). Eles escrevem usando a linguagem coloquial. Produção de texto – sempre a partir de um texto que é colocado em discussão.

Havia muita dificuldade nos alunos em ler e escrever, eles melhoraram.

A professora, apesar dos avanços, sente que ainda falta muito. No conjunto, o resultado ainda é frustrante.

Observação: Dificuldade para pontuar os objetivos do trabalho desenvolvido, assim como das competências que foram adquiridas pelos alunos no decurso do período.

Boa parte dos professores desconhece o trabalho do outro. Há desconexão entre o trabalho dos professores de ciclo I e de Ciclo II e, destes últimos, em relação às áreas do conhecimento diferentes da sua, mesmo quando elas abordam temas comuns.

Projeto – Ciclos e formação de Professores

Participação de convidado

Encontro realizado em 06 de dezembro de 2004

Encontro que contou com a participação da Profa. Arquiteta Ana Beatriz Goulart.

Neste encontro, a Profa. Ana Beatriz conversou com os professores e equipe técnica das três unidades de ensino sobre a utilização do espaço nas escolas. Sua fala levou-os a refletir sobre o uso real do espaço numa dimensão de lugar. Lugar onde se reúnem seres humanos carregados de sentimentos. Lugares que despertam nos sujeitos tanto sentimentos de pertença como de repulsa, os quais devem ser considerados no planejamento do uso que queremos fazer deles.

Chamou atenção sobre o padrão de construção de nossas escolas, a falta de funcionalidade, a falta de traços particulares que confirmam uma identidade ao prédio escolar, distinguindo-os de outros. Também levou o grupo a refletir sobre as possibilidades que pequenas alterações na disposição de coisas ou da forma poderiam abrir quanto ao uso desses lugares e, lembrou ao grupo que é preciso se apropriar não só do lugar interno do prédio, como também de seu lado externo, que precisamos romper com a idéia de sala de aula no interior do prédio, levando-a para os jardins, para debaixo de árvores e para as praças.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações para construção da pauta de encontro com professores e equipe técnica das escolas envolvidas no projeto

Encontro realizado em 08 de dezembro de 2004

Reunião de planejamento para as ações na EMEF Cândido Portinari, na EMEI Anita Malfatti e no CEI Tarsila do Amaral.

EMEF:

Pensar na recuperação e reforço – necessidade apontada pelos próprios protagonistas da escola;

Otimização no uso dos espaços e da organização do tempo;

Rever metodologia de trabalho

EMEI:

Ouvi-los: O que esperam; Quais suas ansiedades? Quais suas perspectivas?

Proposta de trabalho no encontro: O que pensam sobre o ciclo? Quais as dificuldades vividas? Que implicações há no trabalho? Como conciliar o trabalho atual com a proposta de ciclos?

CEI:

Redução na quantidade de projetos;

Ajuda na construção da metodologia de planejamento;

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no quinto encontro com professores da EMEI Anita Malfatti

Encontro realizado em 08/12/2004

Este encontro deu início ao planejamento das ações para 2005.

Encontravam-se presentes neste dia professores, diretora e assistente de diretor, funcionários e pais.

Dinâmica usada: Propomos a divisão da equipe presente em dois subgrupos. Estes grupos deveriam ter professores, funcionários, equipe técnica e pais.

Propusemos aos grupos que fizessem uma breve reflexão sobre o trabalho executado no ano, indicando acertos e dificuldades.

Após um certo tempo, os grupos relataram aos demais os pontos discutidos, suas opiniões e proposições:

Grupo I – Falamos sobre a linha de tempo e sala ambiente. A proposta do início do ano mostrou-se inexecutável em razão da divisão do tempo. Alteramos o tempo das atividades e resolvemos parte dos problemas.

Quanto à sala ambiente, no início estranhámos, mas agora achamos positivo. A disponibilidade de tempo para as atividades com as crianças ainda causa transtorno, apesar das mudanças (não foi uma opinião unânime).

Grupo II – A altura das torneiras não permite as crianças do primeiro estágio alcançá-las. As válvulas de descargas são muito duras, também impedindo as crianças menores de acioná-las.

Achamos que o ciclo é um tempo de vida que cada criança precisa para sua aprendizagem, para o seu desenvolvimento.

Propostas: Trabalhando em sala ambiente; O professor deve compreender o aluno nos seus percursos; Socialização entre os diferentes estágios (não ocorre no primeiro e no segundo turnos); Integrar turmas para 2005; Criar um dia a cada mês onde as crianças escolherão as vivências mais apropriadas.

Fala dos agentes escolares:

Almoço: As crianças antes de irem ao pátio deveriam ser preparadas sobre as quantidades servidas e também quanto a repetição. Há pouco desperdício de alimentos no 3º estágio. O desperdício é maior nos estágios iniciais.

Observação: Os professores demonstraram não concordar plenamente com a organização do trabalho em andamento. Alguns se mostraram muito atrelados

às práticas que exigem uma sala de aula com mobiliário e materiais suficientes para a elaboração de atividades unificadas para todo o grupo de alunos. As falas, numa análise superficial, leva a inferir que não esgotaram em seus encontros muito dos aspectos pedagógicos que envolvem o trabalho em que as classes percorrem os diversos ambientes da escola. Os agentes escolares participaram mais ativamente do debate quando este teve como pano de fundo a permanência dos alunos no pátio, refeitório, banheiros.

As mães que participaram do encontro muito pouco falaram, apesar de atuarem na escola com frequência.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no encontro com professores da EMEI Anita Malfatti

Encontro realizado em 14/12/2004

Segunda reunião de planejamento em que foram abordadas as dificuldades eleitas pelo grupo no último encontro (linha do tempo, permanência dos agrupamentos de alunos nas salas ambiente, refeições no sistema self-service):

Procedimentos: Dividimos a equipe em dois grupos. Estes grupos conversaram sobre os projetos que desenvolveram no ano, avaliando sua continuidade ou não. Após essa etapa do trabalho, o grupo maior procurou identificar nos projetos desenvolvidos as etapas do projeto didático. Do efetivamente trabalhado, quais aspectos se enquadrariam nas atividades permanentes que as crianças precisam trabalhar. Como compuseram a seqüência didática mais apropriada.

Durante o debate, foram explicando como desenvolveram cada um dos projetos que trabalharam no ano letivo: projeto meio ambiente que nos anos anteriores havia envolvido a comunidade do bairro, a Secretaria Municipal de Abastecimento (SEMAB) e que neste ano, ficou apenas na elaboração de horta.

Também relataram o projeto que trabalhou com temas de interesse dos alunos. Um deles foi o cavalo, animal que costumava visitar a escola ao levar a carroça que retirava as sobras de merenda. Também se interessaram por conhecer melhor o pavão, em razão do animal ter sido observado em programa de TV. A escola contava com os seguintes projetos: horta, self-service, pais, cidadania, relacionamento, sala ambiente.

Como alternativa aos problemas decorridos do uso de salas ambientes, foi construída a idéia de trabalhar com multi-espacos – a sala de aula seria reorganizada na disposição de mobiliário e matérias, de modo a permitir que as crianças pudessem se envolver em diferentes atividades simultâneas.

Atividades Permanentes	Seqüência Didática	Projeto Didático

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no encontro com professores da CEI Tarsila do Amaral

Encontro realizado em 15/12/2004

Havíamos deixado como tarefa em encontro anterior a elaboração de planos por turma (Berçário I e II, Mini grupo e grupo)

Retomamos os problemas apontados no encontro anterior:

- Falta de horário coletivo;
- Falta de continuidade no trabalho;
- Ausência de contato entre os professores em relação aos alunos de ano para ano;
- Muitos projetos – diluem o trabalho;

- Ausência de ligação entre os projetos.

Sugestão quanto aos projetos:

O grupo decidiu unificar alguns projetos, deixando-os mais abrangentes – três – que englobariam os demais projetos. Os projetos englobados seriam transformados em ações. Assim, o coletivo analisaria a viabilidade do trabalho com três projetos: Identidade (Eu, adaptação, ...), meio ambiente (Água, Reciclagem, alimentação, Animais, Primavera) e datas comemorativas.

