

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sandra Nogueira Viana

**Fatores intervenientes na adesão às práticas pedagógicas propostas pelo
Projeto Toda Força ao 1º. ano (TOF): a voz de professoras alfabetizadoras**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sandra Nogueira Viana

**Fatores intervenientes na adesão às práticas pedagógicas propostas pelo
Projeto Toda Força ao 1º. ano (TOF): a voz de professoras alfabetizadoras**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em *Educação: Currículo*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO

2009

Viana, Sandra Nogueira.

Fatores intervenientes na adesão às práticas pedagógicas propostas pelo Projeto Toda Força ao 1º. ano (TOF): a voz de professoras alfabetizadoras / Sandra Nogueira Viana – São Paulo: [s.n.], 2009.

135 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP.

Orientador: Profª Drª. Branca Jurema Ponce.

1. Projetos educacionais 2. Participação 3. Mudança
4. Resistência 5. Professores alfabetizadores I. Título

Banca examinadora

Dedico este trabalho a todos os professores que podem (e devem) pensar e repensar a própria prática. Ou seja, dedico este trabalho a TODOS os professores.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Branca Jurema Ponce, por acreditar na consolidação deste trabalho e por todo o incentivo demonstrado durante o processo de orientação.

Às Professoras Doutoras Mere Abramowicz e Rosana Tósi da Costa, pelas contribuições feitas na ocasião do exame de qualificação.

À Professora Doutora Maria Malta Campos, pelas contribuições feitas à pesquisa, durante apresentação no VII Encontro de Pesquisadores da PUC-SP.

Às nove professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, sem as quais o trabalho não seria realizado.

Aos revisores, Marcia Savioli e Waldeir Antunes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Às minhas “irmãs-interlocutoras”, Patrícia e Regina, que, mesmo não gostando do tema da pesquisa, leram e discutiram alguns dos meus escritos.

Aos meus pais, Maria e Antônio, pela paciência e compreensão quando, por tantas vezes, ao solicitarem minha presença, obtiveram uma resposta negativa.

À Família Baptista, pela torcida, preocupação e compreensão.

À amiga Elizângela, pelo incentivo e pelas “consultas online”.

Aos amigos Débora, Luciana, Sandra, Santuza, Sueli, Thalles e Wagner, pelas palavras de conforto e incentivo, nos momentos em que pensei em desistir de concluir o trabalho.

Aos “meninos de ouro”, Elifas, Homero, Renato e Zeca, que sempre estiveram prontos a ajudar, com palavras de apoio e explicações.

Às amigas Celina e Cláudia, com quem dividi algumas angústias acadêmicas.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta pesquisa e esperaram, ao meu lado, a sua finalização.

“É necessário admitir que boa parte das inovações ou das mudanças que o sistema ou a direção querem introduzir na escola não reflete a ideia dos professores. Além disso, muitas vezes os professores estão cobertos de razão em suas atitudes de resistência. Pode ocorrer, por exemplo, que achem a ideia boa, mas discordam do momento ou do modo de decidir sobre ela, ou se lhe opõem por acreditarem que ainda não existem condições necessárias para desenvolvê-la.”

LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI

RESUMO

A presente pesquisa tem por escopo compreender o que pode ser revelado pelo uso ou prescindência do *Guia para o planejamento do professor alfabetizador*, por meio das vozes de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de São Paulo. O *guia* faz parte do projeto denominado *Toda Força ao 1º. ano* (TOF), que foi implementado em 2006, com a finalidade de reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização. A realização do trabalho exigiu análise qualitativa da combinação entre pesquisas empírica, bibliográfica e documental. Os estudos partem da literatura sobre o tema *implementação de projetos educacionais* e das orientações oficiais da Prefeitura do Município de São Paulo para os professores alfabetizadores e, em campo, foram entrevistadas nove professoras alfabetizadoras de duas escolas da Zona Leste da cidade de São Paulo. Os dados revelaram que o fato das professoras concordarem ou não com o Projeto TOF e o descrédito depositado nas Políticas Públicas Educacionais parecem ter interferido no uso do *guia* para o planejamento das aulas. Os resultados apontam para a necessidade de considerar os professores como sujeitos da elaboração, implementação e avaliação dos projetos educacionais na intenção de contribuir com a mudança da prática pedagógica e a melhoria do ensino. A participação dos professores deve ser garantida para, além de propiciar a identificação dos professores com as propostas, buscar minimizar os comportamentos resistentes de alguns deles, diante das mudanças decorrentes da implementação de novas Políticas Públicas Educacionais.

Palavras chave: Projetos educacionais. Participação. Mudança. Resistência. Professores alfabetizadores.

ABSTRACT

The present research aims at understanding what can be revealed by the use and no-use of the *Planning guide for literacy teachers*, by means of the voices of literacy teachers from the municipal education system of São Paulo. The guide is part of the project called *Toda Força ao 1º. ano* (TOF), which has been implemented in 2006, for the purpose of reversing the state of school failure associated with literacy. The accomplishment of the work has demanded qualitative analysis of the combination of empirical, bibliographical and documentary research. The studies are based on the literature on the topic *implementation of educational projects* and official guidance of the city hall of São Paulo for literacy teachers and, in a fieldwork, nine literacy teachers from two schools located in the east zone of São Paulo have been interviewed. The data has revealed that the fact that some teachers agree and others disagree with the project TOF and the discredit on Public Education Policies seem to interfere in the use of the guide for class planning. The results point to the need to consider teachers as the subjects of development, implementation and evaluation of educational projects in order to contribute to the change in pedagogical practice and to the improvement in the quality of education. The participation of teachers must be guaranteed in order to provide their identification with the proposals and to seek to minimize resistant behaviors in some of them, considering the changes produced by the implementation of new Public Education Policies.

Keywords: Educational projects. Participation. Change. Resistance. Literacy teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEUs	–	Centros Educacionais Unificados
DOT-P	–	Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica
DRE	–	Diretoria Regional de Ensino
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEIF	–	Jornada Especial Integral de Formação
ONG	–	Organização Não Governamental
PIC	–	Projeto Intensivo no Ciclo I
PMSP	–	Prefeitura do Município de São Paulo
PROFA	–	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
TOF	–	Toda Força ao 1º. ano

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A Educação na Cidade de São Paulo (1983 – 1996)	51
Quadro 2 – A Educação na Cidade de São Paulo (1997 – 2008)	52
Quadro 3 – As hipóteses da pesquisa e os dados coletados.....	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO	21
1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	25
1.1 Elaboração e Implementação de Políticas Públicas Educacionais....	26
1.1.1 Participação no contexto escolar.....	29
1.1.1.1 <i>Formação docente.....</i>	32
1.1.1.2 <i>Gestão democrática na escola</i>	35
1.1.2 Saberes docentes.....	38
1.2 Resistência às Mudanças.....	41
1.2.1 Mudanças.....	41
1.2.2 Resistências	43
2 O PROJETO <i>TODA FORÇA AO 1º ANO (TOF)</i> NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO	48
2.1 O contexto da escola pública municipal de São Paulo	49
2.2 O Projeto <i>Toda Força ao 1º ano (TOF)</i>	54
2.2.1 Organização do <i>Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador</i>	63
2.2.2 Metas de aprendizagem para o 1º. ano do ciclo I.....	65
2.2.2.1 <i>Orientações sobre a sondagem</i>	66
2.2.2.2 <i>Orientações sobre a rotina</i>	68
2.2.2.3 <i>Orientações em relação ao trabalho com os alunos.....</i>	69
2.2.2.4 <i>Orientações para a avaliação dos alunos.....</i>	70
3 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	72

3.1	Primeira Coleta de Dados	77
3.1.1	Os ambientes da pesquisa	77
3.1.1.1	<i>Caracterização da escola 1</i>	77
3.1.1.2	<i>Caracterização da escola 2</i>	78
3.1.2	Apresentação dos dados coletados com as professoras	79
3.1.2.1	Perfil das docentes alfabetizadoras.....	79
3.1.2.2	<i>Uso dos Guias para o planejamento das aulas</i>	80
3.1.2.3	<i>Posicionamento acerca dos pressupostos teóricos do Projeto TOF</i> .	81
3.1.2.4	<i>Participação na elaboração do Projeto TOF e dos Guias</i>	83
3.1.2.5	<i>Expectativas das entrevistadas em relação à continuidade do Projeto TOF</i>	85
3.1.2.6	<i>Formação docente recebida na escola (JEIF e TOF)</i>	86
3.2	Segunda coleta de dados - Sugestões para os <i>Guias</i> do TOF	88
4	ANÁLISE DE DADOS	90
4.1	O uso e a Prescindência dos <i>Guias</i> do TOF	91
4.2	Primeira Hipótese: os pressupostos teóricos do Projeto TOF	93
4.3	Segunda Hipótese: a elaboração do Projeto TOF e dos <i>Guias</i>	96
4.4	Terceira Hipótese: a continuidade do Projeto TOF	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
	APÊNDICES	111
	APÊNDICE "A" – ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES DO PROJETO TOF.....	112
	APÊNDICE "B" – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
	APÊNDICE "C" – DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM AS ALFABETIZADORAS	115
	ANEXOS	129

ANEXO "A" – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	130
ANEXO "B" – HIPÓTESES DE ESCRITA DOS ALUNOS	132
ANEXO "C" –AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	133
ANEXO "D" – AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS RELACIONADAS ÀS ATIVIDADES DESTE VOLUME	135

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha carreira como docente do Ensino Fundamental I aos 19 anos de idade, tendo somente o Magistério como formação acadêmica. Ingressei como professora alfabetizadora numa escola da rede privada, da Zona Leste de São Paulo, permanecendo na instituição por quatro anos, dois dos quais como professora e outros dois, como professora auxiliar de docente, de 1ª a 8ª série.

Como auxiliar de docente, tinha a função de ajudar os professores no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, substituí-los quando necessário, organizar projetos de recuperação paralela para os alunos que apresentavam dificuldades durante as aulas, atender aos pais e responsáveis pelos alunos e auxiliar nos trabalhos da secretaria escolar e da Coordenação Pedagógica.

Por exigência da instituição, em 2002, dois anos após meu ingresso como docente, iniciei a graduação em Pedagogia, em uma universidade particular em São Paulo, e escolhi a habilitação em Orientação Educacional em função das necessidades impostas pela função de auxiliar de docente.

O início das atividades na escola privada ocorreu em um momento de intensas reflexões sobre o trabalho com as classes de alfabetização e, por isso, aos professores, eram oferecidos momentos de estudo, em horário de trabalho, acerca das diferentes metodologias de alfabetização e suas possíveis influências na formação do aluno.

Nessa ocasião, a assessoria pedagógica da rede à qual pertencia a escola em que eu trabalhava implementou um projeto de trabalho para as classes de alfabetização com base nos postulados de Emilia Ferreiro¹.

¹ **Emilia Ferreiro** - Psicóloga e pesquisadora argentina; fez seu doutorado na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Nasceu na Argentina, em 1937. Reside no México, onde trabalha no Departamento de Investigações Educativas (DIE) do Centro de Investigações e Estudos avançados do Instituto Politécnico Nacional do México. Seus trabalhos experimentais, que originaram os pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, iniciaram-se na Universidade de Buenos Aires, em 1974. Sua pesquisa tornou-se um marco por permitir conhecimentos sobre a maneira como se concebe o processo de escrita.

Todos os alfabetizadores participaram de encontros de formação e foram acompanhados no planejamento de suas aulas, conforme o referencial teórico adotado como parâmetro para a prática pedagógica. Alguns professores aderiram à nova proposta e seguiram as diretrizes sem contestações; outros questionavam por terem que alfabetizar utilizando textos que circulavam socialmente e por não poderem continuar o trabalho no ritmo de antes – com o ensino das letras, das sílabas, das palavras, das frases e, posteriormente, dos textos das cartilhas e de outros livros.

A discussão e a prática em sala de aula eram situações muito novas para mim, que acabara de concluir o Magistério e iniciar o trabalho como docente. O que mais me intrigava era o fato de nem todos os professores concordarem com as mudanças. Não sabia se eles agiam assim pelo fato de discordarem da nova proposta, não entenderem a fundamentação teórica defendida, não estarem dispostos a modificar o trabalho que realizavam com os alunos na tentativa de obter resultados cada vez mais satisfatórios ou, ainda, resistirem às propostas desconhecidas.

Nesse mesmo período, por cerca de um ano, atuei como Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil, em uma Organização Não Governamental (ONG), também localizada na Zona Leste de São Paulo. Essa ONG atendia 60 crianças com idade entre 2 e 6 anos, distribuídas em 4 turmas. Fui convidada pelo presidente da entidade a desenvolver um projeto de formação junto às futuras professoras, cuja formação encontrava-se já em fase de conclusão do Curso de Magistério, em nível médio.

As reuniões aconteciam mensalmente e os temas debatidos tinham como ponto de partida as expectativas e dificuldades das professoras. Elaboramos alguns documentos para a organização do trabalho docente e para a constituição da identidade da instituição (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Calendário Escolar e Plano Docente). Além dos documentos elaborados, conseguimos organizar uma pasta com sugestões de atividades para cada turma e alguns projetos didáticos, levando em consideração a idade e as necessidades dos alunos.

Ao longo do processo, percebi o desenvolvimento, entre as professoras, de algum grau de identificação com a instituição. Lembro-me de que, em uma de

nossas reuniões, uma delas pediu a palavra e disse que estava se sentindo à vontade para o trabalho, pois conhecia perfeitamente a filosofia da instituição e, o mais importante, sabia que os projetos didáticos eram elaborados e discutidos coletivamente.

Em 2003, saí da rede privada e deixei de ocupar o cargo de Coordenadora Pedagógica por ter começado a lecionar para uma classe de alfabetização, numa escola da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), localizada na Zona Leste da cidade. Ao apresentar-me na escola, soube que a SME oferecia cursos aos professores alfabetizadores e fui convidada a integrar o grupo de estudos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Nem todos os professores da Rede Municipal participavam do PROFA. Somente participavam aqueles que tinham interesse e disponibilidade para tal, pois os cursos aconteciam fora do horário regular de trabalho.

Durante um ano e meio frequentei o PROFA, o que me trouxe conhecimentos sobre a estruturação do pensamento do sujeito na fase de alfabetização e a oportunidade de refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula junto aos alunos além de, ainda, promover modificações na minha prática. As orientações do PROFA baseavam-se no trabalho de Emília Ferreiro, Ana Teberosky² e Telma Weisz³.

Apesar da formação oferecida pelo PROFA, a opção metodológica para o trabalho com as classes de alfabetização, na escola pública municipal, permanecia dependente da escolha de cada professor. Alguns dos professores que participavam do PROFA, por exemplo, realizavam os seus trabalhos utilizando temas contextualizados, jogos, alfabeto móvel e situações em que os alunos se sentissem desafiados – conforme as orientações recebidas no curso - enquanto que os *demaís*

² **Ana Teberosky** - É Doutora em psicologia pela Universidade de Barcelona e ocupa o cargo de professora do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação dessa instituição. Atua como pesquisadora na área de linguagem junto ao Instituto Municipal de Investigações Psicológicas Aplicadas à Educação (IMIPAE) e ao Instituto Municipal de Educação (IME), em Barcelona. Ao lado de Emília Ferreiro, contribuiu para a compreensão do processo de aquisição da escrita.

³ **Telma Weisz** - É Doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Colaborou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e, como consultora do Ministério da Educação, concebeu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, cuja implementação nacional supervisionou durante os anos de 2001 e 2002. Desenvolveu o mesmo programa, sob o nome Letra e Vida, na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. É coordenadora e professora do Curso de Especialização em Alfabetização (Pós Graduação Lato Sensu) no Instituto Superior de Educação Vera Cruz.

professores alfabetizadores poderiam permanecer pautando sua prática em métodos e materiais, como cartilhas ou livros, que já conheciam e utilizavam.

Na escola em que eu trabalhava, opção por diferentes metodologias parecia determinar divergências entre os professores alfabetizadores, dificultando o consenso quanto às estratégias didáticas a serem adotadas para que se alcançassem os objetivos do trabalho com a primeira série.

Realizei algumas leituras sobre as diferentes metodologias de alfabetização e, sempre que possível, insisti em discuti-las com alguns colegas da escola. Nesse momento, o grupo pareceu dividido, pois alguns professores recusavam-se a conversar, sob a alegação de que mudanças não eram necessárias, e diziam que se nós, docentes, conseguimos aprender com o “ba-be-bi-bo-bu”, os alunos de hoje também aprenderiam.

Concluí os estudos propostos pelo PROFA no final do ano de 2004 e, nesse momento, já se anunciava a interrupção do programa, possivelmente em razão de questões político-partidárias. O grupo de professores participantes do programa, de maneira geral, lamentou essa descontinuidade, pois as atividades desenvolvidas favoreciam um novo olhar e uma nova reflexão sobre a prática do professor alfabetizador.

Em 2005, na tentativa de melhor compreender as diferenças metodológicas existentes, as razões das opções dos professores por uma delas e a possível interferência desses fatos na aprendizagem dos alunos, fui buscar a formação junto ao curso de Especialização em Psicopedagogia.

Ao longo desse curso, entre outras coisas, pude refletir a respeito das singularidades dos sujeitos que compõem a instituição escolar e das relações ocorridas em seu interior, assim como entender que é de suma importância atentar para os fenômenos externos que interferem na organização das escolas e no trabalho desenvolvido junto aos alunos.

Dentre esses fenômenos, destaco os projetos educacionais implementados em escolas ou redes de ensino. Tais projetos, mesmo que tenham o propósito de desencadear um processo de mudança para a melhoria dos resultados do trabalho escolar e para o sucesso da aprendizagem dos alunos, podem interferir no trabalho dos professores, gerando posturas intolerantes e resistentes às mudanças

propostas.

Em relação a esses projetos, viveu-se, em 2006, nas escolas da PMSP, a implementação do projeto intitulado Toda Força ao 1º. ano (TOF), cujo trabalho apresentou-se como alicerçado na perspectiva construtivista, orientado pelos mesmos pressupostos teóricos em que se baseava o PROFA, com a finalidade de garantir a qualidade da aprendizagem das crianças, jovens e adultos que frequentavam as escolas da PMSP.

Dentre as ações do Projeto TOF, destaco a elaboração e distribuição aos professores alfabetizadores do *Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador*, contendo orientações para o planejamento e avaliação do trabalho. Para a utilização dos guias⁴, os Coordenadores Pedagógicos das escolas receberam formação para orientarem os professores em seu trabalho.

De acordo com a declaração da SME, publicada nos *Guias*, o material foi elaborado com o objetivo de facilitar o planejamento dos professores, ajudando-os a conhecer novas atividades e permitindo um novo olhar sobre algumas práticas pedagógicas tradicionais arraigadas. O novo projeto para as classes de alfabetização propôs um trabalho com as práticas sociais de leitura e de escrita e, ao mesmo tempo, com as questões relacionadas à alfabetização inicial.

A SME organizou e ofereceu, gratuitamente, um curso de formação, fora do horário de trabalho, para os professores integrantes do TOF. Inicialmente, teve caráter obrigatório, mas, como nem todos os professores regentes das primeiras séries possuíam disponibilidade de horário, participaram apenas os que se manifestaram disponíveis para tal. Como estímulo à participação dos docentes, a PMSP ofereceu benefícios na carreira dos professores participantes.

Para que o projeto de formação atingisse maior número de professores, foram organizados grupos de formação em diversos horários (manhã, tarde e noite), porém, ainda assim, nem todos puderam participar. Os docentes que não estavam frequentando os encontros de formação ficaram, apenas, com as orientações do Coordenador Pedagógico da escola e com a ajuda dos colegas alfabetizadores.

⁴ Daqui em diante, utilizar-se-á os termos **Guia** ou **Guias** para referir-se ao *Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador* – livro ou conjunto de livros – elaborado pelos membros da SME, recebido pelos professores alfabetizadores e destinado ao planejamento de suas aulas

Na escola pública municipal em que me encontrava em 2006, foi desencadeado o processo de implementação do Projeto TOF, e os professores alfabetizadores receberam os guias. Como trabalhei com o 2º. ano do Ciclo I (2ª. série), na ocasião, não fiz uso desse livro orientador, mas senti os impactos da implementação do projeto ao ouvir relatos de alguns dos alfabetizadores e perceber que três deles se recusavam a executar as atividades presentes no guia, alegando que não acreditavam naquele tipo de trabalho.

Segundo alguns docentes com quem mantinha contato frequente, à SME não interessavam suas opiniões sobre o material e sobre outras orientações metodológicas propostas no Projeto TOF. Importava apenas o aumento do número de crianças alfabetizadas ao final de cada mês. Além disso, segundo o relato desses professores, o guia apresentava atividades muito complexas para serem desenvolvidas em uma classe de 1º ano.

Entre esses docentes alfabetizadores, três seguiam as orientações do guia e aplicavam as atividades sugeridas, e demonstravam estar de acordo com elas; os outros três, entretanto, aplicavam apenas a sondagem escrita, que deveria ser entregue na Diretoria Regional de Educação (DRE). Quanto à organização dos demais momentos da aula, faziam-na com base em outros materiais, como cartilhas e/ou livros, não observando, portanto, as orientações do guia.

Em 2007, passei a trabalhar em outra escola pública municipal, no mesmo bairro em que se localizava a escola anterior, atuando como professora orientadora de sala de leitura, e, ao entrar em contato com os novos colegas, percebi a mesma recusa de alguns em utilizar, ao menos de forma plena, o guia do TOF.

Com a autorização dos responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores do bairro, pertencentes à DRE local, passei a participar, como ouvinte, dos encontros de formação para os professores regentes das classes do Projeto TOF, a fim de entender como o projeto era desenvolvido e conhecer as orientações propostas aos alfabetizadores para que estes atingissem as metas divulgadas nos documentos oficiais da SME de São Paulo (comunicados publicados em Diário Oficial e nos guias do TOF).

Durante esses encontros, constatei que alguns professores de diferentes escolas também se recusavam a utilizar o livro orientador, o que me levou a pensar que, talvez, esse não fosse um problema particular das escolas ou dos professores

com os quais tive contato, mas do modo como o TOF fora implementado frente à realidade do ensino público municipal de São Paulo.

Com essas preocupações, no início do ano de 2007, iniciei o Curso de Mestrado, no Programa de Educação – Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), disposta a continuar estudando, pesquisando e compreendendo as questões que, de certa forma, me provocavam, profissional e intelectualmente.

INTRODUÇÃO

Os professores de Ensino Fundamental das escolas públicas da cidade de São Paulo vivem hoje um momento de “invasão de novidades” e de mudanças em seu espaço de atuação profissional. Além das mudanças salariais, em suas jornadas de trabalho, na quantidade de turnos das escolas, nos horários e locais de trabalho dos professores, algumas mudanças na prática pedagógica estão sendo propostas, em nome da busca por melhor qualidade para a Educação Escolar.

Projetos, programas, referenciais curriculares, currículos são algumas das nomenclaturas utilizadas para caracterizar tantas propostas que, na maioria das vezes, chegam prontas às salas de aula, esperando-se que os professores, simplesmente, as coloquem em prática.

Em 2008, é possível identificar propostas educacionais que se “instalaram” na escola. Em seu discurso propositivo, defendem a autonomia e a liberdade de expressão do aluno e a necessidade de seu reconhecimento como sujeito do processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, parecem desconsiderar o professor como sujeito de sua própria prática.

As considerações apresentadas acima integram esta pesquisa, que diz respeito à implementação de projetos educacionais e traz uma abordagem mais específica sobre o projeto intitulado Toda Força ao 1º. ano (TOF), elaborado por membros da SME em 2005 e implementado nas escolas de Ensino Fundamental da PMSP, a partir do início do ano de 2006.

Uma das ações do Projeto foi a elaboração e a distribuição do *Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador*, para uso dos professores, no primeiro semestre do ano letivo de 2006. Segundo a avaliação da pesquisadora, em algumas escolas de Rede Municipal de Ensino, alguns alfabetizadores, ao receberem o guia do TOF, adotaram uma postura que pareceu contrariar o Projeto e as recomendações expressas no material distribuído.

Mesmo reconhecendo o curto tempo de existência do Projeto TOF, de 2006

até 2008, considera-se viável o seu estudo, uma vez que o processo de implementação deste e de outros projetos educacionais deve ser analisado para evitar o aparecimento e o crescimento de problemas que possam interferir no alcance de seus objetivos.

Diante de tal situação, este trabalho tem por objetivo geral compreender o que pode ser revelado pela adesão (total ou parcial) e pela não-adesão às proposições contidas no guia do TOF por professoras alfabetizadoras de duas escolas de Ensino Fundamental, situadas na Zona Leste da cidade de São Paulo, no planejamento e desenvolvimento de suas aulas.

Busca-se, com este estudo, responder às seguintes questões: Por que algumas professoras, integrantes de escolas da PMSP, envolvidas no Projeto TOF, planejam as suas aulas tendo como base o Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador e outras se recusam a utilizá-lo? O que pode ser revelado por meio do comportamento das professoras alfabetizadoras quanto ao seguimento ou não das orientações do Projeto TOF?

O problema desta pesquisa é estabelecido, portanto, pela divergência e/ou convergência existente entre as orientações do Projeto TOF e a postura de algumas professoras alfabetizadoras no tocante ao uso (ou não) do guia do TOF no planejamento e desenvolvimento de suas aulas.

Neste contexto, três são as hipóteses estabelecidas:

- a) O uso ou não do Guia pode ter relação com o fato de as professoras concordarem ou discordarem dos pressupostos teóricos do Projeto;
- b) A utilização ou a não utilização do Guia talvez tenha relação com o papel desempenhado pelas professoras na elaboração do Projeto e do material a ser usado para o planejamento e desenvolvimento das aulas; e
- c) A utilização ou a não utilização do Guia pode ter relação com o fato de as professoras acreditarem ou não na continuidade das políticas de governo, que raramente tem se constituído em políticas de Estado.

Com vistas a alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram estabelecidos três objetivos específicos:

- a) Verificar se as professoras concordam com os pressupostos do Projeto TOF;
- b) Verificar qual o papel desempenhado pelas professoras na elaboração do Projeto e dos Guias; e
- c) Conhecer a expectativa das alfabetizadoras quanto à continuidade do Projeto TOF.

Para a efetivação deste estudo, optou-se por combinar as pesquisas de campo, bibliográfica e documental. Os estudos partiram do tema Implementação de Projetos Educacionais e das orientações oficiais da PMSP aos professores alfabetizadores e, em campo, foram entrevistadas nove professoras alfabetizadoras de duas escolas diferentes, situadas na Zona Leste, vinculadas à SME - São Paulo.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos e no início de cada um deles, além da citação de um autor reconhecido no meio acadêmico, há também parte do depoimento de um dos sujeitos da pesquisa. Fez-se essa opção na intenção de reforçar a ideia de que a voz do professor pode (e deve) ser ouvida.

Quanto à organização dos capítulos, antes de apresentar o Projeto TOF e de tornar pública a voz das professoras alfabetizadoras, julgou-se conveniente iniciar este trabalho com a pesquisa bibliográfica realizada. O capítulo inicia-se com esclarecimentos sobre como deve ocorrer a implementação de projetos educacionais, destacando a importância da participação dos professores e da consideração aos seus saberes neste processo. Em relação à participação docente, são ressaltadas duas condições para a existência de práticas participativas na escola, quais sejam, a formação docente e a gestão democrática. Esta parte do trabalho termina trazendo reflexões acerca dos processos de mudanças que ocorrem nas escolas e da resistência que pode se fazer presente nos comportamentos dos docentes em meio aos processos de implementação de projetos educacionais.

A pesquisa documental, organizada no segundo capítulo, parte de uma breve caracterização do Município de São Paulo e, em seguida, apresenta algumas propostas dos governos municipais, de 1983 a 2008. No mesmo capítulo, seguem esclarecimentos acerca das origens do Projeto TOF, seus fundamentos teóricos e objetivos.

O terceiro capítulo é dedicado ao detalhamento metodológico da pesquisa de campo realizada e à apresentação dos dados coletados com as professoras alfabetizadoras. Os dados referem-se às seguintes questões: o perfil das docentes; a adesão (total ou parcial) ou não-adesão às proposições contidas nos *Guias*, a participação das docentes na elaboração do Projeto TOF e dos *Guias*; o posicionamento das professoras acerca dos pressupostos teóricos do projeto TOF; a avaliação das professoras em relação à formação recebida nas escolas em que trabalham; as expectativas das docentes em relação à continuidade do Projeto; e as sugestões das professoras para a composição dos *Guias* do TOF.

