

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Regiane Mantovanini

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL I: SUBSÍDIOS
PARA UMA PROPOSTA EM ANÁLISE**

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**

Regiane Mantovanini

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL I: SUBSÍDIOS
PARA UMA PROPOSTA EM ANÁLISE**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo sob a orientação da Prof.^a Doutora REGINA LÚCIA GIFFONI LUZ DE BRITO.

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta dissertação

*Aos meus amados pais, José Alcides e
Sonia Regina, que não pouparam
esforços e abdicaram de si para me
proporcionarem acesso, condições de
estudos e de progresso.*

*Ao meu marido e companheiro, Alvaro
Roberto, pelo incentivo e paciência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A *Deus*, por ter me fortalecido nos momentos difíceis e não ter me deixado desanimar diante das vicissitudes da vida, por ter sempre estado ao meu lado para que pudesse realizar este e outros sonhos.

Aos *meus pais*, por terem sido meus exemplos de força, garra, determinação; por serem vencedores na vida e terem inculcado esse valor em mim; por fazerem de minhas realizações as deles; por estarem sempre ao meu lado me amparando, assessorando, vibrando com minhas conquistas.

Ao *meu marido, Alvaro Roberto Gaidys*, pelo cuidado sem limites, pela compreensão e apoio no meu processo de crescimento.

À *Maria Aparecida Menezes*, educadora nata, que com sua disponibilidade espiritual me auxiliou e apoiou no ingresso deste curso e em tantos outros momentos.

À *Elisabete Campos*, minha orientadora pedagógica e amiga, que com sua paciência pedagógica, disposição e amor à profissão, jamais se isentou no auxílio de meu processo de construção de conhecimento.

À *Maria Odete Besana*, diretora da EMEB pesquisada e na qual atuo, pela aposta no meu potencial e por me contagiar com sua crença em melhores dias.

Ao *grupo de trabalho da EMEB pesquisada*, e em especial às professoras, por me proporcionarem, no decorrer desse período, crescimento pessoal e profissional.

À *Prof.^a Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, minha orientadora*, que com sua tranquilidade e amorosidade muito me ajudou no processo de construção desta dissertação.

Aos *professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em especial às *Professoras Doutoras Myrtes Alonso e Ivani Fazenda*, que fizeram parte da banca de qualificação, por suas valiosas contribuições e dedicação à causa da Educação brasileira.

À amiga *Eliana Schiavone Delchiaro* e aos demais *colegas de jornada*, pelo apoio e companheirismo.

A todos os *professores e colegas de profissão que passaram pela minha vida*, pois eles foram responsáveis pela construção de meus referenciais e de vida.

RESUMO

O tema título desta dissertação: Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I: subsídios para uma proposta em análise nasceu de inquietações que despontaram ao longo da experiência de vida, escolar e profissional da pesquisadora. Por meio de sua formação continuada, a autora observava a transformação do seu olhar, do seu repertório prático e teórico. Percebia o quanto tal repertório enriquecia o seu fazer profissional. Entretanto, os investimentos formativos oferecidos eram insuficientes para todos os docentes. Diante da carga horária assumida pela maior parte das professoras (quarenta e oito a sessenta horas semanais), a possibilidade de realizar alguma outra formação fora do horário de trabalho era pequena. Não raro, a formação continuada em serviço se apresentava como a única oportunidade formativa para a grande maioria de professoras; por essa razão, a autora passou a questionar **os moldes das formações continuadas que os professores vêm recebendo e os subsídios que essas formações oferecem para a prática**. Assim nasceu o problema que move esta pesquisa: **Em que medida os modelos vivenciados e aqui analisados auxiliam ou não o professor a apropriar-se de um “novo” fazer pedagógico, oferecendo pistas para a realização de uma formação continuada que faça sentido tanto para o grupo de professores quanto para a transformação das práticas?** O trabalho parte da hipótese de que uma formação continuada que faça sentido ao professor, de qualidade, poderia promover a transformação no contexto escolar, educacional e social. Em busca da resposta à questão formulada, a metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental visando uma pesquisa exploratória, descritiva, analítica, avaliativa e interpretativa, abarcando alguns princípios e ações de propostas de formação continuada de professores utilizados na escola em questão, procurando entender em que medida essas práticas vivenciadas auxiliam ou não o professor a se apropriar de um “novo” fazer pedagógico. Utiliza para a coleta de dados, além da observação, as descrições de situações em documentos do contexto escolar. A análise de tais dados se faz fundamentada em autores abordados no referencial teórico. Esta pesquisa toma como cenário uma Escola de Ensino Fundamental I municipal, da rede de ensino de São Bernardo do Campo/SP. Nela, a pesquisadora atua como PAP (Coordenadora Pedagógica). Os sujeitos pesquisados são os professores sob a sua coordenação em atividades formativas, e demais membros da equipe gestora: Diretora, Vice-diretora, Assistente de direção, Professora de Apoio aos Programas Educacionais, Professora de Apoio à Biblioteca Escolar Interativa e Orientadora Pedagógica. A dissertação conclui que é possível realizar uma formação continuada a serviço da qualidade. Mostra as dificuldades que despontaram nesse processo em busca de um trabalho sistematizado e intencional, bem como os fatores e ações que favoreceram ou complicaram o processo formativo do grupo de professores no local de trabalho. Apresenta as propostas didáticas realizadas, a avaliação e a sua repercussão na transformação do cenário pedagógico e prático do professor.

Palavras-chave: Educação pública; Formação de Professores; Formação Continuada em Serviço; Investigação de Práticas Formativas.

ABSTRACT

The title of this dissertation: Teacher Continuing Education in ‘Ensino Fundamental I’: subsidies for a proposition in analysis arose from some questions along the researcher’s life, school and professional experience. Along her continuing education, the author noticed the changes in her view and in her theoretical and practical knowledge. She noticed how that knowledge enriched her work. However, the formative investments were not enough for all teachers. By having to handle work overload (forty eight to sixty hours a week), the teachers had very little possibility to attend continuing education programs out of their working hours. The continuing education in service sometimes was the only formative opportunity for most teachers; that is the reason why the author started to question the usual teacher continuing education programs and their subsidies for practice. Thus, the problem for the present research arose. How the experienced models analyzed here may or may not help teachers take a “new” pedagogical model, by offering clues to a continuing education that makes sense for the group of teachers as well as for practice transformation? The present work brings the hypothesis that a continuing education that makes sense to the teachers could provoke changes in educational and social context. In search for the answer to that question, the methodology approach involves qualitative, bibliographical and documental research regarding exploratory, descriptive, analytical, evaluative and interpretative research, focusing some principles and actions of propositions for continuing education that are developed in the researched school, trying to understand how those practices may or may not help teachers take a “new” pedagogical model. The data collection is made from observation and description of situations in school documents. The data analysis is based on theoretical referred authors. The referred school is a city public school in São Bernardo do Campo/SP. The researcher works in that school as PAP (Pedagogical Coordinator). The involved subjects are teachers under her coordination in formative activities and other school management workers: principal, assistant principal, Educational program teacher, Interactive school library teacher and Pedagogical Counselor. The dissertation conclusion is that it is possible to develop continuing education of good quality. It shows the difficulties to find a systematized and intentional work as well as the factors that favor or complicate the formative process of the group of teachers in their work site. It shows didactic propositions, evaluation and their repercussion in the teacher’s pedagogical and practical scenario.

Key-words: Public Education; Teacher Education; Continuing Education in Service; Investigation of Formative Practices.

SUMÁRIO

Introdução:

O PRAZER E A DOR DE APRENDER: UMA CAUSA DE VIDA	14
Aluna aprendente	14
Professora em formação	18
PAP: coordenadora/formadora	20
Formações continuadas pelas quais passei: minhas referências	23
A pesquisa em questão	26

Capítulo I:

Fundamentação Teórica

O NOVO CENÁRIO SOCIAL	34
1.1. O momento atual	34
<i>Competências esperadas para se viver no novo cenário:</i>	
<i>o papel da escola</i>	<i>37</i>
1.2. Ser professor no novo cenário	42
<i>O que se espera de um professor nesse novo cenário</i>	<i>42</i>
<i>Subsídios ao professor nesse cenário</i>	<i>47</i>
<i>A formação de professores nesse contexto</i>	<i>51</i>
<i>Possibilidades interventivas</i>	<i>55</i>
<i>Professores como protagonistas de seu poder</i>	<i>58</i>

Capítulo II:

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
2.1. Em pauta: A formação de professores	66
<i>A reflexão como conceito-chave da formação de professores</i>	<i>72</i>

2.2. A formação continuada e contínua	78
<i>Denominações e conceitos pertinentes aos termos</i>	78
<i>Perspectivas práticas da formação continuada</i>	80
<i>Sincronia, coesão e entrosamento na formação continuada</i>	83

Capítulo III:

METODOLOGIA	90
A pesquisa qualitativa	90

Capítulo IV:

O CENÁRIO: A ESCOLA, O TRABALHO PEDAGÓGICO E OS DADOS

COLETADOS	94
4.1. Unidade escolar Pesquisada: uma análise do PPP	94
4.2. Histórico da Unidade	97
4.3. O mapeamento da comunidade escolar	101
<i>Breve síntese dos dados apresentados nos gráficos</i>	107
<i>Opinião dos pais a respeito do trabalho oferecido pela escola</i>	107
• Aprendizagem do filho	107
• Atendimento oferecido pela escola, seus setores e funcionários	108
• Organizações gerais	110
• Participação dos pais na vida escolar de seus filhos	112
• Eventos realizados durante o ano com alunos e comunidade	113

Capítulo V:

O CENÁRIO DA PESQUISA SOB O FOCO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

5.1. Em pauta: a sondagem avaliativa do grupo em 2007	115
5.2. Os encontros de HTPC	127
5.3. O replanejamento do PPP e dos Planos de curso em análise	129
<i>A revisão dos Planos de Curso</i>	131
5.4. A primeira proposta formativa	136
5.5. Documentos em análise	142
<i>O Plano de Ação</i>	142

5.6. Trabalhos formativos realizados em HTPC em análise	150
<i>Em foco o trabalho formativo com Oralidade</i>	151
<i>Em foco o trabalho formativo com Leitura</i>	154
<i>Em foco o trabalho formativo com revisão e produção textual</i>	157
5.7. Planejamento	163
5.8. Trabalho com Projetos	175
5.9. Conselho de Classe e planejamento bimestral como instâncias práticas da formação continuada in loco	179
5.10. PAP- Professor/a de Apoio Pedagógico no contexto escolar e sua formação	183
DO RESULTADO DA PESQUISA À NOSSA CONCLUSÃO	187
Considerações finais	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLAS

BEI – BIBLIOTECA ESCOLAR INTERATIVA

EOT – EQUIPE DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

OP – ORIENTADORA PEDAGÓGICA

PABE – PROFESSORA DE APOIO AOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS

PAD – PROFESSORA DE APOIO À DIREÇÃO

PAP – PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO

PAPE – PROFESSORA DE APOIO À BIBLIOTECA ESCOLAR INTERATIVA

PROFA – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

SEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Avaliação do trabalho da escola- 1º bimestre (Anexo 1)
- Quadro 2** - Avaliação do trabalho da escola -2º bimestre (Anexo 1)
- Quadro 3** - Avaliação do atendimento prestado pela secretaria da escola (Anexo 1)
- Quadro 4** - Avaliação do atendimento prestado pela Direção da escola (Anexo 1)
- Quadro 5** - Avaliação do atendimento da BEI e Laboratório de Informática (Anexo 1)
- Quadro 6** - Avaliação do atendimento oferecido pelas inspetoras (Anexo 1)
- Quadro 7** - Avaliação do atendimento oferecido pelos guardas/vigias (Anexo 1)
- Quadro 8** - Avaliação do serviço prestado por equipe de limpeza e auxiliares (Anexo 1)
- Quadro 9** - Avaliação do trabalho prestado pela Professora de Apoio Pedagógico (Anexo 1)
- Quadro 10** - Avaliação do horário de atendimento do Apoio Pedagógico(Anexo 1)
- Quadro 11** - Avaliação do trabalho dos professores (Anexo 1)
- Quadro 12** - Avaliação do dia, horário e tempo de duração da Reunião de pais (Anexo 1)
- Quadro 13** - Avaliação do serviço de merenda oferecido (Anexo 1)
- Quadro 14** - Avaliação sobre clareza de idéias em comunicados e bilhetes (Anexo 1)
- Quadro 15** - Avaliação do prazo de entrega de comunicados e bilhetes (Anexo 1)
- Quadro 16** - Adequação do tempo de entrega de bilhetes (Anexo 1)
- Quadro 17** - Avaliação da organização da entrega do material escolar (Anexo 1)
- Quadro 18** - Avaliação do tempo para entrega do material (Anexo 1)
- Quadro 19** - Avaliação dos itens entregues (Anexo 1)
- Quadro 20** - Avaliação da colaboração na vida escolar dos filhos por meio de frequência na reunião de pais (Anexo 1)
- Quadro 21** - Avaliação da colaboração na vida escolar dos filhos por meio de levá-los à escola sem atrasos(Anexo 1)
- Quadro 22** - Avaliação da colaboração na vida escolar dos filhos por meio de atendimento de convocação de professora e direção (Anexo 1)

- Quadro 23** - Avaliação da colaboração na vida escolar dos filhos por meio de críticas e sugestões para melhoria da escola (Anexo 1)
- Quadro 24** - Avaliação da colaboração na vida escolar dos filhos por meio de leitura de bilhetes, atendendo-os e colaborando(Anexo 1)
- Quadro 25** - Avaliação da colaboração na vida escolar dos filhos por meio de participação nas reuniões e eventos da APM e Conselho de Escola(Anexo 1)
- Quadro 26** - Avaliação do evento: festa junina (Anexo 1)
- Quadro 27** - Avaliação do evento: Sarau (Anexo 1)
- Quadro 28** - Avaliação do evento:Semana do meio ambiente (Anexo 1)
- Quadro 29** - Avaliação do evento:exposição da semana do meio ambiente (Anexo 1)
- Quadro 30** - Avaliação do evento: palestra com equipe de zoonose na semana do meio ambiente (Anexo 1)
- Quadro 31** - Dificuldades da profissão, p. 116
- Quadro 32** - Estrutura de trabalho, p. 117
- Quadro 33** - O papel da escola e do professor no novo cenário, p. 118
- Quadro 34** - Papel do professor, p. 119
- Quadro 35** - Papel da escola no contexto atual, p. 120
- Quadro 36** - Temas a serem abordados nos momentos de formação em HTPC, p. 123
- Quadro 37** - O que o grupo apresenta de dúvida na prática, p. 124
- Quadro 38** - Dedicção para autoformação, p. 125
- Quadro 39** - Expectativas do grupo quanto ao trabalho da PAP, p. 126
- Quadro 40** - Programas culturais de preferência das professoras (Anexo 2)
- Quadro 41** - Estilo de leitura que o grupo prefere (Anexo 2)
- Quadro 42** - Repertório de professoras a respeito de leitura e escrita (Anexo 2)
- Quadro 43** - Avaliação do Caderno de Metas: trabalho com a Proposta Curricular, p. 133
- Quadro 44** - Avaliação do trabalho de revisão dos Planos de Curso (Anexo 2)
- Quadro 45** - Quadro de objetivos do Plano de Formação da PAP/2008, p. 143
- Quadro 46** - Elaboração do Plano de Formação de acordo com as necessidades de cada U.E., p. 144
- Quadro 47** - Gestão democrática na condução do grupo pela equipe de gestão
- Quadro 48** - Gestão democrática como recurso de trabalho formativo
- Quadro 49** - Participação do grupo na resolução de problemas comuns

- Quadro 50** - Avaliação da PAP
- Quadro 51** - Cumprimento de combinados coletivos por meio de trabalho pessoal
- Quadro 52** - Quadro avaliativo do trabalho realizado com oralidade, p. 152
- Quadro 53** - Avaliação do trabalho formativo de leitura
- Quadro 54** - Avaliação da formação em produção e revisão textual, p. 160
- Quadro 55** - Planejamento intencional e sistemático atendendo problemas dos alunos por meio de projetos
- Quadro 56** - Integração da educação tecnológica nos projetos
- Quadro 57** - Intervenções da PAP no planejamento
- Quadro 58** - Acompanhamento da PAP do trabalho dos alunos

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Escolaridade dos pais, p. 101
- Tabela 2** - Trabalho dos pais, p. 102
- Tabela 3** - Tempo de profissão, p. 122

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Tipo de moradia 102
- Gráfico 2** - Número de pessoas residentes na casa 103
- Gráfico 3** - Estrutura familiar 103
- Gráfico 4** - Com quem moram os alunos 104
- Gráfico 5** - Quantidade de irmãos 105
- Gráfico 6** - Religião 105
- Gráfico 7** - Atividades de lazer praticadas pelas famílias 106

Introdução

O PRAZER E A DOR DO APRENDER: UMA CAUSA DE VIDA

A escolha pelo tema, título deste trabalho, deve-se à minha história de vida pessoal e profissional.

Acredito que minha relação com a escola esteja bastante atrelada às experiências que tive com ela desde meus primeiros anos de idade. Nas primeiras linhas desta introdução, relato como fui marcada pela escola como aluna e depois como profissional, uma vez que somos produto e também produtores das nossas histórias de vida.

Faço também nesta introdução um relato das impressões que marcaram meu desenvolvimento pessoal e profissional com relação às formações continuadas pelas quais passei, pois delas tirei o material de referência para minhas reflexões, prática, análise e para esta pesquisa.

Ao final, apresento em linhas gerais as etapas da pesquisa e, posteriormente, a conclusão.

Aluna aprendente

Após dois anos de pré-escola municipal, ingressei em uma escola estadual para cursar a primeira série do Ensino Fundamental I, em Santo André, Estado de São Paulo. Só conhecia a grafia do meu nome. Aquela realidade era muito diferente para mim, pois era tudo muito grande, havia alunos de todo tipo, gritaria...

O que me compensava a ida à escola era o fato de poder descobrir coisas novas. Aprender a ler, em especial, me fascinava... A escola adotava uma cartilha chamada “Caminho Suave”. Lembro-me, como se fosse hoje, das lições e das invenções que a professora fazia para que associássemos as sílabas a contextos que favoreciam memorizá-las.

As lições de casa eram intermináveis cópias e repetições. Um dia, ousei dar continuidade a outras lições da cartilha; fui repreendida e nunca mais me arrisquei. Em

minha memória, tenho lembranças do quanto esse procedimento me deixara intrigada, mas não havia possibilidade de oposição diante dos regimes de disciplina, de subordinação, de respeito à autoridade estabelecida.

De todas essas memórias da primeira série, uma ainda se faz presente, pois muito me abalou naquela época. Havia um garoto multirrepetente de aproximadamente quatorze anos. Ele ficava sempre no fundo da sala e não acompanhava nenhuma das atividades propostas. Sua aparência, seu cheiro, seu palavreado causavam mal-estar nos alunos. Eu, por ser muito esguia, tinha que me sentar sempre no fundo da sala e acabava ficando muito próxima dele. O garoto roubava meu lanche e seu comportamento fazia com que todos tivéssemos muito medo dele. Na segunda série, os problemas aumentaram. Minha sala ficava numa área externa da escola, num espaço meio abandonado. Havia capim alto ao redor, e quando chovia, todos se molhavam ao se dirigirem para as demais dependências da escola: refeitório, secretaria, portão de entrada e saída. Nessa escola, havia um problema sério de roubo. Um simples jogo de canetas hidrográficas para as aulas de Arte era impossível ter, pois era roubado no mesmo dia, no horário de lanche. Além disso, minha professora tinha comportamentos que demonstravam descompromisso com a profissão, pois cochilava na sala de aula e, quando a acordávamos com nossas risadas, gritava furiosa conosco...

A escola nesse contexto era algo desestimulante para mim, pois provocava medo e insegurança. A professora me transmitia um descaso que era difícil de entender aos sete anos de idade. Eu não gostava de frequentar a escola.

Diante de toda essa realidade complicada, uma luz surgiu no fim do túnel: minha mãe conseguiu emprego como transportadora escolar em um colégio tradicional católico, particular, em Santo André, e me matriculou lá. Fiquei muito feliz de poder deixar a escola em que estava estudando.

Para meus pais era realmente muito sacrifício assumir mais uma responsabilidade financeira, pois meu pai trabalhava na linha de montagem de uma montadora de veículos e minha mãe estava iniciando o seu trabalho, com dívidas do bem que adquirira para sua realização. Éramos uma família de seis pessoas; minha casa estava em construção. Eles tinham, portanto, vários compromissos financeiros além de alimentação e moradia.

Era para mim uma honra ter uma oportunidade daquelas, mas, ao mesmo tempo, muita responsabilidade corresponder a tanta expectativa. Eu realmente tive grandes dificuldades. Foi muito sofrido dar conta das expectativas depositadas por meus pais e obter êxito com o ensino tradicional daquela escola.

Muitas vezes, sentia-me como a personagem Cinderela após ter sido descoberta pelo Príncipe. Aquela escola, o uniforme, os tênis, os colegas, os carros, os professores... Era mais do que eu sempre havia sonhado!... Mas, ao mesmo tempo, relaciono o início dessa história à do garoto da primeira série que eu olhava com insegurança. Essa associação acontecia quando eu não entendia nada do que a professora falava. Eu era uma aluna que tinha uma idade cronológica menor que a média da turma, tinha uma base de formação precária e, além disso, bastante dificuldade de abstração, quesito fundamental naquela escola por causa de sua proposta pedagógico-metodológica. Ensinava-se de uma maneira única e todos deveriam entender; quem não entendesse, ao final do ano, era encaminhado ao reforço/recuperação e possível reprovação. As provas eram organizadas, na sua maioria, em forma de questionário, e o método de estudar era um misto de decorar com realizar atividades mecânicas. Entender, às vezes.

Em contrapartida, meus pais fizeram de tudo para que eu acompanhasse o ritmo da escola. Pagaram professora particular e faziam tarefas comigo diariamente. O fato de não conseguir boas notas, principalmente em áreas que exigiam abstração, era um tormento, um desespero para todos. Sentia na pele o que aquele menino poderia sentir naquele grupo de “bebês” que morriam de medo dele e que, mesmo assim, conseguiam aprender e progredir, e ele não.

Essa história se repetiu por vários anos. Eu continuava a ter problemas na área de exatas e nos conteúdos que exigiam abstração. Diante deles, porém, não construí uma cultura de estudo; entendi a lógica da escola. Realizava tarefas mediante pressão e medo de notas baixas; estudava para ter boas notas nas provas e, quando não conseguia, o medo da reação dos meus pais crescia e ficava ensaiando um bom momento para apresentar as provas para que eles assinassem abaixo da nota. No final do ano, era regulamentado o período de reforço e de recuperação. Lembro-me de vários reforços e períodos de recuperação que frequentei ao longo dos meus sete anos no colégio citado. Naquele período, era muito interessante o que ocorria. Como os professores tinham poucos alunos, criavam outras estratégias para o ensino, acompanhavam nossos

raciocínios e tinham contato mais próximo com nossos conhecimentos. Parecia que as coisas ficavam mais claras para mim também, de forma que nas provas finais e decisivas, sempre conseguia atingir as notas máximas. Muitas vezes, mais do que precisava (décimos). Envolvida nesse mecanismo, eu nunca fui reprovada.

Somente bem mais tarde, já na fase de pré-adolescência e adolescência, comecei a buscar estratégias diferenciadas para compreender algumas matérias. Comecei a ensinar as matérias a meus amigos utilizando mecanismos que havia criado para estudar, e era gratificante ver que eles entendiam e tinham bons resultados nas provas.

Essa tarefa de ver o outro aprendendo despertava em mim um enorme bem-estar. Era como se pudesse aliviar no outro a dor do sofrimento por que passei. Queria que meus amigos se dedicassem, queria que tirassem mais que uma nota de prova, queria que aprendessem e tivessem sucesso. Preocupava-me com isso.

Eu havia criado um novo jeito de aprender que fazia sentido para meu par. Era sem dúvida uma descoberta! Acho que minha história com a educação foi ressignificada dali por diante.

Mesmo assim, as marcas da diferença ficaram fortes em mim. O ensino tradicional marcou profundamente minhas referências com relação à instituição escola.

Em minha formação profissional inicial, no curso de Pedagogia, sentia falta de um curso que tratasse dos assuntos de forma mais aprofundada, que formasse cientistas da área, conhecedores em termos teóricos e práticos do seu nicho profissional para, a partir desta característica, constituir um corpo profissional que por si e por sua atuação fosse respeitado e ensinasse seres humanos a fazerem a diferença.

Parecia existir uma cultura de pouca e precária formação de professores, que não era perseguida por eles, e sim aceita e incorporada. Essa cultura refletia em minha formação, em meu grupo e naqueles profissionais que tinham se formado comigo. Sem brilho nos olhos, reproduzindo e seguindo cartilhas de procedimentos, sem nenhum questionamento ou demonstração de vontade de fazer algo diferente, reclamando quando as coisas não aconteciam como previstas. Comecei a considerar que as questões históricas podiam influenciar na cultura.

Tais procedimentos estiveram e estão presentes na nossa cultura, na nossa história, nas nossas propostas de formação de professores, em nossas relações escolares, na cultura da escola, na cultura de formação de professores...

Comecei a acreditar que só haveria transformação na educação se houvesse um movimento que partisse dos próprios profissionais. Ouvia que as apostas numa sociedade melhor estavam nas mãos da educação e eu compactuava dessa máxima. Foi meu primeiro despertar para a questão da formação de professores.

Percebo que toda a minha história de aprendizagem, de escolarização se reflete na forma como hoje lido com a construção de meus conhecimentos, dos conhecimentos de meus alunos e dos professores que coordeno nos projetos de formação, nos horários de formação continuada e, principalmente, nas minhas escolhas e posturas profissionais.

Ao retomar minhas lembranças, identifico-me com o estudo dos oprimidos de Paulo Freire e reforço minha indignação e energia no sentido de romper com essa educação tradicional, mecânica, que desconsiderou durante muitos anos, e talvez até hoje, o potencial reflexivo e pensante do homem. Naturalizou a exclusão, a discriminação e a rotulação daqueles que não funcionavam linearmente...

Consciente de que elementos de minha história com e na escola e seus professores reverberam na história de outros muitos alunos, optei por ser professora.

Professora em formação

Ingressei, em 2000, na rede pública de ensino de São Bernardo do Campo, como professora titular de um primeiro ano de ciclo I, alfabetização, em uma escola de periferia. Era extremamente difícil participar daquela realidade. Nunca tinha vivido uma experiência como aquela de uma sala de alfabetização. A Rede de Ensino era nova, havia acabado de se municipalizar, não havia coordenadora, a diretora não sabia nos orientar, os professores não sabiam que metodologia usar, que materiais utilizar, que ações desempenhar.

Como professora, a falta de conhecimentos sobre alfabetização, quando assumi um primeiro ano de ciclo I do Ensino Fundamental I, significou uma desestruturação, e mais uma vez, a observação de que a formação universitária não garantiria conhecimentos importantes que pudessem subsidiar a prática.

Constatava os efeitos da falta de uma formação inicial mais consistente do professor como profissional, percebendo-me com pouca profundidade de conhecimentos acerca das teorias de aprendizagem e de desenvolvimento por não ter cursado o magistério antes do curso de Pedagogia.

Retomei o exercício de professora após um período de três anos em que exerci a função de PAP (coordenadora/formadora) em virtude de ter passado em outro concurso para ser professora e acumular outro cargo na prefeitura. Fiquei com uma turma na minha escola sede e com outra turma em outra secretaria.

Comecei a observar o quanto a sala de aula demanda dos professores uma multiplicidade de novas práticas, olhares, posturas, dinâmicas, metodologias imediatas, e como haviam sido importantes todos os referenciais que havia estudado, discutido nas formações continuadas pelas quais eu havia passado, pois extraía dessas lembranças possibilidades de ações e novas intervenções.

Meu maior centro de interesse era com os seguintes aspectos: **condução didática dos conteúdos, aprendizagem, voz dos alunos e seu rendimento.** Pude constatar em mim as dificuldades que enfrentava como coordenadora nas professoras: o meu conhecimento não era suficiente para a demanda do trabalho interdisciplinar que a função requeria com as áreas do conhecimento; a interação com os alunos e a regência da sala de aula com uma dinâmica viva e instantânea exigiam ações sábias e amadurecidas.