O grupo passou a analisar, juntamente com a equipe técnica (diretor e coordenador pedagógico) o planejamento elaborado para os grupos. Constatou-se uma certa confusão entre conteúdos e metodologia e, para desfazer o problema, construiu-se o quadro abaixo e o grupo assumiu a tarefa de inscrever nele as informações do planejamento construído, buscando explicitar melhor os conteúdos trabalhados, ligando-os aos diferentes projetos que a escola adotaria no ano seguinte.

Área: (Linguagem, matemática, ciência, movimento, etc.)				
Objetivo	Atividade Permanente	Seqüência Didática	Conteúdo	Projeto Ação

Observação: *O grupo revelou grande interesse em adquirir competência para elaboração do planejamento do trabalho educativo e de cuidados. Demonstraram acreditar que o planejamento do trabalho seria um passo importante na melhoria da qualidade do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. São educadoras muito comprometidas.*

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no encontro com professores das três unidades, realizado na EMEF Cândido Portinari, com a participação da Profa. Dra. Claudia L. Davis (FCC/PUCSP)

Encontro realizado em 16/12/2004

A Profa. Claudia falou sobre Ciclos – Análise numa perspectiva crítica.

Contou um pouco sobre a história da escola brasileira na perspectiva do ciclo. Escola esta que inicialmente era voltada para poucos – burguesia. Quando esta escola, sob pressão, passa a receber as massas, advém o mecanismo da reprovação (repetência).

Resultados da reprovação: Perda da auto-estima; Culpabilidade do aluno, da família e em última instância, do professor e da escola.

O ciclo surge neste contexto de perdas de recursos humanos, de recursos financeiros. O ciclo é conhecido aqui no Estado de São Paulo a um bom tempo.

A progressão continuada pressupõe reforço, recuperação, aceleração, avanço, trabalho com os tempos das crianças. Os ciclos são tempos mais amplos.

Currículo carrossel: você cumpre seus créditos da maneira que lhe for mais favorável.

Falamos em ciclos mas trabalhamos de forma seriada. As disciplinas deveriam ser trabalhadas de forma integrada. Português, por exemplo, seria abordada por todos.

É necessário considerar as origens, as histórias, os locais. O projeto permite uma nova abordagem dos tempos e da organização. O ciclo quer romper com esta forma de organizar tempo, espaço, origens, histórias, numa perspectiva mais humana.

Um dos problemas que temos é o de lidar com a cultura do outro a partir de nossos óculos. Na maioria das vezes, nossa interpretação é equivocada. É preciso trazer a comunidade para dentro da escola. Aproveitar seus fazeres.

A avaliação precisa ser usada como instrumento de gestão, que serve para nos informar para nos ajudar a tomar decisão, a verificar a necessidade de formação, a colocar os supervisores para atuarem com mais frequência, etc.

Só aprendemos na diferença. Salas heterogêneas dão samba, dão debate. O esforço precisa ser valorizado, por menor que ele seja. Precisamos ajustar o nosso trabalho na perspectiva das necessidades da população local, sem esquecer a comunidade regional e global.

Implementação de ciclos:

- Contar para os pais e alunos o que é ciclo. Que os alunos estão na escola para aprender. Que quem repete tem mais chances de ser reprovado outra vez.
- Planejamento conjunto
- Organizar as turmas por faixa etária e não por conhecimentos.
- Explodir a idéia de classes homogêneas.
- Acabar com o remanejamento
- Trabalho diversificado.

OBS: Erro é uma hipótese que não deu certo. Erro não é fracasso.

Trabalhamos para viver, não vivemos para trabalhar.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no encontro com professores da EMEI Anita Malfatti

Encontro realizado em 17/12/2004

Este foi o último encontro de planejamento realizado na EMEI.

A reunião foi iniciada pela leitura das impressões que os educadores escreveram sobre os encontros realizados.

1 – Achamos essa proposta interessante, pois anteriormente havia os comentários, mas nenhum plano de ação que realmente efetivasse a proposta. Estamos honrados pelo convite e esperamos continuar a participar desse processo.

Quanto aos encontros, têm sido de grande proveito e momentos de reflexão. Os palestrantes convidados também têm contribuído para acrescentar nossas experiências e intenções.

Uma das dificuldades para os encontros está em reunir o grupo para os devidos questionamentos, mas estamos nos esforçando para que não se percam as informações.

Os materiais e textos disponibilizados são de grande ajuda, inclusive para o nosso dia-a-dia. Sabemos que as mudanças não são fáceis de enfrentar, mas de forma gradativa vamos enfrentar o desafio proposto.

Uma das sugestões para o próximo ano é estudarmos a proposta em horário coletivo e socializar as trocas de experiências.

Começar algo não é uma tarefa fácil, mas a “boa vontade” é a ferramenta indispensável para o nosso trabalho.

Quanto a implantação dos “cantos” (multi-espços), temos outras sugestões:

- sala de leitura: com tapetes e almofadas e algumas mesas e cadeiras.
- Sala de vídeo: retirada de cadeiras e colocação de “dercoflex” e almofadas.
- Sala de jogos: implantação de mais jogos e armários.

Professores(as) C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7.

2 – A motivação desses encontros, embora num momento não muito oportuno devido às atribuições que ainda estão acontecendo, ou pela própria organização do calendário escolar que prejudicou consideravelmente nossa reflexão, foi muito forte entre nós.

Concorreu também o fato de os professores estarem cansados em razão da proximidade do término de mais um ano letivo; alguns preparando-se para mudar

de instituição. Apreensivos diante da perspectiva duvidosa da resposta à pergunta: estarei aqui o ano que vem?

Somando a tudo isso, estamos nos perguntando e refletindo sobre o projeto educacional para 2005. Embora neste momento ainda estejamos avaliando e trocando impressões sobre o projeto 2004.

Levantar aspectos que propiciem reflexão e sugestões acerca do trabalho pedagógico. Sabendo-se que não houve (por uma questão de calendário) momentos de uma reunião pedagógica.

Cabe ao grupo propor, compreender e levantar incentivos para que nosso trabalho seja o melhor possível.

Professores(as) C8, C9, C10, C11 e C12

3 – Os três encontros realizados na EMEI Anita Malfatti com os coordenadores Cristovam e Anna Santini foram muito proveitosos, pois criaram perspectivas de novos caminhos, nos quais teremos como principal meta a aprendizagem de nossas crianças, saindo todos ganhando com isso, as crianças e conseqüentemente a sociedade e eu como professora, pois terei a satisfação de ter realizado um bom trabalho. Digo isso porque neste ano de 2004 por muitas vezes me senti angustiada, irritada e insatisfeita trabalhando com sistema de salas ambientes, onde não há o respeito pelo tempo das crianças para concluir os trabalhos propostos. Afinal que tipo de cidadãos queremos para nossa sociedade? Aquele que começa e termina seu trabalho ou aquele que deixa suas tarefas pela metade, sem concluí-las? A criança tem que ter o conhecimento do todo, não de partes.

Mas para que esta proposta de trabalho em ciclo dentro da EMEI dê certo são necessários mais encontros durante o processo de aplicação, pois precisamos de apoio e trocas, para que não se perca a proposta de trabalho. Ainda acredito que o caminho é o trabalho coletivo, não só meu e de minhas colegas de trabalho, mas um envolvimento com profissionais capacitados que tragam novas perspectivas e juntamente com as pesquisas que iremos realizar com certeza faremos um riquíssimo trabalho.

Professor(a) C13

Observações colhidas na discussão entre os educadores após a leitura:

Observação: *Os professores relataram ainda sentirem-se inseguros quanto às mudanças. Criticaram o projeto sala ambiente (alguns deles) por verem nele uma forma de desrespeito quanto ao tempo de cada criança, em razão das diferentes turmas circularem pelos espaços e, muitas vezes, não havendo tempo para conclusão de atividades iniciadas.*

Apesar da crítica, muitas educadoras aprovaram o projeto, principalmente após as correções realizadas.