O quarto capítulo desta dissertação está reservado para a análise de todos os dados coletados ao longo da pesquisa.

Por fim, os levantamentos efetuados e os dados registrados no bojo do relato estão condensados em sua conclusão, procurando apresentar algumas reflexões e alguns encaminhamentos aos questionamentos que deram origem e motivaram a elaboração desta dissertação.

1 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A introdução de inovações precisa ser efetuada de modo planejado, cuidadoso, implicando ações e procedimentos muito concretos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

O Projeto deveria ser elaborado junto com os professores, não só de uma escola, não só de uma região. A comunidade e o número de alunos deveria ter sido discutida (PROF^a. 3).

Políticas Públicas são as ações intencionais do Estado junto à sociedade (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000). No caso das Políticas Públicas Educacionais Escolares, trata-se da proposição de ações para a modificação do trabalho que ocorre nas escolas, independentemente da modalidade de ensino atendida.

No contexto educacional paulista, têm sido identificadas Políticas Públicas direcionadas a algumas etapas da Educação Básica, que pretendem diminuir a repetência e a evasão escolar, minimizar o fracasso escolar e garantir a melhoria da educação, como é o caso do Projeto TOF, implementado nas escolas públicas do município de São Paulo para atendimento às classes de alfabetização.

Tratar de Políticas Públicas Educacionais pressupõe dedicar especial atenção aos seus processos de formulação, implementação e avaliação. Nesses processos, há que se considerar as condições necessárias para a efetivação das ações propostas e, principalmente, as implicações que possam dificultar a implementação, o alcance dos objetivos e/ou a continuidade das ações políticas.

1.1 Elaboração e Implementação de Políticas Públicas Educacionais

Em relação aos projetos para a Educação, critica-se, segundo Arroyo (2001), as reformas educacionais que são efetuadas a partir de documentos oficiais, com base em modelos ou parâmetros. O autor esclarece que as teorias e os documentos oficiais não podem ser dispensados, mas a mudança na prática dos professores não se faz por mera determinação da legislação ou com o simples oferecimento de cursos que disseminem as mais recentes ideias pedagógicas.

Segundo Lück (2003), além de mudanças positivas, os projetos podem gerar conflitos e estes devem ser administrados para o alcance do sucesso. A autora lamenta o fato de alguns planejadores de projetos não preverem que dificuldades poderão surgir e, principalmente, que os projetos podem representar uma ameaça para os implementadores.

Os professores, na posição de implementadores, podem se sentir ameaçados por terem que modificar o trabalho que desenvolvem em sala de aula, por imposição de um novo projeto educacional.

Algumas propostas implementadas em educação podem ser importadas de outro contexto, seja de outro município, estado ou outro país. Tais modelos de ação, quando chegam ao ambiente escolar, podem despertar desconforto e insegurança em alguns professores. Além disso, corre-se o risco de se colocar em prática uma proposta que não corresponda às expectativas dos docentes, tampouco vá ao encontro das necessidades da comunidade local.

Navarro (2000) faz uma distinção entre as propostas induzidas externamente e aquelas geradas internamente. Em relação às primeiras, a escola adota algo que se produziu fora de seus limites e necessidades, ao contrário das últimas, que dizem respeito às ações produzidas pelos próprios agentes educativos, objetivando buscar soluções para as dificuldades vivenciadas na própria Unidade Escolar.

De acordo com Veiga (2003), os processos de inovação ainda se orientam por preocupações com padronização, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado. Isso significa dizer que os resultados da inovação se tornam prescrições que têm aplicação técnica. A autora defende que haja uma inovação emancipatória ou edificante, que procure maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes sujeitos e que se realize em um contexto histórico e social, contribuindo, assim, para a indagação e a emancipação significativas.

Ainda com base na autora supracitada, é possível dizer que os projetos educacionais devem ser elaborados em parceria com aqueles sujeitos que os colocam em prática, os docentes.

Há uma grande distância entre as propostas que chegam às escolas e os problemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, especialmente na realidade pública (CANDAU, 2001). Talvez por isso as ações propostas para as escolas nem sempre cheguem à almejada mudança da prática docente ou à melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, a alteração do que ocorre nas escolas parece não depender somente da proposição (ou da imposição) de algo novo.

[...] já sabemos que a prática pedagógica não é transformada com base em propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo,

muitas vezes necessário, de confronto de ideias, de tempo para a tomada de decisões organizadas (KRAMER, 2001, p. 166).

Sobre a elaboração de Políticas Públicas Educacionais, Ghedin (2004) aponta que uma série de mudanças propostas para a escola não levam em consideração a figura do professor. O autor assegura que a realidade não pode ser mudada sem a participação efetiva de quem conduz o processo educativo e afirma, ainda, que interferindo no processo educativo, de “cima para baixo” e com discursos distantes da realidade, as Políticas Públicas obrigam os professores a mudarem, simplesmente, os seus discursos interpretativos, quando, de outro modo, poderiam produzir intervenções em suas práticas, orientando-se nas teorias que fundamentam a possibilidade de uma efetiva intervenção no espaço escolar.

Os envolvidos no cotidiano escolar, nem sempre, parecem ter voz entre os planejadores, pois

parece que as políticas educacionais têm passado à margem da opinião, da vontade e da disposição daqueles de quem o ensino depende inquestionavelmente para ser realizado, quais sejam, os atores da prática educativa escolar, especialmente professores e estudantes (PARO, 2007, p. 28).

Com base no exposto acima, é possível afirmar que os professores, em geral, permanecem alheios à concepção de propostas que interferem em seu fazer. De acordo com Paro (2007), é necessário haver uma significativa adesão dos agentes aos objetivos das propostas e às formas de realizá-los.

Destinar aos professores o papel de elaboradores das Políticas Públicas em Educação não significa desconsiderar as deliberações vindas do sistema de ensino.

Portanto, não convém às escolas ignorar o papel do Estado, das Secretarias da Educação e das normas do sistema nem simplesmente subjugar-se a suas determinações. Também é salutar precaver-se contra algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores. A autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa. É preciso saber compatibilizar as decisões do sistema e as decisões tomadas no âmbito das escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 299).

As discussões entre o sistema e as escolas poderão favorecer a aceitação e,

conseqüentemente, a defesa de propostas educacionais em processo de implementação. Talvez, dessa forma, comportamentos resistentes, que impedem a mudança da prática dos professores, sejam modificados ou, até mesmo, evitados.

Lück (2003) observa que quando a elaboração de projetos se realiza de forma participativa há, desde o início, predisposição dos participantes para a viabilização das ações e algumas medidas de mudança podem ser tomadas. Todavia, quando o entusiasmo não é suficiente para fazer o projeto *sair do papel*, é necessário compreender a razão por que isso ocorre.

A falta de clareza quanto aos objetivos, estratégias e modelo teórico; a falta de visão objetiva das condições e possibilidades de implementação; a falta de flexibilidade no planejamento, por não contar com imprevistos e dificuldades; a falta de habilidade política dos elaboradores para convencer pessoas, bem como mantê-las comprometidas com as ações propostas são alguns dos motivos que justificam o abandono de projetos ainda inconclusos (LÜCK, 2003).

Projetos que funcionam são aqueles elaborados com a participação dos envolvidos na transformação pretendida, com vistas à melhoria de uma situação vivida.

Essa é condição básica para que se evite o surgimento de resistências e tensões desnecessárias, além de promover o envolvimento e sinergia fundamental para a eficaz implementação de projetos, uma vez que a melhoria depende de ação comprometida e participativa, coletiva e realizada mediante espírito de equipe (LÜCK, 2003, p. 59).

Falar sobre a participação pressupõe entender o seu significado, saber de quais maneiras ela pode ocorrer e, principalmente, identificar algumas das condições necessárias para garantir a sua existência. Essas questões serão discutidas a seguir.

1.1.1 Participação no contexto escolar

Participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro (LÜCK, 2006a, p. 47).

Sob essa ótica, a participação pode ser entendida e exercida de diferentes formas e em variados contextos. No que diz respeito ao contexto escolar, Lück (2006a) identifica cinco formas de participação, que apresentam diferentes intensidades de envolvimento e compromisso, desde o compromisso apenas formal e distanciado ao envolvimento pleno e engajado.

Segundo Lück (2006a) há um tipo de participação denominado como *participação como presença*. Para a autora, esse tipo de participação pode ocorrer por obrigatoriedade, eventualidade ou necessidade, mas não por intenção ou vontade própria. Desta forma, as pessoas participam, embora não façam parte nem atuem de forma consciente para construir sua realidade. Fica definido, portanto, que um participante é aquele que, apenas está presente, não produzindo intervenções no ambiente em que vive.

Uma outra maneira de participar é através da expressão verbal e da discussão de ideias. Neste contexto, o espaço que as pessoas têm para expressar suas opiniões e expor suas ideias, é considerado uma grande evidência de participação. Esse tipo de participação denominado por Lück (2006a) como *participação como expressão verbal e discussão de ideias*, é, muitas vezes, limitado e impede o entendimento pleno das questões discutidas e a tomada consciente de decisão para o enfrentamento de desafios e superação de limitações, pois o que vale é o uso da liberdade de expressão.

Outra maneira de fazer parte de processos decisórios é a *participação como representação*. A representação é considerada uma significativa forma de participação em que ideias, expectativas, valores e direitos são manifestados e ponderados por um representante. Essa condição é presente em grupos grandes, cujo número de componentes não favorece a participação direta de todos (LÜCK, 2006a).

É possível que ocorra também, segundo Lück (2006a), a *participação como tomada de decisões*. Esse tipo de participação implica dividir poder e compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto, além do enfrentamento de desafios para a melhoria e transformações necessárias.

Por fim, Lück (2006a) apresenta um tipo de participação que nomeia como *participação como engajamento*. Para ela, o engajamento é o nível pleno da

participação, pois envolve a presença, o oferecimento de ideias e opiniões, a análise interativa das situações, a tomada de decisões sobre o encaminhamento de questões e o envolvimento no encaminhamento das ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

Participar plenamente pressupõe disposição, partilha e, principalmente, diálogo. Do contrário, poderá haver manipulação de ideias e, conseqüentemente, negação do homem como sujeito.

Cabe lembrar que, como diz Freire (2002), o sujeito se engaja na ação de transformar sua realidade enquanto opta e decide. No caso das Políticas Públicas Educacionais, os professores, para participarem plenamente, precisam de espaço para opinar, decidir, assumir responsabilidades e, assim, tornarem-se efetivos sujeitos em ação.

Podem ser criados espaços para que os professores participem da elaboração de projetos educacionais e de outras decisões tomadas na escola? Como podem ser cobrados a participar sem que tivessem sido ensinados a fazer isso? Como podem ser cobrados se podem ter vivido em um ambiente em que não houve o incentivo a práticas participativas?

A esse respeito, Lück (2003) diz que a participação pode ser possibilitada através do estímulo ao envolvimento dos futuros implementadores dos projetos em sua elaboração, desde a análise da realidade, do levantamento de alternativas de ação e da identificação de prioridades, até a tomada de decisões.

No caso das escolas, para que haja participação ativa nos processos de decisão

o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas de equipe. Essas são condições indispensáveis para que os sujeitos-professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que o façam conscientemente, admitindo também a possibilidade de diálogo com as instâncias superiores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 300).

A participação ativa nos processos de elaboração, implementação e avaliação

de projetos propostos pelas Políticas Públicas Educacionais exige o desenvolvimento de amplo conjunto de habilidades e competências, a saber:

Como membro da equipe escolar, o professor deve dominar conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselhos de classe, conselho de escola), bem como atitudes de cooperação, de solidariedade, de responsabilidade, de respeito mútuo e de diálogo. Como profissional que produz conhecimento sobre seu trabalho, precisa desenvolver competência de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 311).

O desenvolvimento de tais habilidades nos professores pode depender de múltiplos fatores, como sua formação profissional e a modalidade de gestão da escola em que lecionam. Tais questões serão trabalhadas a seguir.

1.1.1.1 Formação docente

A formação docente pode mostrar-se incoerente com os princípios da participação, caso seja baseada em um modelo estreito, sustentado na racionalidade técnica.

A tendência tecnicizante da formação de professores resulta num professor executor que, com perfil empobrecido, sem a autonomia e a valorização devidas, sofre um esvaziamento em seu papel de construtor do mundo e dos homens (PONCE, 1997). Desta forma, o professor é excluído dos processos de reflexão, tem a sua identidade profissional comprometida e sofre uma diminuição de sua autonomia.

A autonomia será considerada, aqui, como o amadurecimento do ser, como um processo que se centra em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade e que não ocorre com data marcada (FREIRE, 2008).

A racionalidade técnica não se constitui solução única para os problemas da educação, pelo fato de as situações de ensino serem diversificadas e complexas e por não existir uma teoria científica que identifique regras, técnicas e meios únicos que sejam utilizados na prática (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Nesta perspectiva, a formação docente não privilegia espaço para que haja

participação, tampouco prepara os professores para que possam e saibam como participar.

Contrariar o modelo da racionalidade técnica na formação de professores é defender a ideia de que a prática docente pode ser observada, analisada e (re)elaborada pelo professor, quando este é considerado como sujeito participante, e não mero executor.

Gimeno Sacristán (2000) elucida que o professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado. O autor defende que o professor assuma a posição de um planejador reflexivo, o que implica em selecionar, ponderar, valorizar e acomodar conhecimentos às situações em que pretende fazer uso deles. Para isso, a formação docente deve garantir momentos de reflexão sobre o contexto escolar, de análise a respeito dos possíveis problemas enfrentados pelos professores, de identificação das possíveis intervenções a serem realizadas para a melhoria da prática pedagógica e, sobretudo, da busca de práticas participativas.

Para (1995), no processo de formação, é preciso desencadear uma reflexão acerca das questões educativas, partindo das rotinas e chegando às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores. Ou seja, é preciso ter contato com a prática.

Assim, será possível aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas teorias, novos modos de enfrentar os problemas que possam ocorrer, ou seja, assim será possível refletir sobre o trabalho e aprimorá-lo.

Na formação do professor,

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2008, p. 39).

Com base em Donald Schön e Zeichner, Alarcão (2003) passou a utilizar e divulgar o conceito de professor reflexivo, tanto em Portugal como no Brasil. Segundo a autora, o termo professor reflexivo, tão presente em suas obras, baseia-se na consciência da capacidade de ensinamento e reflexão do ser humano e no reconhecimento dele como ser criativo, sem se constituir reproduzidor de ideias e práticas exteriores a ele.

Um dos desafios das instituições responsáveis pela formação docente e de todas as outras instituições escolares, seja qual for o nível de ensino, é criar e manter *professores reflexivos em uma escola reflexiva*,⁵ pois a escola atual ainda está marcada pelo autoritarismo, seja o expresso nas determinações ou propostas de instâncias superiores, seja na relação professor-aluno.

Por analogia, em relação ao conceito de professor reflexivo, Isabel Alarcão (2003) desenvolve o conceito de escola reflexiva. Para a autora, a escola reflexiva é uma organização autogerida – e não telecomandada do seu exterior – que pensa sobre sua própria missão social e sua organização, tem um projeto próprio e construído com a colaboração de seus membros, sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente.

Embora a constituição de professores reflexivos possa depender da formação recebida pelos professores, a organização do ambiente escolar pode levá-los à reflexão e contribuir para a constituição de profissionais reflexivos e participativos.

É importante verificar como a escola está organizada, observar os espaços de aprendizagem existentes, analisar onde a escola está localizada, verificar e, se necessário, questionar a relação estabelecida com a comunidade e, principalmente, com o sistema de ensino.

Mais do que refletir na escola e sobre a escola, é imprescindível refletir com a escola, neste caso, com os sujeitos envolvidos com ela. Isso poderá facilitar a introdução de mudanças no campo educacional, uma vez que propiciará, entre outras coisas, momentos de reflexão sobre a prática docente com todas as suas situações problemáticas, a criação de um espaço de participação e a elaboração de possíveis estratégias de atuação para que as mudanças se efetivem.

Embora a formação docente possa contribuir para que os professores desenvolvam habilidades incentivadoras da participação efetiva, é necessário que haja também um ambiente de trabalho organizado, de modo a favorecer as práticas participativas. Veremos, adiante, algumas considerações a esse respeito.

⁵ Esse é o título de um dos livros de Isabel Alarcão, publicado pela Editora Cortez, no ano de 2003.

1.1.1.2 *Gestão democrática na escola*

A implementação de uma Política Pública Educacional pode ser facilitada ou não em virtude da maneira como a escola está organizada. Nos espaços institucionais, encontram-se condições que podem contribuir para o aumento da resistência daqueles sujeitos que o compõem ou, ao contrário, favorecer a sua adesão aos novos projetos implementados. Os conflitos e seus efeitos, os momentos de insegurança e as possibilidades de transformação diferem entre as instituições e podem depender dos momentos históricos atravessados por elas e/ou da maneira como estão sendo geridas.

Lidar com tais situações requer criar espaços para que os professores possam expor as suas dificuldades e necessidades.

No tocante aos momentos de elaboração e implementação de projetos novos,

é possível que se apresentem lutas de projetos e propostas, conflitos; o mal-estar diminui enquanto se abrem espaços para que os imaginários criativos individuais e coletivos tenham lugar e para que as demandas dos sujeitos sejam escutadas (GARAY, 1998, p. 128).

Uma forma de atender às demandas dos sujeitos é fazer com que a gestão da instituição se desenvolva à luz de princípios democráticos. No caso da escola, é preciso ouvir os professores, considerar a cultura institucional, aceitar as suas contribuições, analisar os problemas, buscar soluções em conjunto e, sobretudo, assumir responsabilidades coletivamente. Isso depende da existência de uma gestão democrática na escola que favoreça a existência da participação.

Uma gestão educacional democrática e participativa contribui para a emancipação de todos os envolvidos com o trabalho educativo. No entanto, não é qualquer tipo de participação que caminha em direção à emancipação; é preciso participar plenamente, é preciso se engajar. Participar plenamente é, conforme já apresentado, comprometer-se com as decisões tomadas.

Sobre emancipação, cabe lembrar que Freire (2000) concebe este conceito como sendo a libertação de vidas desumanizadas pela opressão e pela dominação.

A relação opressor-oprimido é baseada na imposição da opção de uma consciência sobre a outra (FREIRE, 1979). Os oprimidos tanto podem manifestar

comportamentos que foram prescritos, resultados de acomodação e/ou adaptação, como podem, de alguma maneira, resistir às prescrições e manifestar o desejo de superar a situação de opressão em que se encontram e conquistar a liberdade.

O opressor parece reconhecer, no oprimido, alguém responsável apenas pelo fazer, pelo cumprimento de ordens pré-estabelecidas. Essa questão pode ser relacionada à implementação de projetos que não consideram os executores, ou seja, com ações induzidas externamente, conforme já comentado.

Projetos educacionais impostos podem contribuir para a permanência da situação de opressão dos professores nas escolas e para o aumento da sua resistência em relação às mudanças. Além disso, os professores podem se recusar a participar de processos decisórios em que se faça uso do diálogo, principalmente se essa prática for incomum no meio deles. É lembrado por Freire (2002) que, em um contexto em que se pretende estabelecer uma relação dialógica, talvez existam atitudes desconfiadas e até resistentes, por parte daqueles que vivenciam uma situação de opressão.

A gestão escolar pode ser organizada com base em concepções diferentes. Apresenta-se, a seguir, quatro delas, com base nos estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003).

Tendo como referência a concepção tecnicocientífica de gestão, a visão burocrática e tecnicista prevalece na escola: há centralização na direção, as decisões são tomadas de maneira vertical, existe controle na organização escolar, a hierarquia de funções é estabelecida e normas e regulamentos são prescritos e devem ser seguidos.

Outra concepção, a autogestionária, fundamenta-se na ausência de direção centralizada e na igual participação de todos os membros da instituição. Nesse contexto, as decisões coletivas minimizam o exercício absolutista do poder e predomina a recusa às normas e aos sistemas de controle.

Existe, ainda, a concepção interpretativa, que prioriza os significados subjetivos, a intenção e a interação entre as pessoas. O enfoque interpretativo considera as práticas de organização como uma construção social.

Por fim, a concepção democrático-participativa pauta-se na relação existente entre a direção e a participação dos membros de uma equipe. Além disso, os

objetivos comuns são assumidos por todos e a forma coletiva de tomar decisões é defendida.

As concepções de gestão anteriormente apresentadas refletem posições políticas distintas e, conseqüentemente, atribuem papéis diferentes às pessoas.

Em se tratando da necessidade da participação dos professores na elaboração de Políticas Públicas Educacionais, a concepção que parece melhor atender a essa necessidade é a democrático-participativa, pois permite a autonomia da escola e da comunidade educativa, o envolvimento da comunidade no acompanhamento escolar, o planejamento coletivo de atividades, o compartilhamento de reflexões e decisões e o estabelecimento de relações humanas horizontais.

Lück (2006b) esclarece que a autonomia das instituições escolares e dos docentes diz respeito a uma ampliação de processos decisórios, ocorridos através da gestão compartilhada.

É apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) que a construção compartilhada de uma equipe de trabalho, a participação dos membros da instituição na realização do Projeto-Pedagógico, a análise e discussão dos problemas e dificuldades do trabalho docente, entre outras, são condições que asseguram o desenvolvimento de práticas de gestão participativa, mas para isso algumas condições precisam ser garantidas.

É necessário, para isso, que os dirigentes da escola busquem apresentar com muita clareza o que esperam da inovação que querem introduzir, mediante formas participativas de discussão e de tomadas de decisão. Ao mesmo tempo, devem considerar as inseguranças, as dificuldades, o medo de cometer erros com que as pessoas enfrentam a inovação, seja por causa da própria visão que têm da inovação, seja por causa do uso que pode ser feito dela (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 399).

As concepções de gestão apresentadas anteriormente não se aplicam somente à relação entre gestores e professores de uma escola ou à relação entre professores e seus alunos. Também deve ser considerada a maneira como os sistemas educacionais relacionam-se com suas escolas e o que está por trás do contato estabelecido entre eles.

Como condição para a elaboração e implementação de Políticas Públicas Educacionais e para evitar a resistência frente às novas propostas educacionais, foi apresentada a participação dos docentes. Outra questão que merece igual destaque é a consideração aos saberes deste grupo de profissionais, conforme se mostrará a seguir.

1.1.2 Saberes docentes

O fato de os professores atuarem de maneiras diferentes em sala de aula, seguirem propostas distintas, ou até mesmo opostas, e posicionarem-se de formas diferentes em relação às propostas educacionais que adentram ao contexto escolar pode significar que possuem e se baseiam em saberes diferentes.

O saber dos professores é

[...] um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2003, p. 15).

O saber docente, sendo um saber plural, é formado por: saberes advindos da formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação de professores), saberes disciplinares (transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores), saberes experienciais (originários da experiência e validados por ela) e saberes curriculares (apresentados sob a forma de programas escolares). Esses saberes relacionam-se entre si, são constitutivos da prática docente e incorporam-se à experiência individual e coletiva dos professores (TARDIF, 2003).

O conjunto de saberes docentes pode ajudar a justificar as diferentes práticas de professores pertencentes a uma mesma escola e que deveriam seguir, ao menos de forma semelhante, as orientações propostas pela instituição em que trabalham.

Em sua atuação em sala de aula, é possível que alguns professores se baseiem em seus saberes experienciais, o que, para Freire (2008), traz segurança. Tal segurança, ao mesmo tempo em que garante identidade aos docentes e sustenta as suas ações em sala de aula, pode permitir que os professores resistam

ao que lhes for apresentado enquanto proposta de mudança para a prática pedagógica.

Mudar a prática, neste caso, pode significar perder a segurança, viver em um contexto de incertezas e ir de encontro aos próprios saberes, principalmente quando a voz dos docentes não tiver sido ouvida na elaboração das propostas educacionais em questão. Em um contexto de mudança, pode ser muito mais seguro, para alguns professores, resistir às imposições, continuar fazendo o que sabem e o que, para eles, vem trazendo resultados satisfatórios.

Giroux (1997) afirma que muitas reformas educacionais ignoraram a inteligência, o julgamento e a experiência docente. Para o autor, os professores entram no debate educacional apenas como objetos de reformas que os mantêm na simples posição de técnicos.

Considerar os professores como técnicos significa desconsiderar os seus saberes experienciais e impedir que participem da elaboração dos saberes curriculares.

Numa perspectiva estreita, aos professores parece caber, apenas, a tarefa de técnicos que executam projetos pensados por outros, sem que sejam levadas em consideração a sua reflexão sobre as propostas, a sua participação na elaboração de proposições, a sua formação e, principalmente, as suas ações em sala de aula.

Não só as condições para a elaboração e a implementação de Políticas Públicas Educacionais devem ser discutidas, o acompanhamento e a avaliação das Políticas também necessitam estar na pauta das discussões educacionais.

É lembrado por Perez (1998) que a experiência brasileira demonstra a inexistência do acompanhamento efetivo da implementação, do monitoramento da execução de políticas e programas educacionais, como, também, a inconstância na avaliação dos resultados.

Por vezes, o acompanhamento aos projetos educacionais é feito por sujeitos que estão fora das instituições escolares e não acompanharam o processo de desenvolvimento das políticas. Neste caso, os implementadores não são convidados a avaliar o próprio trabalho e, muito menos, a opinar a respeito da continuidade (ou não) das ações.

No momento em que se pretende dirigir a inovação por portarias, inibe-se o processo inovador. Os gestores têm medo de acreditar nessa dinâmica coletiva e de respeitá-la, o que os leva a tentar controlá-la, normatizá-la, a cuidar da ordeira implementação das políticas inovadoras. Logo criam equipes de especialistas que acompanhem e avaliem essas experiências inovadoras (ARROYO, 2001, p. 154).

De acordo com Belloni, Magalhães e Sousa (2000), a avaliação de uma Política Pública deve abranger o processo de formulação e de implementação de ações e os resultados obtidos. Essa avaliação, segundo os autores, buscará conhecer fatores positivos, equívocos e insuficiências na intenção de buscar o aperfeiçoamento ou reformulação das Políticas.

A avaliação pode ocorrer a partir de indicadores internos e externos e beneficia tanto os formuladores das propostas quanto seus executores. Todos devem participar dos momentos avaliativos: formuladores, executores, beneficiários, avaliadores profissionais e a sociedade (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000).

No tocante ao Projeto TOF, em virtude de seu reduzido tempo de existência (dois anos), ainda não é possível avaliar, com precisão, o alcance dos objetivos propostos. Isso justifica porque, nesta pesquisa, não se optou por realizar uma avaliação para analisar dados referentes à concepção, implementação, gestão e resultados do referido Projeto. Entretanto, por mais que o curto tempo de existência do Projeto seja um fator que limite as possibilidades de avaliação e de intervenção, vale acompanhar todos os processos relacionados a ele, para que, posteriormente, possa ser avaliado.

Sobre o tempo de permanência das ações propostas para a sociedade, vale citar que, no âmbito educacional, existem propostas, projetos e programas que duram apenas quatro anos, ou seja, o tempo em que determinado governo se mantém no poder. São as chamadas Políticas de Governo. Ao contrário dessas, as Políticas de Estado garantiriam um resultado mais eficaz, uma vez que haveria continuidade, acompanhamento e, conseqüentemente, uma avaliação que buscasse propor melhorias às ações.

É preciso garantir a continuidade das Políticas Públicas, sob pena de se comprometer a adesão às propostas. No que diz respeito aos projetos educacionais, os professores podem não querer aderir aos projetos pelo fato de apresentarem um descrédito nas ações propostas e, por isso, resistir a elas, uma vez que o tempo de

existência da Política já pode estar predeterminado pela duração do governo.

A resistência dos professores às mudanças decorrentes da implementação de projetos educacionais merece especial atenção e será tratada a seguir.

1.2 Resistência às Mudanças

Proposição de mudanças e resistências a elas estão presentes em todos os setores da vida e podem ocorrer de diferentes maneiras. Neste trabalho, os dois conceitos são tratados, tendo como base o contexto educacional em meio à implementação de projetos educacionais.

1.2.1 Mudanças

A mudança é inerente à natureza. Uma lagarta tem de assumir algumas mudanças para transformar-se em borboleta; um pintinho tem de conviver com outro mundo ao sair do ovo, assim como a espécie humana, ao nascer ou ao passar da infância à adolescência, tem de se confrontar com um mundo até então desconhecido.

Mudar é romper com o hábito e com a rotina; é obrigar-se a pensar de uma nova maneira as coisas costumeiras (HUBERMAN, 1973). Sendo assim, por representarem ameaça à ordem, à segurança e à tranquilidade, as mudanças podem não ser aceitas, pois dependem, sobretudo, de um movimento interno, o que é visto por Rosa (2007) como uma ruptura interior.