Percebia que, como eu, a maioria das professoras tinha jornada dupla de trabalho e muita aflição para lidar com a nova realidade, as novas demandas, as novas propostas. Eu e algumas colegas encontrávamos algumas saídas, como estudar, trabalhar com projetos e pesquisas, lançar mão de certa ousadia na resolução de alguns problemas, mas outras permaneciam fazendo o que sempre fizeram e socializando seu desgaste emocional.

Como professora, verifiquei que o grupo fazia pedidos de troca com dois intuitos: queria formações significativas que oferecessem orientação de como agir com aquela nova realidade e com as situações conflitantes então presentes na sala de aula; e queria momentos somente para o preparo de atividades, considerando que isso resolveria as questões. Acredito que isso ocorreu pelo fato de o grupo ter pouca consciência do trabalho formativo.

Em um dado momento de minha vida, meus investimentos mudaram de foco e meus recursos para a formação continuada diminuíram bastante. Comecei a observar que o fato de não haver no grupo pessoas que também tivessem investido em cursos semelhantes aos que eu tinha investido diminuía minhas possibilidades de vivenciar,

trocar, dar continuidade às inovações que fazia em minha prática, provenientes das formações. A prática do registro reflexivo, dos pontos de observação, por exemplo, foi aos poucos sendo uma prática particular para mim mesma. O fato de não haver ninguém que compreendesse o sentido daquela ação, para contribuir com o meu trabalho com um olhar reflexivo, foi gerando desmotivação no meu processo de continuar investindo em formação extraescolar.

Com isso, meu entusiasmo começou a diminuir de intensidade. A partir dessas constatações e das minhas dificuldades profissionais¹, passei a perceber que a formação continuada era um dos únicos acessos do professor após sua formação no Ensino Superior ou Médio e que, portanto, deveria ser posta para atender a todas as demandas formativas desses profissionais e promover a qualidade no seu trabalho.

Por essa razão, sempre apostei nos méritos de uma boa formação aliada às discussões do fazer e da sua prática.

PAP: coordenadora/formadora

Essa função foi criada pela administração anterior e designa um professor de sala regular que deixa seu cargo para exercer a função de Professor de Apoio Pedagógico/ Coordenador das EMEBs (Escola Municipal de Educação Básica).

No novo Estatuto do Magistério, está estabelecido que esta não é mais uma função,² e sim um cargo. Para serem preenchidas as vagas, são promovidos concursos públicos. No entanto, os postos das PAPs que estivessem exercendo a função até a data dessa promulgação não receberiam os substitutos concursados antes do ano de 2010, a menos que esse profissional desejasse sair ou que a equipe da escola julgasse isso necessário.

A formação requerida é que tenha Pedagogia e cursos afins.

¹ Eu tinha dificuldades de lidar com: as deficiências de conhecimentos para o trabalho com a heterogeneidade e com a interdisciplinaridade; a gestão democrática de sala de aula; a integração da tecnologia no planejamento; o planejamento de atividades diversificadas e a lida com alunos com necessidades educacionais especiais. Eu tinha a expectativa de que as formações pelas quais passava pudessem oferecer um chão para nos apoiarmos, e não era isso o que tinha de retorno.

² Função: É quando o funcionário é concursado para um determinado cargo, mas exerce outra função e recebe remuneração corrigida de acordo com aquela função. O tempo que permanece na função normalmente é indeterminado.

Cargo: É quando o funcionário é concursado e exerce o respectivo cargo e recebe a remuneração de acordo com ele.

Nesse processo, não são considerados: os investimentos que o profissional recebe ou recebeu para exercer tal função; os princípios que fundamentam sua prática formativa com os professores; como realiza a formação continuada para contemplar todos esses aspectos.

A PAP acompanha o trabalho das professoras por meio de participação e horários de planejamento, Pré-conselho, Conselho, leitura, devolutiva de planejamentos e algumas visitas em sala.

O processo de seleção de PAP na Rede de Ensino de São Bernardo do Campo/SP aconteceu até o ano de 2008³ da seguinte maneira:

A SEC divulgava uma lista de vagas de escolas que estivessem necessitando de PAP, marcava um local e uma data para que os candidatos (professoras conveniadas do Estado ou concursadas da rede) se inscrevessem e se submetessem a uma prova avaliativa.

A prova consistia na elaboração de um projeto de formação para a unidade à qual a pessoa se candidatava.

Cada candidata (o) deveria apontar em seu projeto o nome de três escolas como opções. Os projetos eram analisados pela chefia do Ensino Fundamental e encaminhados para a escola de primeira opção da candidata (o). Na escola, a candidata (o) se apresentava ao grupo, lia o projeto, esclarecia dúvidas e respondia perguntas.

Ao final, o grupo analisava e dava seu parecer quanto à aprovação do projeto e da (o) candidata (o).

Se aprovada (o), a (o) candidata (o) passava por processo de adequação de carga horária junto ao R.H. (Departamento de Recursos Humanos) para exercer a função. Se não aprovada (o), o projeto era encaminhado à escola de segunda opção, e assim sucessivamente.

Passei por esse processo três vezes, pois exerci a função de PAP de 2000 a 2004 e de 2007 até a presente data.⁴

³ Neste, 2009, a nova administração promoverá concurso público para provimento dos cargos de coordenação pedagógica, conforme consta do Estatuto do Magistério/2008. As PAP terão suas vagas mantidas, e se houver desistência de alguma PAP, a escola receberá uma coordenadora concursada para o lugar da PAP.

⁴ Ano de 2009.

Minha primeira experiência aconteceu após seis meses de exercício na função docente quando ingressei na rede. Assumi a função de PAP na mesma escola em que iniciei. Permaneci por três anos na função, mas precisei deixá-la devido ao meu ingresso em outro cargo de professora da rede municipal. Ficar na função era algo financeiramente inviável, já que a coordenação é uma função (não cargo) provisória e mal remunerada.

Após ingressar no mestrado, conciliar duas salas de aula e o curso das disciplinas que acontecem em período diurno seria impossível. Dessa forma, para que pudesse cursar as disciplinas, precisei reorganizar minha carga de trabalho para flexibilizar os dias e horários em que teria aula. Eu estava exercendo dois cargos de professora e minha carga horária era de 54 horas semanais. Para exercer a função de PAP, eu deveria diminuí-la para 48 horas, já que a jornada dessa função é de 40 horas, concedendo-se a prorrogação de mais 8 horas na jornada.

Fiquei com os dois cargos na SEC (Secretaria de Educação e Cultura), exercendo novamente a função de PAP com a carga horária citada. Entrei com um requerimento solicitando diminuição de carga horária para 48 horas de trabalho semanais e retorno para a função de PAP, já que como professora seria impossível flexibilizar minhas ausências por motivo das aulas.

A escola em que fui aprovada, a qual é o lócus da pesquisa, está localizada numa região periférica da cidade e atende trinta e duas turmas, oito turmas de apoio pedagógico (reforço) e uma sala de recursos (atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais); no período noturno, atende ao PROMAC/EJA (Educação de Jovens e adultos).

Como professora, ia fazendo observações acerca das posturas de PAP. Ao retomar essa função, procurei adequar/ajustar todas as reflexões que havia feito à minha atuação, desejando na minha rotina acompanhar de perto todas as turmas, desenvolver um trabalho formativo e ter comigo a valorização do grupo, visando propiciar maior facilidade em compreender as demandas coletivas, de modo que se comprometessem com a parte que lhes coubesse de seu trabalho individual; no entanto, para minha surpresa, deparei-me com outras demandas de atribuições, responsabilidades e trabalho que mudaram minhas expectativas.

O fato de eu ter tido vivências em unidades escolares distintas me reservou o contato com algumas experiências ímpares e outras experiências similares que se fazem

interessantes averiguar nesta pesquisa. Em todos os grupos, pude notar alguns pontos comuns: muita resistência ao estudo e ao aprofundamento teórico como fundamentação de práticas pedagógicas; uma cultura defendida de que a prática pela prática basta; uma cultura da culpabilização como justificativa em detrimento da responsabilização; pedidos constantes das professoras para terem espaço e tempo para trocas de atividades pedagógicas; e pouca consciência de sua participação individual nas questões coletivas da escola/alunos, como por exemplo, nas questões de planejamento.

No decorrer destes dois anos e meio que coordeno esse grupo, outras questões também apareceram como bastante relevantes para a transformação qualitativa do trabalho: condições financeiras, de trabalho e estruturais, culturais, pessoais e de disponibilidade intelectual.

Mesmo com tais observáveis, minha aposta na figura do professor como principal sujeito de transformação da realidade nunca deixou de existir, pois são eles os agentes que interagem com os alunos, encarregam-se da gestão de conhecimentos, do grupo, de aprendizagens, ou seja, qualquer transformação na qualidade do ensino é acionada por eles.

Formações continuadas pelas quais passei: minhas referências

Nos anos de 2001 a 2003, a SEC da Prefeitura de São Bernardo do Campo começou a oferecer vários cursos para os professores, fora de horário de trabalho, a fim de formar os profissionais egressos do concurso.

Ao longo de minha trajetória profissional, fui realizando vários cursos de formação continuada para tentar estabelecer um referencial de ação para lidar com as demandas que tinha, e pude constatar o quanto essas formações serviam de subsídios para minha prática.

A SEC também estabeleceu o Curso em Parceria, que é um curso ministrado ao grupo de educadores dentro das escolas por profissionais sem vínculo empregatício com a rede. Para a realização desse curso, cada escola deve escolher o tema e o profissional para realizar a formação. O período determinado para essa formação é de no mínimo 12 horas e no máximo 24 horas. Metade do período de curso é coberta pela SEC e considerada horário de trabalho. O horário coberto pela SEC deve ser realizado em

HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) e a outra metade, não coberta, deve também ser cumprida dentro da escola, mas fora do horário de trabalho (HTPC).

É facultativa a participação dos professores fora do horário de trabalho, mas a condição para que o curso e o profissional contratado sejam autorizados pela SEC é que haja a confirmação de presença de 75% dos educadores da unidade fora do horário de trabalho.

Embora esses cursos sejam interessantes e os profissionais gabaritados, percebi que as formações aleatórias, que tinham temas diversos e tempo de duração breve, favoreciam para o enriquecimento de repertório, mas não transformavam concepções ou esclareciam dúvidas.

Diante de índices alarmantes de alunos não alfabetizados, a Rede de Ensino determinou a diminuição desses indicadores como uma de suas metas principais; com esse intuito, estabeleceu-se um termo de cooperação entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a SEC (Secretaria de Educação e Cultura) para a implantação do PROFA (Programa de formação de professores alfabetizadores), idealizado por Telma Weisz. O curso tinha uma carga horária de trezentas e sessenta horas.

As OPs (orientadoras pedagógicas) fizeram o curso e lhes foi solicitado que oferecessem formação para a equipe. A prioridade, no primeiro momento, era a de atenderem as professoras de ciclo I e depois todas as PAP - Professoras de Apoio Pedagógico (que, por serem convocadas para tal formação em horário de trabalho, não receberam certificado por sua participação).

Com o tempo, os objetivos começaram a ser alcançados, com o curso sendo estendido a todos os professores da rede e os índices de alunos alfabetizados melhorando. Ao final de 2007, a rede atingiu 86,6% de alunos alfabéticos⁵ no primeiro ano do ciclo I.

Diante dos resultados alcançados com o investimento formativo do PROFA, pude perceber que a transformação não estava somente nas mãos dos professores, mas também percebi que quando há vontade política para a transformação de uma realidade, as ações de formação continuada se efetivam e dão bons resultados.

⁵ Segundo Emília Ferreiro, alunos alfabéticos são aqueles que se encontram na hipótese de escrita alfabética, ou seja, já compreenderam como funciona o código de escrita.

Outro molde de formação que me chamou atenção foi o adotado pela EOT para a formação das PAP.

Durante o tempo em que permaneci na coordenação como PAP, identifiquei que os cursos oferecidos às PAP atendiam a moldes diferentes dos propostos pela SEC. As formadoras eram sempre as profissionais da EOT (Equipe de Orientação Técnica). Os temas discutidos partiam de questões reais do cotidiano das escolas; eram formações de duração maior e tinham a junção de teoria e prática. O princípio metodológico adotado era sempre o da discussão, reflexão, estudo e prática. Outro fator valioso era a periodicidade e a formação do grupo. Havia encontros marcados periodicamente (durante muito tempo foi semanalmente) e a cada encontro, havia a retomada da discussão pendente e aprofundamento/ampliação daquela e de outras questões. O grupo era basicamente o mesmo e permanecia assim durante um bom tempo.

Ao retornar à função de professora, pude perceber o quanto as propostas de formação continuada que realizara e que recebera como PAP/coordenadora pedagógica tinham sido benéficas para meu desenvolvimento profissional, de uma forma reflexiva e prática, e o quanto a falta de uma continuidade na formação interferia na construção de novos e permanentes subsídios para auxiliar a prática. Eu tinha subsídios conceituais para lidar com diversos temas que surgiam no meu contexto prático.

Constatei que eu dava pesos diferentes para cada formação por que passara. Percebia que meu movimento em relação aos cursos em parceria e às palestras promovidas pela SEC por que eu passara sem partirem de meu real interesse era de não implicação, mesmo que se tratasse de temas interessantes. Não via funcionalidade ou interesse naquelas questões e naquele momento.

Por outro lado, percebia um movimento totalmente diferente acontecendo em mim quando cursava outras formações por interesse e procura própria, como por exemplo, o de formação de professores que cursei durante três anos num instituto particular.

Dessa experiência pude extrair alguns pontos que poderiam ser valiosos para uma boa formação continuada em serviço, os quais vieram reforçar em mim a importância desta pesquisa como meio de atender à problemática apresentada naquele contexto.

Além disso, esses pontos serviram de subsídios para meus planos de formação, recursos didático/metodológicos e princípios políticos.

A pesquisa em questão

Ao longo de minha experiência de vida, escolar e profissional, constatei que as questões que me inquietavam a respeito da educação estavam relacionadas fundamentalmente à formação de professores, em especial, à formação continuada. Como sempre fui uma pessoa que buscou formações extras, e estava me sentindo da mesma maneira que as outras colegas: insegura, desanimada, apreensiva e ansiosa, comecei **a me questionar sobre os moldes das formações continuadas que os professores vêm recebendo e os subsídios que essas formações oferecem para a prática.**

Por essa razão, cheguei ao tema título desta pesquisa: Formação continuada de professores do ensino fundamental I: subsídios para uma proposta em análise.

Decidi pesquisar esse tema com o intuito de trazer à tona as lacunas e possibilidades de como fazer a formação continuada no ambiente da escola, pois essa abordagem prática da formação é pouco ou sequer relacionada nas menções da literatura da formação de professores.

A despeito das dificuldades institucionais, culturais, materiais e pessoais dos professores, uma proposição se faz presente nesta pesquisa: a de que seja possível desenvolver um trabalho a partir do envolvimento de todos sob o olhar do coordenador.

Parto da hipótese de que seria possível um trabalho de formação continuada que faça sentido e que promova uma transformação qualitativa nas práticas. Não acredito em qualquer formação, e sim, numa formação que parta da necessidade do contexto, do conhecimento que cada professor já tenha acerca do assunto; que ele interfira na realidade a partir dos estudos e intervenções reflexivas; que conte com condição estrutural em termos de recursos financeiros, humanos e físicos para que aconteça; que seja feita com prazo de tempo alongado para que esgote a necessidade do grupo, e não num curto e insuficiente período, pois o tempo é um grande aliado do aprofundamento e da apropriação, quesito que favorece o pensar ou o ruminar sobre o assunto; que ofereça subsídios para a transformação qualitativa das práticas na educação.

Acredito que a formação de professores, se de qualidade, poderá favorecer a transformação do modo como eles ensinam os alunos e, com isso, viabilizar o acesso do sujeito aos contextos sociais pois, por meio do conhecimento, ele poderá ter outra postura social e, em decorrência, viver com mais respeito e dignidade. Saberá recorrer e lutar por seus direitos de justiça, ter sonhos e acreditar na sua possibilidade de alcançá-los, pois terá construído competências para tal. Portanto, ela é um dos caminhos necessários e possíveis para a mudança. Acredito na utopia viável que Paulo Freire nos trouxe, numa transformação de dentro para fora, partindo do grupo de professores/equipe escolar/ comunidade escolar.

Acredito que a formação de professores, se de qualidade, poderá favorecer a transformação do modo como eles ensinam os alunos e, com isso, viabilizar o acesso do sujeito aos contextos sociais pois, por meio do conhecimento, ele poderá ter outra postura social e, em decorrência, viver com mais respeito e dignidade. Saberá recorrer e lutar por seus direitos de justiça, ter sonhos e acreditar na sua possibilidade de alcançá-los, pois terá construído competências para tal. Portanto, ela é um dos caminhos necessários e possíveis para a mudança. Acredito na utopia viável que Paulo Freire nos trouxe, numa transformação de dentro para fora, partindo do grupo de professores/equipe escolar/ comunidade escolar.

Tendo em vista a importância da descoberta de caminhos que tornem possível um trabalho de formação continuada que seja significativo ao coletivo dos professores e que favoreça o progresso qualitativo da aprendizagem dos alunos, faço o seguinte questionamento para este estudo: **em que medida os modelos vivenciados e aqui analisados auxiliam ou não o professor apropriar-se de um “novo” fazer pedagógico, oferecendo pistas para a realização de uma formação continuada que faça sentido, tanto para o grupo de professores, quanto para a transformação das práticas?**

A pesquisa é essencialmente descritiva de processos formativos dentro da escola pesquisada e visa analisar a descrição dos momentos e os relatos avaliativos extraídos dos espaços de formação continuada no contexto escolar, investigando:

- em que medida esses modelos vivenciados auxiliariam ou não o professor a apropriar-se de um “novo” fazer pedagógico;

- se haveria fatores que favoreceriam ou impediriam que isso acontecesse de maneira efetiva;
- ações de formação continuada que contribuem ou não para uma mudança de lógica de educação bancária na prática do professor.⁶

Elejo como focos: contexto e estratégias formativas no ambiente escolar, tendo como objeto de pesquisa e análise os planos e projetos de formação inseridos nos PPP⁷ (2007, 2008, 2009) e ações de formação da PAP.

O estudo parte da análise do plano de formação, mas se amplia no que chamamos de outros espaços formativos, pois percebemos, ao longo do trabalho de coordenação, que as ações formativas contidas no plano de formação não se resumiam somente nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), mas se estendiam em outras ocasiões, como: reuniões pedagógicas; reuniões de Pré-conselho, Conselho de Classe e Pós-conselho; momentos de planejamento do Plano de Ação e discussão com PAP; conversas intermediárias de professoras com a equipe de gestão/EOT acerca das questões pedagógicas; reuniões de discussão a respeito de algum assunto e sua decisão; avaliações e replanejamento do trabalho formativo; consideração da voz da comunidade para o trabalho.

Nesta pesquisa, estou tratando do que é, e do como fazer a formação continuada, visando contribuir com as práticas de formadores de professores com nossas reflexões a respeito das estratégias formativas, pois estas poderão simbolizar chaves de acesso a um ensino mais profundo, mais compartilhado e de melhor qualidade.

Os sujeitos pesquisados são os professores de Ensino Fundamental I de uma unidade escolar da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo e alguns outros sujeitos que participam do contexto de pesquisa, como PAP, membros da equipe de gestão/direção e OP.

Para atingir tais objetivos e buscar respostas ao problema anunciado, vou seguir o percurso metodológico da pesquisa de abordagem qualitativa, pois se fundamenta e se desenvolve num contexto de integração entre sujeitos e realidade, ações e sujeitos, pesquisador e pesquisado. Conforme Chizzotti, “uma interdependência viva entre o

⁶ O conceito de educação bancária será explicado no decorrer deste trabalho.

⁷ PPP: Projeto Político Pedagógico.

sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (2005:79).

Nesta pesquisa, atuo, não raro, como sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, uma vez que faço parte do grupo investigado. Sou a coordenadora do grupo de professoras, objeto principal desta pesquisa.

Esta pesquisa parte de questionamentos nascidos no próprio percurso da pesquisadora como sujeito que deseja investigá-los no contexto concreto de formação de professores.

Meu marco inicial é o começo do trabalho formativo nessa escola tendo como pano de fundo uma avaliação diagnóstica, e por isso, inicial, feita com o grupo sobre os problemas ali encontrados. A partir dessa informação, eu, como coordenadora, passo a propor planos de formação, os quais constam do PPP da escola, visando atender às necessidades identificadas. Esse processo prático que será analisado aconteceu seguindo basicamente o percurso de: diagnóstico, Plano de Ação, ação, avaliação, reavaliação e replanejamento de um novo plano de formação (o do ano seguinte).

No percurso do trabalho formativo, vou como coordenadora, reconstruindo estratégias, alterando propostas, mudando/adequando situações formativas e avaliando-as com o grupo de professoras e equipe de gestão.

A pesquisadora faz a sistematização, organização e análise dos dados, sempre partindo dos referenciais presentes na fundamentação teórica.

Após cada relato descritivo, há a inserção de quadros avaliativos com a opinião e a ação dos sujeitos do grupo para verificar os possíveis efeitos da formação continuada no seu fazer docente.

Após esses dados, são eleitos os eixos de análise daquele item e são feitas as análises tendo em vista o marco referencial adotado, buscando sempre responder às questões centrais de nossa investigação. São feitas análises rigorosas dos dados, apresentando-se os resultados, estabelecendo um diálogo crítico.

A pesquisa em seu conjunto está assim estruturada:

Introdução:

O PRAZER E A DOR DE APRENDER: UMA CAUSA DE VIDA

Capítulo I:

Fundamentação Teórica

O NOVO CENÁRIO SOCIAL

- 1.1. O momento atual
- 1.2. Ser professor no novo cenário

Capítulo II:

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 2.1. Em pauta: A formação de professores
- 2.2. A formação continuada e contínua

Capítulo III:

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa

Capítulo IV:

O CENÁRIO: A ESCOLA, O TRABALHO PEDAGÓGICO E OS DADOS COLETADOS

- 4.1. Unidade escolar Pesquisada: uma análise do PPP
- 4.2. Histórico da Unidade
- 4.3. O mapeamento da comunidade escolar

Capítulo V:

O CENÁRIO DA PESQUISA SOB O FOCO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

- 5.1. Em pauta: a sondagem avaliativa do grupo em 2007
- 5.2. Os encontros de HTPC
- 5.3. O replanejamento do PPP e dos Planos de curso em análise
- 5.4. A primeira proposta formativa
- 5.5. Documentos em análise
- 5.6. Trabalhos formativos realizados em HTPC em análise
- 5.7. Planejamento
- 5.8. Trabalho com projetos
- 5.9. Conselho de Classe e planejamento bimestral como instâncias práticas da formação continuada in lócus
- 5.10. PAP- Professor/a de Apoio Pedagógico no contexto escolar e sua formação

DADOS CONCLUSIVOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

CAPÍTULO I

Este capítulo trabalha conceitos implícitos e explícitos no tema título. Ou seja, formação continuada de professores no Ensino Fundamental I, os saberes necessários à prática de professores no Ensino Fundamental I, as ações de formação continuada que contribuem para uma transformação qualitativa dessa prática sob o olhar da coordenação.

Para trabalhar esses conceitos, este trabalho fundamenta-se em autores que tratam da formação de professores, tais como: Alarcão, Alonso, Brito, Fazenda, García, Imbernón, Nóvoa, Schön, entre outros.

No capítulo I, para os temas que fundamentam as mudanças de realidade e as necessidades do novo contexto no qual estamos inseridos, utilizamo-nos dos autores: Cortella, Dowbor, Burbules, Freire, Sacristán, Santomé, Torres, entre outros.

Para tratar das demais questões subjacentes ao tema, como currículo oculto e currículo de formação de professores, utilizamos os referenciais teóricos da LDB, Referências para a Formação de Professores do MEC, Sacristán.

Para tratar de questões de cultura escolar e relações de poder na educação, temos como subsídio teórico os seguintes autores: Brito, Foucault e outros já citados.

CAPÍTULO II

Neste capítulo, o trabalho retrata a pesquisa de campo, a caracterização do cenário, as estratégias de pesquisa e técnicas de pesquisa, a coleta, análise, categorização e interpretação dos dados.

Este capítulo trata ainda dos fundamentos que demonstram relevância social deste trabalho. A escola está inserida em um contexto social, com sujeitos e necessidades completamente diferentes das de outrora. Para se compreender que tipo de formação subsidia as necessidades do novo professor, é importante entender o contexto em que se está inserido. Para essa fundamentação, o embasamento teórico está pautado nos autores: Alonso, Burbules, Claxton, Dowbor, Freire, Gómez, Singer, Ribeiro, Moreira, Santomé, Torres, entre outros.

CAPÍTULOS III,IV e V

Estes capítulos desenvolvem a apresentação e interpretação dos dados, e apresentam o resultado da pesquisa.

Em seguida, temos a conclusão do trabalho, as Referências Bibliográficas e os anexos.

É um desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto da exclusão social, o que está além de seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão, mas que podem dispor de recursos sociais para enfrentar a ameaça.

(Singer, 1996:14)

CAPÍTULO I

Fundamentação Teórica

O NOVO CENÁRIO SOCIAL

Com a mudança dos tempos, a confiança na escolarização como forma de atender às demandas sociais e econômicas tornou-se forte.

A seguir, traremos uma contextualização do momento atual e das competências esperadas para lidarmos com tal contexto.

1.1. O momento atual

Segundo Santomé (2003), estamos em um momento histórico em que o sistema político-econômico do neoliberalismo impera. Esse sistema é denominado sistema do Estado mínimo. Ele consiste em um Estado que não oferece subsídios suficientes para acolher a demanda de trabalhadores e cidadãos que necessitam de sua tutela.

Mas, o que fazer diante dessa realidade? Consideramos que conhecê-la é o princípio de um caminho para aprendermos a lidar com ela no intuito de interagir e transformá-la a nosso favor, no nosso caso, em favor da formação continuada de professores que, por sua vez, está em favor da qualidade da escola pública e dos destituídos de acesso.

Claxton (2005) nos diz que o atual momento é de colapso das certezas e ascensão da sociedade de risco. As pessoas que outrora tinham bem definido o seu percurso pessoal e profissional, que estavam acostumadas a viver numa sociedade tradicional onde não havia responsabilidade individual, hoje vivem o contrário, a reconstrução de uma nova lógica. A escola, por exemplo, não pode trabalhar em cima do pressuposto de preparar somente para o mercado de trabalho, se é que o faz, pois os empregos já não são garantidos.

O trabalho representa para o homem sua forma de estar na vida. Nessa atuação, ele encontra dignidade, status social e aprovação por ser capaz de gerir sua

autossustentação, sua autorrealização. Todas as transformações que estão em curso alteram drasticamente a relação do homem com o trabalho; logo, alteram a relação do homem em sociedade, fator que gera um efeito de marginalização humana.

Todo o referencial de ações que embasavam as práticas e concepções pedagógicas agora já não parece atendê-las. Os sujeitos precisam saber lidar com uma nova e mutável ciência, com a rapidez desenfreada da tecnologia, com as relações de domínio e dominado visando a lucros econômicos e relações de poder; saber lidar com o conhecimento e informações em constante mudança, com a inserção de outros valores culturais e étnicos no seu contexto pessoal/profissional.

Sob a ótica desse novo cenário, quanto mais hábil, bem formada, capaz de criar, empreender, renovar e estabelecer relações sem fronteiras, mais preparada estará a pessoa para a vida nesta sociedade.

Neste novo universo de conhecimentos, assumem maior importância as metodologias do aprender a navegar, sendo que a concepção de conhecimentos a serem transmitidos se reduz.

Torna-se cada vez mais fluida a noção da área especializada de conhecimentos, ou de “carreira”, quando do engenheiro exige-se cada vez mais uma compreensão da administração, quando qualquer cientista social precisa de uma visão dos problemas econômicos e assim por diante, devendo-se inclusive colocar em questão os corporativismos científicos. É o fim do universo em fatias, da ciência-salaminho. (Dowbor, 2001:32-4)

Não há mais a divisão linear dos tempos de vida em que o homem se dedica a cada atividade, como brincar, depois estudar, depois trabalhar e depois se aposentar. Essa organização torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das cronologias, segundo o autor acima, aumentam.