A sugestão de trabalhar com cantos foi bem recebida, apesar de muitas educadoras não se sentirem preparadas.

Todos os educadores acharam conveniente a elaboração de um PEA de formação para 2005 com o Projeto ciclo e formação.

O grupo decidiu experimentar em 2005 algumas salas organizadas em cantos (multi-espços), de modo a proporcionar experiência quanto a possibilidade de numa mesma sala de aula, as crianças participarem simultaneamente de três ou quatro atividades diferentes. Dessa forma, os professores mais inseguros quanto a proposta, teriam um tempo para observarem os colegas atuando e assim podendo ampliar ou não a nova experiência.

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

EMEF Cândido Portinari

Encontro realizado em 20/12/2004

O encontro era para finalizar as ações de planejamento, porém, a dinâmica da escola envolvia neste dia os educadores em outras atividades (conclusão de

registros, formação de classes, etc.). Assim, alterei a proposta inicial e optei por escutar os professores que se encontravam disponíveis quanto suas impressões sobre o projeto, visto a dificuldade de fazê-los escrever. Já havia pedido a escrita por diversos encontros, sem sucesso.

Elaborei um grupo de questões para orientar uma conversa e passei a ouvi-los, como meio de obter as impressões.

Foram entrevistados quatro professores envolvidos no projeto desde o seu início: Professor A1, professora A5, professor A6 e professora A7

As entrevistas foram transcritas (anexo)

Projeto – Ciclos e Formação de Professores

Informações colhidas no encontro com professores da CEI Tarsila do Amaral

Encontro realizado em 20/12/2004

Este foi o último encontro de planejamento com a equipe do CEI.

Retomamos a tarefa do encontro anterior e, verificamos a apropriada elaboração dos quadros com o registro do planejamento de cada grupo. As educadoras fizeram algumas alterações na planilha inicial que passou a ter a configuração abaixo:

Plano por área de conhecimento					
Objetivos	Atividades Permanentes	Seqüência Didática	Conteúdo	Projeto Didático	Avaliação

Em relação aos problemas detectados, propusemos conjuntamente com a equipe, possibilidades de mudanças:

- Horário para trabalho coletivo, dois dias na semana, em razão de manter o trabalho – Manhã das 9:15 às 10:40 horas – em dias alternados. Um grupo faz o coletivo num dia e o segundo grupo, outro dia. Grupo I na 4ª feira e o Grupo II na 5ª feira.
- Escrever projeto para estudos que comporte a continuidade do “Projeto Ciclo e Formação”.
- Redução dos projetos com a aglutinação das ações.

Observação: *O grupo, através de suas falas e ações, revelou o compromisso em assumir algumas mudanças, principalmente em relação ao planejamento e a formação de grupos para estudo. Grupos que só poderão sobreviver com o comprometimento de todos, por conta das responsabilidades decorrentes em relação aos agrupamentos de crianças, os quais, nestes horários de estudo, terão menos educadores disponíveis.*

Anexo IV

Entrevistas com professores participantes do projeto “Ciclos e Formação de Professores”

Projeto Ciclos e Formação de Professores

Entrevistas realizadas com professores da EMEF Cândido Portinari em 20 de dezembro de 2004

Roteiro de perguntas:

1. Qual sua primeira impressão quando aqui chegamos e propusemos este trabalho a vocês?
2. Qual sua impressão sobre o trabalho neste momento atual?
3. Os problemas que surgiram no decorrer dos encontros foram devidamente tratados nas conversas com as pessoas que nos visitaram?
4. É possível assimilar uma ou mais propostas oferecidas pelos convidados que conosco estiveram?
5. Você sente-se em condições de mudar sua forma de trabalhar, mesmo que minimamente, o ano que vem?
6. Gostaria de acrescentar mais alguma consideração?

As questões foram mais ou menos colocadas dentro das seis propostas anteriores, encontrando-se o entrevistado livre na sua fala, sendo apenas interpelado quando fugia muito da temática proposta.

Professor A1 - Ministra aulas de história e atua no magistério há cinco anos.

Qual sua primeira impressão quando aqui chegamos e propusemos este trabalho a vocês?

Professor AI – A minha percepção, em primeiro lugar é que contribuiu demais para mim quanto profissional. Normalmente o que você espera quando vai participar de um projeto é que a coisa já venha pronta, no entanto, vocês não chegaram aqui com uma idéia pronta, chegaram com uma predisposição a discutir, de estabelecer o diálogo, de trazer a experiência de outras pessoas, acho que isso foi importante. Depois com a vinda das pessoas, da Heloysa Dantas, Ana Beatriz Goulart e da Claudia Davis, sentimos a academia mais próxima da gente, pois às vezes não conseguimos ver coisas que quem está fora nota e contribui. O sentido que achei interessante é que vocês fizeram um percurso com a gente, de trocar experiências de tocar na prática, para diante disso, fazermos uma reflexão. O que eu sinto às vezes, nos curso que fazemos aí fora, é que as coisas já vêm prontas, parece que já existe uma fórmula pronta e acabada. Eu acredito que estas propostas devem ser construídas, pois, mesmo assim já se encontra resistência.

Os problemas que surgiram no decorrer dos encontros foram devidamente tratados nas conversas com as pessoas que nos visitaram?

Professor AI:- Em relação a Heloysa e a arquiteta, eu fiquei muito deslumbrado. Creio que contribuíram muito para reforçar algumas coisas que a gente acredita. Você percebe em relação ao seu pensamento, ao seu fazer, que não está tão fora. Apesar de você ainda não ter uma prática que modifique, quanto ao desejo, você percebe não ser algo solitário, só pensado por você. Há outras pessoas pensando da mesma forma. Isso para mim foi o essencial. Não sei se mudaremos a prática, mas pelo fato de termos feito essa reflexão já foi muito valorosa.

É possível assimilar uma ou mais propostas oferecidas pelos convidados que conosco estiveram?

Professor AI:- Acredito que sim. Se bem que pode haver resistência. A partir do meu olhar acredito ser possível fazer algumas mudanças. Não sei como os outros colegas professores estão percebendo, pois, ainda não tive tempo de conversar com eles. A escola tem uma excelente equipe de professores e se o pessoal

acreditar no trabalho, iremos fazer mais do que já estamos fazendo. As falas vieram de encontro a coisas que eu acredito e que outros também acreditam. Agora percebemos que há uma fundamentação. Quando isto é exposto por uma pessoa de fora, percebe-se que existem outras andorinhas brigando por aquilo que você luta. Percebemos que é possível, que não estamos sozinhos. A minha percepção é de que as pessoas estão com vontade de assimilar as mudanças propostas. Ficou claro para mim que a prática tem uma teoria sustentando-a. Acho que esse debate, se feito constantemente, ajudará muito a rede e as escolas a funcionarem melhor. Ficou muito claro que já detemos uma prática e que o ponto de partida, o nosso referencial é esta prática. É dela que devemos partir. A escola já possui uma raiz boa para dar o salto. Devemos valorizar os nossos projetos e, quem sabe, construir um projeto que de conta desses, que os reúnam, que proporcione um trabalho em direção aquilo que sonhamos, uma educação de qualidade humana.

Qual sua impressão sobre o trabalho neste momento atual?

Professor A1:- Para mim reforçou muito o que acredito. Para a escola no geral, talvez seja necessário um pouco mais de tempo para que as pessoas possam entender a proposta, um aprofundamento dela. A proposta é muito boa, mas se as pessoas não entenderem, não vai adiantar muito. Não sei dizer como os outros colegas estão vendo o projeto, alguns comentários me fizeram perceber que alguns estão entendendo, mas outros ainda estão perdidos. O projeto (proposta) é um sonho, até falei para o Carlos (diretor) que se a gente conseguir implantar pelo menos um terço do que conversamos, do que debatemos, faremos uma escola bem melhor do que temos, e olha que a escola já é boa. Quem vai ganhar com isto somos nós, por dois lados, mudaremos uma estrutura que é desumana para uma estrutura mais humanizada, porque até o momento, não conseguíamos quebrar isso. Se nós que estamos na ponta não alterarmos essa forma de conceber e organizar a escola, as mudanças não virão por decreto.