No tocante à mudança, Farias (2006) explica que ela não se constitui de maneira isolada, não ocorre através de imposição, não depende das idiossincrasias dos indivíduos, nem aceita a sua determinação pelas exigências do sistema. A autora aponta que a mudança da prática depende da mudança das crenças e isso ocorre em um longo processo, que não se faz por imposições.

Associadas ao sistema de crenças, as condições de trabalho dos docentes também podem determinar o modo de agir e, conseqüentemente, a mudança da prática docente.

No que diz respeito às reformas educacionais, a exigência ou o anúncio de modificações no ensino não mudam a rotina das salas de aula e das escolas, caso os professores resistam às mudanças (GHEDIN, 2004). Para Ghedin, somente ocorrerão mudanças qualitativas quando os professores compreenderem e aceitarem-nas como suas.

Toda mudança situa o sujeito diante do dilema de manter-se como está ou de mudar. No caso de mudanças na prática pedagógica, não se trata, apenas, de uma questão técnica, de novas proposições. Mudança, neste cenário, implica modificar a visão que orienta o modo de agir, de pensar e de interagir com as coisas ao seu redor e com as pessoas, pressupõe uma ruptura, uma ressignificação da própria prática, um movimento.

Assim como a mudança, a resistência também pressupõe um movimento, o movimento de resistir, que pode ser visto por alguns como sendo uma conduta descompromissada ou alienada.

É comum ouvir-se dizer que a resistência à mudança se explica por um certo comodismo, porque, enfim, mudar “dá trabalho”. Estamos aí diante de uma falsa questão, pois resistir não requer menos esforço. Toda mudança é movimento e, por isso mesmo, mobiliza, inclusive, o seu oposto. Manter tudo como está implica também movimento, pois a própria tentativa de inibi-lo requer uma força contrária, com equivalente tensão. A resistência nada mais é do que essa mobilização em sentido inverso (ROSA, 2007, p. 30, grifo da autora).

Para os professores, o processo de mudança pode ocorrer de maneira delicada e demorada e requer, entre outras coisas, segurança, confiança, parceria e apoio institucional. Pode ser também que a mudança demore a ocorrer ou, até mesmo, não ocorra, em razão da resistência presente nos comportamentos dos professores, manifestada explicitamente ou não.

As dificuldades para aderir às mudanças também podem derivar dos processos de formação pelos quais os docentes passaram. Em um de seus estudos, Imbernón (2002) observa que, em alguma parcela do professorado, muitos obstáculos encontrados na formação dos docentes podem ser convertidos em motivos para a resistência no aceite das inovações. O autor afirma, entre outras coisas, que o predomínio da improvisação nos processos de formação de

professores, os horários inadequados e a sobrecarga do trabalho docente são obstáculos para a efetivação de muitas propostas.

Outros fatores que tornam mais lenta a introdução de inovações, segundo o mesmo autor, são: o ambiente de trabalho dos professores; o clima e o incentivo profissional; a formação padronizada recebida pelos docentes; a vulnerabilidade política do magistério; e o baixo prestígio profissional. O problema da inovação talvez não esteja nos sujeitos docentes, mas nos processos políticos, sociais, educativos e no fato de os professores terem sido considerados meros executores de um currículo, que devem aderir a inovações criadas por outros. Talvez, por isso, os professores vejam a inovação como discriminação artificial, exterior e descontextualizada.

Para Huberman (1973), uma inovação pode não ter o sucesso esperado por várias razões, tais como: incompatibilidade com as práticas e valores dos destinatários; formação insuficiente aos adotantes da proposta; ausência de compromisso; falta de recursos; falhas na proposta de inovação; falta de mecanismos de manutenção e de controle; substituição por outra inovação.

Sobre as inovações, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) admitem que boa parte delas não reflete a ideia dos professores e que estes podem estar cobertos de razão ao se manifestarem a elas resistentes.

Frente às propostas educacionais que mais se caracterizam como imposições, cabe procurar entender a razão da resistência dos professores e, principalmente, o que pode ser revelado através de sua análise.

1.2.2 Resistências

A resistência pode ser entendida de diferentes maneiras. Alguém que se recusa a praticar determinado ato pode ser considerado resistente, assim como aquele que dispõe de grande preparo físico e suporta muito esforço. Um sujeito com boa saúde e que dificilmente contrai doenças é igualmente considerado resistente.

Um comportamento resistente pode ser criado em meio a uma situação de repressão, pode representar um ato de protesto contra a existência de alguma imposição ou, ao invés disso, ser considerado como sinal de falta de compromisso,

descrença e acomodação. Importa entender o conceito de resistência e o que pode ser revelado através dos comportamentos resistentes.

É esclarecido por André (1988) que o conceito de resistência tem sido proposto para superar as teorias pessimistas de reprodução social e cultural.

Nas teorias de reprodução social, defende-se que as escolas reproduzem as formações sociais que são necessárias para manter as relações de produção capitalista (Aronowitz apud Giroux, 1986). Neste cenário, as escolas preparam os sujeitos para ocuparem diferentes posições no mundo do trabalho.

No que diz respeito às teorias de reprodução cultural, é possível afirmar que elas

se preocupam com a questão de como as sociedades capitalistas são capazes de se repetir e reproduzir, mas o foco de sua preocupação com questões de controle social está centrado em torno de uma análise dos princípios subjacentes à estrutura e transmissão do campo cultural da escola, ou de questões sobre como a cultura escolar é produzida, selecionada e legitimada (GIROUX, 1986, p. 120).

Ainda sobre as teorias de reprodução social e cultural, Giroux (1986) explica que elas ajudaram na reprodução de mecanismos de dominação e ignoraram os espaços ideológicos e culturais que tratam de aspectos relacionados à resistência.

Nesta perspectiva, o autor propõe-se a ajudar na construção de uma pedagogia radical e, para isto, defende a existência de uma teoria que sirva de fundamentação para tal pedagogia: a Teoria da Resistência (ZUIN; PUCCI, 1999).

O trabalho de Giroux subsidiou-se no pensamento desenvolvido na Escola de Frankfurt, que é entendida, ao mesmo tempo, como um grupo de intelectuais e uma teoria social. A Escola originou-se no contexto alemão, em Frankfurt, e foi iniciada graças aos trabalhos de um Instituto de Pesquisas Sociais, oficialmente criado em 1923 e assim denominado (GIROUX, 1986).

Freitag (1986) esclarece que o Instituto de Pesquisas Sociais surgiu a partir de uma semana de estudos marxistas, ocorrida no ano de 1922, na Turíngia, com a ideia de institucionalização de um grupo de trabalho que documentasse os movimentos operários da Europa e teorizasse sobre eles. O Instituto manteve vínculo com a Universidade de Frankfurt, embora apresentasse autonomia

acadêmica e financeira, com dedicação exclusiva à reflexão e pesquisa.

Entre as imensas contribuições deixadas pela Escola de Frankfurt, destaca-se aqui que o pensamento elaborado ocupou-se de repensar o significado da emancipação e da dominação, dando ênfase ao pensamento crítico como uma maneira de lutar pela auto-emancipação e pela mudança social.

A Escola de Frankfurt toma como um de seus valores centrais um compromisso de penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que frequentemente iludem. [...] Ao adotar tal perspectiva, a Escola de Frankfurt não apenas rompeu com as formas de racionalidade que uniam a ciência e a tecnologia em novas formas de dominação, mas também rejeitou todas as formas de racionalidade que subordinavam a consciência e a ação humanas ao imperativo de leis universais (GIROUX, 1986, p. 22).

A racionalidade é entendida por Giroux (1986) como o conjunto de práticas sociais e pressupostos que determinam a relação de um indivíduo ou de um grupo com a sociedade maior.

Giroux (1986) parte de suas reflexões sobre a racionalidade e aspira à construção de uma sociedade mais igualitária e menos repressiva, em que o conhecimento sirva para a libertação do oprimido. Dessa forma, a Teoria da Resistência, defendida por ele, não considera os oprimidos como passivos diante do opressor e, por isso, tem uma função reveladora, que critica a dominação.

O mesmo autor aponta a existência de relação entre o conceito de resistência e a lógica da indignação moral e política. Para ele, um comportamento pode ser considerado como resistente quando os seus interesses emancipatórios são identificados. É preciso, mais do que observar os atos imediatos, associar o comportamento resistente ao interesse encarnado por ele.

É preciso ir além do aparente, do ato em si, é necessário buscar o significado da resistência expressa.

No sentido mais profundo, o conceito de resistência aponta para o imperativo de se desenvolver uma teoria da significação, uma leitura semiótica do comportamento que não apenas leve o discurso a sério, mas que também tente desvelar como os momentos de oposição estão imbricados e aparecem nos comportamentos discursivos (GIROUX, 1986, p. 151).

André (1988) defende que se deva ir além do sentido imediato expresso por um comportamento, que se tente atingir o interesse por ele incorporado, na intenção de verificar em que medida os comportamentos significam uma reação à dominação.

Segundo André (1988, p. 94),

a análise de um ato de resistência deve levar em conta, pois, em que medida ele se constitui numa forma de rejeição e de luta contra a dominação e em que grau ele oferece condições para a auto-reflexão e para a luta emancipatória. Distinguir quais os comportamentos que constituem efetivamente resistência à subordinação e têm implícitos interesses emancipatórios é o grande desafio dos que se empenharem nesta tarefa.

No cenário escolar, como reação à dominação, os sujeitos podem: infringir regras impostas; manifestarem-se verbalmente contra novas propostas; seguirem as proposições mas, ao mesmo tempo, queixarem-se por estarem vivenciando tal situação; recusarem-se a agir conforme as novas proposições, entre outros comportamentos.

Ghedin (2004) diz que os professores resistem às novas propostas porque o modo como a mudança é conduzida não faz nenhum sentido para o universo de suas significações. O autor explica que o discurso político não atinge o cotidiano escolar em que o professor vive e, mesmo quando a atuação profissional do professor é atingida diretamente, não há mobilização coletiva dos professores para a incorporação das propostas.

A postura de resistência às inovações pode ser um indício de que algo precisa ser melhorado ou modificado, além de sugerir que todos os fatores relacionados à implementação de inovações educacionais devem ser levados em consideração para que se entenda o porquê de uma proposta não ter sido bem aceita por alguns, ou não ter atingido, completamente, os objetivos aos quais se propôs.

Para justificar o mecanismo de resistência dos professores, Huberman (1973) também destaca que eles podem ser hostis às mudanças introduzidas nas escolas, caso não participem delas desde o início ou se as decisões forem tomadas por outros, que não sejam os seus superiores. Além disso, os professores podem não aderir a um projeto por considerarem-no fruto de um sistema autoritário. Neste caso,

a adoção, caso ocorra de maneira forçada, pode ser superficial e passageira, pois representará um ato de obediência e não uma identificação.

As resistências dos professores às novas ideias propostas nos projetos implementados, segundo Lück (2003), podem ser superadas se sua elaboração ocorrer de maneira participativa. Contrariamente, se esse aspecto for desconsiderado, o projeto poderá não sair do papel.

Para continuar a busca da compreensão acerca da resistência de algumas professoras quanto ao uso do *Guia* do TOF e ao seguimento das orientações do Projeto, mostram-se, a seguir, os aspectos centrais do Projeto TOF, seus objetivos e pressupostos.

2 – O PROJETO *TODA FORÇA AO 1º. ANO* (TOF) NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Um projeto passa a se constituir em um termo de responsabilidade, mediante o qual os envolvidos se comprometem a vencer obstáculos e imprevistos, na busca de melhorias e realizações de serviços. (LÜCK, 2003).

No TOF, a gente tem que estudar, ler muito, registrar toda a prática, tem que acompanhar o progresso do aluno, avaliar a sondagem e mandar para a SME (PROF^a. 2).

Este capítulo inicia-se com uma breve caracterização do sistema educacional do Município de São Paulo. Em seguida, explicitam-se os objetivos e fundamentos teóricos do Projeto TOF e as orientações dadas aos professores alfabetizadores das escolas da PMSP.

2.1 O Contexto da Escola Pública Municipal de São Paulo

A escola pública municipal paulista está instalada em um dos maiores centros econômicos e financeiros do Brasil e, ao mesmo tempo, em uma cidade composta por extremas desigualdades.

É destacado por Freitas, Saul e Silva (2002) que São Paulo abriga profundas desigualdades e contradições sociais. Enquanto alguns moradores da cidade se encontram em situação de pobreza, excluídos do mercado de trabalho e de todos os direitos de uma vida social, outros (poucos) desfrutam de ótimas condições de vida e têm um poder aquisitivo superior.

A educação na cidade de São Paulo, nas últimas décadas, tem sido influenciada por diferentes políticas e tendências pedagógicas, entre elas, a tentativa de democratização do acesso à escola pública, a formação de mão-de-obra qualificada (ensino profissionalizante), o tecnicismo. Há um reforço, na prática pedagógica, do mesmo modelo educacional que tem se mostrado pouco eficiente para preparar cidadãos (FREITAS; SAUL; e SILVA, 2002).

Segundo os dados do censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de São Paulo, com uma área de 1.509 Km², contava com 10.434.252 habitantes. A estimativa feita no ano de 2005, aproxima-se de 11 milhões de habitantes na cidade.

Organizada neste espaço, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo é formada por 1321 escolas, 51 mil professores e atende, aproximadamente, 1,1 milhão de alunos⁶.

⁶ Dados disponíveis no site <http://www.prefeitura.sp.gov.br> (acesso em 20 jul. 2008).

As escolas estão divididas nos 96 distritos que compõem o município, sendo administradas pelas 31 subprefeituras existentes. Algumas delas, além de atenderem aos alunos do Ensino Fundamental Regular, possuem curso de Alfabetização de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

As escolas da SME de São Paulo estão organizadas em dois Ciclos de quatro anos cada um. O Ciclo I é composto pelos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Os 5º., 6º., 7º. e 8º. anos formam o ciclo II do mesmo nível de ensino.

As escolas públicas municipais paulistas sofreram diferentes influências ao longo de sua história, possivelmente resultantes de propostas diversas advindas das várias posturas políticas que marcaram as diferentes administrações municipais.

A seguir, apresentam-se alguns aspectos que definirão as políticas públicas da PMSP, entre os anos 1983 e 2008, em especial aquelas referentes à escola pública municipal. Optou-se por caracterizar as gestões políticas municipais a partir dos anos 1980 em virtude desse ter sido o período em que se iniciou os estudos e discussões acerca da proposta construtivista de alfabetização.

Os dados encontram-se dispostos em dois quadros: o primeiro deles refere-se às gestões de Mário Covas, Jânio Quadros, Luiza Erundina de Souza e Paulo Maluf, compreendendo o período entre os anos de 1983 e 1996. O segundo quadro compreende as gestões de Celso Pitta, Marta Suplicy, José Serra e Gilberto Kassab, entre os anos 1997 e 2008.

As características dos governos municipais foram separadas em dois quadros simplesmente por uma questão de melhor organização e apresentação dos dados.

PREFEITURA	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SME
Mário Covas (1983 – 1985)	Guiomar Namó de Mello	Incentivo ao seguimento da proposta de Emilia Ferreiro; investimento em cursos de formação para professores e especialistas; fundamentação pedagógica na teoria crítico-social dos conteúdos. ⁷
Jânio Quadros (1986 – 1988)	Paulo Zingg	Ênfase na transmissão de conteúdos, imposta pela publicação do <i>Caderno de programas e metodologia</i> ⁸ e pelo treinamento oferecido sobre metodologia; omissão da política educacional; negação da autonomia da escola; fiscalização nas escolas; desconsideração ao trabalho da gestão anterior.
Luiza Erundina de Sousa (1989 – 1992)	Paulo Freire (até abril de 1991) e Mário Sérgio Cortella	Ênfase na formação do sujeito social; formação permanente de educadores; introdução do sistema de Ciclos; garantia da autonomia das escolas; participação da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica; organização de debates para a elaboração de um novo regimento escolar, adequado à realidade; regulamentação da existência do Conselho de Escola de caráter deliberativo.
Paulo Maluf (1993 – 1996)	Sólon Borges dos Reis	Ênfase na Qualidade Total na Escola; desconsideração ao trabalho da gestão anterior; fiscalização; fragmentação do trabalho coletivo; formação docente descontínua e distante das necessidades e realidades das escolas; defesa da privatização da escola; distribuição de leite.

Quadro 1 – A educação na Cidade de São Paulo (1983 – 1996)

⁷ Em relação à teoria crítico-social dos conteúdos, *trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas* (LIBÂNEO, 1998, p. 12).

⁸ O *Caderno de programas e metodologia* trata do conjunto de programações e implementações enviadas à Rede Municipal de Ensino (ZUCHETTO, 2001).

Para a composição do primeiro quadro, as informações de cada uma das gestões políticas foram baseadas nos estudos feitos por Zuchetto (2001), ao contrário do segundo quadro, elaborado através da publicação de Freitas, Saul e Silva (2002) e dos sites do Partido dos Trabalhadores e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os dados foram organizados na intenção de destacar: o(a) prefeito da referida gestão, o(a) secretário(a) de Educação e algumas características específicas da Política Educacional da SME em cada um dos períodos destacados.

A partir do quadro apresentado, é possível verificar que houve descontinuidade entre a transição dos governos. Um período que se iniciou com incentivo ao trabalho de Emilia Ferreiro, em 1983, foi desconsiderado pela gestão seguinte, que enfatizou a transmissão de conteúdos e negou autonomia às escolas.

Ao contrário do que vinha acontecendo, a autonomia foi resgatada na gestão subsequente, em 1989, e a participação foi considerada. Entretanto, a gestão iniciada em 1993, desconsiderou o trabalho realizado anteriormente.

PREFEITURA	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SME
Celso Pitta ⁹ (1997 – 2000)	João Gualberto de Carvalho Meneses	Negação da formulação democrática; fiscalização nas escolas; decisões político pedagógicas centralizadas; construção de “escolas de lata”, para atendimento à demanda.
Marta Suplicy ¹⁰ (2001 – 2004)	Fernando José de Almeida (até fevereiro de 2002) e Maria Aparecida Perez	Tentativa de garantia da participação da comunidade nas discussões e decisões políticas; oferecimento de curso superior gratuito aos professores; distribuição de material escolar, uniforme e leite aos alunos; oferecimento de transporte gratuito aos alunos; construção de escolas e de Centros Educacionais Unificados (CEUs) ¹¹

Quadro 2 – A educação na Cidade de São Paulo (1997 – 2008)

⁹ As características do governo de Celso Pitta foram retiradas da obra de Freitas, Saul e Silva (2002).

¹⁰ Os dados da administração de Marta Suplicy estão disponíveis no site do Partido dos Trabalhadores: <http://www.pt.org.br/portalpt/index.php> (acesso em 10 abr. 2008).

¹¹ Os CEUs, que são abertos à comunidade, são complexos que incluem Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental, playground, teatro, biblioteca, quadras de esportes, piscinas, vestiários, ateliês, estúdios, telecentros e área verde.

Continuação do Quadro 2 ...

PREFEITURA	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SME
José Serra ¹² (2005 – até março de 2006)	José Aristodemo Pinotti	Continuidade na construção dos CEUs; substituição das “escolas de lata”; desmonte das estruturas do governo anterior, relacionadas à democracia participativa; elaboração de projetos educacionais, por membros da SME, para toda a Rede Municipal (dentre os quais se encontra o Projeto TOF); implementação de projetos educacionais e orientações curriculares, em nome da qualidade da educação; elaboração e aplicação de avaliação externa (Prova São Paulo) para os alunos da Rede Municipal.
Gilberto Kassab (2006 – atual prefeito)	Alexandre Alves Schneider	

Quadro 2 – A educação na Cidade de São Paulo (1997 – 2008)

A partir dos dados apresentados no segundo quadro, pode-se observar que continuou não havendo continuidade política nas propostas de trabalho de uma administração para a outra, isso possivelmente resultou na sucessiva alternância das concepções educacionais e, conseqüentemente, do trabalho proposto pelo governo e realizado pelos servidores da educação municipal.

Observa-se que as propostas políticas defenderam sociedades, sujeitos e interesses diferentes, como se cada governo quisesse deixar uma “marca” diferente na cidade e na escola.

As administrações de Jânio, Maluf e Pitta parecem ter priorizado o controle sobre a escola e sobre o trabalho dos professores, uma vez que enfatizaram, respectivamente, a transmissão de conteúdos, a fiscalização e as decisões centralizadas, quer seja no plano político (mais amplo), quer seja no plano pedagógico.

A tentativa de garantir a participação, presente na gestão de Marta Suplicy, foi, aparentemente, desconsiderada pelo governo de José Serra e Gilberto Kassab. A marca destas gestões foram a proposição de projetos educacionais elaborados

¹² Os governos de Serra e Kassab foram caracterizados com base nas informações disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação: <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br> (acesso em 13 jul. 2008).

por instâncias externas à escola, afastadas do cotidiano das salas de aula.

Um desses projetos, elaborado em 2005, ao final da gestão de José Serra, é o Projeto Toda Força ao 1º. ano (TOF), objeto central deste estudo.

2.2 O Projeto Toda Força ao 1º. Ano (TOF)

O Projeto TOF foi implementado nas escolas de Ensino Fundamental da PMSP, no ano de 2006, com o propósito declarado de criar condições adequadas para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos, ao final do primeiro ano do Ciclo I e, assim, minimizar e, se possível, reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização.

A elaboração do referido projeto foi fruto de um trabalho ocorrido em 2005, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O caminho percorrido pela equipe elaboradora do Projeto TOF será, brevemente, descrito a seguir.

Em 2005, foram divulgadas as orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no Ciclo I, na Rede de Ensino Municipal de São Paulo. Com base na referida publicação, através de um diagnóstico realizado por amostragem, foram identificados alguns problemas que poderiam justificar a não-aprendizagem dos alunos, dentre os quais, segundo o Comunicado SME nº. 816/05, destacam-se: a desarticulação das equipes e políticas; os programas e projetos que não necessariamente atendiam às necessidades das escolas; os projetos de formação sustentados em eventos ou conteúdos descontextualizados das práticas reais dos profissionais; e outros (SÃO PAULO, 2005b).

Com base nesse diagnóstico, pretendendo superar ou minimizar os problemas, a SME, por meio do referido comunicado, determinou as seguintes ações:

- a) A formação em rede dos gestores das escolas;
- b) A avaliação dos sistemas de ensino;
- c) A formação de formadores para acompanhamento do trabalho das escolas; e
- d) A elaboração de subsídios para o trabalho dos educadores.

As orientações para o ensino da Língua Portuguesa no Ciclo I foram conhecidas pelos professores por meio das publicações em Diário Oficial do Município de São Paulo.

Essas diretrizes apontam para uma concepção construtivista de aprendizagem, que pressupõe que o conhecimento não é concebido como cópia do real e incorporado diretamente pelo sujeito que aprende, mas decorre de uma atividade feita por quem aprende, que depende da organização e da integração dos novos conhecimentos aos conhecimentos já existentes. Nessa concepção, utilizam-se situações didáticas em que o aluno coloque em jogo tudo o que sabe, enquanto realiza as tarefas propostas para aprender o que não sabe (SÃO PAULO, 2005b).

Vale ressaltar que o construtivismo, como explica Carvalho (1994), é uma teoria que considera o conhecimento como sendo uma construção resultante da interação entre o sujeito – indivíduo que aprende – e o objeto de conhecimento – aquilo que vai ser aprendido. Para aprender é preciso, portanto, agir sobre o objeto do conhecimento. Esta ação pode ser de natureza mental – comparar, classificar, ordenar, formular hipóteses, tirar conclusões etc – ou de natureza material – lidar com objetos concretos.

É importante considerar que a concepção construtivista de aprendizagem foi colocada em prática em algumas escolas sem que sua interpretação fosse devidamente compartilhada. Um dos equívocos que ocorreram é compreender que o aluno deveria ficar livre para aprender o que quisesse, da maneira como quisesse e no momento em que manifestasse interesse.

Por mais que o aluno deva ser ouvido e atendido em suas necessidades, a escola precisa garantir que uma série de conceitos sejam aprendidos. Apenas entrar em contato com o objeto de conhecimento não é suficiente para que o aluno aprenda, é necessário que a relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento seja mediada por outros sujeitos. Desta forma, não é a espontaneidade que garante a construção de novos conhecimentos na escola, mas a interação entre os sujeitos e as condições para que o aprendizado ocorra. Dentre tais condições estão: os materiais disponíveis, os espaços reservados para a realização das atividades escolares, o preparo do professor, o trabalho com conteúdos contextualizados, entre outras.

Sobre a última condição acima apresentada, as orientações da SME defendem que o ensino deve estar contextualizado e sugerem o trabalho com textos diversificados e com situações de comunicação real, o que se expressa, claramente, nos objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa na SME, cuja expectativa, segundo o Comunicado SME nº. 816/05, é de que o aluno:

- a) seja integrante de uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita;
- b) saiba adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
- c) leia diferentes textos, adequando a modalidade de leitura aos diferentes propósitos;
- d) escreva diferentes textos, selecionando os gêneros adequados às diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores (SÃO PAULO, 2005b).

Para atender aos objetivos propostos pela SME, sugere-se que o professor planeje: rodas de conversa sobre os assuntos conhecidos e estudados em aula; rodas de leitura para contar histórias; momentos para diferenciar linguagem oral de linguagem escrita; saraus literários; entrevistas; trocas de correspondências entre os alunos; leitura diária de diferentes gêneros textuais; momentos para leitura em voz alta; situações para a busca de informações em diferentes suportes, como jornal, revista, enciclopédia etc; leituras com diferentes propósitos; reescritas de textos; escrita de textos de diferentes gêneros e com leitor definido; situações para ensinar procedimentos de escrita – planejamento, rascunho, revisão e apresentação –, atividades para aprender o nome das letras do alfabeto e a sequência das letras; leitura de textos conhecidos de memória – parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções etc –, situações para fazer uso da ordem alfabética; revisão coletiva de textos; observação à coesão/coerência/pontuação em textos elaborados por autores conhecidos; atividades de reflexão ortográfica; atividades de uso do dicionário; momentos de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita através do trabalho com nomes próprios, rótulos de produtos conhecidos, listas, calendários, cantigas, títulos de histórias etc (SÃO PAULO, 2005b).

É importante verificar em que amplitude os recursos disponíveis nas escolas e as condições de trabalho dos professores da PMSP facilitam ou dificultam o

atendimento às solicitações da SME, ficando, em parte, na dependência desses recursos e condições, o efetivo cumprimento de orientações de ensino.

Vale ressaltar que as orientações para o ensino da Língua Portuguesa, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, embora tenham se apresentado como orientações, assumiram o caráter de solicitações, uma vez que o desempenho dos professores é avaliado, que eles podem ser beneficiados (ou não) pelo resultado da avaliação e que os alunos são submetidos a avaliações externas, elaboradas pela SME baseadas nos documentos oficiais da rede, como é o caso da Prova São Paulo.

[...] a Prova São Paulo utilizará instrumentos para levantamento de dados que permitirão uma caracterização detalhada dos fatores associados ao desempenho dos alunos. Serão investigados dados socioeconômicos dos alunos e de suas famílias; dos professores, sua formação, prática docente e condições de ensino; dos coordenadores pedagógicos, sua formação, prática profissional e condições de trabalho; dos diretores, sua formação, práticas de gestão e condições de trabalho; e dos supervisores, sua formação, práticas e condições de trabalho (SÃO PAULO, 2007, p. 5).

Considerando os problemas encontrados e a proposta de trabalho para o ensino da Língua Portuguesa no Ciclo I, no início do ano de 2006, a SME implementou, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, o Programa *Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal*.

Esse programa, de acordo com a Portaria nº. 6.328/05, é composto pelos projetos:

- a) **Toda Força ao 1º. ano (TOF)** – para os alunos do 1º. ano do Ciclo I;
- b) **Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)** – para os alunos do 4º. ano do Ciclo I, que apresentam distorção idade-série de um ou mais anos, decorrentes do número de reprovações que sofreram;
- c) **Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II** – para os alunos do Ciclo II cujas competências de leitura e escrita mostram-se insuficientes para os desafios que se colocam nesta etapa (SÃO PAULO, 2005a).