O aumento no número e tamanho das organizações globais e a mobilidade do capital exigiram das pessoas que se tornassem aprendentes, pois as economias bem-sucedidas têm que encontrar formas de educar para produzir força de trabalho inovadora e inteligente.

Dowbor (2001:70) considera que:

Estamos entrando num universo que não tem nada de inocente, ocupado por gigantes financeiros e midiáticos, veiculando valores que podem representar exatamente o que não gostaríamos que contaminasse os nossos alunos. No entanto, estes alunos passam horas diariamente frente à televisão, jogam os jogos mais malucos e violentos que acessam na internet, são submetidos aos mesmos bombardeios publicitários. Não há mais ilhas culturais. Este novo universo de poder, devemos enfrentá-lo e domá-lo, e não fingir que não existe. O poder é um problema real.

Vale lembrar que na ausência de instituições que exerçam tais papéis, como a escola e a educação, outras, com objetivos distantes desses, farão seu trabalho, como nos alerta o autor:

O espaço que procuramos ocupar com a escola e as novas tecnologias não é mais um espaço vazio. Poderosas corporações da mídia, da informática, de pesquisa e desenvolvimento, buscam controlar os novos espaços. O desafio das novas tecnologias não é apenas técnico e pedagógico: é também um desafio de poder. (Dowbor, 2001:78-9)

Como esse espaço, a escola agora também recebe a tarefa de trabalhar e integrar a tecnologia a serviço da interação social, e amplia largamente sua função de provedora de socialização primária das crianças. Nóvoa (1999) e Savater (1998) nos trazem que essa demanda está sendo incorporada às suas atribuições.

Segundo esses autores, estamos vivendo um tempo em que as famílias já incorporaram a lei de mercado, encarando a escola como uma prestadora de serviços não somente de ensinar, mas de assumir a tarefa delas de educar suas próprias crianças.

As famílias assumiram tantas outras tarefas que, por causa disso, muitas possuem menos disponibilidade para educar os pequenos, para serem referência e modelo. Comportam-se, ao contrário, como verdadeiros “big brothers”¹, controlando minuciosamente a ação da escola, dos professores, a produção pedagógica que seu filho vem realizando... Como se seus filhos tivessem sido submetidos a um pacote de

¹ Big-brothers- Pais que acompanham a rotina integral dos filhos por meio de câmeras e sistemas on-line.

serviços, e eles, como consumidores exigentes, acompanhassem o atingir do padrão de qualidade prometido por meio de dos sistemas de avaliação.

Segundo Torres e Morrow (2004), a partir das transformações econômicas, políticas e sociais que ocorreram no mundo, os contextos e representações sofreram alterações profundas que desestabilizaram as verdades e as conjecturas estabelecidas. Mudou o modo de vida e de relacionamento humano.

Podemos perceber que o conceito de individualização e mercantilização não só está penetrado na esfera política, mas essencialmente na esfera humana.

Observamos que as relações familiares mudaram basicamente por conta da inserção das mulheres no mercado de trabalho e a partir das relações de trabalho.

Como vemos, além da transformação estrutural em que a escola está envolvida, a transformação no seu status também está presente. Esse aspecto com certeza influencia o professor, sendo determinante em sua formação, seja ela inicial ou continuada. Neste trabalho, privilegiamos a formação continuada do professor do Fundamental I considerando o que é exigido dele em seu cotidiano profissional.

Competências esperadas para se viver no novo cenário: o papel da escola

O leque de opções e competências esperadas para viver neste novo mundo não se restringe somente a aspectos físicos da formação para o contexto em sociedade e no trabalho, mas para além disso. Este além perpassa a esfera do humano, da diversidade, do múltiplo, de diversos grupos, das diversas etnias, raças, gêneros, religiões, da complexidade de administrar tantas e diversas culturas sob o crivo da equidade humana.

Por essa razão, a escola pública brasileira, que vinha preparando sujeitos operadores de máquinas, necessitou se reorientar, pois toda essa transformação exigiu novos perfis de sujeitos que até então não estavam sendo preparados.

Dowbor (2001) diz que se faz necessário repensarmos de forma mais dinâmica o que pretendemos aprender, pois não podemos aprender tudo, mesmo que seja de uma área especializada, pois encher a cabeça tornou-se inútil. O objetivo agora é que a cabeça seja bem-feita.

A educação, diante dessa realidade, tende a se orientar pela demanda, construindo seu próprio universo de conhecimento, fator que insere socialmente as pessoas. O currículo passa a se adaptar às necessidades dos alunos e do contexto, “caindo por terra”, não raro, as determinações superiores que direcionam o currículo.

São dados que muito nos interessam quando, de alguma forma, temos a formação continuada de professores sob nossa responsabilidade. Esses dados nos mostram que o contexto vivido, os problemas enfrentados, as necessidades observadas devem ser os reais norteadores do currículo e do trabalho de uma escola. Dessa forma, inferimos que os projetos, os Planos de Ação, os temas de formação em serviço devam partir do mesmo referencial para terem sentido transformador.

Segundo Dowbor (2001:32), “o nosso desafio, portanto, não é só o de introduzir novas tecnologias com o conjunto de transformações que isto implica, mas também de assegurar que as transformações sejam fontes de oportunidade”.

As fronteiras entre os territórios da pesquisa e dos saberes diminuíram; faz-se necessário aprendermos a lidar e ensinar os alunos a aprenderem com essa desconstrução promovida pelo progresso, mas não ensinar linearmente a utilização desses recursos no intuito de formar mão-de-obra acrítica.

Para Dowbor (2001), o mais importante é compreendermos que a conectividade global transforma toda a organização social do homem. Essa transformação gera uma sociedade de informações, entretenimento... uma sociedade do conhecimento. Todo esse potencial, se não utilizado com critério e criticamente, pode tornar-se instrumento de dominação política e fator de empobrecimento cultural, como nos alerta Santomé (2003):

A tão comentada mundialização dos mercados pretende impor como motor da vida uma racionalidade econômica que valoriza todas as coisas em função de seus benefícios econômicos, deixando de lado os benefícios sociais e morais. Isso explica que a educação pública e, o que é mais importante, a sua conceituação de serviço público passe para um segundo plano. A educação, mesmo em suas etapas obrigatórias, parece querer adotar cada vez mais os argumentos da capacitação profissional, isto é, habilitar apenas para encontrar empregos, preferencialmente bem-pagos. (Santomé, 2003:30)

No intuito de não compactuar com essa lógica, caberá à escola a função de ensinar a utilização desses recursos com o viés da criticidade a fim de que os alunos e comunidade consigam visualizar seus mecanismos manipulativos e, acima de tudo, favorecer os caminhos para que os alunos utilizem tais instrumentos de inserção no mundo, fazendo deles instrumentos de não discriminação, mas principalmente, instrumentos de construção de redes que favoreçam as interações entre os menos favorecidos de modo que lhes facilite acessar o que já está dado e mobilizar-se quanto a ele.

Seria de uma maneira simplificada dizer que de dentro do próprio sistema público, haveria uma conscientização política e do papel desempenhado por cada sujeito naquele contexto, utilizando os recursos disponibilizados como instrumentos de mobilidade.

No conjunto, não podemos mais buscar soluções isoladamente na educação, ou na comunicação, ou em diferentes espaços culturais. É a dimensão do conhecimento, nas suas mais diversas manifestações, que mudou de forma radical. O mundo do capital batalha hoje de maneira impiedosa este novo continente econômico. O mundo dos intelectuais, da educação, da cultura no sentido mais significativo – dos que fazem efetivamente a cultura – ainda permanece bem alheio a uma guerra onde estão se decidindo o destino de todos nós. (Dowbor, 2001:75)

Ou consideramos essas questões com seriedade ou corremos o risco de a escola pública se resumir em uma instituição que se volta à preparação de profissionais acrílicos, que se prestam apenas a atenderem à demandas do mercado.

No entanto, Dowbor, com sua esperança crítica, diz que “a gestão do conhecimento torna-se assim um espaço mais amplo, no qual a educação tem de reconstruir o seu papel, reencontrar o seu lugar” (2001:77).

Para esse autor, está na hora de a escola considerar essas macrotransformações do universo do conhecimento e das ferramentas de trabalho e providenciar uma reforma do sistema de ensino em profundidade, pois não nos basta dominar a técnica, ou assimilar informática, tecnologias do conhecimento, mas organizar uma nova forma de gerir o tempo, o espaço, as relações internas da escola, pois,

A escola pertence a um espaço, a uma comunidade. O conhecimento nas suas novas dimensões exige uma interação muito maior entre a escola e seu espaço social. As novas tecnologias, ao facilitar a conectividade, podem constituir uma ponte e melhorar a integração. Numa sociedade cada vez mais individualizada, e sedenta de sociabilidade, a escola pode neste sentido desenvolver novos papéis. (Dowbor, 2001:78-9)

Para esse autor, tudo indica que estejamos enfrentando uma revolução tecnológica em que um conjunto de transformações esteja em sinergia: a comunicação, a informação e a formação. Esse conjunto está sendo designado como a sociedade do conhecimento, e o autor complementa a ideia dizendo que “de certo modo, o processo reflete os primeiros passos do homo culturalis, em contraposição ao homo economicus dos séculos XIX e XX” (p. 30). A escola há de considerá-los.

Na lógica desse novo contexto, os indivíduos passam a ter como propriedade os conhecimentos e, por conta deles, ocupam papéis de mais ou menos poder e valia no contexto global. O papel da escola passou a ser o de preparar o perfil de homem para atuar na sociedade atual, a do conhecimento e informação.

Segundo Imbernón (2005:8),

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

À formação continuada fica a tarefa de realizar mediações entre essas forças e questões em prol do trabalho do professor, de sua apropriação de conhecimentos e de melhores estratégias a fim de se instrumentalizarem para lidar com toda essa demanda de competências apontada.

Para Burbules (2004), não podemos ter respostas únicas quanto ao que se espera da escola e dos sistemas de ensino hoje, pois:

As mudanças econômicas, políticas e culturais, nacionais e locais, são afetadas por tendências de globalização em uma variedade de padrões e respondem de forma ativa a essas tendências. De fato, como a educação é uma das arenas centrais onde essas adaptações e respostas ocorrem, ela será um dos tantos contextos institucionais possíveis. Assim, as respostas exigirão uma análise cuidadosa das tendências educacionais incluindo: as atuais ‘palavras de efeito’ populares (privatização, escolha e descentralização dos sistemas educacionais) que dirigem a formação de políticas em educação e agendas de pesquisa baseadas em teorias de administração e organização racional; o papel de organizações nacionais e internacionais no campo da educação, incluindo sindicatos de professores, organizações de pais e movimentos sociais; o conhecimento contemporâneo sobre as questões de raça, classe e gênero, e sobre o lugar do Estado na educação (o que levanta preocupações com o multiculturalismo e a questão da identidade na educação, teoria crítica de raça, feminismo, pós-colonialismo, comunidades diaspóricas e novos movimentos sociais. (pp. 21-2)

A escola para Carbonell (2002) é um espaço onde os conhecimentos se tornam públicos e onde se democratiza a produção e distribuição do saber. As pedagogias inovadoras advogam a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A educação é definida como um instrumento útil para a igualdade de oportunidades.

Para Dowbor (2001:80),

O grande desafio da educação é o de mobilizar as suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos. O mundo da educação, no Brasil, juntando alunos e professores, representa cerca de 40 milhões de pessoas. É uma força. O novo peso do conhecimento no planeta, e da educação nos processos de reprodução social, podem constituir uma poderosa alavanca de humanização social.

E queremos apostar que sim, isso nos parece possível e nos leva refletir sobre o professor neste cenário.

1.2. Ser Professor no novo cenário

Tivemos contato até agora com uma complexa relação de demandas que são esperadas da instituição escolar e da educação. Nesse subitem, aprofundaremos especificamente o sujeito professor, as expectativas que são depositadas no desempenho de seu papel nesse novo contexto e os caminhos e possibilidades que vêm sendo apresentados pelos autores referendados nesta pesquisa sobre o trabalho de formação continuada.

O que se espera de um professor nesse novo cenário

Ser professor no contexto atual requer ser alguém capaz de intermediar as relações globais com as locais, a informação com o conhecimento; ser alguém que se entenda como ser social e político inserido em relações e contextos de poder e de construção de subjetividades. Ser professor e “educar-se é aprender-se e se construir cada vez mais como sujeito” (Severino, 2001:80).

Para esse trabalho existir há a demanda de uma série de ações que envolvem a abertura de espírito, o desejo, a maturidade emocional e o despojamento de medos e preconceitos individuais, a cultura escolar e regional, as políticas públicas, as condições de trabalho e os subsídios formativos. É um trabalho complexo que envolve negociação, consciência crítica e perspicácia na observação de contextos e de discursos homogeneizadores/naturalizantes.

Dowbor (2001) diz que as estruturas de ensino poderiam evoluir assumindo um papel de organizadores de espaços culturais e científicos, deixando o papel de lecionadores para segundo plano.

Portanto, os professores necessitam saber lidar com a complexidade que antes era naturalmente excluída da escola.

Hoje, os alunos têm repertórios, vivências, culturas e histórias diferentes; informações diversas. Por isso, ao professor fica a tarefa de saber lidar com essa

demanda múltipla para que, na consideração e no tratamento desses fatores, reverta-os em conhecimento. O professor deseja e necessita de outros acessos, outras discussões, outras propostas, outra escola, outra comunidade social.

O professor ou a professora precisa romper com as raízes históricas que se tornaram regra em sua forma de compreender e fazer educação, atrelada a um fazer técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas. Deve converter-se em um profissional que participa ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (Imbernón, 2005:23).

O professor profissional precisa estar voltado para competências distintas das de outrora; precisa dominar as competências das telecomunicações, da informação, da complexidade das relações, pois estas o farão ter acesso ao mundo contemporâneo, e acima de tudo, dominar a competência da interpretação, da crítica, do inconformismo, da luta, da crença de que seja possível formar seres humanos para viverem com humanidade e dignidade; para que, uma vez instrumentalizados pelos recursos, consigam ser menos contaminados pelo sistema e mais humanos; que tenham muita consciência e sabedoria para não se deixarem levar pelos mecanismos de sedução e opressão que todo esse sistema potencializa e impõe.

Nessa configuração, a aprendizagem torna-se algo contínuo na vida de qualquer ser humano e, portanto, faz-se necessária para os professores a abertura de espírito para lidar com as vicissitudes e transformações de âmbitos diversos que a sociedade da nova era lhes apresenta.

Em termos de legislação, o que se espera do ensino e, em decorrência, dos profissionais que nele atuam, está consubstanciado nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições, na forma da lei;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

(Constituição da República Federativa do Brasil, 1990. Cap. III, Seção I, Da Educação:117)

Para Alarcão, “o papel do professor nesta nova sociedade é de criar, estruturar e dinamizar as situações de aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender” (2003). Fica claro que mais uma vez o professor é o personagem essencial dessas ações, pois percebe que dele depende o manejo de grande parte dessa complexidade para tornar a educação pública inclusiva e de qualidade.

Os Referenciais para a Formação de Professores deixam explícitas as expectativas depositadas na figura e no desempenho da função do professor. Tal documento traz que o professor precisa aprender a “tomar decisões da vida coletiva, participar da gestão cooperativa do trabalho, decidir sobre sua própria atuação no cotidiano escolar” (Referenciais para a Formação de Professores, 1998:56).

Eles apontam ainda que, tendo os alunos disponibilidade e ousadia para o ato de aprender, cabe ao professor: ficar atento ao empenho que cada aluno terá no processo de suas aprendizagens; encorajar os alunos e contribuir para a construção da autoconfiança e da autoimagem que auxilie na formação do referencial de respeito desse ser humano, pois “todos os alunos precisam ouvir de seus professores: Você pode!” (Ref. para a Formação de Professores, 1998:58); ter um grande envolvimento emocional por conta das questões subjetivas; ter muito conhecimento das questões pedagógicas, pois isso para ele será uma forma de, quando lidar com problemas, distanciar-se emocionalmente e agir como profissional; ter controle sobre suas ações junto aos alunos, garantindo assim que eles realizem as atividades e atinjam as aprendizagens; fazer “improvisações inteligentes”, e para isso é necessário que saiba “ler índices contextuais”, ou seja,

“desenvolver uma capacidade interpretativa que permita tomar as decisões adequadas situacionalmente” (Ref. para a Formação de Professores, 1998:59).

Recomenda-se também nos Referenciais para a Formação de Professores que, como membros da equipe pedagógica, os professores participem da elaboração do projeto educativo da escola junto à comunidade educacional, o que implica trabalhar coletivamente dentro da escola e interagir com outras escolas que trabalhem cooperativamente e dialoguem com a comunidade.

Espera-se ainda que o professor aja como um profissional reflexivo, utilizando os conhecimentos que construiu ao longo de sua vida profissional, do seu saber fazer; que saiba agir com sensibilidade, flexibilidade e consiga mediar a teoria com a prática ao lidar com os conflitos decorrentes de sua profissão. Considera-se imprescindível que ele tenha capacidade de refletir sobre a ação, de pensar estratégias, novos planejamentos, metodologias, intervenções e avaliações a serem postas em prática para, finalmente, refletir sobre sua própria reflexão, sobre a ação, para poder transformar a realidade conscientemente e se fortalecer de conhecimentos para as próximas ações. O documento diz ainda que:

Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor. (Referenciais para a Formação de Professores, 1998:61)

Podemos observar que os Referenciais para a Formação de Professores, como documento oficial da República, trazem uma vasta gama de expectativas a respeito do que se espera do profissional professor.

Segundo Hargreaves (2004:26), do professor espera-se que seja:

Alguém que se preocupe com a construção de subjetividades alheias como fatores importantes para o respeito, a consideração, a convivência e tolerância com o diferente. Dos professores, mais do que qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, os professores também devem mitigar e combater muitos dos imensos problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres; de alguma forma devem tentar atingir simultaneamente esses objetivos aparentemente contraditórios. Aí reside o paradoxo profissional (...)

(...) Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje.

O autor fala em paradoxo e é o que podemos visualizar na realidade, pois, de um lado, temos a supervalorização desse profissional por meio de incontáveis apostas na sua ação como mobilizadora de uma sociedade mais humana, mais crítica, mais bem preparada científica e tecnologicamente; de outro, não há mais status e bom salário, não há formação condizente que ofereça subsídios ao professor para lidar com tamanha complexidade.

Há a cobrança pela produção do conhecimento em ritmo acelerado, cobranças inúmeras por índices, alunos de todas as condições e necessidades inseridos numa mesma sala de aula, poucos recursos e salários devido ao novo sistema econômico de mais produtividade e menos investimento, exigências políticas e econômicas quanto ao seu fazer, pois a mão-de-obra que ele formará precisa atender às demandas globais.

Podemos ver que houve uma transformação radical no cenário de exigências e competências que se esperavam dos professores. Antigamente, tinham o papel de meros

reprodutores de determinações externas e políticas; hoje, vemos que seu papel continua sendo o de reprodução, porém, parece-nos que com diversas e novas habilidades/competências.

Percebemos que o nível de expectativas e demandas em relação ao professor se tornou muito amplo e complexo, como se ele, como sujeito da ação, fosse capaz de pôr em ação tudo o que se espera e transformar a realidade; isso porque, em todo esse contexto, há um movimento simplista de atribuir ao sujeito professor toda a responsabilidade pela não eficiência de preparo dos sujeitos, colocando sob sua responsabilidade ímpar transformar e atender às demandas atuais.

Algumas questões despontam diante de todas essas expectativas: as exigências mudaram somente para o professor? Há condições estruturais para a realização concreta de todas essas expectativas? Como ficam os professores diante desse novo cenário, diante dessas novas exigências? Eles têm subsídios formativos e institucionais para lidar com todas essas demandas? São perguntas que permanecem.

No próximo item, apresentaremos o material que encontramos o qual consideramos que possa nos direcionar para algumas respostas a algumas dessas perguntas ou, pelo menos, levar-nos a refletir sobre os temas que carregam.

Subsídios oferecidos ao professor nesse cenário

Se compararmos a quantidade de apontamentos que os Referenciais para a Formação de Professores (1998) fazem à figura particular do professor com os de incentivos a serem promovidos pelos órgãos governamentais, observaremos que há uma grande diferença de demandas entre eles, sendo que os pertinentes aos professores superam os números.

São abundantes os discursos e apostas que envolvem a figura do professor, o que nos leva a visualizar a pobreza de objetivos e de políticas públicas para os programas de formação de professores. Os discursos são numerosos e sedutores, conforme Nóvoa (1999:14) nos aponta:

O excesso de discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o ganhar guerras). Mas, nessa época, havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas públicas.

Nesse caso, parece-nos também que no Brasil, estamos diante de um sério problema: propostas demais, mas nada que se efetive na prática. Poucas ou nenhuma políticas públicas, planos de incentivo, condições estruturais e institucionais em detrimento de propostas de fato transformadoras.

Torres (1998) faz uma denúncia muito séria sobre os investimentos do Banco Mundial nos sistemas de ensino dos países subdesenvolvidos. Ela diz que há uma primazia pelo livro didático nas bases dos respectivos planos com a justificativa de que os próprios professores pedem o livro por facilitar o trabalho, por ser um material que custa pouco, ser mais fácil confeccionar que formar um professor, por oferecer a possibilidade de impressão de milhões de cópias iguais, por ser a chave do ensino e aprendizagem. Segundo a autora, em estudos realizados com países subdesenvolvidos, o livro didático aparece como o segundo fator que mais favorece a aprendizagem, e os professores, com seu potencial, experiência, salário, aparecem entre os últimos. Ela nos diz ainda que

Na América Latina, a ênfase tem sido posta em uma dupla – livro para o aluno (livro didático) e livro para o professor (guia didático, manual, etc.), vista por muitos como a solução do problema da capacitação docente. O livro didático, além disso, torna-se cada vez mais fechado e auto-suficiente, mais detalhado nos conteúdos e até na didática e na seqüência de atividades, com o que a própria intervenção do professor fica reduzida ao mínimo. Trata-se, é evidente, de uma estratégia não tanto de apoio ao professor, mas de sua substituição. Uma estratégia compensatória dos maus salários, da má ou nenhuma capacitação, do escasso tempo disponível para se atualizar e preparar as aulas. O guia de auto-aprendizagem, em que a intervenção do professor é quase desnecessária, é um material programado, em que a capacitação do professor limita-se quase exclusivamente ao manejo do livro. Tudo isso contradiz o discurso educativo atual, em particular o latino-americano, em que se enfatiza o protagonismo, a revalorização, a autonomia e a profissionalização do professor. (Torres, 1998:178-9)

Como podemos ver, os livros didáticos entram nesse contexto com a roupagem de investimentos em formação aos professores. No discurso, eles são empregados como auxiliares do trabalho e dos professores, e por isso, podem ser substituídos por

investimentos nessa área. O livro didático pode vir a ser um dos recursos utilizados dessa opressão, mas, se visto sob uma ótica inocente, parece ser um recurso de contribuição ao trabalho didático do professor; entretanto, se pararmos para analisar as razões de sua existência, os pormenores que estão subsidiando os financiamentos, poderemos perceber que ele não é um recurso acrítico e apolítico. Ele, como qualquer outro tipo de recurso, está a serviço de um ideal, um projeto, um fim.

A referida autora também nos traz que parte dos financiamentos nacionais e internacionais têm sido destinados à formação de professores em serviço. Ela explica que isso se deu por determinação do Banco Mundial, que, em estudos com 18 países em desenvolvimento da América Latina, chegou à conclusão de que seria mais promissor investir em formação em serviço do que na formação inicial, até então foco de investimento. Segundo esses estudos, os técnicos do Banco consideraram que a capacitação em serviço rendia mais com menor fluxo de investimentos. No entanto, a autora alerta que não há comprovações palpáveis para essa conclusão. Ela complementa que basta nos debruçarmos sobre a realidade das formações em serviço, que logo observaremos as debilidades e contradições em seu interior, acrescentando que o que de fato está em crise é o modelo de formação docente em geral (Torres, 1998:176).

Percebemos que, em geral, as formações em serviço não acontecem ou, se acontecem, suas ações são descontextualizadas da realidade das escolas; são cursos e palestras breves. Também verificamos que investimentos em planos de carreira, condições físicas e estruturais não acontecem efetivamente.

Como podemos constatar, os mecanismos de determinação de percursos são muito mais poderosos e intencionais do que poderíamos imaginar. Além de toda a assessoria da mídia, os órgãos de financiamento internacional interferem decisivamente nas determinações.

Por essa razão, é imprescindível que os educadores em geral recebam investimentos que atendam a essa específica demanda do olhar atento e analítico.

Nóvoa (1999) afirma que nesse processo complexo, os professores acabam por se apropriar dos discursos anteriores e os transformam em vozes próprias, pois “ninguém pode carregar nos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem” (p. 16).

Quando nos voltamos para a realidade das escolas municipais de São Bernardo do Campo/SP e para as questões das condições da formação continuada, percebemos a presença do discurso ideal; porém, na realidade, a Rede de Ensino autoriza os professores a acumularem a carga horária de sessenta horas semanais; os momentos “destinados” à formação continuada, realizada pelas/os PAP², tem designado três horas por semana. Nessas três horas em que a escola concentra sua equipe de professores, as metas são estabelecer a gestão democrática, resolver e discutir questões de cunho burocrático/oficial, administrativo, pedagógico e formativo, na maior parte das vezes nesta ordem descrita.

Nóvoa (1999) escreveu um artigo dizendo que os professores, na virada do milênio, precisam lidar com o fio tênue entre o excesso de discursos e a pobreza das práticas. Ele nos diz que nada melhor que os professores para se pregar o civismo e imaginar o futuro; por essa razão, os políticos e opinião pública voltam suas atenções a eles quando não encontram solução para os problemas. Segundo o autor, a retórica substitui a ação e oferece o conforto no sentimento de que haja um movimento de mudança em curso. Segundo ele,

O excesso de discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (pp. 13-4)

Nesses discursos, encontramos muitas apostas focadas em pessoas e instâncias formativas, dando-nos a impressão de que a responsabilidade com o coletivo seja garantida por unidades particulares: as pessoas envolvidas no processo e no contexto escolar. São eles: os professores, os formadores de professores, os formadores dos

² Professores de apoio pedagógico: professores que saem da sala de aula sem formação específica para exercerem o cargo de coordenação; são “responsáveis” pelo gerenciamento dos projetos formativos e formações; os HTPC, horários de trabalho pedagógico coletivo.

formadores, os gestores, as universidades que promovem a formação inicial... São muito poucos os parágrafos dos Referenciais para a Formação de Professores que tratam da responsabilização ou corresponsabilização do Estado ou Poder Público. Quando há alusão a essas instâncias nos Referenciais para a formação, observamos que não há muito aprofundamento.

Nóvoa (1999) afirma que o excesso de discursos científicos também é um agravante para que o professor se torne autor. Segundo ele, o número de profissionais professores é bastante interessante para o mercado; por isso, instaurou-se a moda dos investimentos na formação. Com isso, o número de publicações, o número de materiais lançados no mercado para atender esse público é vasto. Desse modo, para ser professor hoje, é preciso ter consciência de que muitas vezes os discursos que as publicações e as propostas trazem refletem a pobreza atual das práticas pedagógicas, pautadas numa concepção curricular rígida, nos moldes de cultura empresarial. Todos esses fatores inibem os professores de aprenderem fazendo.

O autor nos alerta para a questão de que estudos internacionais voltados para a formação de professores têm se detido na “acreditação”, quando voltada à formação inicial, e nas lógicas de avaliação, quando voltadas à formação continuada, e uma concepção de formação escolarizada é arrastada junto com elas, pois “consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experimental e da partilha de saberes profissionais” (Nóvoa, 1999:14).

Diante desse panorama complexo e desanimador, voltamo-nos no próximo item à questão da formação dos professores como fator de possível subsídio e como eles têm lidado com tudo isso.

A formação de professores nesse contexto

Os Referenciais para a Formação de Professores (1998) trazem que o trabalho formativo dos professores deve incluir competências intelectuais para que eles atuem em situações singulares. Para isso, dizem que eles precisam dominar teoricamente o seu nicho profissional e mobilizar esse conhecimento em situações concretas, independente da natureza dessas situações.