Quando nos reunimos com as outras unidades e discutimos as trajetórias das crianças nos diferentes espaços, verificamos que aqui na EMEF a caminhada

dessa criança é totalmente diferente. É uma violência. O tempo nos outros níveis é um pouco mais humano. É uma outra realidade. Quando elas vêm aqui para a escola, nossa! acabamos sendo uma espécie de moedor de carne.

Agora vai depender muito do grupo, como o grupo vai enfrentar isso. Como a gente vai conseguir. Montamos as salas para o ano que vem e a maioria delas está com cinquenta alunos e aí o planejamento antecipado seria bom para que pudéssemos pensar alguma coisa para mudar. A 5ª série (primeiro ano do Ciclo II) que é o início do ciclo II, se começarmos com uma prática ruim, complica. Devemos começar com eles (1º ano do Ciclo II) para que possamos alcançar um sucesso maior.

Gostaria de acrescentar mais alguma consideração?

Professor A1:- Eu acho que foi positivo. Estava até comentando hoje com uma colega que isso deveria ter começado antes. Ficou muito para o fim do segundo semestre. Não sei como vocês se organizaram, mas se tivéssemos começado no início do ano teríamos maiores resultados, até, poderíamos ter feito um plano melhor para o ano que vem. Mas na questão da contribuição, eu fiquei encantado com as falas

Professora A5 - Leciona Português e atua no magistério há 17 anos.

Qual sua primeira impressão quando aqui chegamos e propusemos este trabalho a vocês?

Professora A5:- A primeira impressão foi a de que vocês estavam procurando alguma coisa para solucionar problemas de leitura, alfabetização e letramento e leitura de mundo. No segundo encontro, achei muito truncado, muita coisa nova, mas com a seqüência de encontros pareceu-me que começou a clarear, começou a procurar um caminho, mas eu só vou acreditar que esse trabalho vai dar certo quando ele for colocado em prática item por item. Para esse projeto dar certo acho que deveria continuar você (Cristovam) e a Santini (Anna) acompanhando o projeto. Isto porque eu acho que se uma pessoa for só técnica o trabalho não dará

certo, pois ficará o mesmo mecanismo de, por exemplo, aqui mesmo, a prefeitura manda projetos, projetos, projetos, ficam truncados porque você nunca consegue terminar aquilo que está fazendo da forma que você gostaria. Parece aquela coisa mecânica: você faz isso e acabou, parece aquela forma mecânica.

Os problemas que surgiram no decorrer dos encontros foram devidamente tratados nas conversas com as pessoas que nos visitaram?

Professora A5:- A Heloysa Dantas trouxe uma grande contribuição, principalmente para mim, pois acredito que as crianças devem ser trabalhadas com carinho e não como objetos. Ao longo dessa década de 90, eles não eram clientes, eram alunos. Eu lido com pessoas não lido com clientes. Eu acho que já é um ponto fundamental, isso ela nos trouxe. Mas, dentro da situação atual ainda é pouco, precisam trabalhar muito mais o conteúdo nessa área.

A arquiteta Ana Beatriz eu achei sensacional pelo seguinte: eu acredito muito naquela escola que você brinca de roda, porque você está trazendo a cultura, está propagando, isso é um agente facilitador histórico. A brincadeira é a criança no seu espaço e ultimamente a escola é uma prisão, uma verdadeira prisão, então nesse sentido eu achei sensacional.

Agora a Claudia Davis, achei muito interessante quando ela começou a falar da diferença do nordeste, eu não lembro, mas ela fala mais ou menos assim: “c” com “a”, “ca”, “s” com “a” “sa”, “casa”. Achei muito interessante este processo de alfabetizar porque se começou a trabalhar com o processo do construtivismo, que é um lado do abstrato e a criança não tem maturidade para pegar o abstrato, porque se ela pudesse usar isso ela falaria o abstrato, aprenderia as regras de sinais de matemática. Com 7 a 8 anos a criança trabalha com o concreto, então essa imagem precisa ser retratada. Eu lembro que em 2001, como eu te falei, num concurso público onde foi falado que se usa o novo sim, mas não se abandona o velho, o novo é para se incorporar e saber o que fazer, de repente, larga toda uma gama de conhecimento que dava certo, pois eu fui alfabetizada em menos de um ano e muitos foram né! Não era decoreba e lia mesmo. Não era só a cartilha, nem um livrinho só, mais outras historinhas. Então estava sendo respeitada a criança.

Chega na 5ª e 6ª série, ele fica tentando adivinhar por que ele não sabe ler. Ele não sabe decodificar, é meio complicado.

É possível assimilar uma ou mais propostas oferecidas pelos convidados que conosco estiveram?

Professora A5:- Eu acho que é possível, mas acredito que tem alguns entraves, eu vejo assim. O professor se forma, eu diria, ele passa por todas as dificuldades. Ele se esquece dessas dificuldades. Então, de repente, você vai ter que esbarrar, mudar a forma, mostrar. Dá para conseguir, mas vai ser lento. Eu vejo assim. O ano passado eu reclamei tanto dos meus resultados, porque eu trabalhei nove anos no ensino médio e aí caí no ensino fundamental. Os alunos que encontrei no ensino fundamental na 5ª série não eram os mesmos de 10 anos atrás. Então o que é que eu fiz: eu corria atrás do que eles haviam aprendido. Então, eu pegava os livros de 1ª série, pensava, como a criança vai pegar esse livro em casa e resolver uma atividade? Como que o pai com pouca leitura vai conseguir ajudar? Então, muitas coisas foram feitas. Foi trocado o livro didático, procurava outras lições. Como vamos continuar com esse livro de português, se ele não dá estrutura? Mas me disseram: esse é o melhor livro, por exemplo o Alf. Minha filha estudou no Colégio São José. Ela tinha o Alf, tinha a gramática e tinha outros livros. Aqui na escola, nós temos que escolher um livro que tenha tudo. É possível mudar, mas acho que vai ter muita resistência, até porque os professores de 1ª a 4ª série, vieram com formação do construtivismo e não conhece outro. Agora são pessoas assim, extremamente criticadas, mas eu acho que é possível tentar, acho que sim.

Você sente-se em condições de mudar sua forma de trabalhar, mesmo que minimamente, o ano que vem?

Professora A5:- Não. É preciso ter direção para funcionar. Tivemos três encontros com três pessoas diferentes. Pegar a base que foi de cada um desses encontros, colocar pra trabalhar, agora, aí dá certo. Porque não vai ser, não vai ficar assim. Trouxe uma pessoa, falou e nada aconteceu. Trouxe a Ana Beatriz e

nada aconteceu. Trouxe a Claudia Davis e nada aconteceu. Então, deve amarrar um trabalho com o primeiro encontro, com a ludicidade do segundo encontro, o espaço para brincar e, finalmente a alfabetização proposta no terceiro encontro. Ai, dará certo.

Professor A6. Leciona Ciências e atua no magistério há 15 anos.

Qual sua primeira impressão quando aqui chegamos e propusemos este trabalho a vocês?

Professor A6:- Da minha parte, posso falar que eu sou o primeiro que sai, pois minha jornada é à noite e as aulas são no primeiro turno, pois acumulo com o estado. Como até 10 para as onze estou em sala de aula, acabo me desligando um pouco do grupo, acabo ficando meio fragmentado, pois como sou meio inibido, não cobro do grupo sobre o que houve. Sou participativo, mas por conta da jornada, acabo participando superficialmente. Todo projeto que vem é algo muito construtor, pois somos carentes no sentido de formação, de estar na ponta de teorias, estar adquirindo habilidades, conhecimentos que são tão cobrados da gente. Quando por exemplo, pegamos uma literatura como o Perrenoud, você vê que a coisa tem que ser construída em conjunto, em grupo, quando você pega o próprio Miguel Arroyo, em Ofício e Mestre, ele está levando você para uma idéia do coletivo.