O olhar será centrado no Projeto *Toda Força ao 1º. ano* (TOF), que prevê as seguintes ações: a formação do Coordenador Pedagógico e de todos os professores regentes do 1º. Ano do Ciclo I; convênios com Universidades ou Institutos Superiores de Educação, com a intenção de preparar estudantes que atuarão como auxiliares pedagógicos das classes do 1º. ano – denominados *alunos pesquisadores*¹³ – e elaboração de material pedagógico, contendo orientações didáticas detalhadas e fundamentadas, planejamentos semestrais, mensais, semanais, rotina diária, modelos de atividades e outros subsídios para a ação docente em sala de aula (SÃO PAULO, 2005a).

O material empregado na formação dos professores, elaborado para subsidiar os estudos coletivos no interior das unidades escolares, é composto por alguns textos e vídeos presentes no material do PROFA e por outras referências bibliográficas.

Cabe esclarecer, que o PROFA é um curso de aprofundamento, com carga horária de cento e oitenta horas, destinado aos professores alfabetizadores, que foi organizado pelo Ministério da Educação do Brasil, em 2001. Este curso foi oferecido com caráter optativo aos professores das escolas públicas municipais de algumas localidades do Brasil, entre elas São Paulo, e, atualmente, em 2008, não existe mais.

O PROFA foi instituído com o objetivo de oferecer meios para criar um ambiente favorável à construção de competências profissionais e conhecimentos imprescindíveis a todo alfabetizador. Algumas das iniciativas estavam relacionadas a um grupo de formação permanente, materiais escritos e vídeos e uma programação de conteúdos. O programa de formação estava alicerçado na necessidade de oferecer aos professores conhecimentos didáticos em alfabetização (BRASIL, 2001).

¹³ *Alunos pesquisadores* são estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras que, após serem selecionados pela Instituição de Ensino Superior em que estudam, se dispõem a acompanhar uma sala de aula de 1º ano do Ciclo I, durante todo o ano letivo. Além de terem a oportunidade de presenciar a prática pedagógica diária de uma sala de aula de alfabetização, os estudantes são beneficiados com uma bolsa de estudos.

Sobre os *alunos pesquisadores*, questiona-se este termo utilizado pela SME, uma vez que os alunos não desenvolvem uma atividade de pesquisa, mas observam e realizam algumas intervenções junto aos alunos, conforme solicitado pelo professor alfabetizador.

Na realidade pública municipal paulista, nem todos os professores alfabetizadores participaram do PROFA. Alguns não concordavam com a proposta de alfabetização construtivista defendida pelo programa e outros não dispunham de tempo para frequentar as aulas, ministradas fora de seu horário de trabalho. Tal situação foi percebida pela pesquisadora de maneira informal, ainda enquanto docente, na escola em que trabalhava e por meio do contato com colegas de outras escolas.

Os estudos propostos pelo PROFA, que diziam respeito ao trabalho de Emilia Ferreiro, não foram os pioneiros na área da alfabetização. Viu-se no Quadro 1 – A Educação na Cidade de São Paulo (1983 – 1996) que o incentivo ao seguimento da proposta de Emilia Ferreiro vem ocorrendo desde a gestão de Mário Covas (1983 – 1985).

Conforme os dados anteriormente apresentados, desde 1985, a alfabetização vem fazendo parte da pauta das discussões educacionais. Naquele ano, foi possível rever algumas das concepções nas quais se apoiava a alfabetização, após uma investigação feita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicada no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*. Esse trabalho desencadeou grandes mudanças na maneira como os educadores compreendiam a alfabetização, pois, antes, a discussão sobre o assunto centrava-se, apenas, na avaliação de métodos de ensino (BRASIL, 2001).

A partir da publicação de *Psicogênese da Língua Escrita*, a questão central deslocou-se do ensino para a aprendizagem, ou seja, caminhou da maneira como se ensina para a maneira como se aprende. O professor deixou, portanto, de ser o centro das atenções e o aluno ganhou o lugar de destaque, passando a ser mais observado, considerado e, conseqüentemente, compreendido.

O fato de observar e considerar o aluno não significa aceitar todas as suas manifestações como sendo verdadeiras, bem como não significa abster-se de corrigir os seus erros. Um dos equívocos criados a respeito da teoria construtivista foi exatamente este: aceitar todas as produções do aluno sem intervir. Houve, assim, interpretações incorretas das contribuições de Emilia Ferreiro e, por conseqüência, uso inadequado das proposições da autora.

Diante da publicação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1990), algumas

escolas optaram por modificar o seu trabalho, tendo como base essa proposta para a alfabetização. De acordo com elas, a alfabetização é um processo de construção de hipóteses de natureza conceitual e não procedimental e mecânica. As autoras afirmam que a criança compreende a escrita por meio do raciocínio inteligente, da emissão de hipóteses a respeito do sistema de escrita, da superação de conflitos, da busca de regularidades e da atribuição de significados.

Após terem feito pesquisas com crianças argentinas de 4 a 6 anos, Ferreiro e Teberosky (1990) pontuaram a ocorrência de quatro momentos no processo de alfabetização: a escrita pré-silábica; a escrita silábica; a escrita silábico-alfabética; e a escrita alfabética. Cada um desses momentos é marcado por características muito particulares, conforme a síntese realizada por Colello (1995) sobre o trabalho das duas pesquisadoras já citadas, que se apresenta adiante.

A escrita pré-silábica é produzida por aqueles que ainda não compreenderam a organização do sistema de escrita e consideram que as palavras podem ser compostas por letras convencionais ou símbolos inventados. Na escrita da palavra *macaco*, por exemplo, poder-se-ia escrever “OLGTRFEWIMVD” ou de outras maneiras que não apresentassem relação entre o fonema e o grafema, isto é, que não apresentassem relação entre o som e a escrita.

Com um avanço qualitativo, na escrita silábica, a criança compreende que o sistema é uma representação da fala e utiliza uma letra para representar cada sílaba, que pode ser letra convencional ou inventada, ter valor fonético convencional ou não. No caso da mesma palavra (*macaco*), pode-se escrever: “P J F” (sem valor convencional); “M K C” (com valor nas consoantes); “A A O” (com valor nas vogais); “A K O”; ou de outras maneiras diversas, sem a utilização das letras que compõem o nosso alfabeto.

A escrita silábico-alfabética é marcada por uma transição, momento em que a criança percebe a ineficácia do sistema silábico, mas ainda não domina o sistema alfabético, o que a faz escrever ora com uma letra para cada sílaba, ora com mais letras. Como, por exemplo, na escrita “M C CO”, “MA K O” ou outras.

Por fim, aparece a escrita alfabética, em que há compreensão do valor sonoro de cada letra, embora ainda seja uma escrita distante da escrita convencional, no que diz respeito às normas ortográficas, de acentuação e de pontuação. Como se vê

na escrita: “MA KA CO”; “MA CA KO”; “MA KA KO” ou “MA CA CO”.

Sob a ótica dessa nova perspectiva sobre o processo de alfabetização, já não era mais possível conceber a escrita somente como código de transcrição gráfica de sons, desconsiderar os saberes construídos pelos alunos antes de aprenderem a ler e ignorar as consequências da diferença de oportunidades que são oferecidas para alunos de diferentes classes sociais. Essas novas ideias inauguraram os debates sobre a proposta de alfabetização construtivista e inspiraram a prática de alguns professores e de algumas escolas. Alguns sistemas de ensino sinalizaram a pretensão de abolir as cartilhas e as práticas de alfabetização baseadas na memorização e na cópia. Passou-se a estimular a produção espontânea do aluno, para aprimorar e acompanhar a identificação das hipóteses de escrita formuladas pela criança.

A contribuição teórica trazida por trabalhos como os de Emilia Ferreiro e seus seguidores é inegável, visto ter essa perspectiva penetrado nos cursos de formação de alfabetizadores, bem como em fóruns de discussão sobre o tema.

Os professores participantes do TOF foram convidados naquele momento a pensar sobre as intervenções a serem feitas para cada uma das etapas relacionadas às hipóteses de escrita e sobre como podem agrupar os alunos para que obtenham melhor desempenho na realização das atividades em sala de aula.

Além da formação oferecida pela SME, alguns professores alfabetizadores dispuseram de um tempo semanal, na escola, para estudos e reuniões. Nas escolas da PMSP, esse espaço foi utilizado por aqueles professores que fazem opção por uma jornada de trabalho nomeada como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

A JEIF consiste numa jornada de trabalho optativa e compreende 25 horas-aula semanais de trabalho junto aos alunos, 8 horas-aula de trabalho coletivo – momento em que os professores se encontram na escola para reuniões de formação – e 3 horas-aula de trabalho individual. A opção pela jornada de trabalho dos professores ocorre ao final de cada ano letivo.

Para o trabalho com as classes do TOF, a SME recomenda que os professores, além de participarem dos cursos oferecidos, tenham optado, preferencialmente, pela JEIF. Os professores com jornadas de trabalho menores

devem ter disponibilidade para participar de todos os momentos de formação do Projeto TOF (SÃO PAULO, 2005b).

Nem todos os professores do Projeto TOF participaram dos cursos de formação, nem todos optaram pela JEIF, assim como nem todos contaram com a presença do *aluno pesquisador* em suas salas de aula, no primeiro ano de implementação do projeto. Além disso, no início do Projeto, em 2006, os exemplares do *Guia para o planejamento do professor alfabetizador* chegaram, em algumas escolas, com atraso.

Outra questão que merece destaque, relacionada ao Projeto TOF, é o benefício oferecido aos professores por trabalharem com as classes que fazem parte do Projeto. Para fins de evolução funcional na carreira do magistério público municipal, a cada alfabetizador é atribuído 0,5 ponto por mês trabalhado, permitindo mais rápida evolução funcional, visto que os demais professores recebem 0,3 pontos a mês de trabalho.

A concessão do benefício depende da avaliação do trabalho dos professores, feita pelo Coordenador Pedagógico e pelo Diretor da Escola, conforme critérios definidos pela SME e publicados para conhecimento de toda a Rede Municipal de Ensino (vide Anexo "A").

Para terem direito à pontuação, de acordo com o Comunicado SME nº. 1493/06 (SÃO PAULO, 2006b), os professores precisam permanecer em regência no 1º. Ano do Ciclo I durante todo o ano letivo. Além disso, são analisados: o trabalho do professor relativamente às orientações da SME e os avanços observados entre os alunos quanto ao processo de elaboração de suas hipóteses de escrita, tomando como referência os registros solicitados pela escola; os registros dos avanços e das dificuldades apresentadas pelos alunos; a organização de espaços de leitura e de mural na sala de aula; a organização da rotina da sala de aula; a aplicação da sondagem; a participação nos cursos oferecidos pela SME e no horário de trabalho coletivo ocorrido na escola; a assiduidade e a pontualidade dos professores.

A pontuação diferenciada está presente, de forma análoga, em outras escolas ou redes de ensino, sob a forma de gratificações recebidas de acordo com o rendimento dos alunos ou a assiduidade do professor. Esse procedimento expressa

a crença na meritocracia que, conforme Barbosa (2001), é baseada na premiação dos melhores por meio da avaliação individual de desempenho. Segundo o autor, um sistema meritocrático pode estimular a competição entre os que convivem no mesmo espaço de atuação profissional.

Na intenção de conhecer melhor o trabalho e as proposições do Projeto TOF, far-se-ão, adiante, algumas considerações sobre o *Guia para o planejamento do professor alfabetizador*, assim como sobre as orientações destinadas aos docentes.

2.2.1 Organização do Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador

Os *Guias* do Projeto TOF foram elaborados pelo Círculo de Leitura e Escrita, grupo integrante da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) da SME, com a intenção declarada de facilitar o planejamento dos professores e ajudá-los a incorporar novas atividades, provocar reflexões e permitir um novo olhar perante algumas práticas pedagógicas consideradas tradicionais (SÃO PAULO, 2006a).

Convém esclarecer que as práticas tradicionais não estavam presentes em todas as salas de aula da rede pública municipal paulista e que, conforme observado informalmente pela pesquisadora ao longo de sua atuação como docente da PMSP, havia professores que refletiam sobre o seu próprio fazer e procuravam aprimorá-lo, independentemente das orientações / solicitações oficiais da Rede Municipal ou dos projetos educacionais elaborados e adotados pela SME. Além disso, antes do Projeto TOF, alguns professores alfabetizadores já haviam frequentado cursos para estudar a proposta de alfabetização construtivista (o PROFA, por exemplo) e vinham trabalhando com base em seus pressupostos.

A análise crítica das práticas tradicionais de ensino conduz à reflexão acerca dos dizeres de Freire (1979), que chamou de *educação bancária* a ação do educador que deposita os conteúdos nos educandos, para que eles os memorizem e os repitam. Na visão bancária de educação, não há criatividade, transformação e construção de saber. Este último é uma doação (dos que se julgam sábios) aos demais, que julgam nada saber. Segundo o autor, essa visão satisfaz aos interesses dos opressores e faz com que eles tenham maior domínio sobre os oprimidos.

Já se sabe que, para a modificação das práticas tradicionais, formulou-se o “guia” do TOF. Porém, em algumas escolas da PMSP, o material não foi entregue para o início das aulas, e os professores, mesmo sabendo da existência do Projeto TOF, iniciaram o trabalho com os alunos sem o esclarecimento necessário acerca do que deveria ser feito, o que criou um clima de incerteza e insegurança em meio ao grupo de professores. No momento em que os *Guias* chegaram às escolas, muitos não sabiam por onde começar e nem todos os Coordenadores Pedagógicos das escolas estavam preparados para orientar os alfabetizadores.

O *Guia para o planejamento do professor alfabetizador*, elaborado com base no documento de orientações para o ensino da Língua Portuguesa, recomenda um modelo de ensino relacionado à resolução de problemas, que se propõe a reconhecer a ação do aprendiz e pressupõe atividades nas quais esse aluno coloque em jogo tudo o que sabe, no momento em que estiver realizando as tarefas propostas pelo professor (SÃO PAULO, 2006a).

A pesquisadora percebeu, antes de iniciar a presente dissertação, que as novas práticas propostas pelo Projeto TOF, que compõem os três volumes dos *Guias*, não foram bem aceitas por todos os professores alfabetizadores. Alguns deles questionavam as mudanças, argumentando que os alunos aprendem, independentemente da maneira como se ensina. Esses professores pareciam manifestar certo desconforto porque foram orientados a modificar um trabalho que, segundo eles, apresentava bons resultados.

O *Guia para o planejamento do professor alfabetizador* constitui-se de três volumes, todos destinados ao trabalho com o 1º. Ano do Ciclo I, especificamente: o volume 1, para o 1º. Bimestre letivo; o volume 2, para o 2º. Bimestre; e o volume 3, para os dois últimos Bimestres.

No volume 1 do *Guia*, encontram-se orientações aos professores quanto ao conteúdo e uso do livro. O material apresenta: um calendário escolar de 2006; um quadro para anotações gerais sobre a turma; um lembrete sobre as metas de aprendizagem para o 1º. ano, do Ciclo I; as expectativas de aprendizagem para o 1º bimestre; o modo de avaliação dos alunos; as situações didáticas a serem contempladas na rotina da sala de aula; algumas dicas práticas para o planejamento

do trabalho docente; orientações para a realização da sondagem da escrita dos alunos; quadros para o planejamento do 1º. bimestre letivo; orientações, situações didáticas e sugestões de atividades envolvendo o nome próprio, as letras do alfabeto, listas, bilhetes, cartas, agenda de aniversários e cantigas populares. Além disso, o livro traz intervenções consideradas adequadas para os alunos que parecerem não avançar na aprendizagem.

O volume 2 apresenta as expectativas de aprendizagem para o 2º. bimestre; as situações didáticas que devem compor a rotina de sala de aula; indicações práticas para o planejamento do trabalho docente; quadros para o planejamento do professor; orientações didáticas, sugestões de atividades e sequências didáticas com temas sobre a Copa do Mundo 2006, Festa Junina, contos de fada, parlendas e receitas.

Por fim, o *Guia*, em seu volume 3, anuncia as expectativas de aprendizagem para o 3º. e 4º. bimestres; os aspectos que devem ser observados na avaliação da aprendizagem dos alunos; as situações presentes na rotina; os quadros para o planejamento docente; orientações didáticas, sugestões de atividades e sequências didáticas para o trabalho com jornal, gibi, listas, animais do Pantanal, contos de fadas, poema e adivinhações.

A organização dos *Guias* e as sugestões de atividades tiveram como base as metas de aprendizagem para o 1º. ano, do Ciclo I, presentes no Comunicado SME nº. 816, de 03/08/2005 (SÃO PAULO, 2005b), sobre as quais é dedicada especial atenção no próximo item.

2.2.2 Metas de aprendizagem para o 1º. ano do ciclo I

Com o trabalho proposto pelo Projeto TOF, espera-se que o aluno:

- a) participe de situações de intercâmbio cultural oral, ouvindo e formulando questões referentes ao tema tratado;
- b) aprecie textos de diferentes gêneros e reconte histórias conhecidas;
- c) leia, com ajuda do professor, textos de diferentes gêneros, tendo como apoio conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu

- portador, do gênero e do sistema de escrita;
- d) leia, autonomamente, placas, nomes, parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, listas, manchetes de jornal e outros;
 - e) escreva, alfabeticamente, textos conhecidos de memória, sem a preocupação com a segmentação do texto em palavras;
 - f) escreva textos de autoria individual, em duplas ou ditando ao professor; e
 - g) reescreva textos de próprio punho ou dite-os para o professor ou colegas da classe (SÃO PAULO, 2005b).

Para atingir as metas, conforme os *Guias*, são dadas aos professores orientações didáticas relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita e ao trabalho com a comunicação oral. Apresentam-se descritas, a seguir, algumas dessas orientações didáticas, no que diz respeito à sondagem das hipóteses de escrita dos alunos, à rotina, ao trabalho com os alunos que manifestam dificuldades e à realização da avaliação dos alunos.

Todas as orientações que se seguem foram organizadas tendo como referência os três volumes do *Guia para o planejamento do professor alfabetizador* (SÃO PAULO, 2006a).

2.2.2.1 Orientações sobre a sondagem

Para conhecer as hipóteses que os alunos não alfabetizados possuem acerca da escrita alfabética, propõe-se a utilização da sondagem. Essa prática também representa um momento em que o aluno pode pensar sobre o que escreve, contando com a ajuda do professor, pois, após ter realizado a escrita, ele é questionado sobre o que escreveu e é autorizado a modificar as letras que utilizou para escrever, caso queira. Além disso, o resultado da escrita do aluno pode fornecer informações para o (re)planejamento do professor, a organização de duplas de trabalho em sala de aula e a realização de intervenções ajustadas às necessidades do grupo-classe (SÃO PAULO, 2006a).

A sondagem, de que aqui se trata, é uma atividade de escrita que, num primeiro momento, propõe que o aluno escreva uma lista de palavras ditada pelo professor. Essa atividade de escrita deve ser seguida, imediatamente, de uma leitura

das palavras registradas, pois é através da leitura que o professor observará se o aluno estabelece relações entre o que se escreve e o que se fala.

No momento da escolha das palavras para a sondagem, as seguintes orientações devem ser seguidas: escolha de palavras de um mesmo campo semântico que fazem parte do vocabulário dos alunos; seleção de quatro palavras diversas em relação ao número de sílabas (polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba); cuidado no sentido de evitar palavras com vogais repetidas; ditado de palavras sem silabação e ditado de uma frase que envolva uma das palavras da lista (SÃO PAULO, 2006a).

As seguintes orientações adicionadas devem, ainda, ser observadas: distribuir aos alunos um papel sem pauta para realização da sondagem, que deve se dar, a cada oportunidade, com poucos alunos; pedir que os alunos leiam individualmente o que escreveram; fazer um registro representando o modo como a palavra foi lida, oferecer letras móveis caso o aluno se recuse a escrever no papel e observar as reações dos alunos enquanto escrevem (SÃO PAULO, 2006a).

Em consonância com as orientações contidas no *Guia* do Projeto TOF, as sondagens devem se dar no início do período letivo – em fevereiro –, no começo do mês de abril, no final de junho, ao final de setembro e ao término do mês de novembro.

Após ter feito a sondagem, deve-se analisar cada produção escrita dos alunos com respaldo nas orientações para a sondagem, contidas no Guia – volume 1, conforme texto constante do Anexo “B”. Além disto, é imprescindível que o alfabetizador realize tal análise à luz das hipóteses de escrita postuladas por Emilia Ferreiro, já explicitadas no presente texto. Um resumo dos resultados analisados deve ser entregue à Coordenação Pedagógica da escola, que o encaminhará à DRE, visando a uma comparação com as sondagens anteriores.

Por não terem conhecimento sobre as hipóteses de escrita e sobre as intervenções cabíveis no momento da sondagem, alguns professores podem não considerá-la como um momento importante como podem desconhecer as ações adequadas diante dos resultados da atividade.

Essas questões devem ser trabalhadas, segundo propõe o TOF, durante os encontros de formação oferecido pela SME e os horários coletivos de formação ocorridos na escola (JEIF), dos quais, todavia, nem todos os professores participam. Nesse cenário, a sondagem pode perder a sua função diagnóstica e facilitadora do planejamento de intervenções pontuais por parte dos professores alfabetizadores. Por esse motivo, entre outros, a sondagem pode ser utilizada inadequadamente.

Entender a sondagem como um fim em si mesma é desperdiçar um momento rico de levantamento de hipóteses de escrita e de elaboração de intervenções pontuais do professor, ou seja, desperdiçar a oportunidade de proposição de ações, que, por sua vez, contribuem para o avanço do aluno.

2.2.2.2 Orientações sobre a rotina

A rotina da sala de aula, de acordo com a proposta do Projeto TOF, deve contemplar diferentes práticas: leituras realizadas pelo professor, com a utilização diária de um texto literário e, semanalmente, com um texto de gênero diverso; atividades diárias para análise e reflexão sobre o sistema de escrita; atividades que envolvam comunicação oral, duas vezes por semana; produção de um texto, uma vez por semana, ditado pela turma e escrito na lousa pelo professor; além de leituras frequentes, realizadas pelo aluno (SÃO PAULO, 2006a).

Essa rotina diferencia-se, em muitos aspectos, da rotina de um professor que orienta sua prática pelo método tradicional de alfabetização. Dessa forma, para alguns professores, o projeto TOF pode ter representado uma tentativa de quebra de paradigmas, a imposição de uma nova concepção de alfabetização, uma política induzida externamente, de cuja concepção os protagonistas foram alijados.

Em relação à leitura, recomenda-se que o professor: leia, diariamente, em voz alta, para e com os alunos, organizando momentos em que o aluno possa explorar livros e revistas; apresente o gênero textual que será lido na aula; faça comentários a respeito do estilo do autor; e explicita os recursos utilizados pelo autor para provocar diferentes comportamentos no leitor (SÃO PAULO, 2006a).

Para as atividades de leitura, as escolas receberam, no segundo ano do Projeto TOF, ou seja, em 2007, um acervo com livros de diferentes gêneros textuais, a serem trabalhados em sala de aula.

No que diz respeito à escrita, espera-se que o professor: proponha aos alunos, diariamente, a escrita do próprio nome e da data em que se está realizando a atividade; seja o escriba de textos ditados por eles, ao menos uma vez na semana; escreva cartazes, listas, receitas, poemas, cartas na frente dos alunos (na lousa) para que estes possam observar as estratégias utilizadas pelo docente e as diferenças entre os textos (SÃO PAULO, 2006a).

As atividades de escrita, também, em muito diferem da prática desempenhada por alguns professores alfabetizadores, que se baseavam na cópia de letras e sílabas e na repetição de palavras para garantir o aprendizado da leitura e da escrita.

2.2.2.3 Orientações em relação ao trabalho com os alunos

Os alunos com dificuldades de aprendizagem merecem atenção especial. Nessa linha, é indicado aos professores que retomem as observações sobre os resultados da aprendizagem e que sejam avaliados os avanços observados. Os alunos que mais necessitam de ajuda devem ficar próximos ao professor para serem diferencialmente atendidos, com atividades especiais, durante a aula. Além disso, eles podem ser beneficiados pelo trabalho conjunto com colegas que estejam em momentos próximos em relação às hipóteses de escrita e que possam ajudá-los a avançar. O professor poderá propor intervenções pontuais, questionando quantas e quais letras o aluno utilizou ao escrever e permitindo o uso de letras móveis na escrita de palavras. Nesse momento, é interessante retomar o trabalho com nomes próprios, listas de palavras e com o alfabeto (SÃO PAULO, 2006a).

Deve-se apontar que, ainda que se pretenda valorizar tais orientações, o espaço físico das salas de aula, das escolas e o grande número de alunos em cada classe nem sempre favorecem o trabalho do professor no que diz respeito ao atendimento diferenciado aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

Para auxiliar no atendimento aos alunos, foi prevista, no Projeto TOF, a presença de um aluno pesquisador em cada sala de aula do 1º. ano do Ciclo I, acompanhando o dia-a-dia do professor alfabetizador, durante todo o ano letivo, e realizando algumas intervenções juntos aos alunos da classe.

Para alguns alfabetizadores, a presença dos alunos pesquisadores em suas salas de aula pode ter gerado algum incômodo; outros, ao contrário, podem ter se manifestado disponíveis para aceitar um estudante, supostamente um colaborador, em sua classe. O incômodo dos professores pode ser fruto de uma situação em que o alfabetizador nem sempre é aquele que opta pelo trabalho com as classes de alfabetização. Muitas vezes, o alfabetizador é o docente mais jovem, menos experiente ou mais novo na unidade escolar e que, por isso, no momento da atribuição de aulas, está mal classificado e acaba responsável por turmas não escolhidas pelos professores cuja situação funcional lhes oferece outras possibilidades de escolha.

2.2.2.4 Orientações para a avaliação dos alunos

A avaliação, na concepção de aprendizagem em que se baseia o Projeto TOF, deve acontecer continuamente. Além da sondagem, explanada anteriormente, são incluídos, nos *Guias*, dois modelos de avaliação para utilização do professor. Um deles está voltado para a aprendizagem dos alunos e o outro se refere à análise do ensino e do planejamento docente.

Quanto à análise do ensino, a intenção é que o professor avalie: se a organização dos alunos favoreceu o desenvolvimento da atividade; se a organização do espaço contribuiu para o desenrolar da atividade; se o material estava organizado antes do início da atividade; se a explicação inicial mostrou-se suficiente para o sucesso do trabalho dos alunos; se as intervenções facilitaram o processo de aprendizagem e se o tempo reservado para a atividade foi adequado (SÃO PAULO, 2006a).

No que diz respeito aos alunos, foi organizada uma planilha contendo as expectativas de aprendizagem estipuladas para o bimestre, as situações didáticas e atividades previstas para a observação do aluno, além de questões que podem ajudar o professor a se centrar nos aspectos a serem observados.

É importante que esses instrumentos de avaliação sejam utilizados para adequar as atividades às necessidades dos alunos e para pensar em maneiras alternativas de atendimento aos alunos com maiores dificuldades, assim como para aprimorar decisões relativas ao planejamento docente (SÃO PAULO, 2006a).

Nos volumes 2 e 3 do *Guia*, há duas planilhas destinadas à avaliação das aprendizagens dos alunos, conforme Anexos “C” e “D”.

A avaliação é vista, por alguns professores, como instrumento verificador, como medida ou como algo a ser utilizado somente para verificar se o aluno aprendeu ou não. A avaliação para diagnosticar e para acompanhar o aluno em seu processo de aquisição de conhecimento, como propõe o Projeto TOF, por vezes, perde a sua função por não ser compreendida.

Apresentaram-se neste capítulo os dados referentes à pesquisa documental realizada. As informações coletadas somar-se-ão à pesquisa empírica, que destacará a voz das professoras alfabetizadoras acerca da vivência nos dois primeiros anos de implementação do Projeto TOF

3 – METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Quando acentuamos que as experiências valorizam as práticas escolares e estimulam o diálogo sobre essas práticas, não confundamos prática com rotinas, meras ações, como fazer isto ou aquilo. Prática é também pensar: os professores pensam pedagogicamente. Não se pensa apenas na academia e nos centros de decisão. Eles não são os práticos, ao passo que outros profissionais são os teóricos; estes na academia e aqueles na escola básica. Esta é muito mais rica em pensamento pedagógico, em valores e cultura vivida do que certas políticas oficiais e certas análises supõem quando decidem e pensam pela escola, quando idealizam políticas de treinamento para supostos professores ignorantes, acríticos e apáticos. A realidade é outra. Na escola, pensa-se pedagogicamente (ARROYO, 2001).

Mas, às vezes, eu olhava o *Guia* e falava: não, isso aqui não dá, se fosse um professor que tivesse feito isso aqui não teria ficado assim. [...] Como se eu não soubesse nada e o *Guia* fosse me ensinar (PROF^a. 7).