Segundo esse documento, a produção de conhecimentos pedagógicos sobre a prática exige que o professor domine a capacidade de síntese e comunicação acerca dos

conhecimentos construídos a fim de compartilhá-los, pois será esse o movimento responsável pelo confronto dos limites do conhecimento com as questões reais, já que tudo isso se aprende fazendo.

No entanto, Torres (1998) aponta que hoje presenciamos uma grande contradição, pois ao mesmo tempo em que são exigidos uma nova escola e um novo papel docente para atuarem num mundo interconectado e complexo, com maiores exigências sociais, a formação de professores se estreita ao invés de se abrir. Segundo a autora, isso acontece tanto em relação ao tempo quanto a seus objetivos e alcances, à sua qualidade e pertinência. Para ela, o professor que os discursos e o papel apresentam para a nova sociedade ainda não existe.

A capacitação que se está oferecendo aos que existem não guarda relação com os requerimentos, sumamente ambiciosos e complexos, desse perfil do educador que é preciso construir.

A grande massa de professores reais é formada, atualmente, por um professor não apenas com nula, escassa ou má formação para o ensino, mas também com uma educação geral deficiente, produto dessa mesma escola que está sendo questionada e em cuja transformação pretende-se envolvê-los, sem dar-lhes ferramentas e as condições apropriadas. A lacuna no discurso sobre o que deve ser a educação do século XXI – quer dizer, hoje – é cada vez maior e não se vislumbram as medidas consistentes, sérias, para começar a resolvê-la na perspectiva dos que ensinam. (Torres, 1998:180)

Parece que todos esses discursos e expectativas têm chegado aos professores, mas não parece que eles têm lidado com eles de maneira tranquila. Segundo Esteve (1991), a somatória desses fatores, associada à formação de má qualidade, está gerando um fenômeno nos professores, que ele denominou mal-estar docente.

O mal-estar docente a que Esteve se refere abarca todas essas questões apontadas, deixando os docentes sem referenciais palpáveis para que sua ação aconteça de maneira segura. Para lidar com tais questões de forma menos dolorida, cabe a cada professor refletir sobre as crenças e valores pelos quais optará diante de um leque infinito de opções.

Os Referenciais para a Formação de Professores (1998) apontam algumas ações a serem tomadas junto aos professores, como se a questão central fosse apenas colocá-las em prática. Fazemos delas elementos para nossa análise:

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional. (Referenciais para a Formação de Professores, 1998:56)

Para Sacristán (2002), a escola, por meio do seu currículo e tradições metodológicas, é um local de difusão de regras próprias e de conhecimento. Ela vai instituindo regras próprias aceitáveis e não aceitáveis socialmente. Tais regras vão se estabelecendo ao longo do tempo por meio das tradições, das normas, no currículo explícito e oculto, na cultura escolar.

Para Nóvoa (1999:19), “os professores não podem refugiar-se numa atitude defensiva e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar”.

Fusari (2008) nos alerta para que cuidemos que os estudos de formação estejam integrados aos demais âmbitos, como: o Projeto Político Pedagógico, as políticas públicas, as condições de trabalho e, fundamentalmente, o interesse do profissional em crescer profissionalmente, pois, segundo ele, “não há política ou programa de formação contínua³ que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional” (p. 23).

³ Esse autor faz uso do termo formação contínua, não distinguindo a formação que acontece in loco da formação que acontece continuamente ao longo da vida. Nós, neste estudo, adotamos a concepção de que a formação continuada é aquela que acontece no local de trabalho do professor, mesmo que exija alguma atividade externa à escola, e adotamos a conceituação de formação contínua para aquela que se dá ao longo da vida dos sujeitos, considerando não somente momentos de formação, mas participação em diversos contextos e eventos culturais que formarão o sujeito e o transformarão ao longo da vida.

Esse ponto levantado pelo autor é bastante pertinente e encontrado no âmbito escolar. Ele pode ser o grande responsável por se prejudicar o trabalho formativo de uma escola. Nesse caso, mesmo que o trabalho da coordenação/formação seja completamente compartilhado, a falta de consonância de desejos, objetivos, expectativas e esperanças de membros do grupo na transformação da realidade impede que um trabalho flua.

Assim como ele e Dowbor (2001), também consideramos imprescindível que nesse processo, não haja fechamento de espírito, rejeição à discussão, rigidez e resistência no enfrentamento do novo, na tentativa de outras opções, pois essas condutas trazem mais complicações ao cenário e poucas possibilidades interventivas para a lida com as sérias e novas questões apresentadas a toda equipe escolar e à sociedade em geral.

Pensando nesses aspectos, parece-nos imprescindível que o trabalho formativo se inicie a partir da observação, análise, interpretação e problematização da cultura escolar, atrelado à intencionalidade, pensando na qualidade do ensino que será oferecido ao aluno.

Mas Torres faz um alerta:

Não existe relação mecânica entre conhecimento do professor e aprendizagem do aluno, ou entre capacitação do professor e rendimento escolar. Não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) do alunado. Esta visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara a escola e fábrica e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto (inputs-outputs). Nesta concepção fabril do ensino, a escola é uma fábrica que produz objetos, mercadorias, não há espaço de produção de conhecimento, aprendizagem e socialização. (1998:175)

Esse conceito é fundamental para pensarmos a formação de professores em serviço; ele nos auxilia na dosagem de nossas expectativas, de nossas apostas, e na espera de resultados. Auxilia-nos a compreender que tudo nesse campo acontece por meio de um processo.

Como nós, Nóvoa (1999) e Imbernón (2005) consideram impossível imaginar que qualquer mudança de contexto não perpassasse a formação de professores. No entanto, tanto o autor como nós acreditamos que não se trata de programas de formação temporários, instantâneos, que atendam a demandas contextuais e pontuais, mas de programas que contemplem a formação de professores a partir de outra perspectiva, “que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da vida. Necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (Nóvoa, 1999:18).

Possibilidades interventivas

Os autores estudados dizem que é preciso ser crítico, ser um bom aprendiz para lidar com as responsabilidades e as incertezas apresentadas no novo contexto. Thurler (2001) e Claxton (2005) apontam como princípio de ação o desenvolvimento de relações cooperativas, abertas para a lida com as transformações.

Nóvoa (1999) afirma que os professores de fato receberam uma carga excessiva de exigências, mas está da mesma forma em suas mãos um resgate social da profissão docente e de políticas públicas coerentes. Cabe a eles descobrirem sua identidade coletiva que os leve a cumprirem seu papel na formação de sujeitos.

O fato de que os discursos e as políticas públicas tenham levado os mecanismos de individualização ao contexto profissional dos professores com força total descaracterizou-os definitivamente. Nóvoa (1999) constatou esse fato:

Ao olharmos para a história, verificamos que nunca a fragilidade associativa dos professores foi tão grande, o que não deixa de ser preocupante. Ora, sem um reforço das dimensões coletivas e colegiais no seio do professorado, não vale a pena levantar a voz (“as vozes”), pois não é por falarmos mais alto que temos mais razão ou que defendemos melhor os nossos interesses.

Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na ação pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. Essas são nos dias de hoje,

formas obsoletas de encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem conseqüências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a idéia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre professores. (Nóvoa,1999:16)

O autor em questão abre-nos a perspectiva de que há uma saída desde que seja pelo viés do coletivo, do enfrentamento, do reconhecimento dos problemas e da necessidade de se corresponsabilizar com as propostas e, acima de tudo, remete-nos a ouvirmos a voz dos atores envolvidos no processo.

Parece-nos que a solução mais coerente seria aliar, à formação de professores, a voz deles ao seu cotidiano, suas angústias, seus medos, seu profissionalismo, suas representações de verdades, seus valores: a cultura escolar. Esses aspectos, aliados à construção de práticas inovadoras, fruto de um processo de reflexão do seu próprio fazer, provavelmente seriam integrantes essenciais da definição ou da redefinição de cada sujeito como professor.

Para isso acontecer, parece também fundamental que haja um re-equacionamento do papel da escola a fim de que os profissionais nela inseridos possam ter referenciais de conduta e princípios; referenciais esses construídos coletivamente, pois numa citação feita por Nóvoa (1999), de Guy Le Boterf (1994), encontramos o sentido real desse apontamento: “a competência do indivíduo depende da rede ou redes de conhecimento às quais pertence” (1999:19). Segundo esse autor, numa equipe, não se somam as competências individuais, mas são elas que vão construindo as competências coletivas.

Um alimenta o outro, um contribui com o outro, um oferece seu ponto de vista para o outro enxergar a partir dele.

A concretização destas propostas faz aparecer um actor colectivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de

acção, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada. É uma mudança decisiva para a profissão docente. (Nóvoa, 1999:19)

Os princípios apontados pelos autores referendados, e principalmente por Nóvoa (1999), indicam-nos que o caminho para um trabalho que possa subsidiar os professores nessa nova e árdua tarefa profissional seja o da construção de um trabalho em equipe, em rede, utilizando o cotidiano como base das discussões e reflexões e, com isso, desenvolvendo um trabalho que reconstrua a cultura escolar a partir da identidade coletiva. A escola hoje é, sem dúvida nenhuma, um espaço de formação individual e da cidadania. A cultura escolar é difundida por meio de condicionamentos, projetos, intenções, seleção de conteúdos e escolhas metodológicas.

Precisamos romper com o conformismo e com o pessimismo que foram incorporados à vida dos professores e profissionais da educação. Precisamos pensar no professor de ontem para compreendermos o de hoje; precisamos colaborar para que os professores construam bases sólidas e críticas para que, no futuro, eles sejam donos de si e menos assujeitados pelas tendências políticas. Só dessa forma acreditamos ser possível uma educação pública de qualidade.

Para Brito (1998 e 2008), Nóvoa (1999) e Sacristán (2002), esses aspectos são inerentes à cultura escolar. Mas, embora eles façam parte desse contexto, Nóvoa (1999) nos chama atenção para a questão de que eles devem muitas vezes ser superados a fim de que as mudanças aconteçam.

Sendo essas condições concretas, não podemos apostar que os professores vão encontrar recursos, ter disponibilidade emocional e profissional para aprenderem na prática por meio de trocas, estudos, discussões, replanejamento. Seria interessante pensarmos quais recursos eles terão para encontrarem as suas próprias vozes no meio de tal excesso.

Segundo Sacristán (2000), ser professor no contexto atual é ser um profissional que tenha interesse por compreender a dimensão do seu fazer e a dimensão da complexidade de seu contexto, que trabalhe com o humano, para o humano e sobre o humano, de maneira crítica, intencional e reflexiva, desconstruindo os modelos rígidos de sua história. É humanizar-se a cada dia no meio de tantas desumanizações.

Professores como protagonistas de seu poder

Há um ritual social que define a qualificação de falas, gestos, comportamentos e circunstâncias de acordo com cada instituição, ou seja, um conjunto de signos que acompanham o discurso. As sociedades do discurso têm a função de preservar ou produzir discursos.

Os professores receberam suas respectivas marcas e constituíram sua subjetividade pessoal e profissional em alguns desses discursos e instituições, como todos os sujeitos sociais.

Uma vez que a sociedade molda o homem (Kant:1996), cabe-nos problematizar o discurso que formou o sujeito professor, pois na sua vivência, ele não somente o reproduz, mas o reconstrói a partir do diálogo e da criticidade. Para Foucault (2006:8-9), os discursos produzidos numa sociedade são ao mesmo tempo controlados, selecionados, organizados e distribuídos por certo número de procedimentos que marcam seus poderes e perigos.

Segundo Foucault (2006), foi necessária a criação de mecanismos de controle de discursos para que não houvesse perda de controle das subjetividades, logo, da massa da população. Como disse ele:

Ora, parece-me que sob esta aparente veneração do discurso, sob essa aparente logofilia, esconde-se uma espécie de temor. Tudo se passa como se estivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso. (2006:50)

Para isso, foram criados vários mecanismos e preparados vários sujeitos que os reproduzissem. Um dos mecanismos que a instituição escolar encontrou para essa reprodução foi a organização das disciplinas a fim de haver domínio de objetos num conjunto de métodos, num corpus de proposições consideradas verdadeiras, num jogo de regras e de definições, de técnicas e instrumentos, que são traduzidos como metodologias de ensino e didática.

Essas metodologias e didáticas de ensino não deixam de ser formas de organização das multiplicidades humanas que estão inseridas na instituição escolar. O

poder exercido sobre elas está no controle dessas multiplicidades por meio do olhar, do vigiar, do controlar, do rastrear. A escola também faz isso por meio da disposição de mobiliário, controle dos corpos, determinação e controle de tempo de cada ação e regras de postura, avaliações, acompanhamento de tarefas, expressões... Os professores, por sua vez, utilizam-nos como instrumentos de manutenção dessa ordem quando requerem de seus alunos subordinação cega a suas regras e determinações; quando desconsideram que o aluno é um sujeito pensante e que traz consigo uma série de conhecimentos que devem ser considerados para haver diálogo e aprendizagem; quando se utiliza dos espaços, das metodologias instituídas como castradoras de subjetividade, como um recurso favorável ao seu poder autoritário.

Os professores não são culpados por fazerem uso desses recursos, por pensarem dessa forma, por terem essa visão dos processos de interação de educador e aluno, por sofrerem quando não conseguem manter essa ordem tornada certa e natural. Eles receberam reforços para se tornarem o que são.

A história nos mostra que os professores poucas vezes tiveram o poder de discursar autonomamente, de exercer sua subjetividade, sendo somente reprodutores e mantenedores dos discursos vigentes, sujeitos assujeitados à doutrina e valores elaborados por políticas detentoras de poder que direcionam a instituição escolar.

Eles receberam investimentos em alguns momentos históricos muito explícitos, mas que hoje são absolutamente sutis e camuflados.

Hoje, vivemos em tempos de sofisticação de controle: universalização, mundialização, interculturalização, em que os discursos se intercalam, se multiplicam, se mesclam e misturam, se confundem, deixando camuflados os mecanismos de propagação e manutenção do controle.

Todos os discursos têm infinitas sutilezas, e isso é natural. É por essa razão que nosso papel como educadores seria o de observar esses discursos, lançar mão de procedimentos de validação para decidir sobre sua incorporação ou não.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 2006:44).

Vemos a formação continuada como um viés da instituição escolar, capaz de iluminar os recursos coercitivos presentes nos discursos históricos e atuais do papel e da função do professor e, assim, promover uma reformulação de discursos e potencializar as construções e reconstruções de subjetividades dos sujeitos.

A subjetividade para Foucault seria constituída de três esferas: do desejo, da necessidade e da vontade. A do desejo é a que move a vida humana, que impele o homem para a vida ou para a morte. É a energia mais poderosa, que canaliza a vontade e a necessidade integrando a fantasia (capacidade exclusivamente humana). A esfera da necessidade está relacionada às necessidades primárias do sujeito para que ele se mantenha vivo; está relacionada ao seu metabolismo biológico. E a esfera da vontade é a que integra a necessidade e o desejo, fazendo a razão ser um canalizador de ações que atrelam necessidade e desejo. É nessa última esfera que podemos idealizar a re/construção da subjetividade profissional dos professores, pois é na construção das subjetividades dos sujeitos que o poder do assujeitamento se faz ou se desconstrói.

Por meio dos sentimentos de afeto, medo, disputa, inveja, os sujeitos começam a se mobilizar, recuando ou enfrentando tais sentimentos. Para Foucault (2006), ou os sujeitos assumem sua subjetividade ou vão morrer reféns dela. Assim, pressupõe-se que os momentos de formação continuada de que o sujeito professor participa devam lidar e problematizar esses sentimentos, favorecendo a reelaboração de caminhos possíveis.

Por ser pulsão de vida ou morte, o desejo ao longo da vida do homem vai encontrando formas de canalização por meio da fantasia. Na idade adulta, ele encontra a canalização do desejo no poder. Poder de ser, ter, sentir, escolher, decidir, comandar, saber.

Por mais que o discurso seja aparentemente pouco significativo, as interdições que o atingem revelam rapidamente sua ligação com o desejo e com o poder.

Nisso não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo, e visto que - isso a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 2006:10).

Na constituição da subjetividade humana, há uma necessidade vital de realizar algumas afirmações do Eu: eu consigo, eu posso, eu tenho, pois não há sujeito no mundo que suporte a condição de não poder.

Para Foucault, o desejo do saber está associado ao desejo do poder. Ver tudo, conhecer tudo, dominar tudo...

Assim, compreendemos a formação continuada como um espaço importante para que os professores descubram seus verdadeiros poderes e desejem o saber crítico, o saber que transforma, que mobiliza, que considera as diferenças, que pesquisa, que deixa de oprimir e auxilia a liberdade de pensamento, de vida, de escolhas. A criatividade.

Estamos vivendo um momento histórico em que a nova ordem lógica é a do “Saber é poder”. Esta passou a ser a tônica das relações humanas, ou seja, vejo tudo, participo de tudo, tenho poder. Infelizmente, na sociedade humana, os não proprietários desses bens não têm poder e, por serem destituídos, são oprimidos.

Vivemos em tempos de narcisismo, em que, não raro, o homem deseja ser vitrine para os demais. A lógica não é expor o que se é, mas o que se produz, como se fôssemos personagens em exposição, aguardando que o outro se apodere de nós por meio do seu olhar.

Foucault nos diz que, por sermos sujeitos sociais, não estaremos completos se não houver o outro para ver, reconhecer, certificar-nos daquele poder, pois esse movimento é o que permite a construção do ego humano. É por essa razão que a educação tem tanto poder na formação das subjetividades, pois ela as afirma ou as nega, tendo como álibi a inserção ou exclusão do indivíduo no contexto social. Ou seja, se não houver enquadramento nas regras, ele será discriminado/rejeitado socialmente, o que significará a morte para o sujeito. É por essa razão que consideramos os professores como os protagonistas da instituição pedagógica, pois serão eles que verão, reforçarão, negarão, darão poder aos egos dos alunos. Egos que podem ser constituídos por meio do olhar de vitória e luta ou do olhar de fracasso e derrota.

Nesse sentido, a formação continuada de professores tem por função iluminar os discursos que vêm sendo propagados e as ações que vêm sendo postas em prática, evidenciando as relações que estão sendo estabelecidas, pois ela é uma possibilidade de os professores se apoderarem do saber que transforma, mobiliza e encontra veios

possíveis de despertar para uma nova realidade, valorizando, contribuindo e respeitando novas possibilidades de composições de subjetividades; exercitando a ação de olhar e afirmar as subjetividades ao invés de negá-las, num movimento de despertar afetivo.

Para Foucault (2006), o desejo canalizado no afetivo é o primeiro sentimento que rompe com a ordem do assujeitamento, pois o desejo afetivo se sublima em outros objetos e o sujeito busca incessantemente atingi-los.

Precisamos descobrir a forma de fazermos uma formação continuada que desperte o desejo dos professores de terem o poder do saber para transformarem o discurso posto.

A escola perdeu seu papel porque o Estado deixou de ser o regulador da moral. Dessa forma, o poder foi descentralizado para as mãos de outros sujeitos. Acreditamos que se os professores tiverem a consciência de que possuem micropoderes dentro daquela instituição e que o exercício deles lhes compete, terão condições de tecerem novos discursos, pois, parece-nos que não há poder sem discurso e não há discurso sem instituição. Há uma vontade de verdade nos discursos, pois verdade é uma forma de poder. A verdade convoca a razão. O saber dá poder.

Entendemos que uma das formas de despertar nos professores esse desejo seja a promoção de uma formação continuada que favoreça sua apropriação de poder de saber, pois esse poder, quando canalizado no aluno, tende a se transformar em aprendizagem. O fato de o aluno aprender, para o professor, é uma forma de validar, afirmar e confirmar o seu poder e isso causa imenso prazer. Prazer que se relaciona com o desejo, e este com a vontade!

Como caminhos possíveis disparadores desse processo, Paulo Freire (1996) anunciou no livro *Pedagogia da Autonomia* ser o estudo, a análise crítica dos contextos sociais, das práticas democráticas e dialógicas a partir de suas próprias realidades e sentidos. Alguns autores que tematizam formação continuada apontam para a prática reflexiva como condição desse apoderamento.

Althusser (2007) nos traz que a contradição é um elemento fundamental na desconstrução de verdades absolutas tidas como inerentes. Por essa razão, discutir criticamente tais contradições nos espaços instituídos de formação continuada de professores seria um caminho possível dessa desconstrução, já que esse processo

colocaria em xeque todos os moldes de subjetividades estabelecidos como corretos, abrindo espaço para novas constituições.

A partir da problematização de verdades haveria uma possibilidade de recriação e reconstrução de subjetividades autônomas, pensantes, livres. Para isso, seria necessária a desconstrução da representação de que os professores sempre foram profissionais subqualificados por serem formados em cursos fracos. Seria também necessária a desconstrução do comodismo pedagógico do “sempre fiz assim, por que agora vou mudar?” Seria fazer de sua força algo maior que as contradições, por isso, uma força transformadora!

Os professores, por meio desse processo, reverteriam a lógica vigente de destituídos de poder e passariam a ser detentores de um poder ideológico; seriam autores de suas verdades que se mostrariam por meio de novas práticas, metodologias e posturas políticas críticas. “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (Foucault, 2006:28).

Esse processo perpassaria o desejo da verdade, que seria o aprender pela necessidade de mudar, e atingiria, por meio da razão, a vontade de fazer diferente.

Os professores são agentes de poder determinantes na direção da escolarização para a democracia, a cidadania e para a autonomia moral, econômica e social; por isso, nossa discussão busca compreender quais são as propostas e alterações nos moldes de formação continuada que eles vêm recebendo, que favorecem/ interferem em seus papéis como subsídios para que consigam lidar com esse novo contexto de maneira positiva, contribuindo, fazendo diferença e transformando os conceitos hegemônicos de discriminação e exclusão da população que a escola pública atende. Os professores são parte muito importante do elenco de sujeitos fundamentais de todo o processo de escolarização de qualquer tempo histórico.

Além disso, o aprofundamento crítico do professor na sua formação leva em consideração que ele será o responsável pela mediação da heterogeneidade, por mediar a igualdade de direitos e deveres de cada sujeito inserido na multiplicidade. Ele também será o responsável pela leitura crítica de procedimentos sutis de dominação, de contribuição para a ascensão dos menos favorecidos por romper com o ciclo de dominantes ditando regras de opressão aos dominados.

Nesse sentido, os professores passariam a ter voz ativa na discussão de problemas de uma escola; continuariam sendo agentes de reprodução, mas passariam a ser também agentes de produção de um contexto complexo, que é a instituição escolar. **Entende-se por formação continuada de professores aquela que faça sentido ao coletivo e auxilie na busca de encaminhamentos da vivência cotidiana.**

Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado por meio de meios que são oferecidos ou que o próprio procura.

(Ferry, 1991:43 apud García,1999:19)

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Utilizamos neste tópico o referencial teórico de Alarcão (1996 e 2003), Alonso (1999), Fusari (1998, 2000, 2008), García (1999), Marin (1995), Nóvoa (1991), Placco (2008) e Torres (1998) para fundamentarmos os conceitos que são pilares deste estudo.

2.1. Em pauta: A formação de professores

Alguns autores apontam que formação de professores é uma discussão concomitantemente antiga e atual. Antiga, quando se volta para discutir como estão sendo formados os professores para o desenvolvimento do ensino e a relação que essa formação tem com os índices de aprovação, evasão e repetência das escolas. Atual, quando passa a discutir o tipo de formação que está sendo proposto em termos de reflexão, ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, partindo do olhar das necessidades culturais e tecnológicas que estão se apresentando.

Para Fusari (2008), a discussão de formação de professores vem crescendo como proposta e também como área do conhecimento. O autor referido faz tal observação analisando o crescimento de número de eventos formativos e materiais publicados em âmbito nacional, estadual e municipal tratando desse tema.

A formação de professores se apresenta atualmente como um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir e aperfeiçoar habilidades, sendo que, em primeiro lugar, há a formação acadêmica, que contempla a formação científica, literária, artística com a pedagógica; em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, voltada a formar profissionais; e, em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação que deve contemplar a prática, ou seja, estar pautada em princípios, desenvolver ações que sejam coerentes e prováveis modelos de como se entende ideal acontecer a prática.

Medina e Dominguez apud García (1999) se referem à formação de professores como uma fase preparatória e emancipatória do profissional docente para uma atuação crítica, reflexiva e eficaz que promova aprendizagens significativas nos alunos e motive neles um pensamento chamado por eles de acção inovadora. Isso se dará por meio do trabalho em equipe em que se desenvolvem projetos educativos comuns.

Para eles, a formação de professores favorece que cada educador assuma refletidamente um estilo próprio, o qual propicia aos alunos produzirem aprendizagens significativas.

Vejamos o que vem a ser formar.

Segundo García (1999), a formação é composta de três esferas: a autoformação, a heteroformação e a interformação. Na autoformação, o indivíduo busca por si próprio suas escolhas, objetivos, caminhos e resultados. Na heteroformação, ele é receptor de formações que acontecem externas a ele, sem que necessariamente esteja envolvido, e na interformação, o indivíduo é co-autor das discussões, da atualização de conhecimentos a partir das representações e competências que já possui.

O autor referido nos traz um conceito importante chamado de ação formativa. Seu estudo nos diz que uma ação de formação trata de uma integração entre formadores e formandos, podendo haver ou não finalidades claras, mas existe um ideal de mudança fundamentando-a. O pano de fundo desse ideal é que aquele indivíduo que está sendo formado possa superar a si mesmo. Nesse contexto, o formador elege os recursos, os meios, os objetivos e as formas de avaliação de que lançará mão na sua ação formativa, contando ou não com a parceria dos formandos. Ele nos diz que:

Para que uma acção de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças por meio de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador atingir os objectivos explícitos. A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam. (García, 1999:21)

Dessa forma, o conceito de formação está sempre associado a alguma atividade voltada a algo. Segundo ele, todos os que se formam, formam-se para algo. Por essa razão, a formação pode ser tratada:

Como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema sócio-econômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação. A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal). (p.19)

Complementando esse pensamento, Placco (2008) diz que formar seria construir um processo de referências e parâmetros, superando a ideia de que haja uma única maneira de uma determinada coisa acontecer. Para a autora referida, e nós concordamos com ela, formar seria um movimento contínuo de indagar e produzir respostas provisórias, sendo que ela considera que atualmente algumas dimensões são imprescindíveis de serem pensadas num processo de formação. São elas:

A *dimensão técnico-científica:* Nesta dimensão, a formação dos professores estaria pautada no seu domínio de conhecimentos técnico-científicos relacionados às áreas de conhecimento com as quais trabalha. A ideia desse estudo seria atualizar, conhecer as mudanças e ampliar conceitos que surgiram com a mudança dos tempos e integrá-los às metodologias e didáticas, num trabalho interdisciplinar.

A *dimensão da formação continuada:* Esta dimensão trata do profissional professor ser formado para continuar pesquisando, estudando sua área de conhecimento. Seria um movimento não linear de estudo de e com sua prática, mas um fazer com que a prática motivasse seus estudos incessantemente.

Esses espaços, alerta a autora, necessitam não se restringir a alguns espaços/momentos/cursos/palestras, mas ser compostos por todos eles, os quais representam motivações para novas discussões, novas possibilidades...

A ***dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico***: Nesta dimensão, é elucidada a inviabilidade da realização de um trabalho isolado, sem integração de todos os anos/ciclos, os sujeitos, as áreas de estudo. A escola precisa pensar as funções individuais em um projeto único, maior, coletivo. Todos precisam partilhar dos mesmos objetivos, pois somente assim alcançarão objetivos comuns. Esse trabalho não acontece espontaneamente; requer mediação da gestão da escola, da coordenação pedagógica.

A ***dimensão dos saberes para ensinar***: Esta dimensão trata de diferentes aspectos que perpassam desde a capacidade do professor de analisar, avaliar e diagnosticar questões peculiares de cada aluno, seus conhecimentos, capacidades, carências, até as questões de adequação de uso de recursos didáticos, dos conhecimentos e habilidades que tem acerca dos aspectos afetivos e emocionais, seus e dos alunos, os conhecimentos e objetivos educacionais que a profissão exige, as questões de consciência crítica, política, cidadã e profissional que tem seu ideal de sociedade...