Apesar de minha jornada ser à noite, e ter mais tempo nesse horário, apesar de toda a correria no período da manhã, é nele que participo de mais coisas.

Todo projeto é bem vindo. É vendo os diferentes autores que podemos nos sensibilizar para que eu mude alguma coisa na minha prática. Então, hoje, quando termina o ano, eu tenho uma palavra que chama “solilóquio” que quer dizer quando você está sozinho na sua cama e começa a refletir sozinho sobre o que está acontecendo com você durante o dia e assim por diante, então o que acontece, quando chega ao final do ano eu faço o meu balanço. Ai eu começo ver o que fiquei devendo e o que o tempo roubou de mim. O que eu gostaria na verdade era de ter uma verba maior própria, para poder eu mesmo investir em

prol desse aluno, porque eu fico querendo trazer aqui um esqueleto, eu estou montando um esqueminha para ver se na goma arábica eu consigo colocar um animalzinho em pé, uma técnica própria pertinho de um vidro, para trazer uma cosia diferente, mas a própria correria por trabalhar das sete da manhã quase as onze da noite..., eu fico devendo com um monte de coisa escrita, de coisas trabalhadas. Eu gosto muito de escrever e até aprendi quando pequeno que se você quer conhecer alguém, mande-o escrever. A técnica que vocês usaram aqui foi perfeita, embora eu fiquei sabendo na hora lá que devíamos escrever o nosso entendimento. Na última palestra eu fiquei com vergonha de entrar porque iria sair antes do seu fim. Cumprimentei você a sua acompanhante e me retirei.

Hoje eu tinha agora pela manhã uma confraternização na outra escola, mas preferi estar aqui para participar desse trabalho. O que eu quero reforçar é que mesmo professores que como eu, não participam do projeto na sua íntegra, pega um pouco aqui, um pouco ali e você vai aprendendo algo.

Qual sua impressão sobre o trabalho neste momento atual?

Professor A6:- Eu vejo como estímulo para a gente estar buscando cada vez mais, e já posso também ver uma modificação, mesmo que eu faça aquela auto-avaliação, ela vai ser tocada com um ponto mais exigente de minha parte. Exigente no bom sentido, vou cobrar mais para que eu possa estar de acordo com o que está sendo colocado, não colocado como uma imposição, mas como uma necessidade, porque se você realmente não modificar, quando você entra na sala de aula, você sente o impacto de quanto você é aceito no sentido profissional e quanto você não está sendo aceito. Se eu chego na sala de aula e não sei o que é um “Ciclo”, não sei o que é uma habilidade, o que é uma competência, não sei como agir, vou ser uma pessoa super tradicional. Não tenho nada contra o tradicional, porque é um estágio, cada um vai ter o seu momento de passar de um para o outro, mas eu vejo o que foi colocado, o que eu consegui pegar como a palestra dos ciclos, eu prestei atenção. A cada dia você está aprendendo mais.

Os problemas que surgiram no decorrer dos encontros foram devidamente tratados nas conversas com as pessoas que nos visitaram?

Professor A6:- A vinda destas pessoas à escola foi muito importante o que elas colocaram inclusive sobre espaço, eu sou uma pessoa que guarda muita coisa na memória e utilizo bastante as coisas que se passam no dia a dia, o que me ensinam. Utilizei muitas coisas que elas falaram a respeito do local, do ciclo. Cada pedacinho que a gente pega, acaba construindo de alguma forma. Anoto algumas coisas e passo depois para o papel. Esses fragmentos me serão muito útil depois para mim e para o outro. Como não tem nada acabado, cada fragmento poderá ter diversas interpretações. Devemos aproveitar cada fragmento o máximo possível. Acredito que as falas das pessoas foram muito importantes para nós. Eles deveriam vir mais vezes e estarem com a gente um tempo maior.

Você sente-se em condições de mudar sua forma de trabalhar, mesmo que minimamente, o ano que vem?

Professor A6:- Com certeza altera, mas altera assim num percentual muito pequeno. Nós sabemos que tudo que se passa verbal ou escrito causa..., há uma certa resistência. Na educação, isso ai é de praxe. Tem aquele hábito sobre o trabalho, eu tenho o meu trabalho, embora eu queira mudar, às vezes eu mudo em uma sala A, em uma sala B. Ai eu falo: aqui eu não vou fazer isso porque eles me não deixam. Na verdade não são eles que não deixam, eu é que não consegui tocar o trabalho ali. Então é uma resistência. Essa palavra é meio forte, mas ela está por ai, então a gente acaba não dando um passo à frente. Eu conheço esse caminho aqui, então eu vou por aqui. Não existem dois caminhos iguais, cada um traça o seu caminho. Mas por incrível que pareça, na educação nós acabamos fazendo o caminho dos outros, caminhos conhecidos. As contribuições foram muito proveitosas, mas o percentual de mudança é muito pequeno, apesar de parecer meio contraditório.

Gostaria de acrescentar mais alguma consideração?

Professor A6:- Bom, como consideração final, a única coisa que eu posso dizer mesmo é de apesar da correria do dia a dia, agradecer a oportunidade de estar participando de algo assim com vocês da coordenadoria. Também gostaria de que continuássemos a receber material por escrito, que ele chegasse ao máximo de pessoas possível, que cada um de nós tenha humildade de saber que sempre vamos encontrar pessoas que sabem um pouco mais que a gente e com isso nós vamos nos construindo.

Professora A7 - Nível I e leciona no 4º ano – É professora há 16 anos

Qual sua primeira impressão quando aqui chegamos e propusemos este trabalho a vocês?

Professora A7:- Esses encontros foram ótimos porque realmente existem pessoas preocupadas com os ciclos. Sabemos que os ciclos foram jogados e saber que existe um grupo preocupado em fazer com que essa idéia se desenvolva de forma completa é muito interessante. Às vezes como professor, a gente se perde. Não vou te dizer que a gente entende de tudo, porque tem hora que precisamos de suporte e você está nos dando esse suporte. Isso foi muito importante.

A maior preocupação minha é que isso daí continue, porque às vezes a gente começa uma coisa tão boa e pode parar. Acho que um trabalho bonito como esse não pode parar.

No começo eu senti um receio muito grande, porque tudo que é desconhecido nos dá aquela insegurança, concorda? Você vem e fala: vamos construir juntos? Ai você pensa: pôra ai, agora vai ter que arregaçar as mangas, vamos repartir responsabilidades. Isso daí, no começo pesa., porque sentimos insegurança. Ai depois eu pensei: se vamos construir, vamos crescer juntos e isso é importante. Aprender juntos. A partir daí eu comecei a sentir um pouquinho mais de segurança. Comecei também a pesquisar algumas coisas. Como eu estava fazendo o PEC, fui atrás de alguns materiais que pudessem me orientar um pouquinho melhor. Ai eu pensei: puxa vida a coisa está ai, vamos tentar? Vamos arregaçar as mangas.

Lembro que eu saia das reuniões e pensava: meu Deus, acho que não entendi nada, mas chegava em casa e refletindo, chegava a conclusão de que eu estava aprendendo. Foi muito interessante como a dona Heloysa Dantas falou que o nosso trabalho é muito rico e que nós não temos o hábito de registrar. Aprendi nesses encontros a importância do registro e passei a registrar os encontros, as impressões desses encontros. Agora precisamos amarrar todas essas idéias. Agora nas férias, vou ler todas as anotações para reescreve-las e ver no que posso melhorar.

Qual sua impressão sobre o trabalho neste momento atual?