Este estudo, conforme já explicitado anteriormente, constitui uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, de natureza qualitativa.

Já delineadas, a pesquisa documental – que exigiu a consulta aos documentos legais referentes ao Projeto TOF –, e a pesquisa bibliográfica – que explicitou aspectos teóricos disponibilizados por estudiosos que auxiliaram na reflexão sobre o tema pesquisado –, juntam-se à pesquisa empírica, adiante apresentada – que contou com o relato de nove professoras alfabetizadoras de duas escolas da PMSP.

Optou-se pela combinação das pesquisas empírica e documental por conta das limitações desta última, vez que, se usada em separado, pode conduzir a erros de interpretação por parte do pesquisador (LODI, 1977). Desta forma, conveio a escolha da entrevista, a ser empregada como instrumento de coleta de dados, para garantir maior interação com os sujeitos da pesquisa a fim de facilitar a obtenção de informações acerca do que eles sabem, creem, esperam, sentem ou desejam (GIL, 2007), lembrando que esse conjunto de informações, valiosas que são, não se encontram em fontes documentais (MARCONI; LAKATOS, 2002).

A entrevista, como técnica de pesquisa, de acordo com Marconi e Lakatos (2002), apresenta vantagens e desvantagens. As autoras destacam que a entrevista, no tocante às vantagens, pode: ser utilizada com sujeitos escolarizados ou não; tem maior flexibilidade, uma vez que permite a repetição das perguntas e a mudança na formulação destas últimas; permite a possibilidade de se obter informações mais precisas, podendo ser comprovadas as discordâncias; e oferece maior oportunidade para a avaliação de atitudes e condutas dos entrevistados.

Quanto às desvantagens do uso de entrevistas para coletar dados em pesquisas, há destaque, pelas mesmas autoras, para os seguintes aspectos: dificuldade de expressão entre entrevistador e entrevistado; incompreensão, por parte do sujeito da pesquisa, do significado das questões feitas; possibilidade do entrevistado sofrer influência advinda da interação direta com o pesquisador; omissão de dados importantes, por parte do entrevistado, receando que seja identificado; pequeno grau de controle do entrevistador sobre o momento da coleta de dados, uma vez que o entrevistado poderá fazer o relato livremente e não abordar todas as questões necessárias para a pesquisa.

Dentre os tipos de entrevistas existentes, utilizou-se a entrevista semiestruturada que, segundo Ludke e André (2004), é organizada a partir de um esquema flexível, permitindo adaptações.

Para as entrevistas, contou-se com cinco professoras alfabetizadoras de uma escola e quatro de outra, sendo ambas escolas públicas da PMSP, localizadas na Zona Leste de São Paulo.

Para a escolha dos ambientes de pesquisa, buscou-se adentrar em contextos em que o problema da pesquisa estivesse presente, ou seja, em escolas em que alguns professores usassem o *Guia* do TOF e outros não. Com base nesse critério, e de acordo com a vivência da pesquisadora, ainda quando professora da PMSP, e do conhecimento de diferentes realidades escolares e professores, foram escolhidas duas escolas públicas municipais, localizadas em um mesmo bairro, na Zona Leste de São Paulo.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, buscou-se o contato com todas as professoras que estavam atuando nas classes de 1º ano do Ciclo I, em 2007, ocasião em que os dados foram coletados. Cabe acrescentar todas as professoras convidadas, das duas unidades escolares, assentiram em participar da pesquisa.

Os dados coletados, apresentados no presente capítulo, foram organizados com base no roteiro que serviu de base para a realização das entrevistas.

O roteiro para a entrevista (vide Apêndice A) contou com questões sobre o perfil das professoras, o uso dos *Guias*, a elaboração do Projeto TOF e dos *Guias*, o posicionamento das professoras acerca dos pressupostos teóricos do Projeto, a formação docente ocorrida na escola e as expectativas das professoras em relação à continuidade do Projeto TOF.

Encontram-se nos apêndices desta dissertação os relatos completos das professoras alfabetizadoras (vide Apêndice C). O material coletado foi distribuído em quadros que obedecem parte da organização do roteiro das entrevistas. Para o preenchimento deles, optou-se pela transcrição literal de parte das entrevistas, de tal sorte que se pudesse garantir a fidedignidade dos relatos e diminuir a probabilidade de ocorrência de interpretações indevidas por parte da pesquisadora.

A respeito das entrevistas feitas com as alfabetizadoras, em relação ao perfil das docentes, as perguntas objetivaram caracterizar as professoras no que diz

respeito à idade, ao tempo de docência, à formação acadêmica e à frequência no curso do Projeto TOF.

Sobre o uso ou prescindência dos *Guias* do TOF pelas professoras entrevistadas, foram feitos questionamentos a respeito do material utilizado para o planejamento das aulas e das atividades a serem aplicadas em sala de aula.

No que diz respeito à elaboração do Projeto TOF e dos guias, as professoras foram indagadas sobre a participação que tiveram antes do início do Projeto e da elaboração dos *Guias*.

No tocante ao posicionamento das professoras acerca da teoria em que se baseia o Projeto TOF, a investigação buscou conhecer se elas concordam com o Projeto e como se sentem sendo alfabetizadoras da PMSP.

Quanto à formação docente, as professoras relataram as contribuições do curso destinado aos alfabetizadores do Projeto TOF, oferecido pela SME, e como ocorrem os momentos de formação no interior da escola.

Por fim, as professoras expressaram o que pensam a respeito da continuidade do Projeto TOF.

No contato inicial com as professoras de ambas as escolas, para o agendamento das entrevistas, observou-se muita disposição e organização entre elas para que fossem entrevistadas. Exemplo disso é que, na Escola 1, houve mobilização das professoras para que fossem entrevistadas todas no mesmo dia e em horários próximos. Isso representou, para a pesquisadora, uma facilitação na coleta dos dados e uma possível necessidade das professoras de serem ouvidas.

No início de cada entrevista ocorreu uma apresentação, pela pesquisadora, sobre seus objetivos de pesquisa, na intenção de esclarecer que, embora também fosse professora alfabetizadora, naquele momento, ela assumiria outro papel. Ainda nesse momento, esclareceu-se a finalidade da pesquisa e eventuais dúvidas de cada pesquisada. Esse momento é denominado por Szymanski (2002) como o “contato inicial” de uma entrevista.

A fase inicial da entrevista contou com um período de aquecimento que contribuiu para o estabelecimento de um clima descontraído e permitiu o levantamento de dados referentes ao perfil de cada professora. Essa opção da pesquisadora baseou-se no fato de que *a preparação de uma entrevista é um*

processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como “perda de tempo”, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador. (SZYMANSKI, 2002, p. 27, grifo da autora).

O ponto de partida para o início da fala de cada professora, ou seja, a questão norteadora, referiu-se à situação do TOF na escola. Esse procedimento foi adotado com o objetivo de *trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido* (SZYMANSKI, 2002, p. 28).

O roteiro de perguntas, elaborado pela pesquisadora, não foi utilizado em sua sequência, pois, durante esse primeiro relato das professoras, dados de diferentes partes do roteiro foram captados ao mesmo tempo. Isso não se caracterizou como um empecilho, tampouco foi prejudicial ao andamento da entrevista, uma vez que ela foi organizada com base em um roteiro semiestruturado, que, como explicam Ludke e André (2004), permite flexibilização.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, para facilitar a apresentação dos dados e para posterior transcrição, ressaltando-se que as gravações foram devidamente autorizadas pelas professoras entrevistadas, na certeza do sigilo quanto à sua identidade. Assim, a alusão aos sujeitos da pesquisa foi feita com a utilização de números na ordem crescente (*Prof^a. 1, Prof^a. 2 e assim sucessivamente*). Assim também as duas escolas a que pertencem as professoras foram aqui referenciadas como *Escola 1 e Escola 2*.

Em decorrência de seu processo de pesquisa, a pesquisadora optou por um afastamento do trabalho com as classes do Projeto TOF entre os anos de 2007 e 2008. Em 2007, inclusive, ano em que as entrevistas foram feitas, a pesquisadora concentrou seu trabalho profissional em atividades na sala de leitura, com alunos, do curso noturno, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que possibilitou o desenvolvimento de um olhar menos influenciado pelas atividades rotineiras da sala de aula regular.

A decisão de se afastar do trabalho com as classes de alfabetização objetivou garantir um distanciamento relativo de seu objeto de análise, evitando a aproximação emocional e o comprometimento dos dados coletados. A distância do objeto, conforme apontado por Butelman (1998), torna-se um fator determinante para a análise mais objetiva do trabalho dos professores nas instituições.

A seguir, apresentam-se os dados coletados na intenção de responder às perguntas que se constituíram mote da elaboração deste estudo: *Por que algumas professoras, integrantes de escolas da PMSP, envolvidas no Projeto TOF, planejam as suas aulas tendo como base o Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador e outras se recusam a utilizá-lo? O que pode ser revelado através do comportamento das professoras alfabetizadoras quanto ao seguimento das orientações do Projeto TOF?*

3.1 Primeira Coleta de Dados

Antes da apresentação dos dados, fruto das entrevistas feitas com as professoras, julgou-se necessário fazer uma breve caracterização das duas escolas que serviram como local de pesquisa. Após tal caracterização, são apresentados os relatos das professoras alfabetizadoras.

3.1.1 Os ambientes da pesquisa

As informações sobre as escolas foram organizadas com base nos Projetos Pedagógicos das duas instituições.

3.1.1.1 Caracterização da escola 1

Situada no extremo leste da cidade de São Paulo, a Escola 1 atende, aproximadamente, 1800 alunos. Os alunos estão divididos em 38 salas de aula, sendo 19 classes de Ensino Fundamental I, 16 classes de Ensino Fundamental II e 3 classes de EJA. O Ensino Fundamental Regular está distribuído nos dois períodos diurnos da escola e os adultos frequentam as aulas à noite.

De acordo com o Projeto Pedagógico consultado, o bairro em que está localizada a escola, há elevado nível de pobreza e de desemprego, baixa porcentagem de pessoas com trabalho estável, residências ilegais com famílias numerosas e uma população carente em diversos aspectos – lazer, cultura, saúde, educação, transporte, habitação, saneamento básico e outros.

O entorno da escola é composto por favelas e famílias que habitam prédios antigos que parecem precisar de manutenção básica, tal como pintura, reparos estruturais e em instalações elétricas.

Há acentuado descompasso no que tange à relação aluno-número de salas de aula. Isso pode ser explicado pelo fato de, no ano de 2008, os turnos da escola terem sido reduzidos de quatro para três, o que superlotou as salas de aula em favor do atendimento à demanda regional.

O número médio de alunos por sala chega a quase quarenta, desafiando o espaço físico idealizado pelo sistema de ensino que determina, de acordo com a metragem da sala de aula, um número específico de alunos por metro quadrado.

Para o atendimento aos alunos, de maneira razoável, a escola teve de desocupar e desativar salas específicas, como o laboratório de informática e a sala de vídeo. Ambas foram divididas e transformadas em salas de aula comuns.

Neste cenário, para satisfazer às necessidades emergenciais locais, os alunos tiveram perdas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que, em seu meio social, são desprovidos de várias oportunidades oferecidas pela escola.

Como os professores não dispõem de espaços alternativos, fora da sala de aula, para a realização de atividades com os alunos, a maioria delas são, efetivamente, em sala. A postura defendida pela escola é que sejam oferecidas aos alunos atividades escolares que apresentem relação com o contexto em que vivem e atuam.

3.1.1.2 Caracterização da escola 2

A Escola 2, localizada a dois quilômetros da Escola 1, atende a aproximadamente 1500 alunos, que estão organizados em 15 classes de Ensino Fundamental I, 15 classes do Ensino Fundamental II e 8 classes de EJA. As classes de Ensino Fundamental Regular estão divididas em dois períodos diurnos (cinco horas de duração cada um) e as classes da EJA funcionam no período noturno.

A escola, inaugurada em 2006, está em uma região recentemente habitada, rodeada por prédios e conjuntos de casas populares em bom estado de conservação construídos há, no máximo, 3 anos.

As salas de aula são em número suficiente para abrigar o número de turmas da escola, porém o espaço de cada sala é pequeno para bem acomodar os 35 alunos presentes em cada uma delas.

Há alguns espaços parcialmente ociosos na escola. Há dois pátios cobertos que são, ocasionalmente, utilizados pelos professores durante as aulas, além de quatro salas de aula vazias.

3.1.2 Apresentação dos dados coletados com as professoras

Os dados coletados nas duas escolas – *Escola 1* e *Escola 2* – fruto do primeiro contato com as duas instituições, estão apresentados abaixo respeitando a seguinte organização: perfil das entrevistadas; uso dos *Guias* para o planejamento das aulas; posicionamento acerca dos fundamentos teóricos do Projeto; participação na elaboração do TOF e dos *Guias*; expectativas quanto à continuidade do Projeto nas escolas da PMSP; e formação docente recebida na escola e oferecida aos docentes do TOF.

3.1.2.1 Perfil das docentes alfabetizadoras

Nas duas escolas, a idade das professoras e o tempo de docência variaram muito – entre 25 e 49 anos e de 4 a 23 anos, respectivamente.

Das nove professoras entrevistadas, apenas uma delas – Prof^a. 5 – não fez o curso do Projeto TOF, o que leva a pensar que as alfabetizadoras consultadas tiveram um primeiro contato com os fundamentos teóricos do Projeto e conheceram algumas das estratégias possíveis de serem realizadas em sala de aula. Além disso, três professoras – Prof^{as}. 2, 3 e 8 – haviam participado, anteriormente, do PROFA e outra professora – Prof^a. 4 – havia frequentado o curso Letra e Vida, que empregara o mesmo material do PROFA, nas escolas estaduais de São Paulo.

Em relação à formação preparatória para a docência, apenas as Prof^{as}. 7 e 8 não fizeram o curso de Magistério em Nível Médio. Sobre a formação em Nível Superior, seis professoras possuem graduação em Pedagogia, curso prioritariamente designado para formação de professores das séries iniciais.

3.1.2.2 *Uso dos Guias para o planejamento das aulas*

Diante do questionamento a respeito dos materiais utilizados para o planejamento das aulas, duas professoras – Prof^{as} 2 e 4 – manifestaram que utilizam o Guia do TOF, quatro docentes – Prof^{as} 5, 6, 7 e 9 – relataram que utilizam o material do TOF associado a outros materiais, e três das entrevistadas – Prof^{as}. 1, 3 e 8 – informaram que não utilizam o material elaborado e distribuído pela SME.

Seguem partes dos relatos das professoras que utilizam total ou parcialmente os Guias para o planejamento de atividades.

Uso as sugestões dos Guias e converso com algumas colegas (PROF^a. 2).
[...]
Eu utilizo algumas coisas do Guia, algumas coisas eu adapto, dependendo da situação em que a criança se encontra (PROF^a. 4).
[...]
Eu usei um pouco do Guia, mas eu mesclei. Até porque eu acho que esse Guia é muito bom quando a turma não é numerosa.
As atividades são muito trabalhosas. Às vezes volto a ser tradicional (PROF^a. 5).
[...]
Dá para usar o Guia, mas uso algumas revistas pedagógicas e sites. Não dá para ficar só com o Guia .
Ele é muito repetitivo. Tem coisas da EMEI, os contos, parlendas (PROF^a. 6).
[...]
Eu achei o Guia bom, em alguns momentos, eu achei ótimo.
Dei a maioria das atividades, algumas fiz adaptações ou pulei. Não usei na sequência. Eu usei bastante (PROF^a. 7).
[...]
Do Guia do TOF eu pego algumas atividades que, naquele momento, são necessárias, mas, com certeza, eu uso outros livros.
Só tem uma coisa, algumas coisas que estavam no Guia não eram para as nossas crianças, as realidades são diferentes (PROF^a. 9).

Apresentam-se a seguir os relatos das alfabetizadoras que não utilizam o material elaborado pela SME.

Nem uso esse *Guia*. Nem li direito.
Retiro muitas atividades da internet (PROF^a. 1).
[...]
Troco atividades com algumas colegas.
Eu não uso o *Guia*, não dá certo (PROF^a. 3).
[...]
Eu mesma faço a minha proposta, a minha sequência didática. Eu não sinto dificuldade para isso e eu não preciso do guia, porque o PROFA me

ensinou a trabalhar.
Eu achei o guia bom para os professores que não tinham feito o PROFA (PROF^a. 8).

Dentre os depoimentos das professoras que não utilizam o *Guia* do TOF, vale destacar o exposto pela professora 8, que manifestou saber trabalhar com a proposta do TOF em virtude de ter participado da formação oferecida pelo PROFA, e não em função de ter recebido um *Guia* para o planejamento de suas aulas. Diante do relato da professora, é possível supor que, para ela, o *Guia* traz sugestões que já se encontram incorporadas em sua rotina de sala de aula e, por isso, não apresenta acréscimos ao seu trabalho, não necessitando ser utilizado.

3.1.2.3 *Posicionamento acerca dos pressupostos teóricos do Projeto TOF*

Às professoras foi perguntado se concordavam com o Projeto TOF e como se sentiam sendo alfabetizadoras da PMSP.

Entre todas as alfabetizadoras entrevistadas, duas delas – Prof^{as}. 1 e 3 – que não fizeram uso dos *Guias* para o planejamento de aulas, discordaram do Projeto TOF, conforme os relatos abaixo.

Eu não concordo com isso. É muita diferença e nós não sabemos como lidar com essa diferença. Um não enxerga, outro é surdo-mudo, um tem problema de retardo mental o outro sabe tudo. Está tudo misturado. Assim não há projeto TOF que resolva. Tem que ter as famílias silábicas, assim todo mundo aprende (PROF^a. 1).

[...]

Não concordo com o projeto. As sílabas são importantes (PROF^a. 3).

Na fala da Prof^a. 1, parece estar implícita a manifestação de que a inclusão é um desafio presente no contexto escolar público municipal de São Paulo e que, nesse sentido, o Projeto TOF não tem ajudado. Parece haver uma necessidade de projetos específicos do aprendizado dos alunos portadores de necessidades especiais, não sendo um caso específico de alfabetização.

A Prof^a. 1 relatou, ainda, que se sente uma “barata tonta” sendo docente do Projeto.

A gente se sente uma barata tonta, perdidos. Pessoas que apenas seguem ordens, mas nem todos obedecem, e ficam revoltados (PROF^a. 1).

A Prof^a. 3 disse que o TOF não mudou nada em sua prática de sala de aula.

Me sinto como antes, não mudou nada. Continuo fazendo tudo do mesmo jeito (PROF^a. 3).

Ao contrário do que foi apresentado até agora, o relato da Prof^a. 8, que não usa o *Guia*, difere dos demais.

Eu acredito nessa proposta, mas o professor precisa saber trabalhar. Não concordo com a maneira como o projeto chegou na gente. O professor deveria ter sido melhor orientado logo no começo. Deveria ter sido mais conversado primeiro para tirar as dúvidas dos professores, antes de começar o projeto, o ano.

Eu nunca usei o *Guia*, não sinto necessidade. Eu achei o *Guia* bom para os professores que não tinham feito o PROFA.

Eu não sinto dificuldade para isso e eu não preciso do *Guia*, porque o PROFA me ensinou a trabalhar (PROF^a. 8).

Seis professoras – Prof^{as}. 2, 4, 5, 6, 7 e 9 – estão de acordo com o Projeto. Entretanto, manifestaram algum grau de insatisfação com o modo como o Projeto foi imposto às escolas.

A teoria é boa, mas caiu de paraquedas (PROF^a. 4).

[...]

Concordo com os fundamentos do projeto, mas não com a maneira como ele chegou. Eu achei que deveria ter sido mais divulgado, esclarecido. Assim a gente fica revoltado e não faz nada. (PROF^a. 5).

[...]

Eu concordo. É uma proposta boa, só que seria melhor se tivesse sido discutida antes de ser implementada na Rede. Isso não foi discutido com quem fosse pegar primeira série. Eu acho que tinha que ter uma preparação, isso faltou (PROF^a. 9).

Entre os sujeitos da pesquisa que manifestaram concordância com as proposições do Projeto TOF, apenas as Prof^{as}. 2 e 9 relataram que se sentem bem diante do trabalho que desenvolvem em sala de aula.

Dá muito trabalho, mas, para mim, foi um casamento perfeito. Foi muito bom. Gosto disso (PROF^a. 2).

[...]

Eu acho que tenho mais segurança agora (PROF^a. 9).

A Prof^a. 7, que também concorda com as proposições do TOF, ora sente-se realizada, ora desconsiderada.

Foi gratificante. Uma conquista. Me senti realizada, porque no começo do ano fiquei desnortada. Mas, às vezes, eu olhava o *Guia* e falava: não, isso aqui não dá, se fosse um professor que tivesse feito isso aqui não teria ficado assim. Por isso, em alguns momentos me senti mal, desconsiderada. Como se eu não soubesse nada e o *Guia* fosse me ensinar (PROF^a. 7).

O relato da Prof^a. 6 também destaca a desconsideração aos professores.

Não concordo com a proposta do jeito que ela está. Ela precisa ser melhorada e muito. Ela precisa atender de verdade o aluno e a formação do professor. Com a teoria eu concordo, é viável.

Eu me sinto fora desse perfil, o TOF para mim virou obrigação, não virou trabalho. Todo trabalho tem que trazer prazer. O professor foi desconsiderado na elaboração do TOF (PROF^a. 6)

De acordo com o que foi relatado pelas alfabetizadoras, concordar com a teoria defendida pelo TOF parece determinar o uso dos *Guias* para o planejamento das aulas.

3.1.2.4 Participação na elaboração do Projeto TOF e dos Guias

Para investigar acerca da participação das professoras na elaboração do Projeto TOF e dos *Guias*, foi perguntado quando o Projeto passou a ser conhecido por elas, se conheciam o processo de elaboração dos *Guias*, se participaram dele e se houve algum momento de discussão sobre os fundamentos e sobre as ações do Projeto antes de sua implementação.

Das nove professoras entrevistadas, cinco delas – Prof^{as}. 1, 2, 3, 5 e 6 – disseram que ficaram sabendo da existência do Projeto TOF antes de sua implementação, mais precisamente no segundo semestre letivo do ano de 2005. As demais professoras conheceram o projeto quando ele já estava sendo colocado em

prática, após o início do ano letivo de 2006.

Sobre o modo como as alfabetizadoras conheceram o Projeto TOF, algumas relataram que isso se deu através do contato com outros professores da escola, outras foram informadas pela Coordenação Pedagógica da instituição em que trabalhavam. Isso foi expresso nos relatos das Prof^{as}. 2, 3, 5, 7 e 9.

A Coordenadora daquele ano falou que saiu em Diário Oficial que a gente teria que fazer um curso do TOF, quais as metas para atingir no próximo ano, a jornada de trabalho do professor (PROF^a. 2).

[...]

Fiquei sabendo do TOF no final de 2005, dentro da escola, por outros professores (PROF^a. 3).

[...]

No final de 2005, ouvi comentários, mas ninguém tinha claro o que era o TOF (PROF^a. 5).

[...]

O ano passado eu soube do TOF pelos professores. Não tinha contato com eles porque trabalhava em outro período (PROF^a. 7).

[...]

Logo no início do ano, havia repercussões sobre esse TOF, mas não detalhado. Fiquei sabendo do Projeto através de comentários dos Coordenadores da escola (PROF^a. 9).

Embora o Projeto tenha chegado ao conhecimento de algumas professoras no ano anterior ao de sua implementação, segundo elas, seus fundamentos não foram discutidos durante a formulação do Projeto. Os relatos das Prof^{as}. 5 e 9 expressam muito bem isso.

O que houve foi muita conversa entre os professores da escola. Lembro que os professores que iriam escolher as salas de TOF deveriam ter uma jornada de trabalho maior, mas ninguém explicou nada sobre como seria o Projeto (PROF^a. 5).

[...]

Nada foi discutido, mas a gente ficou sabendo mesmo como seria quando chegou o *Guia*, no final do mês de abril de 2006 (PROF^a. 9).

De acordo com os dados coletados, não houve nenhum contato da SME com as professoras antes do início do Projeto. Elas só passaram a ter maior conhecimento sobre o Projeto e tiveram acesso aos *Guias* após o início do ano letivo de 2006.

Apenas uma das entrevistadas – Prof^a. 6 – que estava trabalhando em outra escola em 2005, ano anterior ao início do Projeto TOF, disse ter conhecimento

anterior sobre o *Guia* e os textos para os encontros de JEIF, que foram trazidos pela Coordenadora Pedagógica da escola em que trabalhava em 2005.

Em relação à elaboração dos *Guias*, os relatos abaixo expressam claramente que as professoras não sabem como os guias foram elaborados e que ficaram alheias aos seus processos de planejamento e produção.

Foi assim: está aqui o livro e pronto (PROF^a. 1).

[...]

Não sei como o *Guia* foi feito. Essa parte não foi falada (PROF^a. 4).

[...]

Não me lembro de ninguém ter comentado nada sobre a elaboração do material (PROF^a. 8).

As professoras não interferiram na escolha e na organização dos saberes curriculares, tampouco tiveram os seus saberes experienciais considerados. Se assim fosse, o relato da Prof^a. 8 seria diferente.

O *Guia* e o projeto só vieram para confirmar o que eu achei que estava certo, apesar de eu não ter usado o *Guia*, não precisei dele. Já sabia do que estava lá. Já fazia daquele jeito por causa do PROFA. A rotina do TOF já faz parte da minha rotina de sala de aula. Ficar seguindo o *Guia* passo a passo, para mim, não tem o menor sentido, não precisa mais (PROF^a. 8).

Das nove professoras consultadas, três – Prof^{as}. 2, 6 e 9 – revelaram saber que o *Guia* foi elaborado por membros da SME de São Paulo. Nenhuma das professoras citadas acima declarou ter colaborado com o conteúdo do material, assim como todas as demais professoras entrevistadas.

3.1.2.5 Expectativas das entrevistadas em relação à continuidade do Projeto TOF

As alfabetizadoras do Projeto TOF expressaram o que pensam sobre a continuidade do Projeto TOF.

Algumas professoras – Prof^{as}. 1, 3 e 9 – mencionaram as discontinuidades políticas das propostas educacionais. Cabe lembrar que três dessas professoras – Prof^{as}. 1 e 3 – não utilizam os *Guias* do TOF.

Entra um prefeito, entra um projeto. Sai aquele prefeito e entra outro projeto.

Então, não tem continuidade (PROF^a. 1).

[...]

O ano que vem muda a gestão, provavelmente um outro projeto já está a caminho (PROF^a. 3).

[...]

Eu acho que vão vir outros projetos com outros nomes, muitos até com algumas falas do TOF e algumas atividades. Isso é o que sempre acontece (PROF^a. 9).

As demais professoras, Prof^{as}. 2, 4, 5, 6, 7 e 8 manifestaram crença na continuidade do Projeto TOF.

O curso deve continuar para os professores que já participaram e que não sabem lidar com ortografia, letra cursiva, dígrafos e outras coisas (PROF^a. 2).

[...]

Eu acho que o TOF vai ter alguma continuidade. Ele precisa de um pouco mais de direção, quais são os rumos que a gente tem que tomar (PROF^a. 4).

[...]

Acho que eles vão intensificar mais essa proposta (PROF^a. 5).

[...]

Eu fico na esperança de que ele melhore, que seja melhor elaborado, que o *Guia* acompanhe as mudanças (PROF^a. 6).

[...]

O TOF tem que ficar, mas tem que ser uma coisa que vai evoluindo com as mudanças, ele tem que ser adaptado à realidade de cada escola (PROF^a. 7)

[...]

Eu acho que o TOF vai continuar, a não ser que apareça alguma outra novidade, algum outro teórico, mas não dá para saber quanto tempo isso vai durar (PROF^a. 8).

Embora seis professoras acreditem na continuidade do Projeto, os outros relatos demonstram que o fenômeno da descontinuidade política, que marcou presença na transição entre alguns governos municipais, de acordo com o que foi apresentado no capítulo II, ainda está presente na educação da cidade de São Paulo.

3.1.2.6 *Formação docente recebida na escola (JEIF e TOF)*

Em relação à formação oferecida às docentes, primeiramente, foi perguntado quem organiza e como são organizados os momentos de formação ocorridos no interior do ambiente escolar.

Segundo as entrevistadas, as reuniões para formação na escola, a JEIF, não se caracterizam como um espaço de reflexão e de análise do fazer docente, uma vez que são compostas por momentos de estudo que não ultrapassam a leitura de

textos e a realização de resumos feitos pelos professores. Isso pode ser claramente comprovado pelos relatos das professoras 1, 4 e 9.