A ***dimensão crítico-reflexiva***: Esta dimensão aborda as questões de consciência pessoal e coletiva no sentido de o sujeito perceber a si e ao outro, discutir, avaliar posicionamentos, práticas, conceitos, e modificá-los. Trata, segundo a autora, de *questões fundamentais e sensíveis na formação de professores que exigem do formador e do formando disponibilidade e compromisso* (Placco, 2008:27).

A ***dimensão avaliativa***: Esta é uma dimensão que, segundo a autora, “interpenetra” todas as demais dimensões formativas. Trata da capacidade avaliativa que o professor necessita ter de avaliar seu próprio trabalho no que tange ao planejamento intencional, postura, desempenho, conquistas e fracassos; de estabelecer relações avaliativas do seu fazer particular com o fazer dos demais colegas; de estabelecer relações entre as avaliações da escola e as institucionais. Para isso, diz a autora: *É fundamental que o professor desenvolva habilidade de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados, encaminhando propostas e soluções para as questões encontradas* (2008:28).

Os dados coletados nesta pesquisa compreendem as ações da dimensão avaliativa.

No trabalho formativo, lidamos essencialmente com todas essas dimensões. Elas são o que poderíamos chamar de a matéria-prima do trabalho. Meirieu (2006) afirma

que os professores necessitam acima de tudo ser mediadores de aprendizagens, discursos, valores, cultura, processos e tecnologia.

Por essa razão, Fazenda (2008) diz que são diversas as frentes em que a formação atua e intermedeia; consideramos que o trabalho formativo seja um trabalho por excelência interdisciplinar, pois cabe a ele estabelecer conexões entre vários assuntos, várias áreas do conhecimento, várias frentes...

A autora referida no traz que a pesquisa interdisciplinar no âmbito da formação de professores se dá na reunião de várias disciplinas em torno do mesmo objeto a partir de uma situação-problema, “onde a idéia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada” (p. 22).

Fusari (2008) considera que há outras dimensões do trabalho formativo a serem consideradas para que haja um trabalho efetivo de formação. Ele nos diz que a educação, para acontecer efetivamente, necessita garantir as dimensões estruturais, institucionais e propor uma organização e ofertas diferenciadas. Que é preciso manter algumas condições existentes e ampliar outras, como por exemplo, a estrutura da carreira, a forma de contrato e jornada de trabalho. Para o autor, esses fatores, a estrutura e gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua¹.

Vejamos como o autor nos coloca com suas palavras:

A exemplo do que ocorre nas universidades públicas e em algumas particulares ou seja, a contratação de professores para desenvolver, de forma concomitante, ensino, pesquisa e extensão à comunidade, os professores da educação básica também deveriam ser contratados (e, evidentemente, remunerados) para uma jornada de trabalho na qual teriam de atuar na docência (aulas), em atividades pedagógico-administrativas (reuniões, conselho de classes, horas-atividade pedagógicas) e em atividades de formação contínua em serviço na própria escola (no coletivo) e fora dela. Além de grupos de formação, a escola poderia instituir modalidades de formação. Algumas são muito conhecidas, como ciclo de palestras e grupos de estudo. (Fusari, 2008:18)

¹ Lembramos que para esse autor, a conotação de formação contínua não se distingue da nossa conotação de continuada.

Como podemos ver, as dimensões e condições de ações estariam integradas e em favor do professor. Essas possibilidades apontadas por Fusari (2008) também o foram por outros, mas Placco (2008) nos chama atenção para um aspecto muito peculiar da formação de professores e que nem sempre é levado em consideração. Diz ela:

A cada ano, mais ações formadoras têm sido postas à disposição dos professores e mais professores nelas se têm engajado. No entanto, se essas ações não levarem em consideração a maneira “como” os professores aprendem, muito tempo e dinheiro serão despendidos em vão. (p. 29)

Esse fator que a autora levanta, a nosso ver, é muito importante, pois **não adianta haver investimentos estrondosos na formação de professores se a forma como os professores aprendem não for levada em consideração**. Toda formação precisa necessariamente ter por princípio essa premissa, e em seguida, analisar e estudar os aspectos validados na cultura escolar para com esse material planejar as linhas de ação.

Isso visando que a formação dote os professores de instrumentos intelectuais, emocionais e práticos que os auxiliem no conhecimento e na interpretação das situações complexas com as quais vai se deparar. Para Imbernón, essa formação também deveria envolver professores na tarefa de formação comunitária que estabelecesse vínculos entre a formação intelectual e a realidade social, as quais, segundo o autor, devem se manter em estreitas ligações.

García (1999) reforça essa fala, dizendo que a docência, por ser uma profissão que lida com o ensino, necessita assegurar às pessoas que a exercem o domínio adequado da ciência, da técnica e da arte, quesitos da competência profissional.

Para isso, a formação em lócus é extremamente valorizada, pois ela favorece que no interior de suas relações profissionais, o professor possa contar com pareceres que contribuam e/ou contraponham suas hipóteses, ações e reflexões.

Essa constatação vem ao encontro da dimensão do trabalho coletivo e da abordagem que fazemos neste estudo quando colocamos que quando não há o outro para contrapor, colaborar, olhar, nosso fazer perde seu sentido.

Os caminhos de formação de professores apontam para uma prática reflexiva, em que os professores aprendam a conviver com o múltiplo em sala de aula, para que sejam capazes de adequar propostas, intervenções didáticas, agrupamentos, recursos didáticos, integrando o saber intelectual com o saber coletivo e o currículo com as especificidades e necessidades particulares de cada aluno.

A reflexão como conceito-chave da formação de professores

Os conceitos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação estão presentes nos discursos de diversos autores que tratam das questões de formação de professores e nos Referenciais para a Formação de Professores. São conceitos dos quais se espera que os professores tenham domínio. Eles nasceram nos estudos de Donald Schön, a partir dos estudos do filósofo John Dewey que, na década de 20, estudou a forma como se relacionava o pensamento reflexivo na construção da aprendizagem. Seus estudos apontaram que o pensamento reflexivo é uma forma de operação mental. Segundo tal autor, o pensamento reflexivo “é uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959:13).

Para Dewey, “a reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere” (1959:14). Com isso, a ideia de que o pensamento era uma construção que seguia padrões determinados deixou de existir e, por sua vez, o ensino linear e racional que imperava até então nos bancos escolares deixou de fazer sentido. Esse estudo, trazendo o esclarecimento de como acontece o pensamento reflexivo, fez com que mudassem as bases teóricas sobre o ensinar e o aprender, e se abriu para a perspectiva de que o homem pensa, constrói pensamentos a respeito de todas as questões que experiencia e, com isso, estabelece relações sucessivas num processo de incessante construção e reconstrução. O autor nos esclarece:

As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto ao outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A

correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum. (Dewey, 1959:14)

Além das unidades definidas, também podemos observar nos estudos do autor referido que as construções de representações, elementos fundamentais da construção dos pensamentos, partem de algumas premissas de várias representações: de que o pensamento é uma representação mental de algo não palpável, não presente; de que se pensa para se chegar a alguma conclusão; de que se pensa a partir de crenças e pontos de referência.

Esses últimos aspectos, a nosso ver, são extremamente relevantes de serem considerados no processo de formação continuada de professores, pois a construção de saber deles se dará primeiramente a partir da crença e dos pontos de referência que possuem. Dessa forma, acreditamos que a formação de professores deveria levá-los a questionamentos sobre suas crenças e suas matrizes de referência de ação, fazendo-os estabelecer relações dessas matrizes com a realidade e problema vividos.

Segundo Dewey, as crenças mobilizam ações. Acreditamos ser essa a razão pela qual muitos professores aceitaram submissamente ser reprodutores passivos do sistema, pois incutiram em si a crença e o referencial (por meio dos modelos que tiveram) de que aquele era o procedimento natural, aceitável e correto para que fossem reprodutores. No entanto, com essa constatação a respeito do pensamento, Dewey nos mostra a importância da dúvida, do questionamento, da reflexão e da construção de novas hipóteses, pois foi a partir desse movimento que o homem desenvolveu grandes descobertas ao longo da história. Sempre houve alguém que duvidou das verdades, alguém que acreditou numa crença diferenciada e, para comprová-la, foi estabelecendo relações, associações diferentes, buscando testes e outras formas para verificar as hipóteses.

Para Dewey, é essa crença posterior que apoia as novas descobertas e a inovação:

A crença posterior apóia-se no estudo cuidadoso e extensivo, na ampliação intencional da área de observação, no raciocínio sobre as conclusões de conceitos alternativos para verificar o

que resultaria da adoção de uma ou outra crença. Distinto do primeiro formou-se neste modo de pensar uma corrente ordenada de idéias; distinto do segundo surgiu nele um propósito e fim controlador; distinto do terceiro houve exame pessoal, pesquisa e investigação. (1959:18)

Nesse sentido, podemos fazer uma associação da formação continuada se tivermos como pressuposto discutir a prática no lócus com as palavras do autor. Ela será uma forma de investigação, de pesquisa e exame pessoal de outras possibilidades, e poderá favorecer a construção de outras e novas crenças. Para isso, Dewey nos lembra de dois elementos cruciais que muitas vezes são esquecidos nas nossas práticas: a dúvida e o ceticismo. Esses dois elementos são fundamentais para que o sujeito estabeleça uma nova base de pensamento.

Dewey nos explica de maneira clara qual o mecanismo que acontece com o processamento do pensamento para que se torne reflexivo. Para ele,

Não existe reflexão, quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente aos caprichos. Caso se apresente, porém, uma dificuldade, um obstáculo, no processo de alcançar uma conclusão, precisamos deter-nos. Na suspensão de incerteza, trepamos metaforicamente numa árvore; procuramos atingir um lugar donde possamos inspecionar outros fatos e, por um descortino mais completo da situação, compreender a relação desses fatos entre si. (Dewey, 1959:23)

A afirmação que Dewey nos esclarece de que, quando passamos de um assunto para outro ou deixamos nossa mente vagar sem foco, não acontece o pensamento, favorece a contestação de que modelos de formação bancária, com currículos encharcados de conteúdos a serem transmitidos com dia, hora e palavras marcadas, nunca produzirão pensamento e, por sua vez, aprendizagem, mas, infelizmente, parece-nos que os professores que estão sob nosso foco de pesquisa têm incutido em seus referenciais práticos que qualidade se dá mais pela produtividade e quantidade do que pela qualidade intencional de suas intervenções e discussões entre alunos e pares.

Gómez nos adverte, dizendo que:

Quando a prática educativa aparenta na superfície seguir padrões, fases, processos e ritmos da lógica da racionalidade técnica, é porque o professor/a talvez ignore, consciente ou inconscientemente, as peculiaridades conflitantes da vida da aula e aja com a representação mental unívoca que, de maneira falsa constrói da realidade. Neste caso, o professor/a não resolve os problemas reais que o intercâmbio de conhecimentos e mensagens entre docentes e estudantes está provocando, mas limita-se a governar superficialmente o fluxo dos acontecimentos. (Gómez, 2000:362)

Nesse caso, a prática torna-se tão automática, que possivelmente os professores não conseguem se visualizar como autores capazes de transformar a realidade ou interferir nela de maneira criativa ou não padronizada. O professor acaba incorporando, por meio das representações que constrói, o seu papel de um depositário de conteúdos.

Nesse mesmo sentido e nos remetendo às questões da formação continuada, parece-nos claro que o momento de formação continuada deva simbolizar a subida da equipe docente em árvores para avistar de cima e deter-se em reflexões sobre a prática diante do incógnito e das questões com as quais se depara. Esse espaço formativo e, em especial, o espaço formativo do HTPC obrigatoriamente precisaria ser um espaço de sistematizar pensamentos, de levantar hipóteses, de debruçar-se nos problemas, de analisar crenças e ações já estabelecidas para, em seguida, levantar novas possibilidades e verdades.

Precisamos tomar cuidado para que os profissionais professores não estejam vivendo a síndrome das “vistas cansadas²”, fazendo uma correspondência do texto em nota de rodapé. Esse sintoma reflete um estar de tal modo acostumado ao cotidiano, que o dia-a-dia é vivido mecanicamente, como objeto, sem que os seres humanos que cruzam nosso caminho diário sejam notados.

² Otto Lara Resende, no texto “Vista cansada”, diz ver que as pessoas banalizam o olhar e não veem. Relata que havia um funcionário que trabalhou na portaria do prédio durante 32 anos, e somente no dia em que esse funcionário veio a falecer, é que foi notado. Ele diz que “o hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem”, e que “nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que instala o coração do monstro da indiferença.” (1992)

Parece-nos que esse mal que contagiou os moradores daquele condomínio, citado na história de Resende (1992), também pode encontrar ambiente propício para se hospedar e se alastrar no dia-a-dia da sala de aula, dos planejamentos, das relações com o estudo, nas crenças e nas ações dos professores. A busca pela não difusão desse quadro nos contextos escolares seria uma das principais metas da formação continuada de professores. A intencionalidade, o estudo, o trabalho com projetos, o conhecimento técnico e prático aprofundado para lidar com tais questões são assuntos fundamentais a serem incorporados e desenvolvidos nos projetos de formação de professores, nos sistemas de ensino e nos contextos escolares.

Dewey reafirma, ao longo de todo o seu trabalho, que o processo reflexivo nasce sempre de indagações, incômodos e necessidades, e se estabelece por meio de aproximações de pensamentos e pontos de referência. Nas palavras dele,

pensar não é um caso de combustão espontânea: não sobrevém em obediência às regras gerais. Há alguma coisa que ocasiona e o provoca. Dizer-se de modo geral a uma criança (ou a um adulto) que pense, abstraindo da existência, sua própria experiência, de alguma dificuldade que os embarace ou perturbe seu equilíbrio, é tão ocioso como exigir que ergam no ar a si mesmos, puxando os cordões de seus sapatos. (Dewey, 1959:24)

Ou seja, para pensarmos reflexivamente, precisamos ter motivos e interesse. Não haverá pensamento reflexivo sem uma motivação interna. E o autor acrescenta mais dados a essa constatação, dizendo-nos que cada experiência que o sujeito vive e soluciona vai formando um leque de relações a serem levadas em consideração na resolução de novos conflitos; no caso, porém, de não haver vivido experiências que favoreçam estabelecer tais analogias, suas confusões permanecerão. Outro dado que ele nos traz é que, quando um sujeito não tem elementos para estabelecer *links* para formalizar um pensamento reflexivo, ele precisa de auxílio, de sugestões aproximadas para que suas conexões mentais possam começar a ser construídas. Nesse aspecto, desponta a importância de profissionais mais experientes que podem, nos momentos formativos, promover problematizações e contribuir com *links* que levem os sujeitos, por meio do pensamento reflexivo, a uma nova/acertada ação. O autor, porém, nos alerta:

Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. Tanto a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagrada: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou receiam talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental. É neste ponto, quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado.

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas. (Dewey, 1959:25)

Com isso, podemos ficar certos de que o processo de dúvida, investigação, incerteza que o pensar reflexivo provoca não são emoções confortáveis que as pessoas em geral desejem vivenciar em seu cotidiano. Além disso, também temos presente em nossa cultura a crença na existência de uma verdade absoluta, de padrões estabelecidos como parâmetros adequados; temos uma representação construída de que a ausência de certeza seja inferioridade. É nesse sentido que a formação continuada de professores poderia atuar por meio dos formadores.

Despertar nos professores o estado de dúvida e o desejo de investigá-la; nisto se fundamenta uma efetiva formação continuada que deve ser contínua, pois, uma vez conseguido, será sentido e valorizado pelos docentes no seu contexto com os alunos. Para isso, eles precisam descobrir razões para quererem. Para tanto, torna-se necessário compreendermos em que consistem os conceitos de formação continuada e formação contínua.

2.2. A formação continuada e contínua

Denominações e conceitos pertinentes aos termos

No decorrer da história da educação, encontramos várias denominações para a questão da formação. Elas sempre estiveram atreladas entre si e ao contexto histórico-social do momento. Hoje, os termos e conceitos empregados se engajam em três pilares: a formação inicial, a formação continuada e a formação contínua/permanente.

Neste estudo, iremos nos deter aos âmbitos formativos: contínuo e continuado.

Para Marin (1995), a educação permanente, a formação contínua e a educação continuada são termos que podem ser considerados similares ou que podem tratar dos mesmos aspectos. No entanto, a autora referida considera que há peculiaridades entre eles. Para ela, a *educação permanente* relaciona-se a um processo em que o sujeito investirá na sua formação ao longo de sua vida pessoal e profissional. Fará isso a partir de seu olhar crítico sobre suas necessidades, avaliações e desejos.

Já a *educação continuada* se trata de uma formação contínua ao longo da vida profissional e pessoal das pessoas. “O uso do termo educação continuada tem significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (Marin, 1995:17).

Ainda segundo a autora,

Parece que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores- treinamento, capacitação, aperfeiçoamento- dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta e polarizadora. (Marin, 1995:19)

Podemos perceber que a autora adota o termo educação continuada para atender a uma perspectiva ampla de formação. Nessa perspectiva está a esfera da formação em serviço e dos acessos formativos que a vida proporcionará por via de suas experiências que se integram.

Fusari (1998) quando utiliza o termo educação contínua, refere-se a ambas: contínua e continuada, considerando que uma está imbricada na outra.

Outros autores definem a *formação contínua* como aquela formação que acontecerá permanentemente no decorrer da vida do profissional, formação esta que se associa ao repertório cultural, às vivências, experiências de vida que ele terá. Esses três fatores se inter-relacionam e recebem influência dos contextos sociopolíticos, econômicos e culturais. Todos eles contribuem com o desenvolvimento do percurso profissional e de vida dos professores. Nós partilhamos dessa definição.

Os Referenciais para a Formação de Professores adotam tanto o conceito de formação contínua quanto o conceito de formação continuada.

O documento referido apresenta algumas razões pelas quais a formação de professores necessita ser contínua:

- O avanço das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor;
- O processo de desenvolvimento pessoal do professor, que o leva a transformar seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a profissão;
- A inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em função da evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, nas formas de organização da convivência e na produção de modelos econômicos, políticos e sociais;
- O incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação, elementos básicos para a construção do currículo escolar. . (Referenciais para a Formação de Professores, 1998:64)

Como podemos constatar, os Referenciais para a Formação de Professores consideram a formação contínua uma forma de aprimoramento dos professores em termos de seu desenvolvimento profissional, pessoal, e fundamentalmente no subsídio para que os professores lidem com o novo cenário vivido.

O termo *formação continuada* é bastante utilizado no Brasil. Foi criado pelos autores Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993). Tal termo trata de uma atividade proposta

que conscientemente visa à mudança. Atualmente, tem-se proposto que essa formação aconteça no lócus do trabalho cotidiano ou diretamente relacionado a esse cotidiano, mobilizando saberes, conhecimentos e possibilidades profissionais.

A formação continuada de professores tem sido entendida como aquela que é também um *continuum*, mas um *continuum* formativo dentro de sua vida profissional. Está fundamentada nas práticas cotidianas e nos contextos em que os professores vivem. É essa abordagem que adotamos na nossa pesquisa.

Existem algumas especificidades na formação continuada de professores. Uma se relaciona ao investimento particular que o professor faz no seu próprio desenvolvimento formativo profissional; outra está associada a investimentos formativos que ocorrem no contexto escolar em que aquele professor está inserido.

Veremos no próximo item alguns caminhos possíveis para que essas especificidades aconteçam na prática.

Perspectivas práticas da formação continuada

Como já foi dito anteriormente, a fim de atender a esse novo cenário, a formação continuada de professores também teve seus caminhos reformulados. Eles apontam para formações que sejam significativas, atividades atreladas à prática e ao contexto escolar em que o profissional está inserido. Os autores afirmam que hoje em dia, há uma forte tendência de se valorizar a escola como lócus da formação continuada, pois ela está inserida no contexto real e com problemáticas também reais a serem resolvidas.

Percebemos que, apesar de tantas contribuições teóricas por parte dos estudiosos, o fator “como” a formação continuada é tratada e realizada, muitas vezes não é cogitado. Esse é o ponto chave de nossa pesquisa, pois inquieta-nos o fato de que esse modo de formar possa promover um contato superficial dos profissionais com as novas teorias que já apresentamos e, por conta disso, elas acabem apenas sendo introduzidas nos discursos dos agentes da escola e dos professores, mas não apreendidas, o que não favorece modificação e suporte para ações práticas em sala de aula.

Concordamos com os apontamentos feitos pelos Referenciais nacionais para a formação de professores quando dizem que:

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de cada professor. (Referenciais para a Formação de Professores, 1998:64)

Sabemos que o fato de a formação continuada suprir as deficiências da formação inicial é quase utópico, pois diante de uma má formação inicial recebida pelos professores, poucas alternativas restam senão a de tentar preencher algumas dessas lacunas. Entretanto, apostamos que sua função não deva se restringir a essa demanda. Acreditamos que ela deva atender à demanda do contexto escolar, contemplando tanto questões coletivas como individuais, pois o indivíduo precisa estar engajado no coletivo para as questões coletivas serem significativas e vice-versa. Todo indivíduo é parte do todo e o “todo” só é todo se tem individualidades.

Os Referenciais para a Formação de Professores dizem que:

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade de sua formação. Só essa co-responsabilidade permitirá superar a relação de tutela que mantém a formação de professor à mercê de circunstâncias político-institucionais as mais diversas. Para isso, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com pais de alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada e prioridades para a utilização dos recursos disponíveis. (1998:66)

Para essa perspectiva existir, faz-se necessária uma discussão profunda e séria acerca das culturas que foram até então estabelecidas naquele contexto, se existe o desejo de rompê-las e de que maneira, pois essa diferença gera desníveis que, se honestamente encarados, são tratados de maneira coerente e em prol de um objetivo maior: o coletivo.

Fusari (2008) nos mostra alguns pontos valiosos para que os sujeitos envolvidos compartilhem das mesmas problemáticas e ações, e nos esclarece que, para qualquer projeto de formação dar certo, seja ele interno ou externo à escola, é preciso que se respeitem os educadores, que eles sejam ouvidos, que possam expor suas experiências, ideias, expectativas. É preciso que os saberes que trazem sejam considerados e valorizados; que os projetos identifiquem os pressupostos teóricos que fundamentam os trabalhos e que essa constatação seja o início de um processo que os levará à discussão de práticas, de pressupostos utilizados, dialogando e analisando novos pressupostos teóricos; que troquem experiências e busquem, juntos, formas de superar as dificuldades identificadas. Além disso, o autor diz que é imprescindível que os professores, sujeitos das formações, sejam partícipes das intenções e sejam ouvidos para a tomada de decisões; entretanto, alega que algumas ações vinculadas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola não podem ser opcionais, mas obrigatórias.

Nesse sentido, nossa prática de formadores de professores nos aponta que, para que um trabalho seja significativo e efetivo, não basta apenas ouvir a opinião dos professores e trabalhar com seus anseios e desejos; é imprescindível que, como formadores, haja uma intencionalidade bastante consistente fundamentando a prática interventora para que o ato de ouvir e atender à voz dos professores não se perca nele mesmo e signifique uma prática *laissez-faire* (solta, sem intencionalidade), pois, na maior parte das vezes, os professores não consideram importantes os mesmos aspectos que a coordenação do grupo está visualizando uma vez que as metas são comuns, mas os contextos diferentes.

Ou seja, é comum tanto ao coordenador/formador quanto ao professor a meta de promover avanços na aprendizagem dos alunos; porém, para os professores, o foco normalmente está no preparo de atividades. Já para o coordenador, que trabalha com a equipe de professores, analisa a escola como um todo e pensa em intervenções mais específicas, há focos determinados, por exemplo: às vezes, ele enxerga que o problema está no planejamento de estratégias, nas intervenções, na incompatibilidade de

atividades com os objetivos, na gestão de conflitos, na falta de um trabalho sistematizado entre os anos/ciclos, etc., e propõe atividades, retomada de planejamentos de sequências didáticas. Essa diferença de ângulo de análise, algumas vezes, pode gerar atritos nas relações entre professores e coordenação/formação, pois os professores, por considerarem o seu contexto prioritário, podem achar as intervenções e exigências da coordenação/formação desnecessárias.

É por conta dessa observação que esta pesquisa se desenvolve sob a perspectiva do coordenador, pois sendo ele um “gestor” da dinâmica pedagógica, poderá efetivar ações, inclusive formativas, que possam favorecer o melhor desempenho do grupo e a aprendizagem dos alunos. Para tanto, exige-se uma sincronia, uma coesão, um entrosamento entre aqueles que gestam e gerem as ações que constituem a formação continuada.

Sincronia, coesão e entrosamento na formação continuada

Qualquer tipo de incompatibilidade que ocorre entre os membros da escola afeta decisivamente a condução e evolução do trabalho formativo, pois gera uma incompatibilidade de olhares, o que, por sua vez, promove um trabalho engessado, não coletivo, não vislumbrando atender ao bem comum. No entanto, sabemos que as incompatibilidades são inerentes às relações humanas, que esse processo é natural e pode se dar tanto na dinâmica da coordenação/grupo de professores, quanto na dinâmica da coordenação/ direção/equipe de gestão, da direção com grupo de professores, etc.

Quando acontece na dinâmica da coordenação e direção/equipe de gestão, parece-nos mais nocivo ao trabalho, pois a falta de consonância de discursos, de encaminhamentos e posturas das lideranças impede que se tenha um trabalho formativo de diálogo e troca entre os sujeitos. Impede que as ações propostas ao coletivo sejam garantidas, pois cada membro da equipe de gestão a interpretará de uma forma e intercederá também de acordo com seu ponto de vista. Isso favorece para que membros do grupo tenham comportamentos destoantes, pois na falta de direcionamento, de um discurso comum ao grupo, cada membro busca o caminho que melhor lhe convém. Enfim, a falta de entrosamento, especialmente no que tange às condutas formativas, impede que se façam valer algumas ações estabelecidas no âmbito coletivo e formativo; impede a parceria.

Vários podem ser os fatores que geram essa falta de sincronia entre membros da equipe de gestão na condução e manutenção do processo formativo; eles podem ter suas causas na falta de afinidade entre PAP/formadora e equipe de gestão, ou na divergência de concepções entre ambas; podem ser de ordem de comprometimento, entre outras, mas identificamos que há um fator fundamental na Rede de Ensino em foco que pode ser determinante para favorecer a falta de sincronismo na condução do trabalho/pontos de vista formativos: a quantidade de acessos formativos que a diretora/equipe de gestão recebe é absolutamente inferior à quantidade de investimentos que a PAP recebe/recebeu desde 2000, ano em que ocorreu a municipalização da rede.

Observamos que as PAP, durante todo o ano de 2008, receberam formação sistematizada e periódica da EOT enquanto que as diretoras/equipe de gestão tinham formações esporádicas tratando de assuntos distintos aos que as PAP tratavam. Por vezes, as diretoras eram convidadas a participar dos momentos formativos das PAP, mas poucas participaram e poucas vezes, por se tratar de um convite. Quando as diretoras/equipe de gestão eram convocadas para alguma formação, esta se dava em período mais resumido que o utilizado pelas PAP, em caráter de informar as diretoras do que se tratavam as formações realizadas com as PAP.

Além disso, constatamos que na Rede de Ensino em tela, não há uma determinação legal que atribua como obrigatória a presença dos diretores/membros da equipe de gestão nos horários destinados oficialmente à formação continuada, os horários de HTPC. Essa participação, até o presente momento, é facultativa e acontece sob a coordenação das PAP.

Sabemos que na prática, há escolas em que o diretor organiza seus horários e participa, mas há escolas em que isso não acontece.

Há outros momentos formativos em que essa situação se repete, mas não de forma tão pontual. Nos Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas, reuniões de Conselho de Escola, normalmente somente um dos membros da equipe de gestão assume oficialmente a responsabilidade, e aos outros membros fica a tarefa de participar, mas não tendo o compromisso efetivo nessa participação, podendo se ausentar para resolver problemas distintos.

Consideramos que para haver um trabalho formativo coerente, integrado e sério, seja necessária a corresponsabilização mútua dos membros em todas as ações formativas desenvolvidas no âmbito escolar.

Quando uma coordenadora ou qualquer outro membro da equipe de gestão fica como único responsável pela formação do grupo e somente aquele membro busca/recebe investimentos na questão da formação da equipe, vai se instituindo uma lacuna conceitual e prática muito grande entre ele e os outros sujeitos da equipe de gestão, que também têm seu papel formativo. Parece-nos que esse seja um problema de ordem estrutural que descompassa todas as possibilidades de intervenções.