Professora A7:- Hoje me sinto com mais segurança. Tenho menos receio, menos medo do que quando vocês chegaram. Meu receio é que estamos no final do ano. Projeto é uma coisa que precisa ser construída ao longo dos anos, daí muda a administração, muda tudo, será que vamos ficar quebrados? O importante é isso, é continuar. Já imaginou? Todo esse crescimento que nós tivemos até agora não continuar?

Os problemas que surgiram no decorrer dos encontros foram devidamente tratados nas conversas com as pessoas que nos visitaram?

Professora A7:- O lado positivo nisso tudo é que nós vamos buscar soluções juntas. Elas não vieram com nada pronto (pessoas que visitaram a escola para auxiliar no projeto) e quando jogaram problemas para a gente, pensamos: e agora? Vamos todos parar? E o que fazer? Isso também foi importante. Às vezes quando a gente vê com muitas receitas prontas, nós professores; vamos ser bem sinceros, ou a gente acata e depois critica, ou então, a gente faz tudo para aquilo não dar certo. Então, eu acho que o que valeu nestes três encontros, foi à humildade que todos nós percebemos das palestristas. Como no grupo de professores não existem soluções prontas, nós vamos construir, mas ajudou porque pensamos: espera aí? Agora nós vamos ter que parar, pensar. A nossa realidade é esta aqui e vamos procurar um caminho. Alguns caminhos elas nos deixaram e, há aquela tentativa de cada um procurar o melhor caminho dentro de

sua sala, pois cada sala é uma realidade. Na realidade que a gente tiver, se a gente conseguir utilizar aqueles conhecimentos que elas nos passaram e articular da melhor forma possível, isto foi muito importante. Eu, pelo menos saia daqui com um monte de interrogações. Pensava e concluía: isso ai eu já faço, então existe uma base teórica, então eu não sou tão ruim. Opa! Isso aqui eu posso mudar. Então..., sabe..., na minha prática eu tenho consciência de que mudei bastante algumas coisas e acrescentei outras.

É possível assimilar uma ou mais propostas oferecidas pelos convidados que conosco estiveram?

Professora A7:- Para o ano que vem, acho que deve melhorar um pouco mais. Eu irei pegar as minhas anotações e divertir um pouco nas férias. O professor hoje não sabe tudo, ele precisa aprender e o fato da gente encontrar uma equipe disposta a nos auxiliar, facilita esta aprendizagem.

Gostaria de acrescentar mais alguma consideração?

Professora A7:- Achei muito importante a integração dos três níveis (CEI, EMNEI e EMEF). É uma coisa que infelizmente, nós todos nesta rede vemos fragmentado. Realmente o aluno é visto fragmentado. A partir do momento que você entende o trabalho do CEI, da EMEI e da EMEF, todos entendendo o processo, fica melhor para você entender o aluno que você recebe. O que infelizmente aconteceu é que faz pouco tempo que a EMEI e o CEI vieram para a rede de educação da Prefeitura, então acabou ficando mesmo fragmentado. O fato delas (professoras) relatarem as experiências que tinham foi maravilhoso, porque às vezes a gente recebe alunos na primeira série e eles levam um susto porque a carteira é individualizada, não têm a dinâmica do brincar, do trabalho em grupo. É um choque. Eu vejo pela minha 4ª série, quando eu comecei a brincar um pouco com eles; em uma das reuniões falaram que o brincar era importante, eu comecei a brincar um pouco com eles, brincar um pouquinho mais com eles construindo regras, foi muito interessante. Eles aprenderam, eu aprendi determinados conceitos que eu nunca imaginei que passasse pela cabeça deles.

Até a aluna de inclusão que eu tenho, participou muito dessas atividades, começou até a ler determinadas palavras que até então ela não lia. É por esse caminho que eu quero ir.

Anexo V

Transcrição do encontro com a Profa. Dra. Heloysa Dantas

Palestra proferida pela Profa. Dra. Heloysa Dantas

Local:- EMEF Cândido Portinari, com a participação de educadores das três escolas do projeto

(Transcrição de gravação)

Em 12/11/2004

A minha conversa com vocês vai abordar um tema muito político: ciclo, dificuldades de aprendizagens e desenvolvimento na perspectiva Waloniana.

Esta nossa conversa é polêmica por se tratar de um tema cheio de corolário. Saí da Universidade há pouco tempo e venho me dedicando a estudar e colaborar em processos de intervenção quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos no decurso de suas trajetórias escolares.

Esta preocupação sempre me acompanhou e mesmo quando na Universidade, já desenvolvia trabalhos junto a Escola de Aplicação. Implantei na Escola de aplicação um trabalho que agora está florescendo porque se expandiu para toda a cidade de Embu em todas as escolas municipais. O projeto “Letras e livros” corresponde ao corolário das idéias de ciclo que vamos discutir aqui, isto é, de possibilidade de recuperação imediata presente na LDB, ou outra designação que se queira utilizar, pois estávamos, mesmo no meu tempo de Universidade, muito preocupados com a questão da prática. Com aquela questão tratada no filme Chinês “Nenhum a Menos” entendendo que toda criança aprende e que devemos ir atrás delas, de uma a uma. Então, esta perspectiva foi o resultado de meu contato com Wallon.

Eu venho conversar com vocês esses dois lados: um lado da teoria psicogenética, mais enfatizada em Wallon, como sabemos, diferentemente de Piaget e Vigotski, como inicialmente lembrou o nosso colega que me apresentou,

Wallon está interessado na pessoa completa e concreta. Ele inscreve a trajetória de vida da pessoa que tem como horizonte a singularidade de cada um. Cada pessoa é uma obra de arte no sentido de que é única. Então, esta perspectiva do igual, da intimidade para que se possa equilibrar um pouco essa coisa do macro do coletivo, flui facilmente daí.

O nosso trabalho é um trabalho de intimidade, tem um pouco a ver com todo um peso histórico da nossa escola. Chamar para essa conversa na individualidade é um trabalho de aprendizagem face a face.

No começo, tivemos dificuldades até na Escola de aplicação, porque o diretor entendia ser o trabalho individualizado com uma criança uma coisa clínica. Afirmo-lhes que não é uma coisa clínica, pois você estar ajudando uma criança a ler e escrever é uma coisa estritamente pedagógica.

Os obstáculos que encontramos para ampliar esta concepção de que algumas crianças precisam estar na intimidade para aprender, resulta de questões práticas. Afirmam: são milhões de crianças e como faremos para atender individualmente os 10 a 20% delas que as pesquisas internacionais assinalam como sendo mais fracas?

As pesquisas internacionais assinalam que 15% da população mundial têm necessidades especiais. Então, a gente entende que estes 15% precisam de um apoio extra-adicional à sala de aula.

No Embu, conseguimos o apoio para criar uma espécie de exército de professores (150) para atender a 1500 crianças de toda a rede municipal que apresentam dificuldades de aprendizagem. Já em Diadema, onde estou assessorando o mesmo projeto, eles estão atendendo a estas necessidades com dois professores extras por escola.

Acho que deveríamos começar lembrando o Wallon, não no sentido do teórico, mas do Wallon educador, porque o projeto Langevin-Wallon que é de 1947, logo depois da libertação da França, pleiteava reformular o sistema de ensino francês, mais ou menos o que fizemos aqui com a nova LDB.

No projeto Langevin-Wallon – estamos a aproximadamente 50 e poucos anos depois – estamos absorvendo um pouco suas indicações. O projeto

entendia, por exemplo, que no ensino obrigatório, deveria ser ampliada sua gratuidade a todo o corolário que o cerca, como o transporte, o material escolar, etc. Estamos aos poucos incorporando estas idéias.