A Coordenadora Pedagógica organiza os momentos de formação. Ela vai seguindo a revista Escola. Os professores leem e fazem um resumo do que entenderam. A nossa formação é assim (PROF^a. 1).

[...]

A gente faz grupos de estudos. Tem professores de nível I e nível II. A gente lê e resume os temas (PROF^a. 4).

[...]

São textos que a Coordenadora traz para ler ou que alguém sugere de alguma revista ou jornal (PROF^a. 9).

A respeito da formação do TOF, oferecida pela SME, as professoras que participaram ou estavam participando dos estudos foram instigadas a falar sobre a contribuição do curso do TOF para a sua formação.

Seguem os relatos das professoras da Escola 1.

O curso foi indiferente. Só as leituras não fazem a gente mudar a prática, tem que fazer o povo pensar, refletir sobre o dia-a-dia para mudar (PROF^a. 1).

Eu sei trabalhar com o TOF por causa do PROFA. O curso do TOF é um curso muito raso, estudamos em 3 meses o que vimos em 1 ano e meio de PROFA. São grupos muito grandes com pouco tempo para análise e estudo. A gente só escuta e lê. Se eu não tivesse feito o PROFA o TOF teria contribuído muito pouco. O curso é muito limitado para a quantidade de dúvidas (PROF^a. 2).

[...]

Eu continuo o meu trabalho do mesmo jeito, independente do que discutimos no curso do TOF, que não foi suficiente (PROF^a. 3).

[...]

Para mim, não vejo muito auxílio. A gente tem as atividades, mas se o aluno não consegue eu tenho que me virar para saber e ver o que eu posso fazer (PROF^a. 4).

Ao contrário da Escola 1, três professoras da Escola 2 – Prof^{as}. 6, 7 e 9 – reconheceram que o TOF trouxe contribuições para a formação.

Eu li muito mais, aprendi mais coisas, aprendi a ter argumentação até para discutir as coisas que eu não gosto (PROF^a. 6).

[...]

Eu aprendi mais. Eu não sabia como fazer isso (PROF^a. 7).

[...]

O TOF contribui bastante para a minha formação, principalmente em relação à análise da sondagem. O TOF mostrou outros caminhos, abriu mais os olhos. Hoje, a gente tem outra visão (PROF^a. 9).

Embora parte das alfabetizadoras entrevistadas tenha comentado sobre as contribuições decorrentes do curso do TOF, outras falas avaliaram a formação como superficial, em função de apenas propor leituras e ter uma duração insuficiente.

3.2 Segunda Coleta de Dados – Sugestões para os *Guias* do TOF

Por sugestão da banca de qualificação, a pesquisadora voltou aos dois ambientes em que os primeiros dados foram coletados e fez uma nova consulta às alfabetizadoras. Nesta ocasião, as professoras foram questionadas sobre o conteúdo do material do TOF. O contato com as docentes ocorreu um ano após a primeira coleta de dados.

As professoras alfabetizadoras foram questionadas sobre o que apresentariam como sugestão para compor os *Guias* do TOF, caso fossem chamadas para participar da reelaboração do material.

Das nove professoras inicialmente consultadas, apenas duas não foram contatadas – Prof^{as}. 4 e 9 – pelo fato de não terem sido localizadas. As demais concordaram em serem entrevistadas novamente e contribuíram com a pesquisa oferecendo os dados que estão dispostos a seguir.

Entre as professoras contatadas apenas uma – Prof^a. 3 – não quis sugerir nada para o conteúdo dos *Guias*.

Se nada fosse usado contra nós, eu faria sugestões. Acho que ficaria desconfiada se eles viessem me consultar. Isso nunca acontece, seria esquisito. Teria algum interesse. A gente vai para os cursos, às vezes, responde questionários, fala das dificuldades que tem, depois eles vêm com um livrinho, com um projetinho novo. Acho que eles são capazes de pegar as nossas atividades e dizer que são deles, que são novidades criadas pela Prefeitura. Por isso que eu não falaria nada, ficaria com medo. Além disso, o Projeto não vai continuar, não tem sentido propor alguma atividade (PROF^a. 3).

A Prof^a. 5, embora tenha sugerido alguns temas para as atividades (higiene, saúde e doenças infantis), disse que ficaria com medo se alguém chegasse querendo alguma proposta da parte dos professores.

Sinceramente, nem sei o que propor. Isso nunca aconteceu antes. Nunca perguntaram nada. Acho que ficaria com medo se eles viessem me perguntar alguma coisa. Propor atividade? Sei lá. Não sei nem o que dizer (PROF^a. 5).

As demais professoras manifestaram o desejo de ver nos guias do TOF: atividades que já tenham sido desenvolvidas por professores de diversas escolas e que tenham dado certo; atividades envolvendo diferentes temas, tais como higiene, saúde, doenças infantis; projetos interdisciplinares; conteúdos de Ciências Naturais e Sociais, Artes e Matemática; atividades com músicas atuais; construção de livros; atividades para alunos já alfabetizados, com estruturação de texto, parágrafo e pontuação; e atividades avaliativas.

Além disso, foi destacado pela Prof^a. 8 a necessidade de se providenciar: um CD com as músicas presentes no *Guia*; um rádio disponível para as classes do 1º ano, que viesse junto com todos os outros materiais exclusivos para as classes do TOF; um *Guia* para cada aluno e um jornal para cada sala de aula.

Talvez, se ouvida a voz das professoras alfabetizadoras na elaboração dos *Guias*, haveria maior concordância com o Projeto TOF e algumas não se recusariam a seguir as orientações propostas. A inclusão das propostas das professoras nos *Guias* poderia ampliar a adesão ao Projeto.

Segue, no quarto capítulo, a análise de todos os dados aqui apresentados.

4 – ANÁLISE DE DADOS

O que torna os escritos sobre inovação grandemente suspeitos é o fato de muitos deles analisarem mudanças já realizadas. Os estudos se baseiam em casos reais de mudanças mais ou menos desordenadas segundo os quais se estabelecem modelos para indicar como o processo se desenvolveu e elaboraram-se estratégias para mostrar como elas poderiam ter sido aceleradas. Conheceremos muito mais sobre a dinâmica da mudança quando pudermos controlar uma dada inovação desde a sua formação até sua adoção completa, em lugar de a recriar *a posteriori* (HUBÉRMAN, 1973, grifo do autor).

Se eles parassem e pensassem, o TOF até poderia continuar, mas, primeiro, tem que reunir toda a Rede, explicar o objetivo do projeto, ver o que está de errado com ele e melhorar (PROF^a. 1).

Durante a análise, buscou-se compreender o problema desta pesquisa – a divergência e/ou convergência existente entre as orientações do Projeto TOF e a postura de algumas professoras alfabetizadoras, no tocante ao uso (ou não) do Guia do TOF para o planejamento de suas aulas – tal como vem sendo explicitado ao longo da dissertação, e responder às questões norteadoras que se constituíram mote deste estudo – Por que algumas professoras, integrantes de escolas da PMSP, envolvidas no Projeto TOF, planejam as suas aulas tendo como base o Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador e outras se recusam a utilizá-lo? O que pode ser revelado através do comportamento das professoras alfabetizadoras quanto ao seguimento ou não das orientações do Projeto TOF?

A análise de dados foi organizada em duas etapas. Primeiramente, as reflexões centraram-se na questão do uso e da prescindência do *Guia* pelas alfabetizadoras. Depois disso, três questões foram destacadas: os pressupostos teóricos do Projeto, a elaboração do Projeto e dos *Guias* e a continuidade da proposta.

4.1 O Uso e a Prescindência dos *Guias* do TOF

Para iniciar a análise, os dados apresentados no terceiro capítulo foram confrontados com as hipóteses da pesquisa, apresentadas na Introdução deste trabalho e destacadas abaixo:

- a) O uso ou não do Guia pode ter relação com o fato de as professoras concordarem ou discordarem dos pressupostos teóricos do Projeto;
- b) A utilização ou a não utilização do Guia talvez tenha relação com o papel desempenhado pelas professoras na elaboração do Projeto e do material a ser usado para o planejamento e desenvolvimento das aulas; e
- c) A utilização ou a não utilização do Guia pode ter relação com o fato de as professoras acreditarem ou não na continuidade das políticas de governo, que raramente tem se constituído em políticas de Estado.

Com base nos dados coletados durante as entrevistas com as nove

professoras alfabetizadoras do Projeto TOF, a pesquisadora elaborou um quadro comparativo na intenção de verificar a confirmação ao não das hipóteses da pesquisa.

-----	Uso do <i>Guia</i> do TOF para o planejamento das aulas	Pressupostos teóricos do Projeto TOF	Participação na elaboração do Projeto e dos <i>Guias</i>	Crença na continuidade do Projeto TOF
PROF^a. 1	Não	Discorda	Não	Desacredita
PROF^a. 2	Sim	Concorda	Não	Acredita
PROF^a. 3	Não	Discorda	Não	Desacredita
PROF^a. 4	Sim	Concorda	Não	Acredita
PROF^a. 5	Sim	Concorda	Não	Acredita
PROF^a. 6	Sim	Concorda	Não	Acredita
PROF^a. 7	Sim	Concorda	Não	Acredita
PROF^a. 8	Não	Concorda	Não	Acredita
PROF^a. 9	Sim	Concorda	Não	Desacredita

Quadro 3 – As hipóteses da pesquisa e os dados coletados

A partir do Quadro 3, é possível afirmar que o uso do *Guia* do TOF é feito por seis alfabetizadoras. Durante as entrevistas, estas declararam concordar com o Projeto TOF e acreditar na sua continuidade.

Ao contrário disso, duas professoras – Prof^{as}. 1 e 3 – não utilizam o *Guia*, discordam do Projeto e não acreditam em sua continuidade.

Merecem destaque os dados referentes à Prof^a. 8, que não utiliza o *Guia* para o planejamento de suas aulas, embora concorde com o Projeto e acredite que ele possa continuar existindo ao longo dos próximos anos.

Diante do quadro exposto, cabe analisar separadamente os dados coletados em função das hipóteses levantadas, a fim de entender o que pode ser revelado

pelo uso e pela prescindência do material do TOF pelas professoras.

4.2 Primeira Hipótese: os pressupostos teóricos do Projeto TOF

A primeira hipótese deste trabalho diz respeito ao uso dos *Guias* do TOF estar associado à concordância ou discordância das professoras em relação aos fundamentos teóricos do Projeto.

Com base nos dados levantados junto às professoras, percebeu-se que, das nove entrevistadas, sete concordam com os fundamentos teóricos do Projeto e utilizam os *Guias*.

O fato de as professoras concordarem com a teoria defendida pelo Projeto TOF pode ter sido suficiente para que os *Guias* tenham sido utilizados por elas durante o planejamento das aulas. Todavia, cinco professoras destacaram em seus depoimentos que o Projeto deveria ter sido mais divulgado, discutido e esclarecido.

Vale resgatar os relatos de algumas professoras.

A teoria é boa, mas caiu de paraquedas (PROF^a. 4).

[...]

Eu achei que deveria ter sido mais divulgado, esclarecido. Assim a gente fica revoltado e não faz nada (PROF^a. 5).

[...]

Isso não foi discutido com quem fosse pegar primeira série. Eu acho que tinha que ter uma preparação, isso faltou (PROF^a. 9).

A partir da expressão “caiu de paraquedas”, utilizada pela Prof^a. 4, pode-se fazer uma relação entre a elaboração do Projeto TOF e a distinção feita por Navarro (2000) entre as propostas induzidas externamente e as geradas internamente.

Há propostas introduzidas na escola que são elaboradas fora de seus ambientes. O autor supracitado as nomeia como ações induzidas externamente, conforme já explicitado no primeiro capítulo desta dissertação.

As propostas educacionais induzidas externamente, em geral, “caem de paraquedas” na realidade escolar por não contarem com o auxílio dos agentes

educativos em sua elaboração e, por isso, correm o risco de não irem ao encontro das dificuldades, necessidades e expectativas dos agentes escolares.

Os depoimentos das docentes permitem considerar o Projeto TOF como uma ação induzida externamente nas escolas de Ensino Fundamental da PMSP. Cabe dizer que, embora a proposta tenha sido elaborada por membros da própria SME, a iniciativa é considerada uma proposta externamente concebida por não ter contado com a parceria dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo durante o momento de formulação.

Em relação às professoras que não fazem uso dos *Guias*, duas delas discordam dos pressupostos teóricos do TOF e destacam a importância do trabalho baseado nas sílabas para a alfabetização.

Eu não concordo com isso. [...] Tem que ter as famílias silábicas, assim todo mundo aprende (PROF^a. 1).

[...]

Não concordo com o projeto. As sílabas são importantes (PROF^a. 3).

Organizar o trabalho das classes de alfabetização a partir das sílabas vai de encontro à proposta defendida pelo Projeto TOF que, como visto no segundo capítulo, privilegia o trabalho com conteúdos contextualizados, textos diversificados e situações de comunicação real. Esse trabalho é muito diferente do trabalho com as sílabas, em que há, prioritariamente, o privilégio do estudo das letras para a formação das sílabas e a posterior organização de palavras, frases e textos que contenham as sílabas estudadas.

A concepção de alfabetização defendida pelo Projeto TOF pode não ter sido suficientemente estudada e compreendida pelas professoras que não fazem uso dos *Guias* ou, então, elas estejam tendo como apoio os saberes experienciais que trazem consigo.

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2003), são validados e têm origem na própria experiência do sujeito. No caso das alfabetizadoras do TOF que não utilizam os *Guias*, pode-se pensar que elas estejam resistindo à mudança de sua prática pedagógica por sentirem segurança no trabalho que desenvolvem até o momento e não quererem arriscar realizar um trabalho imposto pela PMSP e que por

elas é desconhecido.

Ainda no que diz respeito à prescindência dos *Guias*, uma das professoras – Prof^a. 8 – que acredita na proposta do TOF e concorda com o Projeto, não utiliza o material para planejar as suas aulas. A professora relata que não sente dificuldade para trabalhar com o TOF porque participou do PROFA.

Cabe lembrar que, conforme apresentado no segundo capítulo, o PROFA teve como foco discutir com os alfabetizadores a compreensão do processo de alfabetização vista como um momento de construção de hipóteses de natureza conceitual, partindo da consideração ao pensamento do aluno durante a aquisição da escrita.

No caso da Prof^a. 8, os seus saberes experienciais foram ao encontro da proposta defendida pelo Projeto TOF e podem ter fornecido segurança à docente para atuar em sala de aula. A prescindência do *Guia* revela que tais saberes não foram considerados pelos formuladores do Projeto TOF.

A consideração aos saberes dos professores poderia ter sido conhecida pelos formuladores do Projeto TOF e, ao mesmo tempo, utilizada para a adequação do Projeto às necessidades dos alunos.

Caso a maioria dos professores das escolas da PMSP conhecessem a fundamentação teórica do Projeto TOF e tivessem as rotinas propostas incorporadas ao trabalho pedagógico, o *Guia* orientador poderia ter sido pouco utilizado pelos alfabetizadores. Por outro lado, conforme o caso apresentado, a prescindência do *Guia* não é considerada negativa, uma vez que o trabalho está sendo feito em consonância com os pressupostos teóricos do Projeto.

As professoras que utilizam o *Guia* concordam com ele, ao contrário das demais, que não utilizam e não concordam. A única exceção foi a Prof^a. 8 que concorda com o TOF, mas não necessita usar o material.

Concordar com a proposta defendida pelo TOF, segundo os dados coletados, não é condição única para o uso dos *Guias*. Portanto, a primeira hipótese formulada foi quase que inteiramente comprovada.

4.3 Segunda Hipótese: a elaboração do Projeto TOF e dos *Guias*

A segunda hipótese deste trabalho trata da adesão ou não às propostas dos *Guias*, relacionada ao papel desempenhado pelas professoras na elaboração do Projeto e dos *Guias*. A ideia é que os *Guias* somente não foram utilizados pelas professoras que não participaram da elaboração do TOF. A hipótese defende que isso acontece porque as professoras, não tendo participado, não se sentem filiadas ao Projeto.

De acordo com todas as professoras consultadas, não existiram momentos de discussão sobre os fundamentos do Projeto antes de sua implementação no âmbito da escola e, tampouco, ocorreram discussões que envolvessem dirigentes e alguns professores representantes. Isso evidencia que a participação na elaboração do Projeto TOF, assim como na elaboração dos *Guias*, ainda que de maneira representativa, não ocorreu e sequer os professores foram convidados a participar de momentos de discussão.

A representatividade é explicada por Lück (2006) como sendo uma alternativa para lidar com grupos numerosos, em que a participação direta de todos os membros do grupo não é possível.

Participar por meio da representação talvez fosse uma das possíveis alternativas para garantir, em um primeiro momento, que o Projeto TOF e os *Guias* fossem pensados pelos professores das escolas da PMSP.

Como quase todo o grupo de professoras não soube do Projeto TOF antes de sua implementação e, nem ao menos foi chamado para expressar qualquer posicionamento sobre o Projeto ou para avaliar sua viabilidade no contexto público municipal, verificou-se que a participação como tomada de decisão não foi privilegiada. Este tipo de participação, conforme explica Lück (2006), depende do envolvimento no encaminhamento de ações, da divisão de poder e do compartilhamento de responsabilidades.

Não levar em consideração a contribuição dos docentes na elaboração de propostas para a realidade escolar pode significar, com base em Ghedin (2004), mudar apenas os discursos dos professores e não as práticas efetivadas em sala de aula.

A partir dos dados coletados, evidencia-se um papel atribuído ao docente. Ele deve desenvolver uma atividade de caráter técnico, não refletindo sobre as ações que realiza, muito menos participando da elaboração de propostas para a modificação de seu trabalho.

Pode-se dizer que o TOF, tendo assumido um caráter técnico, por não ter garantido um espaço para que as professoras contribuíssem com a proposta, deixou de considerar os saberes das docentes entrevistadas. Vale lembrar que os saberes dos professores, segundo Tardif (2003), contribuem para a constituição da prática pedagógica.

Considerar o que os professores trazem enquanto saberes e envolvê-los em discussões que buscam melhorias e modificações na prática pedagógica pode minimizar as resistências de alguns professores quanto ao seguimento de propostas novas. Sobre essa questão, Lück (2003) defende que os projetos devem ser elaborados por todos os envolvidos, pois considera a participação como condição básica para promover o envolvimento necessário à implementação das propostas. É necessário lembrar que, para a autora, os projetos elaborados de forma participativa são aqueles que, de fato, funcionam.

É possível afirmar que as alfabetizadoras não foram consideradas autoras do Projeto TOF, mas, tão somente, executoras. Nesta perspectiva, é possível fazer uma comparação entre o que foi vivido pelas professoras entrevistadas e a concepção técnico científica de gestão, explicada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003). Segundo os autores, essa concepção não privilegia a participação e considera os sujeitos como executores de propostas. Tendo como base o que foi relatado pelos sujeitos da pesquisa, essa foi, exatamente, a concepção de gestão que norteou a elaboração do Projeto TOF e dos *Guias*.

Além da gestão escolar, outro fator que interfere na criação de espaços participativos é tipo de formação recebida pelos professores.

Em relação à formação, as professoras foram questionadas a respeito da formação que receberam no curso do TOF e dos estudos e discussões ocorridos durante o horário coletivo de formação, a JEIF.

Em relação aos horários de reuniões coletivas, não há indícios de que existiram momentos para que a capacidade reflexiva do professor fosse colocada em ação e para que a prática dos professores fosse discutida, afinal a prática

adotada para os encontros de formação foi a realização de leituras e elaboração de resumos pelos professores. O espaço da JEIF deixou de ser o momento de formação que poderia contribuir para a melhoria da prática docente e para a conquista de um ambiente de participação na escola.

Vale lembrar que, para Freire (2008), a melhoria da prática pode se dar através da reflexão sobre ela. Por esse motivo, uma formação reflexiva na JEIF, no contexto do Projeto TOF, poderia ajudar muito para que a relevância da nova proposta para as classes de alfabetização fosse sentida ou, até mesmo, a proposta fosse discutida, modificada e adaptada à realidade escolar. Fosse realmente uma proposta.

Não foi apontado pelas professoras que os horários coletivos de estudo são organizados tendo como base as preocupações e necessidades delas e de seus alunos, portanto, não têm um caráter reflexivo e transformador.

A reflexão a partir da prática, apontada por Schön (1995) como garantia do processo de formação reflexiva, não ocorreu na JEIF. Além disso, um espaço que poderia ter sido utilizado em prol da participação dos professores destinou-se somente à realização de leituras e resumos.

A respeito do curso do TOF, algumas professoras – Prof^{as}. 1, 2, 3 e 4 –, avaliaram-no como sendo superficial em função de sua duração insuficiente e do curso propor, apenas, leituras. Evidenciou-se, na fala das entrevistadas, um curso que não visa o caráter reflexivo do professor e não cria espaços para a participação.

A formação oferecida aos professores, tanto na JEIF como no curso do TOF, apresentou-se de maneira incoerente aos princípios da participação e foi ao encontro da maneira impositiva na qual o TOF foi elaborado e implementado.

É preciso reconhecer que, em comparação com tudo o que já foi proposto para a escola pública municipal, o curso para os professores alfabetizadores, organizado e oferecido pela SME, foi um diferencial na proposta do Projeto TOF, além dos *Guias* que foram organizados na intenção de orientar o planejamento docente, embora estes tenham sido elaborados sem a participação dos professores alfabetizadores da rede pública municipal de São Paulo.

Os professores das escolas da PMSP poderiam ter participado das discussões iniciais do momento de elaboração do projeto e não somente serem informados sobre a sua implementação quando ela estava prestes a ocorrer.

Por mais que haja uma preocupação do Projeto TOF com a formação dos docentes, ainda assim, o Projeto está mais próximo de um modelo de formação baseado na racionalidade técnica. Conforme elucida Pérez Gómez (1995), neste caso, o controle burocrático prevalece, uma vez que as orientações são prescritas e que aos professores cabe seguir, ou tentar seguir, tais procedimentos.

A hipótese sustentada, de que o uso do *Guia* depende do papel que foi atribuído às professoras na elaboração do TOF, não foi comprovada. Afinal, embora as professoras tenham ocupado o lugar de executoras, isso não impediu que o *Guia* fosse usado por algumas delas.

4.4 Terceira Hipótese: a continuidade do Projeto TOF

Na terceira hipótese foi levantada a possibilidade de o uso do *Guia* do TOF estar relacionado com o crédito das professoras na continuidade do Projeto.

Sobre essa questão, seis professoras que usam o *Guia* acreditam na possibilidade do Projeto TOF continuar existindo. Ao contrário, outra professora que também faz uso do material – Prof^a. 9 – disse que virão outros projetos, com outros nomes e, possivelmente, com as falas do TOF, pois isso é o que sempre acontece.

Duas professoras que não utilizam o material do TOF – Prof^a. 1 e 3 – mencionaram que o Projeto deixará de existir pela ausência de continuidade entre as propostas de uma gestão política e outra.

Os relatos das professoras que não utilizam o material do TOF, parecem revelar que, no imaginário delas, o Projeto se constituiu como uma política passível de interrupção e abandono por razões alheias à sua própria constituição e implementação.

O fato de as professoras terem manifestado em seus relatos a presença de descontinuidades na política educacional municipal revela que não existe grande preocupação política com o processo vivido no interior das escolas por professores, alunos e demais sujeitos do contexto escolar. Lamentavelmente, a vontade política do governo na continuidade das ações implementadas não foi notada nas administrações públicas municipais de São Paulo.

Freitas, Saul e Silva (2002) afirmaram que diferentes políticas e tendências pedagógicas exerceram influência sobre a educação na cidade de São Paulo. Essa questão pode ter conduzido o olhar de algumas das professoras entrevistadas para que considerassem o Projeto TOF como mais um Projeto de Governo.

Em relação às Políticas de Governo, vale lembrar dos quadros apresentados no segundo capítulo, que trazem algumas características das administrações municipais, no tocante às propostas para a Educação. Ficou claro, através dos dois quadros – Quadro 1 e Quadro 2 – que entre um governo e outro não ocorreu continuidade das propostas políticas para o município de São Paulo.

Uma das professoras – Prof^a. 3 – no momento em que foi solicitado que apresentasse sugestões para a composição dos *Guias* do TOF, mencionou que não teria sentido propor atividades porque o Projeto não teria continuidade.

Vale lembrar o medo de duas professoras em apresentar propostas aos *Guias*.

Se nada fosse usado contra nós, eu faria sugestões. Acho que ficaria desconfiada se eles viessem me consultar. Isso nunca acontece, seria esquisito. Teria algum interesse. A gente vai para os cursos, às vezes, responde questionários, fala das dificuldades que tem, depois eles vêm com um livrinho, com um projetinho novo. Acho que eles são capazes de pegar as nossas atividades e dizer que são deles, que são novidades criadas pela Prefeitura. Por isso que eu não falaria nada, ficaria com medo. Além disso, o Projeto não vai continuar, não tem sentido propor alguma atividade (PROF^a. 3).

[...]

Sinceramente, nem sei o que propor. Isso nunca aconteceu antes. Nunca perguntaram nada. Acho que ficaria com medo se eles viessem me perguntar alguma coisa. Propor atividade? Sei lá. Não sei nem o que dizer (PROF^a. 5).

Os relatos podem supor que as professoras talvez não estejam acostumadas a viver em um ambiente profissional em que haja planejamento coletivo, partilha de responsabilidades, participação, ou seja, ações com base nos princípios democráticos de gestão. Essa inexperiência democrática, inclusive, pode ser a responsável pelo medo manifestado pelas duas professoras no momento em que foi pedido para que apresentassem sugestões para a composição dos *Guias* do TOF.

O medo manifestado reflete uma possível relação autoritária presente no ambiente escolar. Neste caso, a emancipação, explicada por Freire (2000) como

sendo a libertação de vidas dominadas e oprimidas, precisa ser garantida às docentes.

As falas das referidas professoras parecem ir na direção do que é explicado por Freire (2002) em relação à tentativa de estabelecer uma relação dialógica por parte dos que estão na situação de opressores. Neste caso, segundo o autor, podem ser desenvolvidas atitudes desconfiadas por parte dos oprimidos e o diálogo pode ficar prejudicado ou, até mesmo, não se efetivar.

No contexto da presente pesquisa, para finalizar a análise dos dados coletados com as professoras alfabetizadoras do Projeto TOF, cabe perguntar se a crença na continuidade do Projeto, aliada à concordância com os seus pressupostos teóricos, seria a condição para o uso do *Guia* orientador?

Tal pergunta pode ser respondida afirmativamente, salvo apenas uma exceção – o caso da Prof^a. 8 – já explicitada anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado de uma tradição não-democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Sabe, apesar de ter falado muito mal do TOF, porque ele chegou como obrigação para nós, eu queria ter ajudado a pensar o Projeto, eu e as meninas. Depois das suas entrevistas, já conversamos sobre isso. Acho que assim daria mais certo e a gente se sentiria melhor para trabalhar e até seguiria todas as orientações do TOF (PROF^a. 6).

O objetivo geral deste trabalho foi compreender o que pode ser revelado pela adesão (total ou parcial) e pela não-adesão às proposições contidas no Guia do Projeto Toda Força ao 1º. ano (TOF) por professoras alfabetizadoras de duas escolas de Ensino Fundamental, situadas na Zona Leste da cidade de São Paulo, quanto ao planejamento e desenvolvimento de suas aulas.

Para o alcance do objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos, a saber:

- a) Verificar se as professoras concordam com os pressupostos do *Projeto TOF*;
- b) Verificar o papel desempenhado pelas professoras na elaboração do Projeto e dos *Guias*; e
- c) Conhecer a expectativa das alfabetizadoras no que tange à continuidade do *Projeto TOF*.

A partir do primeiro objetivo específico, foi possível entender que a concordância com os fundamentos teóricos do Projeto parece ter sido condição para que seis professoras tenham usado o material do TOF. A única exceção foi a Prof^a. 8 que, embora concordando e se identificando com o Projeto, não fez uso do *Guia*, e alegou, como justificativa, não precisar dele para orientar a sua prática, uma vez que a rotina proposta pelo TOF já havia sido incorporada ao seu trabalho desde a época em que frequentou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

A postura da Prof^a. 8 revela que não chegou ao conhecimento dos membros da Secretaria Municipal de Educação (SME) o fato de que ela conhece os fundamentos teóricos do TOF, concorda com eles, já trabalha com base nas suas orientações e, por isso, considera desnecessário seguir e registrar seu trabalho no *Guia*. A questão central, neste ponto, é o fato de a SME não considerar os saberes dos docentes que integram seus quadros e, portanto, ignorá-los quando da proposição de ações pedagógicas.