É necessário haver um mínimo de sintonia entre as ações dos sujeitos que pertencem à equipe de gestão, caso contrário, o trabalho patina e a responsabilização de todo o processo fica somente sob a tutela de uma pessoa, quando na verdade não é esse o intuito final.

Esse problema se acentua quando aquela pessoa que se tornou responsável pela coordenação/formação - no caso do nosso estudo a PAP - não tenha subsídios pessoais e formativos para realizar boas intervenções, mediações formativas. Nessa situação, o trabalho certamente se perde.

Conforme Fusari nos aponta, é necessário que:

A formação contínua [continuada] de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos), encará-la como valores e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecermos a participação e o envolvimento dos professores e técnicos. (2008:22)

Ou seja, se não houver sincronia de vozes, de posturas, de pontos de vista, de objetivos entre os próprios membros que lideram o trabalho formativo de uma escola, pouco poderá se esperar do trabalho coletivo em si.

O trabalho coletivo, como pudemos ver, implica que vários membros do grupo estejam integrados num foco comum e cada um, com sua individualidade, construa o seu pedaço que será integrado ao do outro. Não havendo um direcionamento comum por parte dos gestores, essa integração é pouco provável de acontecer.

Essa situação seria o mesmo que pensar analogamente na educação de crianças em que a mãe, diante do problema X, toma a postura A, e o pai, diante da mesma

situação, opta pela postura B que invalida a tomada de postura da mãe. Muito provavelmente, alguns filhos seguiriam A, outros B, e haveria um conflito que desestabilizaria o contexto, pois eles não teriam o mesmo princípio de condução.

É fundamental uma liderança para a vida de um grupo, e no caso dessa liderança ser representada por duas ou mais pessoas, que tais líderes tenham posturas, princípios, condutas coerentes e convergentes entre si para não haver dispersão de energia, desentendimentos e perda de foco do objetivo comum.

Para Schön apud Alarcão (1996) e outros teóricos, a figura do supervisor/ gestor escolar é fundamental como articulador de todo o processo de formação, pois além de ser educador, articula as ações e os segmentos da escola, idealiza e busca rumos para ela, implementa novas diretrizes e participa das decisões acerca dos caminhos adotados para a formação dos professores propriamente dita.

Por essa razão, os autores apontam para a importância da formação continuada desses profissionais, sendo que fazemos um acréscimo a esse apontamento: integrando os membros da gestão escolar para que as linhas reflexivas, as proposições teóricas sejam minimamente compartilhadas, a fim de que o processo formativo da escola em que trabalham seja analisado, pensado, projetado em comum considerando, inclusive, os determinantes vindos das normatizações das políticas públicas.

Schneckenberg (2000), quando fala das implementações de políticas públicas³, deixa bem claro que nas políticas educacionais é que são marcados os ideais de sociedade que se pretende alcançar. Para que eles sejam incorporados de maneira efetiva e não apenas no discurso, considera fundamental a formação dos gestores visando promover a abertura de espírito destes para que sejam as vias de comunicação/divulgação do novo para toda a comunidade escolar. A ideia central é que eles, apropriados, ofereçam subsídios para a divulgação e implementação dessas políticas na comunidade escolar, para validá-las ou não.

Essas figuras têm papel fundamental na formação do professor, pois, com sua experiência, medeiam o saber do aprendiz com o mundo, auxiliam-no a transpor a teoria à prática, orientam-no a aprofundar olhares reflexivos, estratégias de ampliações, a pensar novos percursos... Por meio de problematizações e de observações do

³ Políticas voltadas para ações e incentivo à promoção de um sistema de ensino equitativo.

trabalho do professor, contribuem com que sua prática o instrumentalize para galgar o seu trajeto solo.

Defendemos aqui a sincronia de olhares e concepções dos membros da equipe de gestão nesse processo, pois temos ciência de que cada indivíduo é composto de habilidades, conhecimentos peculiares, os quais, na intervenção formativa com o grupo, podem enriquecer o trabalho e fortalecê-lo; se só um da equipe se responsabilizasse pelas mediações, certamente o grupo estaria empobrecido de olhares e intervenções.

Fortalecendo essa linha de pensamento, Machado (2000) afirma categoricamente que as escolas de qualidade são reflexos do trabalho de um bom gestor. No nosso caso, de uma boa equipe de gestão.

Para essa mesma autora, a equipe de gestão tem três funções em especial: abordar problemas que cada situação provoca, escolher estratégias formativas que o professor e a situação solicitam e provocar relações para a aprendizagem. A grande vantagem do trabalho integrado entre os componentes da equipe de gestão é que diante de cada situação pode haver uma discussão conjunta de caminhos e estratégias que poderão ser adotados, definição de qual membro tem mais habilidade para lidar com tal situação e, fundamentalmente, um pensamento comum acerca das estratégias para despertar no outro o saber. Como diz Alarcão:

Para o formando o contacto com o formador desperta-o para a consciência de quão pouco trabalhado está ainda seu saber. O que distingue um profissional experiente de um novato não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço. (ALARCÃO, 1996:29)

Entretanto, não podemos nos esquecer de que todos os problemas apontados até aqui sobre a falta de boas políticas públicas têm responsabilidade neste cenário. Os membros da equipe de gestão certamente não são os únicos sujeitos responsáveis pela formação dos professores, pois, segundo Schneckenberg (2000), “a política educacional faz parte de um amplo projeto social, de uma totalidade, devendo ser pensada sempre numa íntima e dialética articulação com o planejamento mais global como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (p. 114).

Machado (2000) reitera essa nossa constatação quando nos informa que o padrão nacional de formação do gestor escolar está voltado para algumas áreas-chave, que são: direção estratégica; ensino e aprendizagem; liderança e gerenciamento de pessoal; “uso” efetivo e eficiente dos recursos e das pessoas.

Parece-nos mais uma vez que, nacionalmente, a estruturação de um plano de formação de professores em âmbito de políticas educacionais tem ficado para segundo plano no que tange a implementações de políticas públicas transformadoras, pois não há explicitado um item destinado a ela.

Alguns autores estudados defendem que a formação dos professores se dê de forma mais aprofundada e inclua o gestor nas entrelinhas do processo. Eles apontam alguns princípios para essa formação. São eles: reflexão prático-teórica, troca de experiências, formação e projetos de trabalho, formação como estímulo crítico profissional e o trabalho conjunto.

Enfim, para que os profissionais tenham de fato uma formação que lhes acrescente, que lhes faça sentido, que promova mudanças, esta necessita de consistência⁴ de propostas, de intencionalidade e de ações voltadas ao diálogo do lócus com o global, e não o contrário.

Considerando que esses são princípios largamente difundidos na atualidade para a formação dos profissionais, pretendemos adotá-los como referência para nossa pesquisa de campo. Para tanto utilizaremos a metodologia descrita no próximo capítulo.

⁴ Propostas que estejam pautadas na realidade e na busca de solução para os problemas encontrados no contexto, que apresentem ações e intervenções não passageiras e rápidas, mas ações de cunho aprofundado.

(...) Um aspecto que venho considerando refere-se ao fato de que as questões do cotidiano de uma sala de aula, de uma escola, de um organismo administrativo ou técnico da educação, vêm sendo vivenciadas por seus atores, sem merecer o devido registro ou análise- nesse sentido milhares de experiências bem sucedidas perdem-se no tempo. Essa ausência de registro gera total desconhecimento por parte dos que estão exercendo a prática pedagógica, e com isso a necessidade de sempre precisarem partir da estaca zero em seus projetos de trabalho e ensino. (Fazenda, 2008:80)

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa com alguns subsídios da quantitativa, pois fazemos uso da interpretação de gráficos e tabelas.

Faremos um levantamento do PPP da unidade escolar e analisaremos o material que caracteriza os diversos contextos e momentos formativos que acontecem dentro da escola, como: os Planos de Ação da PAP, os projetos de formação, a reformulação do PPP, a revisão dos planos de curso, momentos de planejamento, o curso em parceria, Conselho de Classe..., pois consideramos que os dados oriundos desse material são bastante significativos para a pesquisa da formação continuada no local de trabalho. Também importante é a pesquisa bibliográfica, que nos subsidia e nos possibilita algum aprofundamento de pressupostos, referencial teórico e análise dos dados coletados.

O sujeito professor é o sujeito central pesquisado; no entanto, as pessoas relacionadas profissionalmente a ele, como os gestores: coordenador, diretor e vice/assistente-diretor, orientador pedagógico, PABE, PAPE¹ e também o PAP tornam-se sujeitos pesquisados, pois sabemos que todos eles produzem representações, valorações, formas de apreensão, históricos de vida, etc. que fornecem materiais para tecermos a rede de considerações e de significados acerca do nosso tema.

Participamos dessa pesquisa como pesquisadora, colocando-nos, não raro, como sujeito pesquisado, uma vez que também exerço a função de PAP/Coordenadora Pedagógica na unidade em foco.

Esta dissertação objetiva investigar as atividades e o significado da formação continuada de professores possíveis de resultarem na qualidade do trabalho docente, contemplando os seguintes eixos de análise: **as intervenções formativas no decorrer**

¹ PAD - Professora de Apoio à Direção; PAP- Professora de apoio Pedagógico; PABE- Professora de apoio à Biblioteca Escolar Interativa; PAPE- Professora de apoio aos programas educacionais; OP- Orientadora Pedagógica.

do processo formativo e seus efeitos percebidos; a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa; as ações formativas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); o curso em parceria. São eixos orientadores para a coleta, organização e análise dos dados, para a questão que se apresenta:

Em que medida os modelos vivenciados e aqui analisados auxiliam ou não o professor apropriar-se de um “novo” fazer pedagógico, oferecendo pistas para a realização de uma formação continuada que faça sentido, tanto para o grupo de professores, quanto para a transformação das práticas?

A partir de relatos dos principais percursos/ações que consideramos formativos e pertinentes à pesquisa, e de um apanhado dos materiais produzidos por meio das avaliações e de registros de momentos formativos, apresentamos os recursos, as didáticas empregadas, as falas, os movimentos do grupo, as avaliações realizadas.

A quase totalidade desse material foi extraída de registros avaliativos da PAP. Alguns desses registros foram produzidos como tarefa do encontro formativo do grupo de PAPs coordenado pela OP da unidade escolar. Também coletamos textos produzidos por professores.

Para haver distinção ao leitor sobre quem é o sujeito dos relatos e dados extraídos do cenário pesquisado, adotamos o seguinte critério: quando se trata de relatos da PAP², a fonte utilizada é Arial, tamanho 11, recuo. Quando o texto é da pesquisadora, a fonte retorna à Times New Roman, tamanho 12. Quando utilizarmos dados originais e na íntegra de documentos da escola, a letra adotada é a Times New Roman com fonte menor; quando os dados se referem às falas dos sujeitos pesquisados, adotamos o formato de letra itálico.

Para a coleta dos dados, orientamo-nos por observações que consideramos importantes e significativas para a pesquisa e buscamos na fundamentação teórica dados para compreendermos os padrões de conduta e os processos que ocorrem no contexto. Fazemos ainda uma descrição do contexto local buscando “construir uma apresentação holística do fenômeno estudado e de seu contexto, descrevendo os comportamentos em seu ambiente natural, extraindo as estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado” (Chizzotti, 2006:73).

² Na terceira pessoa do plural.

[A pesquisa] pretende ser holística, abarcando uma compreensão global que inclua aspectos históricos, culturais, econômicos, religiosos, etc.; representativa enquanto procura condensar em um texto o significado colhido em um contexto fluente e mutável, nimbado de manifestações não-verbais intransmissíveis ao texto escrito, como emoções cifradas, entonações e ironias invisíveis às quais o pesquisador atribui significado. É uma interpretação válida e legítima enquanto o pesquisador procura dar inteligibilidade e validar o processo, a forma de saber e a representação que os sujeitos pesquisados manifestam. (Chizzotti, 2006:73)

Partindo do pressuposto apontado de que a formação deve estar atrelada ao cenário e contexto real em que está inserida, consideramos fundamental a análise das práticas que vão sendo discutidas, modificadas, pois a pesquisa se torna algo que parte da vivência real e das ações da formação de professores.

Nesse caso, os pesquisadores são atuantes na pesquisa, sendo corresponsáveis pelas decisões de ações do percurso, elaboradas a partir de problemas comuns analisados.

A pesquisa é um processo para alcançar uma outra situação, e, ainda que pressuponha momentos distintos entre si, a singularidade de cada momento é parte de um todo, do qual todos são co-autores participantes do processo de produção do conhecimento a ser incorporado na ação. (Chizzotti, 2006:93)

No nosso caso, dizemos que todos são detentores do conhecimento produzido e controladores do processo de construção de conhecimento, de modo que a pesquisa vem no sentido de apreender o valor desses processos de interação, discussão, negociação...

Enfim, trata-se de um estudo descritivo, analítico, avaliativo e interpretativo, abarcando alguns princípios e ações de propostas de formação continuada de professores utilizados na escola em questão, procurando entender em que medida essas práticas vivenciadas auxiliam ou não o professor a se apropriar de um “novo” fazer pedagógico.

(...) Embora o conceito de prática pedagógica reflexiva não esteja ainda desenvolvido, é possível afirmar que ele supõe a utilização constante de dados da própria experiência, enquanto material de análise, em relação às condições sociais em que o trabalho escolar acontece. (Alonso, 1999: 45)

CAPÍTULO IV

O CENÁRIO: A ESCOLA, O TRABALHO PEDAGÓGICO E OS DADOS COLETADOS

4.1. Unidade escolar pesquisada: uma análise do PPP

Neste estudo, levantamos os pressupostos do PPP, documento que fundamenta as ações e princípios das unidades escolares de São Bernardo do Campo/SP.

A Prefeitura, no ano de 2008, instituiu um site denominado PPP on-line¹, onde cada escola postou seu projeto.

Abaixo, temos as diretrizes que a SEC compreende pautarem o PPP:

O Projeto Pedagógico Educacional – P.P.E². – é um instrumento de organização e articulação da escola, porque explicita a concepção de Educação da equipe escolar, seus objetivos e as estratégias pedagógicas que serão colocadas em prática, para a efetivação do processo de aprendizagem das crianças, adolescentes e adultos.

É elaborado pela equipe escolar que, referendada por paradigmas teóricos e experiência prática, buscará vincular as ações educativas ao contexto social onde a Escola está inserida, reconhecendo seu dinamismo, suas exigências e complexidades.

Como texto vivo, revela com clareza o significado de educar para ampliar os saberes dos alunos, evidenciando concepções de Educação, de Homem e de Mundo.

A Escola desvelada pelo P.P.E. é lugar onde ocorre construção de conhecimentos e estímulo ao pensamento; é também espaço que dá significado para as ações cotidianas em prol da qualidade da Educação.

¹ [http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/ppe/Arquivos/IdentificacaoCaracterizacao/Historico/EMEB ... _1_2.doc](http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/ppe/Arquivos/IdentificacaoCaracterizacao/Historico/EMEB..._1_2.doc) consultado em jan/09) Alguns dados dessa pesquisa referentes ao PPP/2008 foram retirados desse site, o qual não possui numeração de páginas.

² A administração anterior chamava o PPP (Projeto Político Pedagógico) de PPE (Projeto Pedagógico Educacional).

O compromisso com a qualidade da ação educativa realizada pelas escolas municipais, se concretiza ao oferecer aos alunos, as bases para que se desenvolvam como cidadãos e atuem como Homens e Mulheres participativos, críticos e conscientes no avanço qualitativo da realidade social.

SEC 111/112 - Seção de Educação Infantil

A análise desse documento, dos dados que constam nele, revela elementos que constituem os eixos norteadores desta pesquisa e a cultura escolar, as práticas, os planejamentos, as concepções de trabalho que emergem: nas intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos; na organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa; nas ações formativas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); no curso em parceria. Esses eixos norteadores da pesquisa são elementos essenciais para uma análise do projeto de formação continuada.

No PPP da escola pesquisada, podemos observar que o objetivo geral e os específicos que a unidade escolar elege como norteadores de seu trabalho pedagógico são consonantes com os princípios apontados na fundamentação teórica deste estudo. São eles:

- Tornar o espaço escolar um espaço social de construção de práticas educativas, analisando criticamente os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da realidade local e brasileira.
- Considerar os interesses e as motivações dos alunos e garantir as aprendizagens essenciais para sua formação como cidadãos autônomos, críticos, participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.
- Desenvolver o espírito de solidariedade, tolerância, respeito e cooperação, de repúdio às injustiças e aos preconceitos (classe social, crença, sexo ou etnia) e de profundo respeito ao outro.
- Desenvolver o sentimento de confiança nas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e social.

Fonte: PPP, EMEB (...), 2008:19.

Também percebemos que os apontamentos realizados para a concepção de ensino e aprendizagem são da mesma forma consonantes com os princípios defendidos nesta pesquisa, a qual se fundamenta numa educação que considera o conhecimento dos alunos, suas histórias de vida, seu processo de construção e elaboração de novas aprendizagens.

Tais princípios aparecem na concepção de aprendizagem adotada: trabalho coletivo, cooperação e solidariedade, valores apontados aqui como fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho sério e que atenda às demandas do contexto em que estamos inseridos.

A concepção de ensino e aprendizagem parte dos seguintes princípios:

- A aprendizagem é um processo ativo: a criança constrói seu conhecimento interagindo com o meio e com o outro;
- O ensino e a aprendizagem ocorrem de diferentes maneiras; assim, diferentes procedimentos metodológicos e intervenções pedagógicas são utilizados;
- Todos os alunos são capazes de aprender, cada um com sua singularidade, cada um com seu ritmo;
- O ensino inclui a afetividade e é um processo que envolve o lúdico: a escola é também um lugar que cultiva a alegria e o afeto;
- As atividades pedagógicas favorecem a interação entre os alunos, utilizando, sempre que possível, o trabalho em grupo, essencial para a formação do espírito de solidariedade, de respeito ao outro, de cooperação e aceitação das diferenças.

Fonte: PPP, EMEB (...), 2008:19.

Podemos observar que nos princípios da concepção de ensino e aprendizagem, há referência a um trabalho que considera a diversidade de propostas metodológicas, as intervenções pedagógicas e o respeito às diferenças individuais.

Um elemento bastante rico que encontramos nesse trecho retirado do PPP 2008, que apresenta a concepção da escola, foi a valorização da afetividade, do lúdico, da alegria e o investimento no trabalho em grupo. Com isso, podemos perceber que a escola apresenta preocupação com o ser humano na sua totalidade, e não está somente

preocupada com a inserção do aluno no mundo do capital. O grupo dessa escola demonstra ter consciência do seu papel humanizador nas relações sociais.

No que tange ao currículo da escola, o PPP traz pensamentos que se voltam para as questões da discussão crítica, a quebra das naturalizações, a reconstrução de sentidos. Vejamos:

Sua preocupação com o currículo estará voltada para a discussão crítica entre o que é tratado como natural (no sentido de naturalização, de senso comum posto, incorporado e dado) e o que é cultural (no sentido de produzido e reproduzido pela cultura). Interessada na construção e desconstrução de sentidos, que, por serem frutos do trabalho humano, serão re-olhados e reconstruídos sob uma ótica politizada e intencional.

Fonte: PPP, EMEB (...), 2008:8.

Constatamos que o eixo norteador do trabalho dessa equipe escolar está na construção e reconstrução de sentidos visando um olhar coletivo que tenha uma abordagem política e intencional. Para isso, faz-se necessário o intercâmbio de vozes dos atores envolvidos no processo, integrando as dos funcionários e da comunidade escolar, encontrando na voz dos pais indicadores legais e legítimos para avaliação e planejamento do trabalho pedagógico.

Consta ainda nos documentos o histórico da unidade, o qual nos permite conhecer algumas características da escola, cenário desta pesquisa.

4.2. Histórico da Unidade

A escola em questão foi construída no terreno dos fundos de uma EMEB municipal que atende Educação Infantil. Ela foi inaugurada em 18 de fevereiro de 1999.

No início, seu nome foi associado ao nome do bairro, mas em 5 de setembro de 2002, passou a ter outra denominação. Recebeu o nome de um jovem da comunidade que morreu vítima de atropelamento aos 15 anos.

A comunidade, vizinhos e amigos se mobilizaram para prestar-lhe essa homenagem, que se concretizou por meio da LEI 4858, de 26 de abril de 2000.

A unidade funciona em três períodos de aula, atendendo aproximadamente 910 alunos no período diurno e 395 alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno. Aos sábados, a escola cede espaço para a catequese da paróquia do bairro.

O Ensino Fundamental I (ciclo I e ciclo II) funciona nos dois períodos diurnos, com trinta turmas de ensino regular e quatro turmas de apoio pedagógico (reforço escolar em Língua Portuguesa e alfabetização para alunos com defasagem de aprendizagem); a escola oferece ainda uma sala de recursos para o trabalho individualizado com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), com uma professora com formação específica para esse fim; dispõe também de estagiárias de apoio à inclusão, que atendem as turmas que têm alunos com NEE³. As estagiárias têm por função gerenciar propostas que as professoras titulares previamente preparam para a classe, a fim de que estas últimas possam se dedicar a intervenções específicas com alunos com NEE.

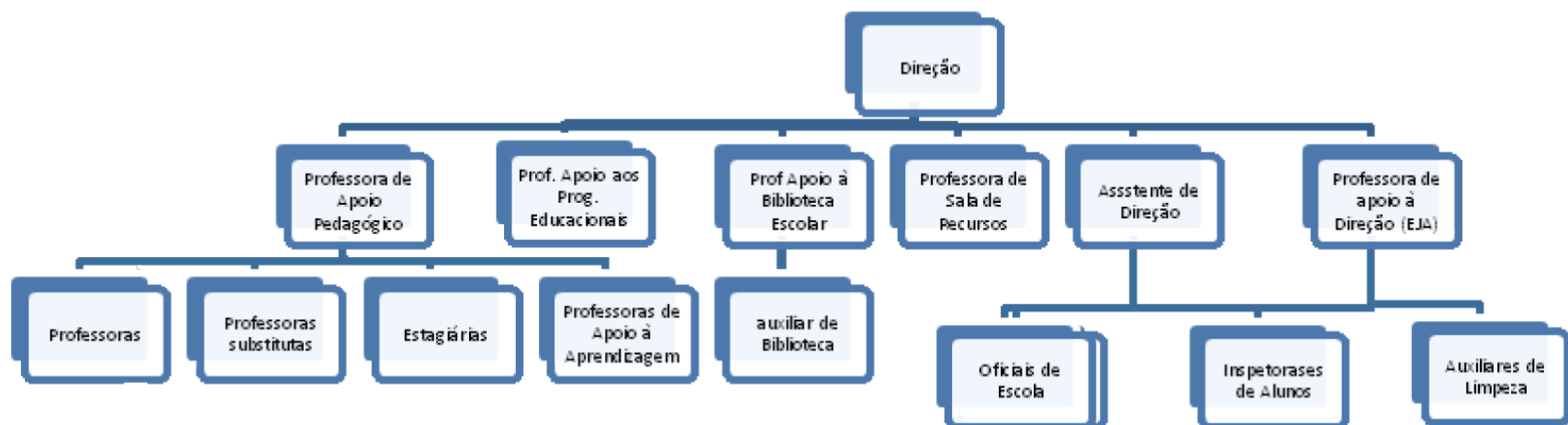
A escola conta com duas professoras de apoio à aprendizagem (PAA), que trabalham com alunos com defasagens de aprendizagem. Essas professoras são efetivas da Rede e passam por um processo seletivo para assumirem tal função. Quando validadas, elas ampliam a jornada de trabalho para 40 horas e exercem a função de apoio⁴ no período contrário ao de seu trabalho regular.

Há uma equipe gestora que é responsável pela organização administrativa e pedagógica da escola. Essa equipe é composta pela diretora (cargo concursado), assistente de direção (cargo concursado), professora de apoio à direção (PAD EJA) (cargo não concursado) e professora de apoio pedagógico (PAP).

³ Vide quadro em anexo.

⁴ O apoio pedagógico: Os alunos do Ensino Fundamental I que recebem apoio são selecionados por apresentarem dificuldades na aprendizagem relacionada à área de Língua Portuguesa, especificamente alfabetização e produção textual. A cada início de bimestre, as professoras de apoio à aprendizagem realizam sondagens e analisam quais são as questões dos alunos. A partir dessa avaliação, em parceria com a PAP, formam as turmas e preparam um projeto de trabalho que desenvolverão com cada uma (ao todo, cada professora tem duas turmas com no máximo 17 alunos cada uma); em seguida, realizam o planejamento diário com atividades. No decorrer do trabalho, vão realizando atividades de sondagem e adaptando planejamentos e intervenções. No final do bimestre, produzem um registro observativo que contribuirá com as discussões de Conselho de Classe. A mediação a respeito do trabalho do apoio e das professoras da sala regular sobre a saída ou a permanência do aluno no apoio, sua evolução, os investimentos que foram realizados no apoio é feita pela PAP.

É no Conselho de Classe que se decide sobre a permanência ou saída do aluno do apoio pedagógico. As turmas são reformuladas, e o trabalho replanejado e continuado.



Por se tratar de um município e, nesta pesquisa, de uma EMEB que oferece ensino público, o quadro de profissionais que atuam nas unidades escolares é composto quase que na sua totalidade por profissionais concursados que passaram por processos semelhantes ao aqui apontado. Poucos são os profissionais contratados; são eles: os estagiários⁵, os profissionais da cozinha e da vigilância.

Além dos componentes da equipe de gestão, entre eles a PAP, a escola conta com mais duas professoras de apoio: a PABE– Professora de Apoio à Biblioteca Escolar Interativa - designada e a PAPE - Professora de Apoio aos Programas Educacionais, no caso, laboratório de informática e educação tecnológica.

O organograma anterior nos permite uma melhor visualização do que foi citado.

A equipe escolar e as professoras de apoio ao laboratório de informática e biblioteca contavam até o primeiro semestre de 2009 com a assessoria e acompanhamento das professoras da equipe de referência dos Programas Educacionais (uma para tecnologia da informação e outra para tecnologia/robótica) e Biblioteca Escolar Interativa, mas desse período em diante, essa assessoria deixou de existir e as professoras assessoras assumiram a função de PABE em algumas bibliotecas.

O trabalho realizado pela PAPE de educação tecnológica e tecnologia da informação no ano de 2009 está sendo acompanhado por PAPes referência⁶.

A escola recebe assessoria de uma orientadora pedagógica - OP e de outros funcionários do quadro técnico da Secretaria da Educação que acompanham casos de alunos portadores de [Necessidades Educacionais Especiais (NEE)]⁷. Todos eles são funcionários concursados da SEC. São eles: terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, psicólogo e assistente social. Eles são muito importantes para a escola, pois, como já foi dito, essa unidade tem diversos casos de alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais, os quais recebem, inclusive, atendimento em sala de recursos⁸.

⁵ A SEC realiza um convênio com as instituições escolares do município, em que os estudantes são recrutados para trabalharem como estagiários até o término de sua formação. Há um processo interno da SEC de seleção e distribuição dos profissionais nas unidades escolares.

⁶ O atendimento das PAPES é feito através de um ambiente virtual e também por e-mail oficial da SEC 134, por telefone e por meio de visitas à unidade escolar. As professoras têm uma formação quinzenal, que é dada pelo grupo de referência.

Fonte: Entrevista com a PAPE escrita enviada à pesquisadora por e-mail em 27/04/09.

⁷ Vide nos anexos a lista de alunos e suas necessidades especiais.

⁸ Esse serviço é oferecido por uma professora com habilitação em deficiência mental e visual, que prestou concurso da educação especial. Ela atua em duas unidades escolares e tem uma carga horária de 40 horas, que se subdivide entre as duas escolas. Tal professora atende 20 alunos com sérias dificuldades de aprendizagem. Dezesesseis alunos são da EMEB (...) e seis alunos são de outra unidade.

4.3. O mapeamento da comunidade escolar

Em 2007, a escola participava das formações da Proposta Curricular da área de Educação Física quando a orientadora pedagógica questionou a equipe sobre o mapeamento da comunidade no que dizia respeito à cultura corporal do bairro, ou seja, sobre o que os pais e os alunos conheciam em termos de Educação Física. Esse questionamento resultou em um mapeamento que foi acrescido ao PPP.