O ensino obrigatório não deve ser impedido pela necessidade das famílias que dependem do rendimento do trabalho das crianças, então o projeto já propunha uma remuneração correspondente ao trabalho social indireto que é o estudo. Também estamos incorporando essa idéia através da Bolsa Escola. Propunha também que o ensino obrigatório fosse realizado sem reprovações que separassem as idades porque – Miguel Arroyo também defende – as crianças e os adolescentes, devem estar referidos as suas idades. Portanto, elas não devem conviver, pelo menos como tempo de referência, os de 15 com os de 8 anos. A idéia que acho ser o espírito do ciclo é a de que o tempo idade série não deve ser separado, pelo menos como grupo de referência. Em atividades de lazer e artística, você pode misturar as idades, mas como grupo de referência que chamamos classe, eles não devem ser separados, pois isso tem prejuízos do ponto de vista da psicogênese. Estamos aos poucos incorporando essas idéias até por razões erradas, por razões financeiras. Sabem vocês, que no Brasil, temos mais alunos do que crianças. Estamos absorvendo a idéia de ciclos, a idéia de que as idades não devem ser separadas por razões erradas. A razão correta deveria ser de base psicogenética e de base psicológica. A razão errada é de base puramente econômica. Mas, enfim, estamos absorvendo a idéia de ciclo.

No final de outubro, tivemos lá no Embu um seminário no qual participou diversos especialistas, entre eles Miguel Arroyo. Não houve consenso, mas unanimidade de que as crianças de 12 anos devem estar com as crianças de 12 anos, que a escola deve se arranjar para dar suporte a essa necessidade.

O que não temos com clareza é esse corolário, se idéia de ciclo pressupõe a idéia de progressão continuada, da não separação das idades, expressa na lei como recuperação continuada, recuperação que numa Deliberação do CEE recebe uma meia dúzia de denominações: aceleração, adaptação, atenção, reconhecimento, atendimento, em suma, estar essas indicações presentes em lei e em deliberações não garante que o ciclo funcione bem. Falar em ciclos

sem criar as condições para que os alunos recebam das escolas o atendimento apropriado quando da necessidade, é uma contradição daninha. Que deixa inclusive na população civil a idéia que para recuperar a qualidade de ensino seria preciso retornar a reprovação. Dar um passo atrás, em vez de dar um passo à frente. A progressão continuada, passa nessa situação a ser vista como promoção automática. Empurra-se o problema. A população percebe que o aluno não aprende. Chega ao final do ciclo sem saber ler e escrever. Daí a conclusão simplória: voltemos à reprovação. A isso chamo de solução do leigo. A posição do profissional significa a falta de um passo: se, instalei a progressão continuada, tenho que instalar a recuperação, a adaptação, a atenção, ou seja, instalar condições para que as crianças não só sejam promovidas, mas que também aprendam. Esta é a questão.

O que estou querendo dizer é que com base nas teorias psicogenéticas e psicológicas, no desenvolvimento humano é quase anti-higiênica a idéia de reter um garoto de 15 anos e mantê-lo junto com os de 10 anos. Isto é contraproducente. Um garoto dessa idade numa classe de crianças mais novas se destacará nesse universo como se fosse uma girafa. Então, completamente inadaptado e não querendo mostrar para os menores que não sabe, com dificuldades de aceitar ajuda e ao mesmo tempo completamente desinteressado com o que se passa ao seu redor, certamente não avançará. Para um menino de 15 anos, o mais indicado é a literatura juvenil e não a literatura infantil. Ele não quer mostrar a sua ignorância, vamos falar assim, então é uma situação muito difícil de lidar.

Em nosso trabalho no Embu, está recuando cada vez mais, como aconteceu na Escola de aplicação, para fazermos esse atendimento cada vez mais precocemente – na segunda série e no final do primeiro ano – de maneira que estas distorções entre idade e série, que são calamitosas do ponto de vista psicológico no adolescente e do ponto de vista econômico se minimizem. Se fizermos a conta dos custos de realizarmos um atendimento preventivo e apoiar as crianças de maneira que eles possam prosseguir e o que custa uma classe de

repetentes, chegaremos à conclusão de que as razões econômicas coincidem com as psicológicas para fazermos uma progressão continuada eficaz e apoiada.

Miguel Arroyo fez pioneiramente em Belo horizonte. Está ocorrendo em Porto alegre e em muitos outros municípios brasileiros. É uma questão de respeito, mas não consigo imaginar a implantação de um sistema de apoio dentro das escolas, que não seja precoce, preventivo e individualizado.

Em Diadema, o trabalho é feito em pequenos grupos – 5 crianças, que estão sendo atendidas dentro de seus horários escolares em outra sala – uma parte antes do intervalo e outra após. Elas ocupam essas crianças com atividades de leituras. As crianças são atendidas numa espécie de aula particular, que acaba virando um bom investimento.

O projeto “Letras e Livros” é exatamente pouco estigmatizado porque 99% das crianças e adolescentes se deixam seduzir por ser um privilégio ter uma professora ou professor só para você, e que vai ajudar você a escolher um livro que te interessa. Então, com alguma delicadeza, vamos conseguir romper as dificuldades. São raríssimas aquelas crianças para as quais temos que fazer um trabalho de envolvimento mais personalizado.

O nosso caso mais difícil, foi o de um garoto de 14 para 15 anos que estava na 4ª série, ameaçado de refazê-la pela terceira vez e que não queria ser atendido por uma mulher. Ele estava recusando o projeto, primeiro por se reconhecer como não sabedor e também por achar que o atendimento seria meio maternal. Então um professor se ofereceu como voluntário e chamou o menino para uma conversa no pátio e não como de praxe na biblioteca. Disse-lhe: vamos conversar sobre futebol. Qual é o seu time? O garoto lhe respondeu: é o Palmeiras. Vamos ver os resultados dos jogos? Começou a ler o Suplemento de Esportes junto com ele. Perguntou ao aluno: para que precisamos ler e escrever? Ele respondeu: as pessoas lêem e escrevem para arrumar emprego. O professor lhe disse: você também pode escrever e ler para mandar cartas a sua namorada. Você tem namorada? Como ela se chama? Ela se chama Carolina. Daí, o professor tinha em sua mochila um poema “O colar de Carolina” e o usou para abastecer a correspondência amorosa do menino.

Assim, o professor foi derretendo as resistências. Eu tenho a impressão que a abordagem feminina é meio maternal e sendo assim, um tanto inapropriada para a fase de adolescência, pois os meninos querem macheza. Temos que modificar isto para atender estas necessidades dos meninos.

O trabalho teve início na escola de aplicação em 1989 e dois a quatro anos depois, recuamos a ação para a 2ª série e final da 1ª série. 99,9% dos casos continuam se resolvendo com esforço intensivo na 1ª e 2ª séries. Mas, continuaremos ainda por um bom tempo, encontrando esses problemas em outras séries, principalmente por conta das transferências.

Nós nos afastamos dos discursos prescritivos e estamos praticando o discurso narrativo, anunciando o que estamos fazendo e que vem dando certo. Não é hora de ficar deitando o discurso prescritivo.

Os problemas de ensino aprendizagem não devem ficar exclusivamente sob a responsabilidade do professor, principalmente nas condições atuais. Estes problemas são de toda a escola e ela deve buscar condições para ajudar o professor a resolvê-los.

O ideal é que este trabalho de recuperação de aprendizagem seja feito por dois ou três professores extras contratados, fora aqueles das séries, para fazer esse processo de intervenção.

Esse atendimento, nos dois municípios onde estamos trabalhando, só funcionou dentro do horário dos próprios alunos. No início, experimentamos fora e não deu certo, pois as crianças não freqüentavam. Fora do horário há um estigma que rotula o aluno, daí a sua recusa. A multiplicação dos projetos ou o envolvimento de outros alunos no projeto, reduz o estigma.

Os casos de não aprendizagem não são resultado do ciclo e sim, da obrigatoriedade imposta por lei, de manter os alunos na escola até os 14 anos. Assim, aqueles alunos que repetiam rotineiramente e que depois de alguns anos de insistência incorporavam o fracasso e abandonavam a escola, são os mesmos que agora, sob a proteção da lei, começam a aparecer como aqueles que não sabem ler e escrever no final dos ciclos. Na seriação, eles são ignorados.

Ter o aluno de 14 anos no 4º do ciclo I não é resultado do ciclo e sim da obrigatoriedade da lei ao obrigar a criança a permanecer na escola. Antes estes alunos eram excluídos.