Os professores que já conhecem a proposta do TOF e sentem segurança para trabalhar em sala de aula poderiam ser transformados em tutores ou trabalharem para que houvesse algum tipo de supervisão do Projeto TOF em suas escolas.

Em relação ao segundo objetivo específico apresentado, observou-se que as professoras não foram consideradas como sujeitos que pudessem colaborar com a nova proposta elaborada e implementada nas escolas da PMSP.

Durante a coleta de dados sobre a elaboração do Projeto TOF e dos *Guias*, foi-se concluindo a respeito da necessidade e da importância da participação dos professores na elaboração do Projeto. Através da segunda coleta de dados, referendou-se a convicção de que as professoras tinham (e ainda têm) muito a colaborar com o conteúdo do *Guia* do TOF.

Sobre o último objetivo específico – *conhecer a expectativa das alfabetizadoras quanto à continuidade do Projeto TOF* – as professoras que não utilizam o *Guia* apontam para a possibilidade de extinção do Projeto, assim como ocorreu com outras propostas no âmbito da Educação. Desta forma, é possível dizer que o uso do *Guia*, para as professoras entrevistadas, apresenta relação com a crença depositada na continuidade do Projeto TOF.

Os relatos das alfabetizadoras vão ao encontro do que foi concluído no Capítulo 2, a respeito das propostas feitas para o ensino público municipal de São Paulo. Verificou-se a presença de descontinuidade nas políticas educacionais propostas pelo governo, o que se evidenciou no relato de cinco professoras entrevistadas.

Parece não haver preocupação política com o processo vivido no interior das escolas, por professores, alunos e demais elementos do contexto escolar. Além disso, uma vez mais, fica claro que os professores são apenas executores de tarefas impostas, elaboradas sem a sua participação.

No tocante aos dados coletados, as alfabetizadoras apontaram a necessidade de participar da elaboração de propostas educacionais que interferem em sua atuação em sala de aula. As respostas das professoras estão de acordo com as ideias iniciais em relação ao papel do professor como executor de Políticas Públicas Educacionais, apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho.

As duas questões que nortearam esta pesquisa puderam ser respondidas no desenrolar do trabalho.

Em relação à primeira pergunta – Por que algumas professoras, integrantes de escolas da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), envolvidas no Projeto

TOF, planejam as suas aulas tendo como base o Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador e outras se recusam a utilizá-lo? – é possível responder que a prescindência do Guia, no caso da maioria das professoras entrevistadas, derivou da discordância em relação à proposta do TOF e do descrédito depositado na continuidade do projeto educacional implementado.

A respeito da segunda pergunta – O que pode ser revelado através do comportamento das professoras alfabetizadoras quanto ao seguimento ou não das orientações do Projeto TOF? – pode-se afirmar que a prescindência do Guia revelou:

- a) A discordância de algumas professoras com os pressupostos teóricos do Projeto;
- b) A desconsideração aos saberes dos docentes das escolas da PMSB durante a elaboração do Projeto TOF e dos *Guias*; e
- c) O descrédito das professoras na continuidade das Políticas Públicas Educacionais e o conseqüente aumento de sua resistência em relação às mudanças propostas.

Depreende-se daí que duas condições devem ser garantidas na elaboração e implementação de Políticas Públicas Educacionais: a participação e a consideração quanto aos saberes docentes. Há outras condições que devem ser garantidas para possibilitar o sucesso das propostas educacionais, como favorecer a adesão dos professores por meio da criação de espaços onde possam discutir, refletir, planejar e avaliar o próprio trabalho e elaborar estratégias de acompanhamento ao trabalho dos professores, para lidar com as dificuldades surgidas.

As propostas educacionais a serem efetivadas nas escolas devem garantir a seleção de conteúdos e as ações adequadas através de um processo democrático, que favoreça a partilha de ideias e o compromisso coletivo entre professores e instâncias superiores.

O espaço para participação na criação dos projetos parece não estar garantido para os professores ou estes, por variados motivos, não estão conseguindo conquistá-lo. Os professores poderiam ter participado das discussões iniciais no momento da elaboração do Projeto TOF e não somente serem informados sobre a sua implementação, quando já prestes a ocorrer.

Poderia ter ocorrido, ainda, algum tipo de participação na forma de

representação, contando com os professores que apresentassem disponibilidade e interesse, o que parece viável em uma Rede de Ensino como a que existe no município de São Paulo. Todavia, nada disso ocorreu.

Infelizmente, um projeto que declarou ter a intenção de colaborar para a melhoria da qualidade da Educação, pareceu excluir o professor logo de início.

Os estudos aqui relatados permitem afiançar que a ideia que se supõe permear a proposta do TOF é o preparo dos professores para serem os implementadores de um currículo prescrito por outros que, conforme verificado na literatura e nas pesquisas documental e empírica, não estão imersos na realidade das escolas.

Caso os professores ocupem um lugar junto aos planejadores, os projetos educacionais poderão ter maior crédito e aceitabilidade, com possibilidades de atingir, satisfatoriamente, seus objetivos.

É preciso destinar aos professores o papel de autores das propostas curriculares, das orientações didáticas, dos projetos educacionais e de tantas outras propostas para a escola, uma vez que tudo isso interfere diretamente em sua ação cotidiana.

Considera-se, o professor, capaz de elaborar, analisar e modificar o próprio trabalho em parceria com as instâncias superiores. Esse é o professor que se deseja ter não só nas classes de alfabetização das escolas da PMSP, mas em todas as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Teorias da resistência e a prática educativa. In: **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 31, p. 91-96, dez. 1988.

ARROYO, Miguel González. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 131-164.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Luzia; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação**. Brasília/DF: MEC/SEF, 2001.

BUTELMAN, Ida. Espaços institucionais e marginalização: a psicopedagogia institucional, sua ação e seus limites. In: BUTELMAN, Ida. **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998. p. 11-33.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 29-42.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**.

São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000).** 2.ed. São Paulo: Pólis/PUC-SP, 2002.

GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, Ida. **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação.** Porto Alegre/RS: Artmed, 1998. p. 109-136.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004. p. 397-417.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação.** São Paulo: Cultrix, 1973.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** 4. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2001. p. 165-183.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 15. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática.** 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

_____. **A gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006a.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed., rev., ampl. São Paulo: Atlas, 2002.

NAVARRO, Manuel Rivas. **Innovación educativa**: teorías, procesos y estrategias. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREZ, José Roberto Rus. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, Miriam Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1998. p. 139-145.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo na construção da docência**, 1997. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) Pontifícia Universidade Católica – PUCSP, São Paulo, 1997.

ROSA, Sanny Silva da. **Construtivismo e mudança**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 6.328/05**. Institui, para o ano de 2006, o programa “Ler e escrever – prioridade na Escola Municipal”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs. São Paulo: SME, 2005a.

_____. **Comunicado SME 816/05**. Orientações para o ensino da língua portuguesa no ciclo I. São Paulo: SME, 2005b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Toda Força ao 1º. ano**: guia para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º. ano do ensino fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006a.

_____. **Comunicado SME 1493/06**. Dispõe sobre a pontuação dos professores regentes das classes do “Projeto Toda Força ao 1º. ano” – TOF e “Projeto Intensivo no Ciclo I” – PIC, para fins de evolução funcional. São Paulo: SME, 2006b.

SÃO PAULO (Município). **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

ZUCHETTO, Suzana Casella. **A educação no município de São Paulo e a formação dos educadores**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. **A pedagogia radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

APÊNDICES

Apêndice “A”

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PROFESSORES DO PROJETO TOF

Apêndice “B”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Apêndice “C”

DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM AS ALFABETIZADORAS

APÊNDICE “A”

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PROFESSORES DO PROJETO TOF

1 Perfil

Qual a sua idade?

Há quanto tempo leciona?

Há quanto tempo trabalha com as classes do Projeto TOF?

Fez curso de Magistério em Nível Médio?

Qual curso superior você fez? Em qual instituição estudou? Em que ano concluiu o curso?

Fez outros cursos?

Participou do PROFA?

Participou do curso oferecido para os alfabetizadores do TOF?

2 Elaboração do Projeto TOF e dos *Guias*

Como e em que momento você tomou conhecimento da existência do Projeto TOF?

Você participou de reuniões para discutir os fundamentos e as ações do Projeto TOF?

Você conhece o processo de elaboração dos *Guias* do Projeto TOF?

Faça uma avaliação dos *Guias*.

3 Prática Pedagógica

Quanto tempo você gasta para o planejamento de suas aulas? Onde e como planeja? Em que e em quem se baseia?

Como são conduzidos e quem conduz os momentos de formação que ocorrem no interior da escola?

4 Posicionamento dos professores sobre o Projeto TOF e os *Guias*

Em que medida o Projeto TOF contribuiu para a sua formação?

Você concorda com o que o Projeto TOF propõe? Em quê? Por quê?

Como você se sente trabalhando atualmente como professor alfabetizador da PMSP?

O que você pensa que vai acontecer daqui para a frente, em relação ao Projeto TOF? Por quê?

APÊNDICE “B”
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante

Eu, Sandra Nogueira Viana, RG 29.016.710-3, CPF 291.855.098/17, sou estudante do curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estou realizando uma pesquisa, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Branca Jurema Ponce, cujo objetivo é conhecer os fatores que interferem, positiva e negativamente, no uso do *Guia para o planejamento do professor alfabetizador* por professores alfabetizadores de duas escolas de Ensino Fundamental, da Prefeitura do Município de São Paulo.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 40 minutos. A participação nesse estudo é voluntária e você tem absoluta liberdade para não participar ou desistir de continuar.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, será mantido absoluto sigilo sobre sua identidade, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, há que se destacar que, indiretamente, você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

Assinatura da pesquisadora

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do entrevistado

Local e data

APÊNDICE “C” - DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM AS ALFABETIZADORAS

PROF/ ESCOLA 1	Idade	Tempo de docência	Tempo no TOF	Magistério (Ens. Médio)	Graduação	Participação no PROFA	Participação no curso do Projeto TOF	Outros cursos
PROF^a. 1	44	22 anos	1 ano	“Sim”	Direito (São Judas) Pedagogia (UNICID – término em 2000)	“Não”	“Sim” (em curso)	-----
PROF^a. 2	25	5 anos	2 anos	“Sim”	Letras (Brás Cubas – término em 2003)	“Sim”	“Sim” (concluído)	Inclusão (SME)
PROF^a. 3	44	13 anos	2 anos	“Sim”	Pedagogia (curso oferecido pela SME – término em 2006)	“Sim”	“Sim”	-----
PROF^a. 4	43	9 anos	1 ano	“Sim”	Pedagogia (UNICASTELO – término em 2000)	“Não, Fiz o <i>Letra e Vida</i> , do Estado. O mesmo do TOF, mas o curso em si é o mesmo, muda só o nome. O material do curso é praticamente o mesmo, só muda o nome e a capa, tudo baseado no construtivismo”	“Sim” (em curso)	Letra e Vida
PROF^a. 5	45	23 anos - Educação Infantil 7 anos - Ensino Fun- damental	2 anos	“Sim”	Pedagogia (UNICID – término em 2000)	“Não”	“Não participei de nenhum curso do TOF em função de ter acúmulo de cargo”.	Cursos de curta duração, oferecidos pela própria Prefeitura.

Perfil das docentes alfabetizadoras - Escola 1

PROF/ ESCOLA 1	Uso dos <i>Guias</i> do TOF – Escola 1	
	Avaliação dos <i>Guias</i>	Planejamento das aulas
PROF ^a . 1	<p>“Uma coisa ou outra a gente utiliza, mas não é tudo. Algumas coisas não se encaixam na turma.”</p>	<p>“Eu tenho pouco tempo para planejar. Nem uso esse <i>Guia</i>. Nem li direito. Retiro muitas atividades da internet.”</p>
PROF ^a . 2	<p>“O <i>Guia</i> ajuda porque não é uma receita pronta. Ele dá sugestões e direciona o caminho. A maior parte do trabalho fica pra gente pesquisar e se virar. É uma orientação.”</p>	<p>“Uso umas duas horas diárias para planejar as aulas. Uso as sugestões dos <i>Guias</i> e converso com algumas colegas. Nesse ponto o <i>Guia</i> ajuda bastante.”</p>
PROF ^a . 3	<p>“O <i>Guia</i> ajuda um pouco, mas ele nunca chega no tempo certo. O primeiro chegou no meio do ano. Daqui a pouco chega outro <i>Guia</i> e fica tudo atropelado. Eu não uso não.”</p>	<p>“Difícilmente eu faço planejamento, eu faço na hora. Depende da quantidade de alunos. Troco atividades com algumas colegas. Eu não uso o <i>Guia</i>, não dá certo.”</p>
PROF ^a . 4	<p>“Eu utilizo algumas coisas do <i>Guia</i>, algumas coisas eu adapto, dependendo da situação em que a criança se encontra. Eu acho que ele facilita, não dificulta.”</p>	<p>“Gasto pouco tempo para planejar. Como eu trabalho em duas escolas, tenho que utilizar o tempo entre uma aula e outra ou até mesmo em casa. Gasto umas 2 ou 3 horas por semana. Trabalho com o <i>Guia</i>.”</p>
PROF ^a . 5	<p>“Tem muita coisa boa, interessante, legal no <i>Guia</i>, mas nem tudo que está lá eu consegui aplicar, por uma reunião de fatores. Por causa dos alunos, por causa do tempo, pela minha falta de formação no TOF. Eu tive algumas dificuldades nesse processo.”</p>	<p>“Eu mesclo para não me sentir muito diferente das demais, porque eu sempre fui mais tradicionalista. Eu procuro planejar semanalmente. Preciso do sábado ou do domingo para estar revendo algumas coisas. Eu usei um pouco do <i>Guia</i>, mas eu mesclei. Até porque eu acho que esse <i>Guia</i> é muito bom quando a turma não é numerosa. Já que eu tenho a turma numerosa e o <i>Guia</i> é para usar, eu tentei ajeitar os dois, mas só usei algumas vezes. Às atividades são muito trabalhosas. Às vezes volto a ser tradicional.”</p>

PROF/ ESCOLA 1	Elaboração do Projeto TOF e dos <i>Guias</i> – Escola 1		
	Conhecimento acerca do Projeto	Participação na elaboração do Projeto	<i>Guias</i>
PROF ^a . 1	“Soube do TOF antes da escolha de classe. Os colegas disseram que existia o Projeto TOF e, por isso, ninguém queria escolher a classe, mas não teve como fugir.”	“Não participei de nenhuma discussão sobre o Projeto.”	“Não sei como os <i>Guias</i> foram elaborados. Ninguém explicou. Foi assim: está aqui o livro e pronto. Foi “jogado” e a gente tentou fazer da melhor forma.” Os <i>Guias</i> demoraram para chegar na escola. Só os livros paradidáticos que chegaram.”
PROF ^a . 2	“Fiquei sabendo que o Projeto existia há 4 ou 5 meses do ano anterior, em 2005. A Coordenadora daquele ano falou que saiu em Diário Oficial que a gente teria que fazer um curso do TOF, quais as metas para atingir no próximo ano, a jornada de trabalho do professor.”	“Não participei de nenhuma discussão.”	“Sei que o <i>Guia</i> foi elaborado por professores pesquisadores da SME, mas não sei quais os critérios usados para a escolha desses profissionais.”
PROF ^a . 3	“Fiquei sabendo do TOF no final de 2005, dentro da escola, por outros professores.”	“Em nenhum momento tivemos discussão sobre o Projeto.”	“Ninguém falou nada e eu nem procurei saber como o <i>Guia</i> foi elaborado.”
PROF ^a . 4	“Conheci o TOF no início desse ano. Sabia que tinha um curso porque uma colega já tinha feito. O ano passado eu sabia mais ou menos como era o trabalho do TOF, porque o trabalho que eu desenvolvia com a 2 ^a série era praticamente o mesmo que as meninas da 1 ^a . “	“Não teve nenhuma discussão antes do TOF.”	“Não sei como o <i>Guia</i> foi feito. Essa parte não foi falada.”
PROF ^a . 5	“No final de 2005, ouvi comentários, mas ninguém tinha claro o que era o TOF.”	“O que houve foi muita conversa entre os professores da escola. Lembro que os professores que iriam escolher as salas de TOF deveriam ter uma jornada de trabalho maior, mas ninguém explicou nada sobre como seria o Projeto.”	“Não sei como os <i>Guias</i> foram elaborados.”

Elaboração do Projeto TOF e dos *Guias* - Escola 1

PROF/ ESCOLA 1	Posicionamento acerca do Projeto TOF – Escola 1	
	Posicionamento	Sentimento por ser alfabetizador do TOF
PROF ^a . 1	<p>“Eu não concordo com isso.</p> <p>É muita diferença e nós não sabemos como lidar com essa diferença. Um não enxerga, outro é surdo-mudo, um tem problema de retardo mental o outro sabe tudo. Está tudo misturado. Assim não há projeto TOF que resolva. Tem que ter as famílias silábicas, assim todo mundo aprende.”</p>	<p>“A gente não trabalha bem no projeto. A gente segue uma coisa ou outra dele e vai adequando ao dia-a-dia. A gente se sente uma barata tonta, perdidos. Pessoas que apenas seguem ordens, mas nem todos obedecem, e ficam revoltados.”</p>
PROF ^a . 2	<p>“O TOF dentro da escola dá muito certo. Dá certo e os alunos ficam mais maduros. Não tenho dificuldade com o projeto porque fiz o PROFA.</p> <p>Eu concordo e aprendi a trabalhar com a proposta. Depois que você aprende a trabalhar fica mais fácil. O material ajuda muito, letras móveis, livros e revistas.”</p>	<p>“No TOF, a gente tem que estudar, ler muito, registrar toda a prática, tem que acompanhar o progresso do aluno, avaliar a sondagem e mandar para a SME.</p> <p>Dá muito trabalho, mas, para mim, foi um casamento perfeito. Foi muito bom. Gosto disso.”</p>
PROF ^a . 3	<p>“Não concordo com o projeto. As sílabas são importantes.</p> <p>O projeto deveria ser elaborado junto com os professores, não só de uma escola, não só de uma região. A comunidade e o número de alunos deveria ter sido discutida. A comunidade da USP, do material do PROFA, é bem diferente da nossa.</p>	<p>“Me sinto como antes, não mudou nada. Continuo fazendo tudo do mesmo jeito.”</p>
PROF ^a . 4	<p>“Concordo em partes. A teoria é boa, mas caiu de paraquedas.</p> <p>Tem criança que tem que usar a alfabetização silábica.”</p>	<p>“A gente se sente um pouco cobrado, mas, não tem jeito.”</p>
PROF ^a . 5	<p>“Concordo com os fundamentos do projeto, mas não com a maneira como ele chegou.</p> <p>Eu achei que deveria ter sido mais divulgado, esclarecido.</p> <p>Assim a gente fica revoltado e não faz nada.”</p>	<p>“A coisa foi tal mal organizada, foi tudo tão rápido, que nem sei como me senti sendo professora do Projeto.”</p>

Posicionamento acerca do Projeto TOF – Escola 1

PROF/ ESCOLA 1	Formação – Escola 1	
	Contribuição do Projeto TOF para a formação docente	Momentos de formação na escola
PROF ^a . 1	“O curso foi indiferente. Só as leituras não fazem a gente mudar a prática, tem que fazer o povo pensar, refletir sobre o dia-a-dia para mudar. O que eu fazia, eu continuo fazendo.”	“A Coordenadora Pedagógica organiza os momentos de formação. Ela vai seguindo a revista Escola. Os professores leem e fazem um resumo do que entenderam. A nossa formação é assim.”
PROF ^a . 2	“Eu sei trabalhar com o TOF por causa do PROFA. O curso do TOF é um curso muito raso, estudamos em 3 meses o que vimos em 1 ano e meio de PROFA. São grupos muito grandes com pouco tempo para análise e estudo. A gente só escuta e lê. Se eu não tivesse feito o PROFA o TOF teria contribuído muito pouco. O curso é muito limitado para a quantidade de dúvidas.”	“A Coordenadora conduz a formação. Ela tem trazido textos, a gente lê e resume. Qualquer dúvida a gente pergunta pra ela e, na medida do possível, ela resolve o que a gente precisa.”
PROF ^a . 3	“Aprimorei o que eu vi no PROFA. Algumas coisas que eu não tinha entendido, para mim, melhorou. Eu continuo o meu trabalho do mesmo jeito, independente do que discutimos no curso do TOF, que não foi suficiente.”	“Tem professores de fundamental I e fundamental II. Ainda não há aquele entrosamento para trabalhar a mesma coisa. No meu horário de formação não tem ninguém junto, não dá para discutir um assunto só. Não tem uma linha, um dia é um assunto, outro dia é outro.”
PROF ^a . 4	“A contribuição é muito pequena. Com o tempo, a gente vai criando os próprios meios para fazer o aluno atingir os objetivos. Para mim, não vejo muito auxílio. A gente tem as atividades, mas se o aluno não consegue eu tenho que me virar para saber e ver o que eu posso fazer.”	“A gente faz grupos de estudos. Tem professores de nível I e nível II. A gente lê e resume os temas.”
PROF ^a . 5	“Me ajudou a entender um pouco mais sobre a sondagem, mesmo não participando da formação. Entendi isso procurando, indo atrás. Eu li, embora não aplicasse todo o manual que a gente tem, a nossa bíblia secreta.”	“Não participo do horário de formação.”

Formação das docentes alfabetizadoras – Escola 1

PROF/ ESCOLA 1	Expectativas relacionadas à continuidade do Projeto TOF – Escola 1
PROF ^a . 1	<p>“Se eles parassem e pensassem, o TOF até poderia continuar, mas, primeiro, tem que reunir toda a Rede, explicar o objetivo do projeto, ver o que está de errado com ele e melhorar.</p> <p>Caso contrário, termina o mandato desse prefeito no ano que vem, aí entra outro, e sai o TOF e entra outra coisa e assim vai indo. Entra um prefeito, entra um projeto. Sai aquele prefeito e entra outro projeto. Então, não tem continuidade.”</p>
PROF ^a . 2	<p>“Se continuar assim, só com os professores das primeiras séries, o projeto não tende a crescer, vai estacionar. Muitos alunos da escola, de outras séries, têm dificuldade de alfabetização, por isso o projeto precisa atingir mais professores.</p> <p>O curso deve continuar para os professores que já participaram e que não sabem lidar com ortografia, letra cursiva, dígrafos e outras coisas.”</p>
PROF ^a . 3	<p>“O ano que vem muda a gestão, provavelmente um outro projeto já está a caminho.</p> <p>Quando todo mundo começar a entender o TOF e ele começar, realmente, a funcionar... a menos que se faça como o TOF, que é uma continuação do PROFA, mas de uma forma bem mais acelerada.”</p>
PROF ^a . 4	<p>“Eu acho que o TOF vai ter alguma continuidade.</p> <p>Ele precisa de um pouco mais de direção, quais são os rumos que a gente tem que tomar.”</p>
PROF ^a . 5	<p>“Acho que eles vão intensificar mais essa proposta que chega até a ser um método de trabalho, que já vem com um manual, um <i>Guia</i> pronto. Vão dar uma mexida porque os resultados não são muito diferentes do que a gente obtinha antes do TOF.</p> <p>O projeto tem força para continuar porque ninguém tem força para falar nada contra.</p> <p>Às vezes, quando a gente não compreende muito bem uma coisa, a gente não tem como atacar, não tem argumento contra um programa desse.”</p>

Expectativas relacionadas à continuidade do Projeto TOF – Escola 1

PROF/ ESCOLA 2	Idade	Tempo de docência	Tempo no TOF	Magistério (Ens. Médio)	Graduação	Participação no PROFA	Participação no curso do Projeto TOF	Outros cursos
PROF^a. 6	45 anos	15 anos	2 anos	“Sim”	Matemática (Unicastelo – término em 1999) Pedagogia - término em 2005	“Fiz parcialmente, não cheguei a terminar tudo por conta de acúmulo de cargo.”	“Sim” (concluído)	Educação Comunitária (Extensão) Orientação sexual Curso da AACD Vivências Culturais
PROF^a. 7	34 anos	5 anos	1 ano	“Não”	Pedagogia (Unicastelo – término em 1997).	“Não”	“Sim” (em curso)	-----
PROF^a. 8	48 anos	4 anos	1 ano	“Não”	Pedagogia (UNICSUL)	“Sim”	“Sim” (em curso)	-----
PROF^a. 9	31 anos	12 anos	2 anos	“Sim”	Letras (Unicastelo – término em 1998)	“Não”	“Sim” (concluído)	-----

Perfil das docentes alfabetizadoras – Escola 2

PROF/ ESCOLA 2	Uso dos <i>Guias</i> do TOF – Escola 2	
	Avaliação dos <i>Guias</i>	Planejamento das aulas
PROF ^a . 6	<p>“Eu acho o <i>Guia</i> muito fechado, muito restrito, insuficiente, muitas vezes inadequado, ele não permite a multidisciplinaridade. A proposta do TOF é muito boa, aí quando você recebe o material e começa a fazer o trabalho, você vê que está muito amarrado. Ele não te dá abertura.</p> <p>Ele é muito repetitivo. Tem coisas da EMEI, os contos, parlandas.</p> <p>Nós temos prazos, sondagens, modos de fazer, eu acho o <i>Guia</i> muito camisa-de-força.”</p>	<p>“Não gasto muito tempo para planejar, o que gasta tempo é para você estar registrando o trabalho.</p> <p>Você gasta esse tempo e perde um certo tempo que poderia se dedicar e estar com o aluno.</p> <p>Dá para usar o <i>Guia</i>, mas uso algumas revistas pedagógicas e sites. Não dá para ficar só com o <i>Guia</i> .”</p>
PROF ^a . 7	<p>“Eu achei o <i>Guia</i> bom, em alguns momentos, eu achei ótimo.</p> <p>Dei a maioria das atividades, algumas fiz adaptações ou pulei. Não usei na sequência. Eu usei bastante.”</p>	<p>“Uso várias coleções de livros, a internet, converso com os colegas, tiro muitas coisas do <i>Guia</i> e outras eu crio. Saio pesquisando nos livros, vou no computador.</p> <p>Eu uso o <i>Guia</i> e várias outras coisas.”</p>
PROF ^a . 8	<p>“Quando eu vi o <i>Guia</i>, eu vi que já tinha dado várias coisas que estavam lá, aí eu abandonei o material, porque ele é a linha do PROFA e eu já conhecia a proposta. Eu nunca usei o <i>Guia</i>, não sinto necessidade. Eu achei o <i>Guia</i> bom para os professores que não tinham feito o PROFA.</p> <p>Tem uma coisa, sempre disseram que não existia receita pronta, aí, de repente, apareceu um <i>Guia</i> com tudo pronto.”</p>	<p>“Faço o planejamento em casa, eu tenho bastante tempo para isso.</p> <p>Uso livros didáticos, gosto muito de poemas, adapto os textos aos meus objetivos. Eu mesma faço a minha proposta, a minha sequência didática.</p> <p>Eu não sinto dificuldade para isso e eu não preciso do <i>Guia</i>, porque o PROFA me ensinou a trabalhar.”</p>
PROF ^a . 9	<p>“Eu acho o <i>Guia</i> bom, Eu achei que foi muito válido, principalmente o texto científico.</p> <p>Deu para usar o <i>Guia</i> para fazer o planejamento, só que você precisa ter disponibilidade de tempo para estar sempre manuseando o <i>Guia</i>.</p> <p>Só tem uma coisa, algumas coisas que estavam no <i>Guia</i> não eram para as nossas crianças, as realidades são diferentes.”</p>	<p>“Faço o planejamento fora da escola.</p> <p>Do <i>Guia</i> do TOF eu pego algumas atividades que, naquele momento, são necessárias, mas, com certeza, eu uso outros livros.”</p>