Foram construídos gráficos e tabelas a partir das 647 avaliações de pais que foram tabuladas. Por meio delas, temos as informações sobre pais e mães que trabalham, o vínculo empregatício deles, a composição e estrutura familiar, religião... Dados que favorecem uma visualização do perfil da comunidade da unidade escolar pesquisada.

Eles nos ajudam no entendimento do contexto, do cenário desta pesquisa.

Tabela 1: Escolaridade dos pais

Ensino Médio completo: Mães: 38% Pais: 27%.	Ensino Fundamental completo: Mães: 14% Pais: 17%	Ensino Superior completo: Mães: 2% Pais: 3%	Não responderam: 12%
Ensino Médio incompleto: Mães: 13% Pais: 7%	Ensino Fundamental incompleto: Mães: 24% Pais: 28%	Ensino Superior incompleto: Mães: 6% Pais: 6%	

Fonte: PPP, EMEB (...), 2008 :14.

No geral, o maior índice de escolaridade, comparando pais e mães, é de mães.

Quando falamos em Ensino Fundamental, os pais superam as mães.

Poucos pais têm a formação do Ensino Superior, seja completo ou incompleto.

Isso nos dá indícios de que a escola pública para essa comunidade escolar tem uma função social bastante importante, especialmente no que diz respeito ao acesso, tema bastante explorado nesta pesquisa e fundamentado por Paulo Freire.

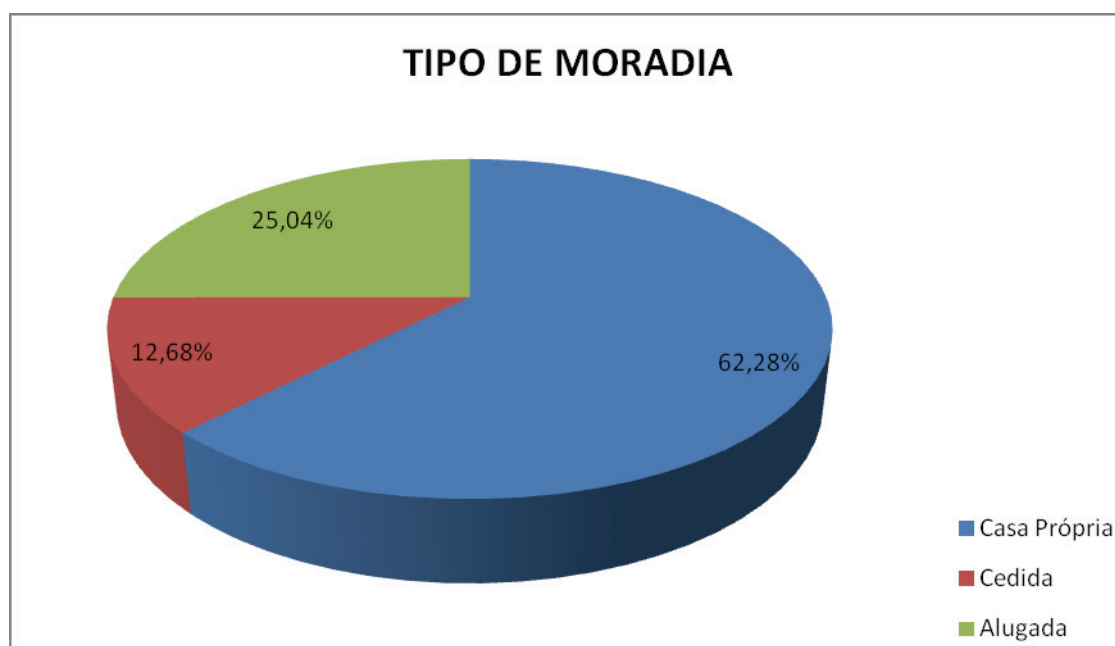
Tabela 2: Trabalho dos pais

Não trabalha fora: Mães: 30% Pais: 3%	Trabalho autônomo: Mães: 21% Pais: 20%	Trabalha em empresa privada: Mães: 18% Pais: 48%	Outros: 1%
Desempregado (a): Mães: 13% Pais: 5%	Trabalha em empresa pública: Mães: 8% Pais: 10%	Comerciante: Mães: 2% Pais: 3%	Não responderam: 18%

Fonte: PPP, EMEB (...), 2008 :14.

Mais da metade dos pais trabalha em empresa privada e 32% deles trabalham como autônomos e no comércio. Percebemos que nessa comunidade há ainda certa regularidade na organização social das famílias, pois vários pais têm empregos fixos. A transformação das famílias provocada pelas transformações econômicas a que fazemos referência no capítulo I parece ainda não tê-las afetado.

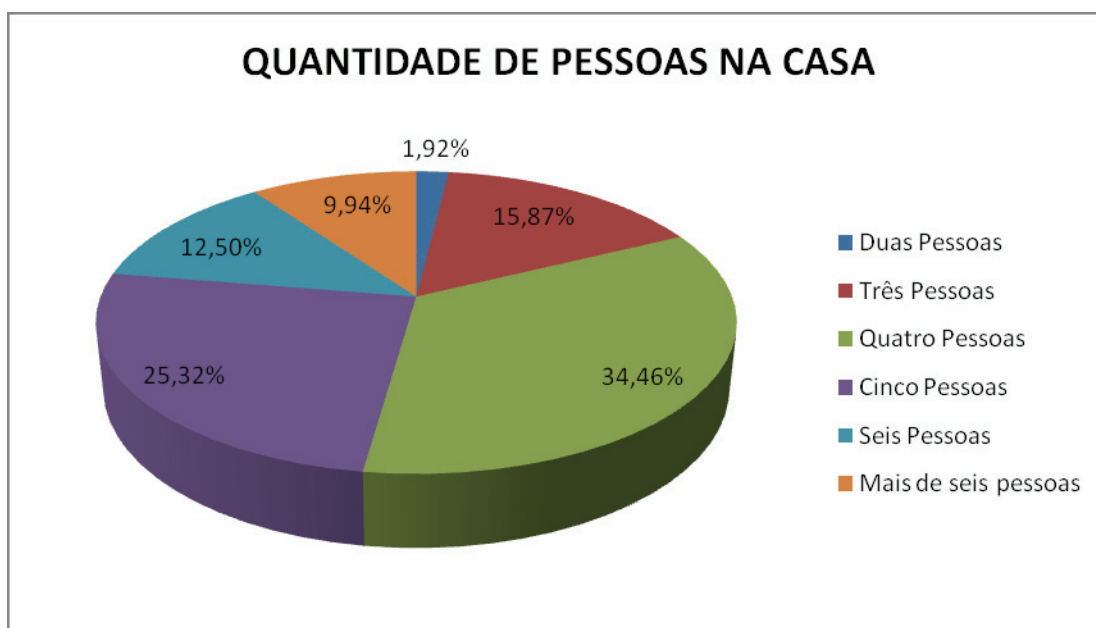
Gráfico 1: “Tipo de moradia”



Fonte: PPP, EMEB (...), 2008 :8.

Grande parte da população da comunidade mora em casa própria e uma porcentagem também significativa, em casa cedida. Esses dados nos mostram que os alunos têm moradia fixa.

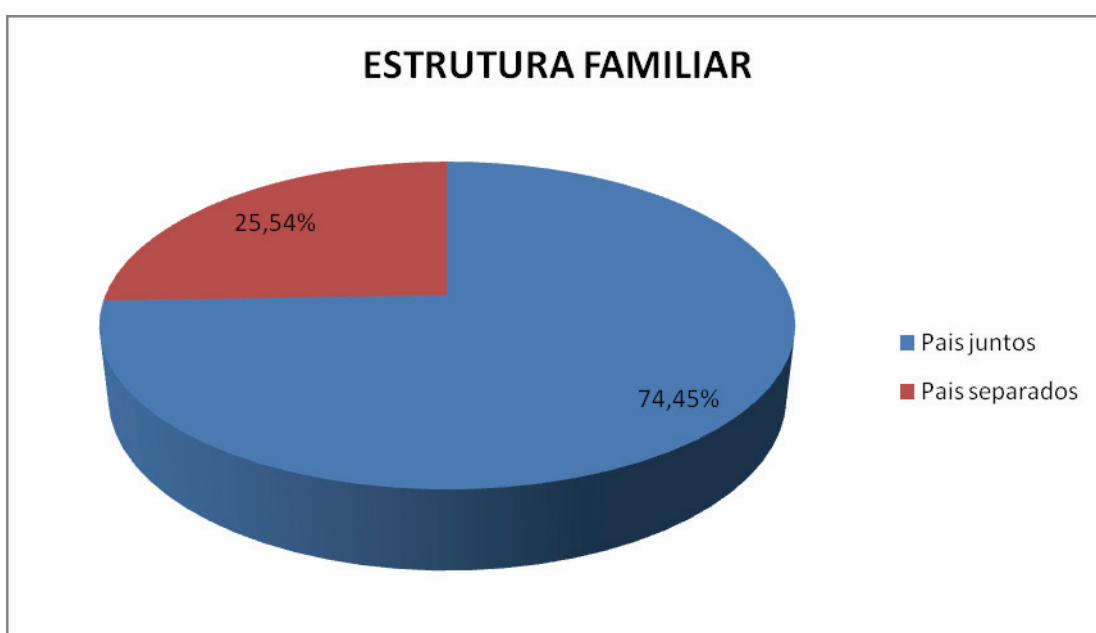
Gráfico 2: “Número de pessoas residentes na casa”



Fonte: PPP, EMEB (...), 2008 :8.

A maior parte das respostas tabuladas aponta para a quantidade de três a cinco pessoas morando na mesma casa, o que indica que a estrutura familiar seja composta de pai/mãe, um, dois ou três filhos. Isso pode significar que as famílias estão atentas para as questões financeiras e estruturais para criarem filhos.

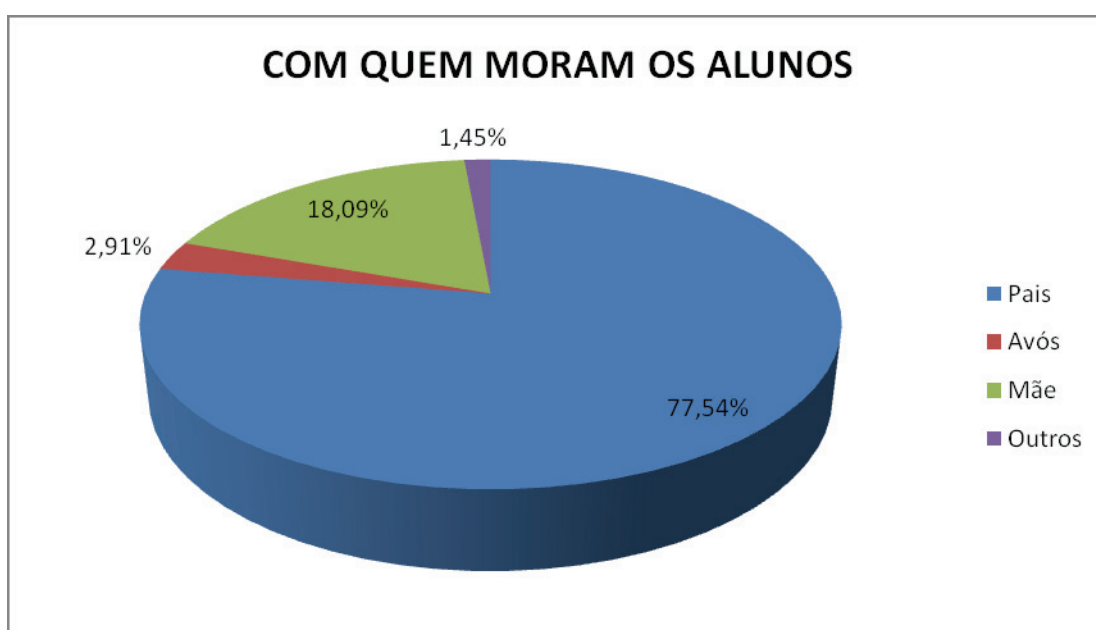
Gráfico 3: “Estrutura familiar”



Fonte: PPP, EMEB(...), 2008 :7.

Este gráfico nos mostra que a estrutura familiar na comunidade em que a escola está inserida é mais tradicional, pois 74% das famílias apontam que os pais vivem juntos. No entanto, temos um índice de quase 26% de famílias com pais separados. Esse dado nos mostra o que os autores referênciam nos trazem a respeito da nova composição familiar. Podemos refletir a respeito dos 26% de famílias em que os filhos vivem somente com um dos pais. Esses alunos já vivem no contexto de diversidade familiar a que os autores se reportam.

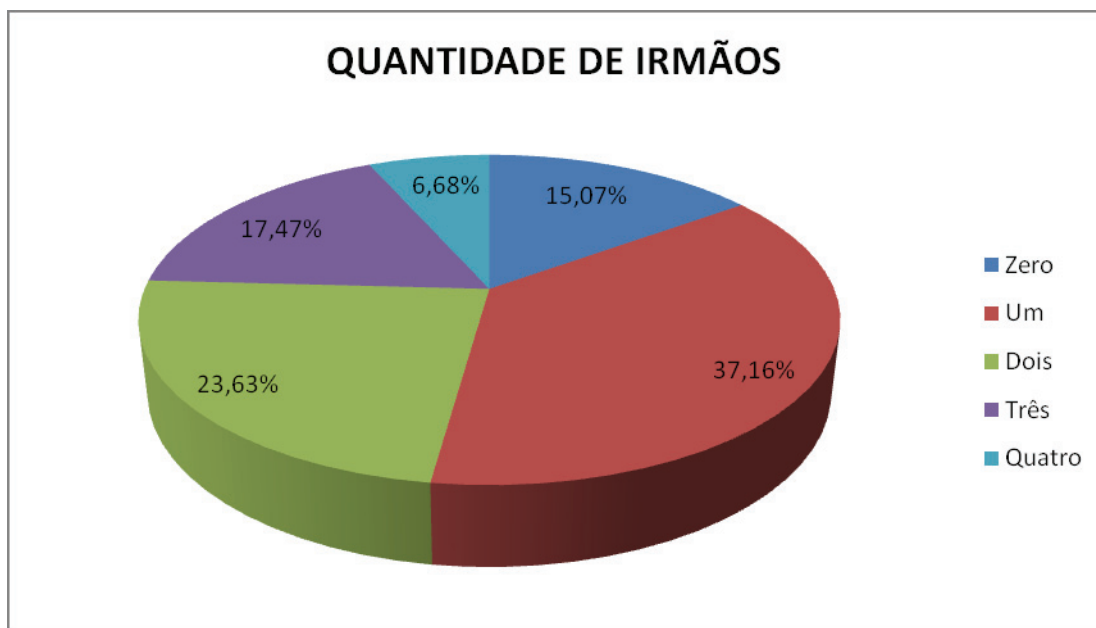
Gráfico 4: “Com quem moram os alunos”



Fonte: PPP, EMEB (...), 2008 :7.

Quase 80% dos alunos moram com os pais e quase 20% dos alunos moram somente com as mães.

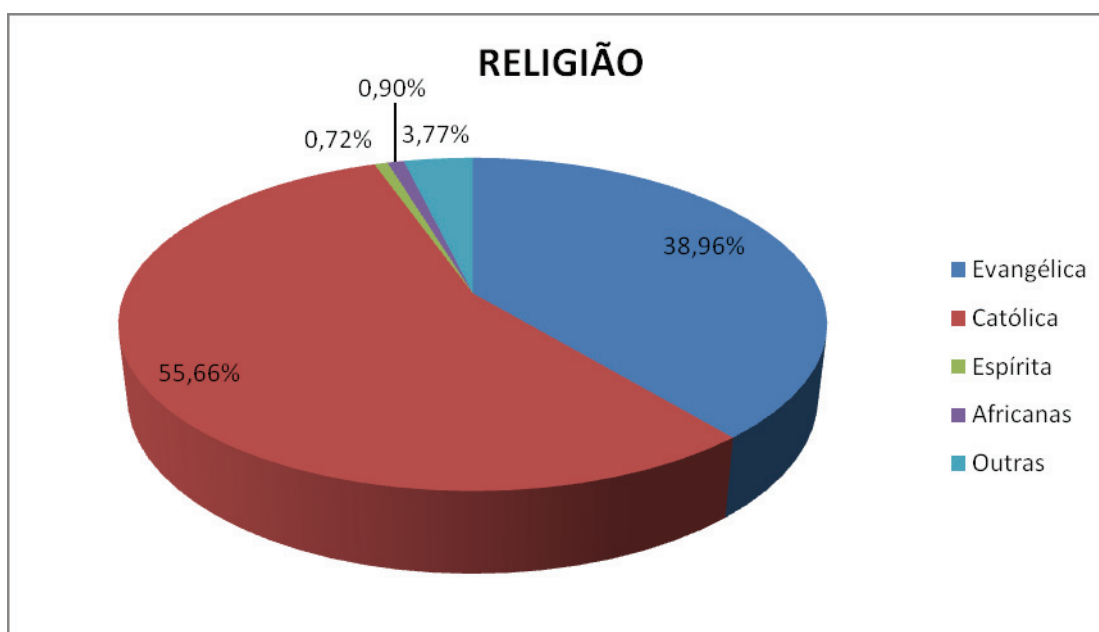
Gráfico 5: “Quantidade de irmãos”



Fonte: PPP, EMEB(...), 2008 :7.

A maior parte das famílias tem de um a três filhos.

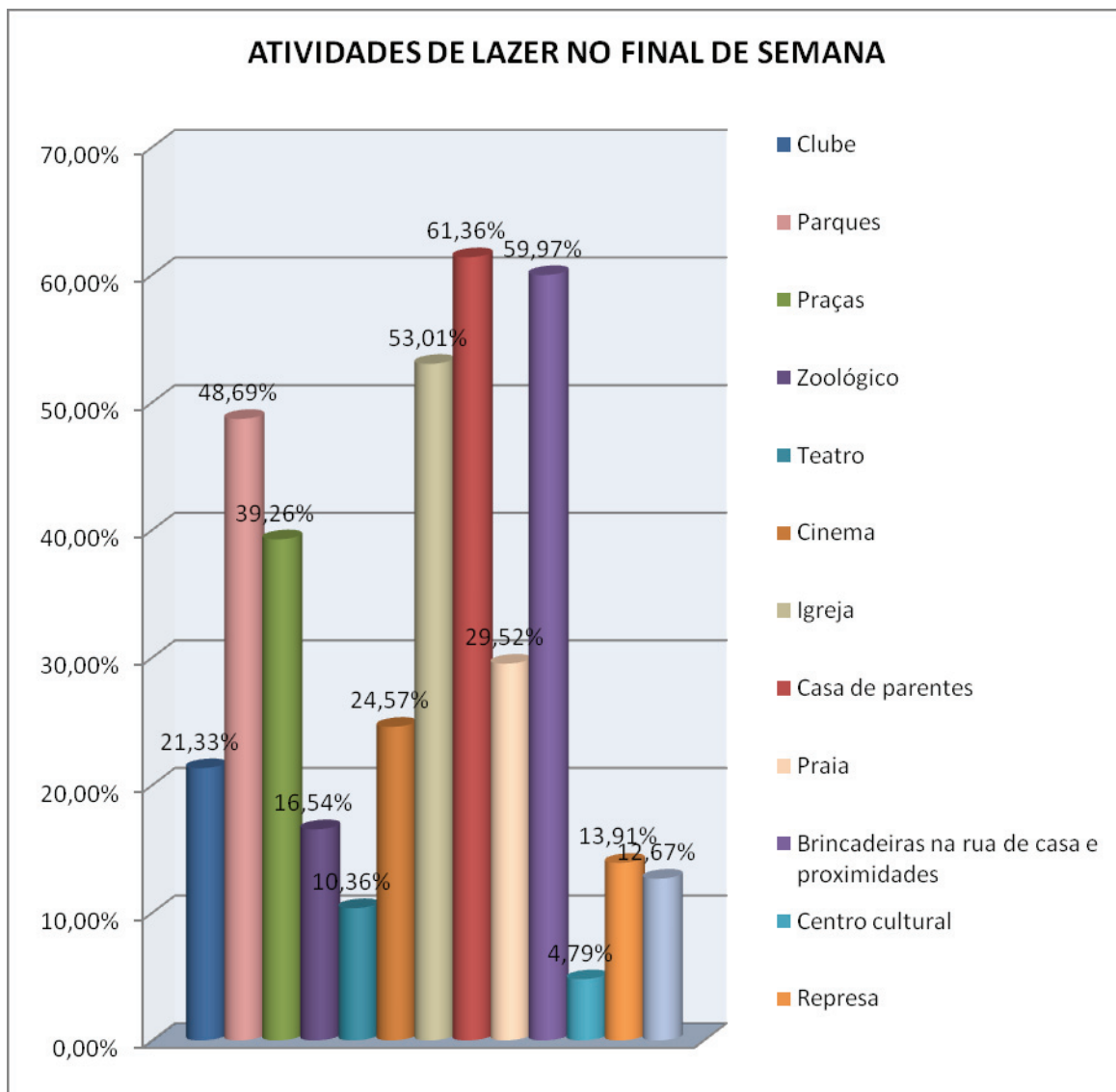
Gráfico 6: “Religião”



Fonte: PPP, EMEB (...), 2008 :12.

Há o predomínio da religião católica na comunidade, porém também há uma quantidade grande de evangélicos.

Gráfico 7: “Atividades de lazer praticadas pelas famílias”



Fonte: PPP, EMEB (...), 2008 :8.

As atividades de lazer mais praticadas na comunidade são: visitas a familiares, brincadeiras nas ruas e nas proximidades das residências, igreja, parques e praças, apontando que provavelmente o nível econômico não favoreça outros tipos de lazer que requeiram dispor de melhor situação financeira.

Breve síntese dos dados apresentados nos gráficos

De acordo com as tabelas e quadros elaborados do contexto, podemos perceber que se trata de uma comunidade de pessoas simples, mas não miseráveis, em que:

- no geral, a escolaridade dos pais é baixa, sendo que a das mães é um pouco mais elevada que a dos pais.
- os pais que trabalham têm mais empregos fixos do que informais, e as mães, pelo que pudemos observar, auxiliam no orçamento familiar com empregos informais e trabalhando no comércio.
- os pais, na sua maioria, vivem juntos e a quantidade de membros da família não é excessiva.

Pelo estilo de lazer que apontaram, percebemos que se trata de uma comunidade que tem padrão de vida simples, pois as atividades mais realizadas não são pagas. São elas: visitas a familiares, brincar na rua e imediações da casa, ir à igreja. Percebemos ainda presente a valorização da religião, dos vínculos e relacionamentos familiares, da integração e socialização.

Com esses dados, podemos levar em consideração a importância da oferta de um ensino público de qualidade, com profissionais competentes, bem formados, com boas ações/intervenções, pois é uma comunidade que necessita dos serviços públicos que utiliza e certamente responderá aos investimentos e ações nesse sentido, o que justifica todo o empenho para a oferta de um ensino público de qualidade, logo, o objetivo desta pesquisa.

Apresentaremos a opinião dos pais a respeito do trabalho da escola, cenário desta pesquisa, suas críticas, elogios e as devolutivas feitas pela equipe escolar.

Opinião dos pais a respeito do trabalho oferecido pela escola⁹

• Aprendizagem do filho

Na pesquisa de 2008, os pais disseram que o trabalho oferecido pela escola está atendendo às suas expectativas. Em termos de pontos positivos, eles avaliaram que os

⁹ Em 2008, as pesquisas foram elaboradas e distribuídas pelas professoras com a antecedência de uma quinzena da última reunião de pais. Na data da reunião, foi solicitada a devolução. Ao todo, foram 908 avaliações (para todos os pais de alunos da EMEB naquela data). Deste total, somente 382 avaliações foram devolvidas para esta tabulação. No primeiro bimestre de 2009, foram distribuídas 910 pesquisas, devolvidas e tabuladas 507. A análise dos dados está pautada nos referidos números de avaliações tabuladas. Esse material foi produzido a partir de tabulação de tais avaliações.

itens aprendizagem de seus filhos e professores estão, respectivamente, em primeiro e segundo lugar.

Os quadros 1 e 2 (Anexo1) apontam que em 2009, o conceito dos pais não mudou em relação ao trabalho da escola. Alguns questionaram a divergência de conduções didáticas sobre problemas de aprendizagem com os filhos.

A quase totalidade de pais avaliados considerou que a aprendizagem do filho foi ótima e boa. Apenas 6% consideraram que a aprendizagem foi regular e ruim, o que indica que o trabalho que a escola vem desenvolvendo está atendendo às expectativas dos pais.

A escola criou um canal de comunicação com a comunidade em que apresenta publicamente os apontamentos dos pais e quais são as providências, encaminhamentos, soluções encontradas para revertê-los ou mediá-los, demonstrando assim abertura de espírito e disponibilidade ao diálogo.

Apresentaremos, a seguir, o que os pais acham dos atendimentos oferecidos pelos diferentes segmentos da escola.

• **Atendimento oferecido pela escola, seus setores e funcionários**

Segundo dados do quadro 3 (Anexo 1), o **atendimento da secretaria da escola**, em 2008, foi avaliado como ponto positivo do trabalho oferecido. No 1º bimestre de 2009, a grande maioria de pais avaliou o atendimento da secretaria como bom e ótimo. No entanto, apontaram questões relacionadas à comunicação interna e à demora no atendimento como pontos a serem melhorados.

O quadro 4 (Anexo 1) nos apresenta a avaliação dos pais quanto ao **atendimento da direção**. Quase a totalidade dos pais avaliou como um atendimento bom e ótimo.

Os pais levantaram neste item questões não diretamente relacionadas ao atendimento do diretor, mas que são de sua responsabilidade interceder, como a falta de ventiladores, o problema que a escola vem passando com a falta do vigia nos horários de entrada e saída, demora na realização dos passeios educativos.

A escola se pronunciou a respeito de cada um dos encaminhamentos feitos, assegurando e esclarecendo os pais sobre quais providências estão sendo tomadas.

Quanto ao **atendimento da BEI e do Laboratório de informática**, no quadro 5 (Anexo 1), os pais avaliaram entre bom e ótimo e pediram aumento do número de aulas no laboratório de informática.

Na devolutiva, a escola esclareceu aos pais a impossibilidade de aumento do número de atendimentos às turmas devido à quantidade de turmas que são atendidas semanalmente: 36.

O **atendimento oferecido pelas inspetoras**, analisando o quadro 6 (Anexo 1), foi avaliado por 302 dos pais como bom e por 188, como ótimo. Neste item, 45 pais avaliaram como regular e 4, como ruim.

Os pais argumentaram que na escola faltam inspetoras, que há um grande número de alunos machucados nos horários de recreio e poucas intervenções delas na organização.

A equipe escolar informou aos pais que o número de funcionárias está adequado ao número de alunos, e quanto ao atendimento oferecido pelas inspetoras, comprometeu-se a tomar providências internas.

Na avaliação do **atendimento oferecido pelos guardas**¹⁰, tabulada no quadro 7 (Anexo 1), grande parte da comunidade avaliou como um atendimento bom e ótimo; no entanto, a quantidade de avaliações como regular e ruim foi maior do em qualquer outro aspecto. Isso porque os pais não aceitam a falta de vigias/guardas para assessorarem o horário de entrada e saída dos alunos devido a uma reorganização da SEC. A escola informou os pais dos encaminhamentos já feitos reivindicando mudança dessa situação.

O **atendimento prestado pelo pessoal da limpeza e do apoio** foi avaliado pela maior parte dos pais como bom e ótimo. Somente 44 pais avaliaram esse atendimento como regular (Dados tabulados no quadro 8 Anexo 1).

Houve alguns pontos apontados que, segundo os pais, devem ser melhorados. Eles estão relacionados à higiene do banheiro masculino, ampliação do número de funcionários, alguma mobília suja da escola.

¹⁰ Até o início de 2009, a escola contava com dois vigias terceirizados contratados pela Prefeitura. Um cobria o período da manhã e o outro, os períodos da tarde e noite. Ambos auxiliavam na organização e fluxo de alunos/veículos e pais nos horários de entrada e saída, uma vez que a escola se localiza numa avenida e só há uma estreita calçada para, no momento de entrada, os alunos se agruparem. No primeiro bimestre, o vigia do período da manhã foi tirado e transferido para outra unidade escolar, sob a justificativa de que a guarda municipal iria proceder à mesma organização que o vigia fazia e que o posto ao qual ele estava sendo indicado apresentava ocorrências frequentes, o que não acontecia nessa unidade.