O estigma também diminui quando a escola diversifica os projetos. Quando os meninos vêm para oficinas de xadrez, capoeira. Isto os deixam mais acessíveis.

A professora pode atender individualmente as crianças com dificuldades. Em um dia da semana ela lê história para todo mundo e depois distribui livros a todos, chamando quatro a cinco crianças com dificuldades para serem trabalhadas individualmente. Para não criar estigma, também deve chamar alguns não portadores de dificuldades.

Podemos programar o atendimento na escola antes de vermos as crianças. Se tivermos 6 classes com 30 alunos, teremos aproximadamente 10% de crianças com dificuldades. Atendendo-as três vezes por semana, teremos 54 atendimentos semanais. Se, o número de crianças com dificuldades for de 20%, passaremos a ter 108 atendimentos semanais individualizados, o que não é muito.

Um professor já pode ser considerado bom se conseguir alfabetizar 80% da classe. Caso atinja a marca de 90%, será excelente, pois as estatísticas apontam 10% de alunos apresentando algum tipo de necessidade especial.

Se multiplicarmos esses alunos com dificuldade (10%) pelas classes da escola e por escolas, encontraremos milhares de crianças nessa situação. Esse número elevado não decorre da inépcia dos professores, mas pela ausência de serviços especializado nas escolas.

Esse trabalho pode ser realizado com professores extras.

A expectativa é de a necessidade de atendimento diminuir no 4º ano com um trabalho de intervenção nos anos iniciais. Permanecerão as inclusões por via de transferências nos anos finais. Esse trabalho que aparenta ser transitório é na verdade permanente, apesar de ser feito nos anos iniciais, não pode ser suspenso, pois sempre há crianças com dificuldades de aprendizagem.

É preciso incorporar essa individualidade no interior da escola. Isto é um processo de socialização, apesar de se considerar a socialização como trabalho em bandos, o atendimento individualizado também é socialização.

Tudo na escola parece necessitar ser feito coletivamente. É preciso romper com essa idéia de bando e conceber a relação díade como sendo tão socializadora como a relação entre trinta indivíduos.

A equipe de educadores para realizar esse tipo de trabalho precisa de formação. Essa formação precisa transpor a perspectiva massificadora para a situação individual.

Um exemplo de massificação é a atividade de leitura onde a professora pega um livro, escolhe um texto e chama a primeira criança para ler. Em seguida chama a segunda, a terceira, a quarta. Todos lendo o mesmo texto. Estará assim massificando o trabalho, impedindo a possibilidade de uma situação individual.

Precisamos verificar a preferência de leitura de cada criança e não de fazermos a escolha para elas. Partir do interesse da criança e não massificar o atendimento individual. Assim, um dia a professora lê um livro de terror para o Joãozinho, depois, no outro dia, lê um livro de contos de fadas para a Mariazinha. Desta forma estará transformando a situação individual para a coletiva.

Precisamos rever nossas concepções de processo social. Uma criança que se encontra em num cantinho sozinha, lendo um livro, está em processo social. O Livro é um produto social. A relação com qualquer objeto social é socializadora. Restringir a situação social a relação coletiva é perder importantes oportunidades de trabalho.

Precisamos escutar os alunos para compreendermos a perspectiva deles, para não deitarmos o discurso adulto sobre eles.

O professor precisa ter consciência de seu poder. Graciliano Ramos relatou em um de seus livros achar impossível aprender a ler e a escrever, visto ao considerar a opinião de sua mãe, achar-se uma besta. No entanto, ele foi um dos nossos maiores escritores. Ele relata que foi salvo por meio de uma história

de lobos e floresta, acabou se motivando, interessando-se pelos personagens, assim, se livrou da chatice de algumas formas de escrita e de leitura. Relata ainda que um dia viu um menino tão parado num banco escolar que uma mosca pousava no olho dele. Esta era a escola do início do século: uma escola do terror, que entediava as crianças. As emoções podem prejudicar a aprendizagem. A criança não aprende por estar travada por duas emoções: o material não a atrai e a linguagem utilizada não tem significado para ele. Essas duas emoções: o terror ou o tédio dominava a escola e ainda está muito próximo de nós (cerca de cem anos). A escola precisa reduzir o terror e o tédio para as crianças afluírem. A escola antes metia medo, daí o respeito que tínhamos por ela. Nossos filhos, hoje, já não têm mais medo da escola. Eles não têm mais medo de nada, nem mesmo da reprovação. Não temos mais mecanismos de intimidação. Como eles vão nos respeitar se não podemos mais reprová-los?

Anexo VI

Síntese do encontro com a Profa. Arquiteta Ana Beatriz Goulart

Projeto: Ciclos e Formação de Professores

Encontro realizado em 06/12/2004

Síntese de Palestra com a Arquiteta Prof^a Ana Beatriz Goulart

Local: EMEF Cândido Portinari

Unidades participantes: Cândido Portinari, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral

A Prof^a Beatriz iniciou sua fala afirmando se contagiar com a possibilidade de atuar e vivenciar a participação no local onde as coisas ocorrem, no caso da educação, dentro da escola. Afirmou aos presentes que as mudanças devem ser construídas aos poucos, de modo a se lastrar com a necessária segurança encorajadora. Revelou serem as nossas construções escolares frutos do modelo massificado e padronizado na lógica industrial. Lógica da produção em série que em nome da racionalização e economia de recursos iguala todos os espaços. Nesta lógica, o “espaço” escolar contribui para transformar os indivíduos em seres parecidos.

Os espaços escolares precisam ser vistos sob a ótica de seus fins de uso, é preciso considerá-los como espaços pedagógicos. A escola carece de lugares de integração.

Precisamos ter a coragem de sonhar. O espaço na escola sempre foi assim, quando muda, modifica apenas o invólucro, não alterando seu interior. Precisamos ousar.

Para realizar o sonho da mudança, faz-se necessário quebrar padrões de olhar, de ver o espaço como coisa, como objeto. Devemos ver o espaço como

possibilidade de relação. O espaço precisa ser visto como lugar, pois lugar é o espaço qualificado, com memória, impregnado de subjetividade.

Devemos pensar o espaço (lugar) juntamente com o tempo e o sentimento de seus usuários, visto a relação de amor e ódio desenvolvida nos mesmos. É preciso romper rotinas e padrões. É fundamental ligar o espaço com as ações que nele se desenvolvem. A relação com o lugar é uma relação dialética.

Ainda não pensamos na questão das emoções e sua implicação aos espaços, aos lugares. Espaço e lugar devem ser pensados para pessoas numa perspectiva bio-psico-social aliados às questões de tempo, pois a história de vida também determina o uso que fazemos do espaço, do lugar. Uma das ordens do novo paradigma é a instabilidade. Faz-se necessário pararmos de separar a razão do imaginário (o fazer com o pensar).

A idéia é trabalhar com cenários construídos a partir de maquetes feitas pelos próprios usuários, em nosso cano, os educadores.

Uma questão para nós: Qual a idéia ideal para pensar os espaços e lugares em nosso projeto de ciclos?

Colocar no papel quais os eixos que estão sendo desmontados, assim, poderemos enxergar alternativas, outras possibilidades. Vamos pensar o espaço da sala de aula, vamos romper com o que está posto, vamos ousar usá-la diferentemente. Também precisamos sair da sala de aula e, neste caso, essa saída envolve planejamento e principalmente a participação do outro. Precisamos experimentar o novo.

Fala de participante: “a função da escola deve ser rediscutida com mais profundidade. Precisamos discutir o sentido da escola”.

Para mudar o espaço, precisamos mudar a nossa relação com ele: ter olhos, tapar os ouvidos, usar os sentidos.

Há necessidade de se envolver os pais e os alunos na construção do projeto ciclo.

No final de sua fala, a Arquiteta Professora sugeriu que a equipe escolar mapeasse os ambientes da escola em duas categorias: ambientes de relação e ambientes de sentimentos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)