Uso dos *Guias* do TOF – Escola 2

PROF/ ESCOLA 2	Elaboração do Projeto TOF e dos <i>Guias</i> – Escola 2		
	Conhecimento acerca do Projeto	Participação na elaboração do Projeto	<i>Guias</i>
PROF ^a . 6	<p>“Na escola em que eu trabalhava procuraram o perfil do professor. Foi colocado como seria essa sala, no dia da atribuição foi dito de novo que tinha que ter disponibilidade para o trabalho, teria que estar aceitando, tentando inovar.</p> <p>A gente teve conhecimento antes mesmo, em 2005.”</p>	<p>“Eu conhecia inclusive o livro.</p> <p>Toda aquela proposta veio antes, sem encadernamento.</p> <p>Aqueles textos de formação também vieram, mas já veio tudo pronto.</p> <p>A Coordenadora que buscou não sei onde e trouxe.”</p>	<p>“A Coordenadora citou o nome de todo mundo que estava propondo, dizendo que a maioria das atividades eram sugestões de professores de um grupo da SME.”</p>
PROF ^a . 7	<p>“O ano passado eu soube do TOF pelos professores. Não tinha contato com eles porque trabalhava em outro período.”</p>	<p>“Não participei de nenhuma discussão sobre o Projeto.”</p>	<p>“Não foi comentado nada sobre a elaboração dos <i>Guias</i>. Eu não sei de nada.”</p>
PROF ^a . 8	<p>“Eu não me lembro de ninguém ter explicado nada sobre o TOF.</p> <p>Eu cheguei aqui e fui fazendo do jeito que eu sabia, ensinei o alfabeto, fiz crachás, fiz o que eu sabia trabalhar.</p> <p>Não entrei na educação com uma didática tradicional. Entrei na escola, aprendi o PROFA e comecei a trabalhar assim.”</p>	<p>“Quando vi o guia não imaginava que teríamos que usar e fazer o curso.</p> <p>Eu achei que o TOF fosse para quem nunca fez o PROFA e achei que não era para a gente aplicar com um <i>Guia</i>.</p> <p>Ninguém falou nada.”</p>	<p>“Não me lembro de ninguém ter comentado nada sobre a elaboração do material.”</p>
PROF ^a . 9	<p>“Logo no início do ano, havia repercussões sobre esse TOF, mas não detalhado.</p> <p>Fiquei sabendo do Projeto através de comentários dos Coordenadores da escola.”</p>	<p>“Nada foi discutido, mas a gente ficou sabendo mesmo como seria quando chegou o <i>Guia</i>, no final do mês de abril de 2006.”</p>	<p>“Eu sei que foram alguns educadores da SME que participaram da elaboração do <i>Guia</i>, um pessoal que trabalhou com alfabetização e que fez algumas sugestões, mas eu não colaborei com atividades.”</p>

Elaboração do Projeto TOF e dos *Guias* – Escola 2

PROF/ ESCOLA 2	Posicionamento acerca do Projeto TOF – Escola 2	
	Posicionamento	Sentimento por ser alfabetizador do TOF
PROF ^a . 6	<p>“Não concordo com a proposta do jeito que ela está. Ela precisa ser melhorada e muito. Ela precisa atender de verdade o aluno e a formação do professor. Com a teoria eu concordo, é viável.</p> <p>A proposta mexe com conceitos e concepções que não são comuns.</p> <p>Essa imposição da concepção que o TOF tem, que a prefeitura tem para o professor, incentiva a mediocridade.”</p>	<p>“Eu me sinto fora desse perfil, o TOF para mim virou obrigação, não virou trabalho. Todo trabalho tem que trazer prazer. O professor foi desconsiderado na elaboração do TOF.</p> <p>Mesmo que tenha a sugestão de professores que hoje estão na SME, o professor passou a ser escriba, de tanto que ele tem que preencher ficha, relatar, registrar leitura.”</p>
PROF ^a . 7	<p>“Eu concordo com essa proposta.</p> <p>O projeto é bom, é legal. Embasou muitos professores.</p> <p>Antes eu achava que tinha que aprender as famílias silábicas e agora eu acho que não.</p> <p>Quando você está aberta ao novo, não tem problema.”</p>	<p>“Foi uma descoberta e tanto, tanto para mim quanto para os alunos. Foi gratificante. Uma conquista.</p> <p>Me senti realizada, porque no começo do ano fiquei desorientada.</p> <p>Mas, às vezes, eu olhava o <i>Guia</i> e falava: não, isso aqui não dá, se fosse um professor que tivesse feito isso aqui não teria ficado assim. Por isso, em alguns momentos me senti mal, desconsiderada. Como se eu não soubesse nada e o <i>Guia</i> fosse me ensinar.”</p>
PROF ^a . 8	<p>“Eu acredito nessa proposta, mas o professor precisa saber trabalhar.</p> <p>Não concordo com a maneira como o projeto chegou na gente.</p> <p>O professor deveria ter sido melhor orientado logo no começo. Deveria ter sido mais conversado primeiro para tirar as dúvidas dos professores, antes de começar o projeto, o ano.”</p>	<p>“Para mim não mudou nada, também porque eu adoro alfabetizar.</p> <p>Eu me identifico demais com esse TOF, independente de ter o <i>Guia</i> ou não. Com <i>Guia</i> ou seu <i>Guia</i> é o que eu gosto e sei fazer.”</p>
PROF ^a . 9	<p>“Eu concordo. É uma proposta boa, só que seria melhor se tivesse sido discutida antes de ser implementada na Rede. Isso não foi discutido com quem fosse pegar primeira série. Eu acho que tinha que ter uma preparação, isso faltou.”</p>	<p>“Eu acho que tenho mais segurança agora.</p> <p>Antes a gente pegava uma sala com um monte de alunos pré-silábicos e a gente ficava de cabelo em pé. Hoje eu sinto mais segurança, eu sei onde a grande maioria vai chegar.”</p>

Posicionamento acerca do Projeto TOF – Escola 2

PROF/ ESCOLA 2	Formação – Escola 2	
	Contribuição do Projeto TOF para a formação docente	Momentos de formação na escola
PROF ^a . 6	<p>“Eu li muito mais, aprendi mais coisas, aprendi a ter argumentação até para discutir as coisas que eu não gosto.</p> <p>Sou capaz de apontar qual atividade que eu não gosto, que eu acho que não é válida e dá para argumentar em cima do TOF sobre o que não funciona.”</p>	<p>“Assistimos filmes, lemos textos, mas não é feito um paralelo com o nosso trabalho aqui da comunidade.”</p>
PROF ^a . 7	<p>“Eu aprendi mais. Eu não sabia como fazer isso.</p> <p>Não é que eu não acreditava no construtivismo, é que eu não conhecia na prática.”</p>	<p>“Esse ano o horário coletivo falou um pouco sobre o projeto “Ler e escrever.” Foi um pouco cansativo para quem já sabe as fases da escrita. Lemos alguns textos juntos, depois fizemos resumos.”</p>
PROF ^a . 8	<p>“O <i>Guia</i> e o projeto só vieram para confirmar o que eu achei que estava certo, apesar de eu não ter usado o <i>Guia</i>, não precisei dele. Já sabia do que estava lá. Já fazia daquele jeito por causa do PROFA.</p> <p>A rotina do TOF já faz parte da minha rotina de sala de aula. Ficar seguindo o <i>Guia</i> passo a passo, para mim, não tem o menor sentido, não precisa mais.”</p>	<p>“Na formação não é você que leva o problema, já vem uma pauta pronta, às vezes serve.</p> <p>Teve dias que eu cheguei lá e coloquei um problema, aí as colegas me ajudaram.</p> <p>Até tem um espaço reservado, mas a gente não utiliza para isso..”</p>
PROF ^a . 9	<p>“O TOF contribui bastante para a minha formação, principalmente em relação à análise da sondagem. O TOF mostrou outros caminhos, abriu mais os olhos. Hoje, a gente tem outra visão.”</p>	<p>“São textos que a Coordenadora traz para ler ou que alguém sugere de alguma revista ou jornal.”</p>

Formação das docentes alfabetizadoras – Escola 2

PROF/ ESCOLA 2	Expectativas relacionadas à continuidade do Projeto TOF – Escola 2
PROF ^a . 6	<p>“Eu fico na esperança de que ele melhore, que seja melhor elaborado, que o <i>Guia</i> acompanhe as mudanças. Eu achei ridículo ficar dois anos como mesmo livro, trabalhar dois anos o mesmo projeto. Precisa atualizar o material, Sabe, apesar de ter falado muito mal do TOF, porque ele chegou como obrigação para nós, eu queria ter ajudado a pensar o Projeto, eu e as meninas. Depois das suas entrevistas, já conversamos sobre isso. Acho que assim daria mais certo e a gente se sentiria melhor para trabalhar e até seguiria todas as orientações do TOF.”</p>
PROF ^a . 7	<p>“Eu acho que o projeto vai continuar forte e que a cobrança vai ser maior. A cobrança já existe com a sondagem. O projeto veio para ficar. Eu espero que não demore para mudar, como antigamente que usamos o silabário por tanto tempo. O TOF tem que ficar, mas tem que ser uma coisa que vai evoluindo com as mudanças, ele tem que ser adaptado à realidade de cada escola, alguém precisa falar isso para eles. Por isso que tem os estudiosos, pessoas que nem você que plantam algumas sementes e apontam o que pode ser melhorado.”</p>
PROF ^a . 8	<p>“Eu acho que daqui para a frente, se todo mundo, realmente, se comprometer em estudar e melhorar as aulas, as escolas têm que dar esse preparo para o professor e o professor tem que ter essa opção de poder escolher a classe de primeiro ano e não ficar com aquilo que sobrou da escolha de aulas.”</p> <p>Eu acho que o TOF vai continuar, a não ser que apareça alguma outra novidade, algum outro teórico, mas não dá para saber quanto tempo isso vai durar.</p> <p>As coisas estão mudando tão rápido, esses dias não existia receita pronta e hoje vem o TOF com uma receita pronta. Que incoerência!”</p>
PROF ^a . 9	<p>“Eu acho que vão vir outros projetos com outros nomes, muitos até com algumas falas do TOF e algumas atividades. Isso é o que sempre acontece, muda a nomenclatura, mas a conversa vai ser a mesma.”</p>

Expectativas relacionadas à continuidade do Projeto TOF – Escola 2

PROF/ ESCOLA 1	Sugestões para o <i>Guia</i> do TOF – Escola 1
PROF ^a . 1	<p>“Gostaria de ver atividades nossas, que realmente tivessem surtido efeito com os professores de escolas diferentes. Tem umas atividades legais que tem gente que sempre faz e ninguém vê. Pois é, queria muito ver isso nos <i>Guias</i> do TOF. Pena que somos obrigados a usar o mesmo <i>Guia</i> por tanto tempo.</p> <p>Se tivesse coisas diferentes, temas diferentes, talvez assim eu ficasse animada para usar.</p> <p>Precisa atualizar o <i>Guia</i>. A gente pode ajudar, mas parece que ninguém quer escutar o professor.</p> <p>Acho que eles têm medo de ouvir a gente, é que a gente vai reclamar dos projetos da Prefeitura.”</p>
PROF ^a . 2	<p>“Em primeiro lugar, seria bom se os professores participassem da reelaboração dos <i>Guias</i>, porque são eles que estão todo dia com os alunos e ninguém melhor do que eles para conhecer a realidade a ser trabalhada.</p> <p>Acho que, nos <i>Guias</i>, deveria ter atividades para os alunos alfabéticos. Tem um monte de alunos que chegam no meio do ano dominando a leitura e a escrita. E aí? E a estruturação do texto, o parágrafo, a pontuação?</p> <p>Acho que falta isso no <i>Guia</i>. Talvez assim mais professores usassem.”</p>
PROF ^a . 3	<p>“Se nada fosse usado contra nós, eu faria sugestões.</p> <p>Acho que ficaria desconfiada se eles viessem me consultar. Isso nunca acontece, seria esquisito. Teria algum interesse.</p> <p>A gente vai para os cursos, às vezes, responde questionários, fala das dificuldades que tem, depois eles vêm com um livrinho, com um projetinho novo.</p> <p>Acho que eles são capazes de pegar as nossas atividades e dizer que são deles, que são novidades criadas pela Prefeitura. Por isso que eu não falaria nada, ficaria com medo. Além disso, o Projeto não vai continuar, não tem sentido propor alguma atividade.”</p>
PROF ^a . 4	-----
PROF ^a . 5	<p>“Sinceramente, nem sei o que propor. Isso nunca aconteceu antes. Nunca perguntaram nada.</p> <p>Acho que ficaria com medo se eles viessem me perguntar alguma coisa.</p> <p>Propor atividade? Sei lá. Não sei nem o que dizer.</p> <p>Usei um pouco do <i>Guia</i> para não ficar tão fora, mas não concordo com ele.</p> <p>Mas, sabe, acho que seria legal discutir sobre o <i>Guia</i>, já que não tem jeito, já que a gente tem que usar mesmo.</p> <p>Seria muito legal se tivesse atividades sobre higiene, saúde, doenças infantis. Assim, seria possível alfabetizar e, ao mesmo tempo, tratar de assuntos que temos que trabalhar com os alunos, das outras disciplinas.”</p>

PROF/ ESCOLA 2	Sugestões para o <i>Guia</i> do TOF – Escola 2
PROF ^a . 6	“O TOF precisa apresentar projetos interdisciplinares, pois não há muitos conteúdos de Ciências Naturais e Sociais, Artes, Matemática.”
PROF ^a . 7	<p>“O <i>Guia</i> precisa ter músicas da época de hoje. Por mais que o folclore do Brasil seja importante e deva ser conhecido, precisamos trabalhar com a realidade dos alunos, com as preocupações deles, com o universo deles. Seria bem legal fazer essa parte do <i>Guia</i>, a gente poderia reunir professores, levantar músicas legais, fazer as atividades com base na proposta do TOF e é isso. Podia ter também atividades de produção de texto, construção de livros, por exemplo.</p> <p>Atividades de Matemática também fazem muita falta, o <i>Guia</i> precisa ter isso também, porque o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático ajuda muito no entendimento da escrita, na produção e interpretação de texto.”</p>
PROF ^a . 8	<p>“Queria que, junto com o <i>Guia</i>, viesse o CD com as cantigas que estão nas atividades do <i>Guia</i>.</p> <p>Para que desse tudo certo, precisávamos ter na escola um aparelho de som para as classes do TOF. Por mais que a escola tenha verbas e elas possam ser usadas para isso, um rádio deveria fazer parte do kit do TOF, como os livros de leitura e os <i>Guias</i>.</p> <p>Seria legal se viesse também um <i>Guia</i> para cada aluno, como no Projeto PIC e um jornal para cada sala de aula.</p> <p>Tem uma outra coisa, o <i>Guia</i> precisa trazer algumas ideias de atividades avaliativas.</p> <p>A Prefeitura precisa pensar nisso. Já que querem um bom resultado na alfabetização dos alunos, temos que ter condições para trabalhar bem, né?”</p>
PROF ^a . 9	-----

Sugestões para o *Guia* do TOF – Escola 2

ANEXOS

Anexo “A”

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

Anexo “B”

HIPÓTESES DE ESCRITA DOS ALUNOS

Anexo “C”

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Anexo “D”

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS RELACIONADAS ÀS ATIVIDADES
DESTE VOLUME

ANEXO “A”

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES¹

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NOS PROJETOS TODA FORÇA AO 1º. ANO DO CICLO I – TOF E PROJETO INTENSIVO NO CICLO I – PIC

Nome da Unidade Escolar: _____ CE _____
 Nome do Professor: _____ RF _____
 Situação Funcional: _____
 Período de Avaliação de ____/____/2006 a ____/____/2006
 Data da Expedição do AF ____/____/____
 Regência em classe: PIC () TOF ()

Para efeitos de pontuação poderá ser atribuído o máximo de 20 pontos neste item				
Sim = 5 pontos	Não = 0 pontos	Parcialmente = 3 pontos		
Organização do espaço	O que observar	SIM	NÃO	Parcialmente
Organização de cantos de leitura na sala de aula pelo professor.				
Organização do trabalho na sala de aula, utilizando diferentes formas de agrupamento de alunos.	Sala organizada em círculo, duplas ou grupos etc., conforme os objetivos das atividades.			
Organização de mural na sala de aula com os trabalhos de leitura e escrita produzidos pelos alunos e materiais escritos.	Murais acessíveis aos alunos. Atualização do mural para que as informações de leitura e escrita circulem entre os alunos. Textos colocados no mural trazem informações diversas relativas aos estudos e projetos desenvolvidos na sala de aula (listas variadas, rótulos, materiais de jornal, alfabeto, cantigas, parlendas etc.)			
Uso do material pelos alunos – PIC (livro do aluno e empréstimo pelos alunos dos livros que compõem acervo da caixa de leitura). Uso do material pelos alunos – TOF (Revista Recreio, gibis, jornais etc.)	Livros estão com os alunos em sala de aula. Caixa do PIC está acessível e disponível aos alunos. Os alunos podem fazer uso e empréstimo de livros, revistas, gibis, jornais etc.			
Para efeitos de pontuação poderá ser atribuído o máximo de 30 pontos neste item				
Sim = 15 pontos	Não = 0 pontos	Parcialmente = 8 pontos		
Práticas pedagógicas	O que observar	SIM	NÃO	Parcialmente
Aplicação da sondagem e organização do mapa da classe pelo professor regente, conforme orientações constantes no <i>Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador</i> .	Mapas e escritas feitas para a sondagem. Observar se foram feitas em fevereiro, abril, junho, setembro e novembro.			
Organização da rotina de sala de aula para aprendizagem dos alunos.	Leitura diária pelo professor em voz alta de textos literários. Organização de roda de conversa. Planejamento dos projetos didáticos de leitura e escrita e seus respectivos produtos finais.			
Para efeitos de pontuação poderá ser atribuído o máximo de 20 pontos neste item				
Sim = 10 pontos	Não = 0 pontos	Parcialmente = 5 pontos		
Formação continuada	O que observar	SIM	NÃO	Parcialmente
Participação das horas destinadas à formação do coletivo, conforme orientações contidas na Portaria do PEA.	Freqüência e registro.			
Participação dos professores inscritos nos cursos de Leitura e Escrita oferecidos pelas Coordenadorias de Educação, cujas	Atestado de presença no curso. Controle do cumprimento das tarefas.			

¹ Os textos presentes nos documentos anexados nesta dissertação, elaborados antes do ano de 2009, não foram adequados às normas da Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa, ao contrário do restante da pesquisa.

horas serão apontadas como frequência no PEA (as Unidades Educacionais deverão atentar para a publicação da Coordenadoria de Educação que estabelece cronograma de realização do curso, horários e divulgação da lista dos professores inscritos).				
Para efeitos de pontuação poderá ser atribuído o máximo de 30 pontos neste item				
Sim = 10 pontos	Não = 0 pontos	Parcialmente = 5 pontos		
Responsabilidade profissional	O que observar	SIM	NAO	Parcialmente
Registros dos avanços e das dificuldades apresentadas pelos alunos e das intervenções realizadas principalmente com aqueles que não atingiram as expectativas de aprendizagem de escrita propostas nos materiais dos projetos (ter como referência as sondagens).	Evolução dos alunos com dificuldades nos mapas de sondagem. Planejamento de intervenções específicas feitas para estes alunos.			
Apresentação dos registros solicitados pela escola, Coordenadoria de Educação ou SME/DOT.	Mapa da classe. Portfólio com o registro dos alunos que não atingiram as expectativas de aprendizagem propostas por SME/DOT.			
Assiduidade/Pontualidade – 95% de frequência durante o período utilizado para avaliação, excetuando as Licenças Gala e Nojo.				

Parecer da Equipe Técnica:

ASSINATURA

COORDENADOR PEDAGÓGICO

DIRETOR DA UNIDADE ESCOLAR

CIÊNCIA DA SUPERVISORA – UNIDADE ESCOLAR

() CONCORDO COM O PARECER DA EQUIPE TÉCNICA

() DISCORDO DO PARECER DA EQUIPE TÉCNICA

DATA: _____ ASSINATURA _____

CIÊNCIA DO PROFESSOR

DATA: _____ R.A. _____ ASSINATURA _____

ANEXO “B”

HIPÓTESES DE ESCRITA DOS ALUNOS

Aluno	Pré-silábico			Silábico				Silábico-Alfabetico	Alfabetico		
	1	2	3	1	2	3	4	1	1	2	3
01											
02											
03											
04											
05											
06											
07											
08											
09											
10											
11											
12											
13											
14											
Observações:											

Pré-Silábico

1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos.
2. Utiliza as letras para escrever.
3. Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedade).

Silábico

1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos.

2. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral um grafismo).
3. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras mas sem fazer uso do valor sonoro convencional.
4. Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro convencional.

Silábico-Alfabetico

1. Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras.

Alfabetico

- Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita.
- Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita.
- Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita.

ANEXO “C”

Avaliação das aprendizagens dos alunos

Expectativa	Atividade	Observar se o aluno:
Leitura		
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar o momento das histórias, acompanhando com atenção a leitura do professor. 	Leitura do professor de textos literários	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta atentamente?
<ul style="list-style-type: none"> • Comentar trechos das histórias lidas, sua trama, seus personagens e cenários. 		<ul style="list-style-type: none"> • Faz comentários pertinentes sobre a trama, os personagens e cenários?
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar as ilustrações dos livros lidos, relacionando-as com algumas passagens da trama e com o título da história. 		<ul style="list-style-type: none"> • Relembra trechos? • Consegue relacionar as ilustrações com os trechos da história?
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar expressões próprias da linguagem que se escreve. 		<ul style="list-style-type: none"> • Faz comentários a respeito dos recursos de linguagem utilizados pelo autor?
<ul style="list-style-type: none"> • Tentar ler legendas, manchetes, títulos e listas utilizando os índices fornecidos pelo texto (letras inicial e final, imagens etc.). 	Leituras do aluno de legendas, manchetes, títulos e listas	<ul style="list-style-type: none"> • Tenta ler buscando pistas no próprio texto, nas ilustrações e em informações que tem sobre o tema ou sobre aquele tipo de texto?
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar disponibilidade para ler, convencionalmente ou não, textos cujo conteúdo sabem previamente de memória, tais como as parlendas, ou textos dos quais conheçam o universo semântico, tais como as listas de personagens, títulos e trechos recorrentes dos contos de fadas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Arrisca-se a ler e dá palpites que têm pertinência (em relação ao tema, ao portador ou à ilustração)?
<ul style="list-style-type: none"> • Tentar, nas situações de leitura de textos memorizados, ajustar o falado ao escrito, apoiando-se nos conhecimentos que têm sobre as letras e o texto. 	Leitura do aluno de parlendas, listas, cantigas e títulos	<ul style="list-style-type: none"> • Lê, fazendo relação entre o que está falando e o que está escrito no texto?
Escrita		
<ul style="list-style-type: none"> • Escrever silabicamente utilizando valor sonoro convencional das letras ainda que não seja em todas as situações de escrita. 	Escrita do aluno (listas, parlendas, trava-línguas e outros textos memorizados)	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza uma letra para cada sílaba, considerando o valor sonoro de algumas delas?
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o nome e a representação gráfica de todas as letras do alfabeto, utilizando este conhecimento para escrever, mesmo que ainda não escrevam de maneira convencional. 		<ul style="list-style-type: none"> • Sabe dizer que letra quer escrever? • Sabe dizer o que diferencia nomes parecidos usando letras como referência?
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a escrita do próprio nome e de outras palavras que tenham adquirido relevância no contexto do trabalho desenvolvido até o momento como fonte de informação para escrever. 		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza referências do próprio nome, de outras palavras que conhece de memória e/ou consulta materiais disponíveis na classe para escrever?

<ul style="list-style-type: none"> • Produzir oralmente contos de fadas e textos informativos, tendo o professor como escriba, considerando progressivamente as características discursivas desses gêneros e utilizando recursos da linguagem que se escreve. 	<p>Produção oral com destino escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sugere expressões ou palavras diferentes das que usa cotidianamente para compor o texto? • Diferencia o que é para ser escrito do que não é?
Comunicação oral		
<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção os comentários do professor e dos colegas. 	<p>Leitura do professor</p> <p>Roda de curiosidades</p> <p>Roda de biblioteca</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue esperar sua vez de falar? • Permanece dentro do tema da conversa? • Elabora perguntas referentes aos assuntos tratados? • Traz à conversa novos tópicos pertinentes aos temas discutidos?
<ul style="list-style-type: none"> • Comentar de forma cada vez mais pertinente os temas propostos pelo professor. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos para participar de uma conversa, como esperar a vez para falar. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Recontar histórias conhecidas respeitando as características discursivas do texto-fonte e mantendo a seqüência cronológica dos acontecimentos. 	<p>Roda de biblioteca</p> <p>Produção oral com destino escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue recontar uma história que ouviu mantendo a seqüência, sem esquecer trechos que comprometam o entendimento da história? • Recupera trechos da história ouvida usando expressões ou termos do texto escrito?
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar, com ajuda, uma comunicação oral sobre um assunto estudado. 	<p>Comunicação oral</p> <p>Roda de curiosidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manter-se no tema proposto? • Preocupa-se em utilizar termos da linguagem escrita? • Preocupa-se com a compreensão de seus interlocutores? • Conhece o assunto sobre o qual está falando? Utiliza vocabulário próprio do tema?

A organização de uma rotina de leitura e escrita

Lembra o quadro de rotina do 1º bimestre? Pois é hora de olhar para ele e rever a frequência de algumas atividades – as situações didáticas e as atividades são as mesmas, mas deixamos em branco a frequência, para que você a preencha segundo a sua avaliação.

Destacamos que as atividades de análise sobre o sistema devem ser diárias para aqueles alunos que ainda não perceberam que existe uma relação entre escrita e fala (os alunos com hipóteses pré-silábicas) e para aqueles que já perceberam esta relação, mas ainda não compreenderam exatamente como ela se dá (os alunos com hipóteses silábicas).

ANEXO “D”

Avaliação das aprendizagens relacionadas às atividades deste volume

Expectativa – que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno:
Na leitura		
<p>Prestar atenção à leitura, buscando ampliar os conhecimentos sobre a linguagem escrita e sobre o tema.</p> <p>Antecipar o conteúdo de um texto informativo, pelo tema, pelo título ou índices visuais como ilustrações.</p> <p>Relacionar aquilo que é lido àquilo que já sabem.</p> <p>Utilizar procedimentos de leitor relacionados à leitura feita com o propósito de estudar (textos de divulgação científica).</p>	<p>Leitura de textos de divulgação científica pelo professor.</p>	<p>Escuta atentamente, demonstrando interesse pelas informações veiculadas.</p> <p>Faz comentários pertinentes sobre as informações apresentadas.</p> <p>Faz comentários em que relaciona as expectativas levantadas antes da leitura àquilo que foi trazido pelo texto.</p> <p>Procura selecionar informações relevantes no texto lido, retomando-as depois da leitura, sem se preocupar em reproduzir as palavras exatas.</p> <p>Utiliza informações oferecidas em um texto de divulgação científica ao realizar atividades propostas em classe (preenchimento de fichas, escrita de textos ditados ao professor etc.)</p>
<p>Apreciar a leitura de histórias em quadrinhos.</p> <p>Conhecer algumas das convenções das histórias em quadrinhos – orientação dos quadrinhos, uso dos balões, presença de títulos etc.</p> <p>Utilizar conhecimentos sobre as personagens dos gibis.</p> <p>Relacionar o texto escrito às imagens e compreender que o sentido do texto só é possível a partir da interação das duas linguagens.</p>	<p>Leitura compartilhada de histórias em quadrinhos.</p>	<p>Acompanha com interesse a leitura do professor, observando as imagens.</p> <p>Sabe se orientar nos quadrinhos e procura localizar nos balões onde pode estar escrito o que é lido pelo professor.</p> <p>Relaciona o conteúdo da história às características das personagens e utiliza esse conhecimento para compreender a história.</p> <p>Observa, nas imagens e no texto, alguns índices que revelam o estado de espírito ou sentimentos das personagens. Utiliza essas informações para compreender a história.</p>
Na escrita		
<p>Buscar diferentes maneiras de expressar o mesmo conteúdo, procurando a forma mais precisa e objetiva (nos textos de divulgação científica) ou a mais convidativa para envolver o leitor (nos textos literários), preocupando-se em se fazer compreender e envolver os futuros leitores.</p> <p>Resolver problemas encontrados ao produzir o texto, como repetição excessiva de palavras ou emprego de palavras pouco usuais em textos escritos (embora comuns na comunicação oral).</p>	<p>Situações de escrita ou reescrita (oral e de próprio punho).</p>	<p>Acompanha com interesse as atividades de ditado ao professor.</p> <p>Dá sugestões sobre o que precisa ser escrito, preocupando-se em não omitir informações importantes.</p> <p>Dá sugestões sobre a melhor forma de escrever, buscando alternativas que tornem o texto interessante, claro e belo.</p> <p>Participa das discussões feitas para buscar resolver problemas encontrados durante a produção do texto.</p> <p>Dá idéias para superar tais problemas ou se posiciona quanto à melhor alternativa entre algumas soluções apresentadas pelos colegas.</p>

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](#)