A escola esclareceu os pais quanto aos encaminhamentos adotados para a limpeza dos ambientes, escala de funcionários e resolução dos problemas apontados.

Os atendimentos oferecidos pelas professoras do **apoio pedagógico**¹¹, apresentados no quadro 9 (Anexo 1), foram avaliados pelos pais como ótimo e bom. Por conta de ser atendida uma média de 10% do total de alunos da escola, grande parte dos pais não respondeu a essa questão.

No quadro 10 (Anexo 1), os pais avaliaram como bom e ótimo; porém, muitos pais se queixaram de alguns alunos serem atendidos no horário de aula. A escola informou aos pais que não considera ideal essa organização, mas que diante das necessidades dos alunos e do número de faltas que apresentam no horário de apoio contrário ao de aula, essa medida foi colocada em prática.

O **atendimento oferecido pelos professores**, em 2008, foi avaliado por 64,65% de pais como ótimo, por 32% como bom e por 2% como regular e ruim (quadro 11, Anexo 1). No primeiro e segundo bimestre/2009, as avaliações permaneceram nesse parâmetro. Dentre os pontos positivos da escola, os pais apontaram em ordem decrescente: a aprendizagem dos alunos; os professores; a alimentação; a direção; os funcionários atenciosos; a organização da escola; a informática; a secretaria; a biblioteca.

Neste item, pudemos perceber que os pais utilizaram os documentos avaliativos como forma de exprimirem suas opiniões, sugestões, críticas. Supomos que isso tenha se dado por eles perceberem a abertura de espírito da equipe escolar para o diálogo e a valorização dos seus apontamentos. A escola, na sua devolutiva, disse que reorganizará estratégias para melhorar essas questões, demonstrando, assim, empenho na melhoria do trabalho oferecido.

No geral, pudemos constatar que os pais estão satisfeitos com o atendimento oferecido pela equipe escolar.

• **Organizações gerais**

Na tabulação do quadro 12 (Anexo1), os pais, em sua grande maioria, avaliaram como bom ou ótimo o item relativo a **dias, horários e tempo de duração das reuniões de pais**.

Interessante é observarmos que alguns pais apontaram como pontos a serem melhorados o fato de haver pais apressados ou compromissados que interrompem o

¹¹ Para pais que tenham alunos frequentando apoio pedagógico.

curso planejado da reunião e a distinção de encaminhamentos entre professoras. Alguns solicitaram maior participação da direção.

A equipe escolar fez devoluções de considerações pontuais a respeito de cada aspecto apontado.

Quanto ao serviço de **merenda**, grande parte dos pais considerou como bom ou ótimo; porém, do total de tabulações, 54 pais consideraram que é um serviço regular (vide quadro 13, Anexo 1).

Os pais apontaram como pontos a serem melhorados: a melhora da qualidade e a variedade dos alimentos; o cardápio que precisa ser melhorado por nutricionista; o número de funcionárias.

A equipe escolar fez esclarecimentos aos pais a respeito das principais questões e os encaminhamentos tomados para resolvê-las (Vide na íntegra no Anexo 1).

Em relação aos **comunicados e bilhetes**, os pais avaliaram bem a organização da escola e apontaram algumas críticas com relação à clareza na escrita deles, conforme quadro 14 (Anexo 1).

Quanto aos prazos em que são enviados às famílias, embora tenham avaliado que estão bons e ótimos, consideraram que deveria haver maior antecedência na entrega (Vide quadros 15 e 16, Anexo 1).

Sobre a **entrega, organização, tempo de entrega e item da lista do material escolar**, nos dados apresentados nos quadros 17, 18 e 19 (Anexo 1), a grande maioria dos pais avaliou que foi um trabalho bom e ótimo; no entanto, 72 deles consideraram regular e 25, ruim. Os pais avaliaram que a organização para a entrega foi boa; entretanto, as grandes reclamações levantadas foram em relação à demora na entrega. Eles disseram que tanto o material escolar quanto o uniforme deveriam ser entregues no início do ano, o que a escola justificou não ser possível devido ao trâmite burocrático relacionado a verbas.

As queixas que os pais fizeram dos itens contemplados foram esclarecidas uma a uma pela equipe.

Neste item, podemos observar que os pais participam ativamente das ações desenvolvidas pela escola e que a escola tem nos registros avaliativos deles termômetros que medem seus procedimentos os quais favorecem adequações, discussões, novos encaminhamentos...

• Participação dos pais na vida escolar de seus filhos

Quando a escola questionou os pais quanto à sua participação na vida escolar dos filhos, no quesito voltado à **Reunião de pais** (quadro 20, Anexo 1), do total de 507 avaliações tabuladas para o PPP e analisadas, somente 51 pais não responderam ou responderam ruim e regular. Eles proferiram elogios ao teor das reuniões, dizendo que são reuniões com muito diálogo, detalhadas, com boa participação dos pais.

No item sobre a participação dos pais intitulado “**levando seu filho às aulas sem atrasos**”, novamente a grande maioria considerou estar dentro do critério ótimo e bom. Alguns pais questionaram a escola quanto ao horário de abertura do portão. A escola respondeu pontualmente tais questionamentos, no quadro 21 Anexo 1. Vale observar que essa questão foi proposta aos pais, pois a equipe encontra esse problema junto às famílias.

Nos itens: “**Participação: atendendo às convocações das professoras, oferecendo críticas e sugestões para melhorar a escola, lendo bilhetes com atenção, participando do Conselho de Escola e APM**”, os pais apresentaram a maioria de suas respostas atendendo ao conceito bom ou ótimo. Em algumas, prevaleceram mais conceitos ótimos, e em outras, prevaleceu o conceito bom.

Os pais continuaram mostrando pontos a serem melhorados e sugestões. Todos esses apontamentos foram respeitados, discutidos pela equipe e foi dado um retorno aos pais (vide quadros 22, 23, 24, 25. Anexo 1).

Interessante notarmos neste item a preocupação da escola em implicar os pais no processo de escolarização dos filhos. Esse dado nos mostra que o grupo considera que o coletivo os integra e que o trabalho em parceria é imprescindível.

Uma vez que havia o problema de baixa frequência de pais às reuniões, a escola questionou-os quanto à organização das reuniões propostas. Isso nos mostra sua preocupação para que a dinâmica escolar não esteja somente voltada aos interesses e organização da equipe escolar.

No geral, podemos notar que os pais participam da rotina escolar, consideram que sua interação na vida do filho está a contento e que a organização que a escola vem realizando para isso está de acordo com as necessidades apontadas pelo contexto.

• **Eventos realizados durante o ano com alunos e comunidade**

Os **eventos realizados** pela escola no primeiro semestre de 2009 foram avaliados pelos pais de maneiras distintas.

O **sarau, a semana do meio ambiente, as exposições, a palestra da equipe de zoonose** foram avaliados como eventos maravilhosos, criativos, tendo como pontos fortes o conhecimento e domínio dos alunos, esclarecimento e informação aos pais (vide no Anexo 1, quadros 26, 27,28,29,30).

Embora os conceitos avaliativos dos pais para a festa junina tenham estado entre ótimo e bom, eles fizeram diversos comentários de não terem gostado da sua organização, pois a festa não teve barracas e prendas. Segundo eles, os alunos só dançaram e não houve integração de turmas; não foi um evento de lazer das famílias como costumava ser¹².

Notamos neste item que a escola se preocupa em propor diversos eventos culturais em curto espaço de tempo e é bastante valorizada pela comunidade escolar como ambiente que prevê tal cultura; é também associada a uma instituição que favorece o esclarecimento de dúvidas e o acesso ao conhecimento, e constitui um espaço de lazer dessa comunidade, sendo que o fato de o formato da festa ter mudado muito incomodou aos pais.

Esse dado confirma a constatação do gráfico 7 exposto anteriormente de que a comunidade, por ter condições de vida simples, compreende e utiliza os espaços do bairro e da escola como lazer.

Com os dados dessa pesquisa feita com os pais, constatamos que a realidade do trabalho desenvolvido pela equipe dessa unidade escolar integra o trabalho com a comunidade, dá voz e dialoga com ela.

Esse material é bastante rico para nossa pesquisa, uma vez que ouvir os pais faz parte dos princípios que adotamos como norteadores em nossa concepção teórica. Investigados os olhares dos pais sobre o interior da escola em seu cotidiano, debruçamo-nos, no próximo item, sobre esse interior e sua dinâmica.

¹² Devido à nova determinação da SEC, as festas deixaram de ter fins lucrativos. Por essa razão, a equipe escolar organizou no dia anterior uma festa interna para alunos, com direito a prenda, guloseimas juninas, etc., e no dia da festa aberta para a comunidade e familiares, houve somente apresentações dos alunos.

Comungamos com autores que acreditam que a escola, por ser uma organização, necessita de uma equipe gestora, cuja ação requer adequação ao objeto administrado. Ou seja, a gestão deve corresponder ao processo de produção próprio da escola: o pedagógico, e ao produto visado: o aluno educado. Isso posto, considerando-se os campos que envolvem os elementos materiais e conceituais e a coordenação de esforço humano, necessários ao processo de produção pedagógico, para que o resultado pretendido, seja, de fato e de direito, atingido: uma educação de qualidade.

(Brito, 2008:2)

CAPÍTULO V

O CENÁRIO DA PESQUISA SOB O FOCO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste item, faremos uma integração de relatos, avaliações e dados coletados nas avaliações realizadas com o grupo de professores no decorrer do período de trabalho. Os textos descritivos são provenientes de observações e registros avaliativos da PAP; os dados advindos das professoras são provenientes de avaliações que foram realizadas no decorrer do trabalho.

À medida que as situações e os dados forem organizados e retratados, procedemos às suas respectivas análises.

5.1. Em pauta: a sondagem avaliativa do grupo em 2007¹

“Ao iniciarmos nosso trabalho como PAP nessa unidade escolar, precisávamos fazer algumas sondagens a fim de nos situarmos acerca do trabalho que vinham realizando, das pessoas que compunham o grupo, das expectativas que tinham com relação ao nosso trabalho...

Fizemos uma sondagem inicial com vinte questões para que as professoras pudessem responder. A partir da tabulação destas, pudemos levantar elementos que nos dessem pistas de algumas questões presentes no grupo.

Nessa sondagem, abordamos questões relacionadas ao que as professoras pensavam sobre o papel da escola na atual conjuntura; se gostavam e sentiam-se realizadas com o trabalho que desenvolviam; sobre as expectativas que tinham para o trabalho com a nova coordenadora; que qualidades consideravam imprescindíveis para uma boa relação entre professoras e coordenadora; qual era o perfil/histórico-profissional de cada uma: há quanto tempo estavam formadas, qual era o grau de formação, se

¹ Lembramos que quando se tratar de relatos feitos pela PAP/Coordenadora pedagógica, a fonte será Arial.

estavam realizando alguma outra formação, seus hábitos de estudo, tempo que dedicavam para se autoformarem, tempo de atuação na área e tempo de trabalho naquela unidade escolar. Também abordamos questões que sondavam o perfil cultural de cada uma, tais como: hábitos de lazer², hábitos familiares, estilo de leitura³, periodicidade, gosto pela escrita e pela leitura⁴; questões relativas às expectativas formativas que tinham a partir daquele momento, como: dúvidas que o grupo apresentava na prática, temas e áreas que consideravam necessários serem abordados; o que pensavam sobre o ato de planejar e avaliar.” (PAP)

As questões procuraram sondar os grandes eixos norteadores do trabalho formativo: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos; a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa; as ações formativas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); o curso em parceria.**

Apresentação e análise dos dados relativos à sondagem mencionada:

Segundo as professoras, as maiores dificuldades em relação à profissão professor são:

Quadro 31: “Dificuldades da profissão”

- *Falta de limite das crianças;*
- *A burocracia que às vezes supera o pedagógico;*
- *Falta de tempo para maior dedicação e para o estudo;*
- *Ausência de respaldo real para alunos de inclusão; defasagem de aprendizagem dos alunos;*
- *Aceitação do ritmo de aprendizagem de cada criança (a morosidade de alguns para evoluir);*
- *Ampla conteúdo.*

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

Verificamos que os professores dessa escola observam na prática os elementos apontados nesta pesquisa, e que tais elementos são complicadores do desenvolvimento de seu trabalho. Interessante é observarmos que as professoras reconhecem como

² Vide quadro 40 no Anexo 2.

³ Vide quadro 41 no Anexo 2.

⁴ Vide quadro 42 no Anexo 2.

dificultadores os fatores sociais, estruturais e pedagógicos já tratados na fundamentação teórica e apontam a quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos.

Essas questões são bastante importantes de serem problematizadas com o grupo, pois estamos na era das cabeças bem-feitas em detrimento das cabeças bem cheias (Dowbor: 2001) e as professoras já demonstram preocupações a esse respeito.

Nessas respostas, a nosso ver, as professoras trouxeram falas que expressam o mal-estar docente, já comentado no referencial teórico deste estudo. Também trouxeram dados que nos levam a perceber que há algumas questões que favorecem para que essa situação se instale. Elas estão relacionadas a problemas estruturais e a outros próprios da época em que vivemos.

Dentre os fatores relacionados à época em que vivemos, o mais citado é o tempo. As professoras apontaram que falta tempo para a formação extra-escolar, para maior dedicação aos estudos, para o preparo de aulas, pois a jornada dupla de sessenta horas semanais as impede de conciliarem formação fora do horário de trabalho e a vida pessoal.

Em termos de questões estruturais, as mais citadas foram:

Quadro 32: “Estrutura de trabalho”

- *A burocracia do trabalho;*
- *A falta de respaldo para o trabalho com as inclusões (alunos com NEE);*
- *Alunos portadores de síndromes /necessidades educacionais especiais, déficits de aprendizagem;*
- *O excesso de faltas dos alunos com muita dificuldade;*
- *Falta de respaldo da SEC para com decisões tomadas pelo grupo escola;*
- *O baixo salário;*
- *A jornada dupla;*
- *Falta de cursos para atualização;*
- *O sistema, que sobrecarrega o professor de responsabilidades, atribuindo a ele, como se fosse o único agente de mudança, a incumbência de transformar toda a realidade, sem sequer levar em conta o número excessivo de alunos por sala.*

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

No que diz respeito ao mal-estar docente, à clareza do papel da escola e do seu papel como professor no novo cenário, elas apontaram que:

Quadro 33: “O papel da escola e do professor no novo cenário”

- *A escola está assumindo o papel da família e isso acarreta sobrecarga para a escola;*
- *É um ambiente de conhecimento e de formação, porém, o papel da escola atualmente é dar conta de tudo e isso não deveria acontecer;*
- *À escola cabe formar cidadãos atuantes;*
- *A escola está perdendo sua função por exercer diversas outras funções que não se relacionam ao pedagógico;*
- *A função da escola é a de formar cidadãos que aprendam a ler, escrever e calcular;*
- *O aprendizado acadêmico deveria estar em primeiro lugar, mas hoje somos mais psicólogos, assistentes sociais, pais e mães que professoras;*
- *A escola está assumindo o papel do governo;*
- *A função da escola demonstra ser paternalista, orientadora, educadora e promotora de lazer;*
- *Formadora do ser humano;*
- *Papel de esclarecer os alunos e prepará-los para o mundo;*
- *A função da escola fundamental é a de formar cidadãos críticos e criativos.*

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

Podemos observar que as professoras oferecem com as suas respostas dados sobre a transformação do cenário escolar. Elas já percebem a queda da educação tradicional, já têm consciência das transformações que aconteceram e das políticas do Estado Mínimo.⁵

Um dado interessante é que algumas professoras ainda apresentam representações de que a função da escola esteja somente atrelada ao atendimento das demandas sociais e econômicas. Poucos foram os registros ligados à questão da formação de cidadãos críticos e politizados, conforme apontado nos princípios da escola.

No que tange ao papel do professor hoje, as professoras fizeram apontamentos muito significativos para nossa análise:

⁵ Estado Mínimo: Novas e diversas funções que recaem sobre a escola, e particularmente sobre suas costas, enquanto os subsídios estatais se tornam cada vez mais escassos, mínimos.

Quadro 34: “Papel do professor”

- *Colaborar para que a formação da criança se efetive;*
- *Formar o indivíduo;*
- *Servir, juntamente com a família, de espelho para a criança;*
- *É ser formador de opinião. Precisam estar atualizados nas tendências e atentos às inovações;*
- *Ter boa formação e compromisso com a profissão;*
- *Ensinar conteúdos e formar os alunos;*
- *Ensinar a criticidade;*
- *Além do pedagógico, é preciso educar para a vida, mas com o assistencialismo perdemos o nosso foco;*
- *Polivalente exercendo vários papéis;*
- *Dar ao aluno condições de desenvolver autonomia para a construção do conhecimento;*
- *Estar sempre atualizado;*
- *Intermediar o conhecimento entre o professor e o aluno e entre aluno/aluno.*

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

Analisando esses dados coletados no documento em pauta, e estando no papel de pesquisadora, podemos perceber que as professoras, embora profiram queixas a respeito da demanda e dos novos papéis para exercerem hoje na educação, já parecem incorporar no seu papel algumas funções que antes não estavam presentes. Nesta questão, diferentemente das anteriores, elas trazem clareza de que seus papéis sejam os de formar, direcionar, ensinar a criticidade, educar para a vida, investir nos alunos para que se tornem autônomos.

Isso fica nítido quando foi perguntado ao grupo se consideravam importante o papel da escola nesse novo contexto, e elas responderam que a importância da escola no contexto atual:

Quadro 35: “O papel da escola no contexto atual”

- *É a única maneira de realmente mudar a situação em que se encontra a sociedade;*
- *Imprescindível, mas precisamos focar o profissional da educação às questões pertinentes à pedagogia;*
- *Importante como resgate de valores perdidos no tempo;*
- *Somos modelos e formadores de opinião, por isso devemos estar sempre atentas;*
- *A escola e o professor, no caso da nossa comunidade, são praticamente as únicas fontes de cultura, lazer para muitos de nossos alunos;*
- *A escola é o espaço e o professor é o condutor deste processo de integração ao contexto atual;*
- *Cada vez mais aumenta a desestrutura familiar, violência, a falta de tempo das pessoas, e a escola vai refletindo tudo isso. O olhar atento dos profissionais comprometidos providencia os encaminhamentos necessários, visando à aprendizagem e ao bem-estar da criança;*
- *A cada dia, a escola torna-se ultrapassada em relação aos recursos oferecidos no mundo fora da escola e isso dificulta a atuação do profissional. A mídia é muito mais atraente com sua tecnologia de ponta;*
- *Não há como fugir disso; é inerente à função que cada educador exerce. O que não concordo é de ser responsabilizada pela formação geral da criança. A família tem se eximido de suas responsabilidades;*
- *Muito importante por oferecer um pequeno momento de possibilidade de melhorar a autoestima das crianças;*
- *Somos formadores de opinião e podemos mudar este planeta. Acredito que posso fazer a diferença na vida de cada um;*
- *Compete à escola e aos professores resgatar valores esquecidos ou adormecidos na vida, no mundo atual.*

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

Esses registros feitos pelas professoras nos mostram que a conscientização política que o papel da escola exerce está presente no discurso delas. As professoras fizeram alusão à competição e invasão do mundo midiático, da tecnologia, da disputa que os grandes poderes econômicos travam com a educação, mas não esqueceram o lado social da escola, daquela que é ainda a instituição que exerce a função social de educar, de formar opiniões, de prover a garantia de direitos aos alunos, acessos, afeto, de transmitir valores...

Enxergamos nesse grupo bastante sensibilidade para com a dinâmica violenta que toma conta das relações humanas, dos espaços públicos, das mentes que furtam de muitos o direito de superação, de dignidade e respeito.

Vemos presente nesse grupo uma consciência profissional que perpassa pelo pessoal, pois as professoras demonstram estar cientes da transformação social, política e econômica que está em ritmo e não relatam descaso por isso; pelo contrário, demonstram ter consciência do seu papel.

Interessante é observarmos que as professoras colocam que a escola, além de um pólo de cultura para os alunos, é um pólo de educação primária e de lazer. Esse dado se confirmou no relato dos pais quando criticaram a nova organização da festa junina não mais aberta à comunidade e sem as vendas.

Na pesquisa feita no ano de 2007, 20 professoras relataram gostar do que fazem e se sentem realizadas. Quatro professoras disseram estar plenamente realizadas, 03 registraram na avaliação que estão parcialmente realizadas e cinco, não realizadas.

Esses dados demonstram que a função de ensino e o amor pela profissão não se perderam para os professores dessa escola.

Supomos que as oito professoras que se disseram parcialmente ou não realizadas estejam com tais sentimentos em decorrência da complexidade e transformação que seus papéis passaram a ter.

Notamos que, independente das novas demandas que já estão sendo incorporadas pela escola, a maior parte das professoras exerce a profissão por gosto e por prazer. Há 20 pessoas num grupo de 30 que gostam do que fazem, e dentre elas, quatro se sentem plenamente realizadas.

Quando sondamos o tempo de profissão das professoras do grupo, notamos que os dados acima se convergem, pois grande parte delas é bastante experiente. Vejamos:

Na pesquisa do tempo de serviço de cada professora, tivemos as seguintes devolutivas:

Tabela 3: “Tempo de profissão”

Questão: Tempo de serviço lecionando									
<i>P1:</i> <i>10 anos</i>	<i>P2:</i> <i>14 anos</i>	<i>P3:</i> <i>18 anos</i>	<i>P4:</i> <i>4 anos</i>	<i>P5:</i> <i>10 anos</i>	<i>P6:</i> <i>28 anos</i>	<i>P7:</i> <i>12 anos</i>	<i>P8:</i> <i>8 anos</i>	<i>P9:</i> <i>20 anos</i>	<i>P10:</i> <i>8 anos</i>
<i>P11:</i> <i>18 anos</i>	<i>P12:</i> <i>26⁶anos</i>	<i>P13:</i> <i>14 anos</i>	<i>P14:</i> <i>21 anos</i>	<i>P15:</i> <i>1 ano</i>	<i>P16:</i> <i>11 anos</i>	<i>P17:</i> <i>20 anos</i>	<i>P18:</i> <i>29 anos</i>	<i>P19: +-</i> <i>20 anos</i>	<i>P20:</i> <i>15 anos</i>
<i>P21:</i> <i>15 anos</i>	<i>P22:</i> <i>16 anos</i>								

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

Esse dado nos chamou muito a atenção: dezoito professoras lecionam há mais de dez anos. Muitas delas estão na escola desde a sua inauguração há oito anos atrás. Isso nos dá indícios de que o ambiente de trabalho dessa escola deve ser bom.

Também podemos ter algumas evidências importantes: quando o sujeito se realiza por meio do trabalho, os obstáculos que surgem não são intransponíveis. Lembremos de Foucault (2006) quando nos traz a questão do poder do professor; nesses dados, encontramos boa parte da potencialização do poder dos professores, pois fazem o que de fato desejam fazer.

Não estariam há tantos anos numa profissão se não gostassem do que fazem.

Diante desse quadro, na prática, podemos esperar dois movimentos paradoxais: de um lado, que esses professores, devido ao tempo de experiência, vivência e prática, seriam os mais compreensivos, os que buscariam mais recursos para transpor obstáculos, apresentariam melhores resultados; e do outro lado, o fato de serem experientes, vividos, maduros, terem práticas sedimentadas em concepções mais rigorosas e menos dialéticas, favoreceria sua relutância em relação às mudanças em prática, não vendo nelas possibilidades de crescimento.

Quando sondadas quanto às necessidades formativas que as professoras tinham e quais as áreas do conhecimento/temas que consideravam importantes para serem discutidas em HTPC, as respostas sintetizaram-se em:

⁶ Essa professora está há 26 anos na rede pública, sendo 14 no magistério.

Quadro 36: “Temas a serem abordados nos momentos de formação em HTPC”

- *Projeto coletivo da escola;*
- *Língua Portuguesa (gramática, produção textual, ortografia, estratégias de leitura, trocas de fonemas);*
- *Matemática (relacionado ao projeto coletivo, geometria);*
- *Robótica;*
- *Inclusão;*
- *Alfabetização prática para alunos com defasagem;*
- *Arte.*

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

Os temas sobre os quais as professoras relataram ter mais dúvidas nos levam a perceber que o grupo apresenta mais repertório nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pois foi mais preciso em relatar quais são suas dificuldades do que nas outras áreas apontadas. Nessas áreas, o grupo citou os temas amplamente.

Valioso observarmos que os temas que desejam aprender já buscam atender às demandas do mundo atual e à nova dinâmica da escola: a escola que ensina saberes elementares, mas que também integra a tecnologia, inclui a todos, trabalha com a diversidade de recursos e de pessoas com pontos de vista diversificados.

Achávamos que os professores fossem apresentar resistência em exporem, por meio de suas respostas, suas dificuldades na prática; no entanto, observamos, por meio de análise do quadro abaixo, que este apresenta muitos temas citados acima, deixando claro para nós que há de fato uma lacuna formativa na prática das formações continuadas dentro e fora da escola, pois os professores se sentem despreparados para desenvolverem suas práticas de maneira competente, fator que interfere decisivamente na sua forma de interagir com a realidade uma vez que a dinâmica do professor trata de diversas interações ao mesmo tempo.

Tais interações, conexões, mediações tornam o ofício do professor interdisciplinar. Para que ele consiga gerenciar toda a complexidade de saberes que cada faceta requer, necessita ter domínio dos aspectos científicos, sociais e saber ser, pois, com o domínio dessas ordenações, ele conseguirá intencionalidade e funcionalidade diante das relações e circunstâncias. Sua atuação será na integração delas (Fazenda, 2008).

Quadro 37: “O que o grupo apresenta de dúvida na prática”

- *Inclusão e dificuldades de aprendizagem;*
- *Alfabetização para alunos com NEE;*
- *Arte;*
- *Lego, robótica, tecnologia;*
- *Educação Física;*
- *Correções de produções textuais, ortografia e gramática;*
- *Matemática, geometria;*
- *História.*

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

Interessante vermos que algumas professoras demonstraram desejo de terem formação em Educação Física, Arte, História, tecnologia e no desenvolvimento do trabalho com alunos com NEE. Esse dado parece nos revelar que as professoras já pensam suas formações para além dos padrões estabelecidos historicamente de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, interdisciplinarmente.

Embora Língua Portuguesa e Matemática apareçam nos dois quadros, nesse quadro, as demais áreas do conhecimento aparecem. Isso nos indica que as professoras já ampliaram seus horizontes de investimentos com alunos e já consideram importante o trabalho de explorar outras potencialidades do sujeito aluno, tais como: seu corpo, outras formas de expressão do humano, a questão dos sujeitos históricos inseridos e produtores de história, o aluno/sujeito inserido no contexto da tecnologia, o direito de receber boas intervenções se delas necessitar.

Vemos que toda a contextualização do cenário mundial está imbricada na contextualização do cenário local e pedagógico na presente coleta de dados no cenário pesquisado. Isso nos mostra que nessa escola, há uma consciência política a respeito dos papéis desempenhados, que se atrela às questões formativas.

Percebemos que as professoras, mesmo apontando seu mal-estar docente e posteriormente relutando contra algumas dinâmicas formativas, possuem uma cultura que as remete à sua formação. Podemos notar que os meios aos quais elas se remetem são diversos e que, portanto, há uma abertura de espírito para a aprendizagem.

Quadro 38: “Dedicação para autoformação⁷”

P1: Sim, por meio de leituras, pesquisas na Internet, assinando revistas, curso: Africanidades por Internet;
P2: Passo boa parte do período oposto de aula pesquisando na Internet, preparando materiais;
P3: Busca na Internet;
P4: Curso Letra e Vida 2;
P5: Faço curso quando há oportunidade (cursos que interessam);
P6: Ultimamente não;
P7: Dificilmente;
P8: Não;
P9: Ação escrita, oficinas de história;
P10: Já fiz cursos oferecidos pela rede;
P11: Cursando Pedagogia;
P12: Cursando Pedagogia;
P13: Cursando Pedagogia;
P14: Curso de pós-graduação em História;
P15: Projeto Estudar pra Valer;

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

Há quatro professoras que relataram não estarem realizando formações, que já fizeram cursos oferecidos pela rede. Uma professora relatou que só faz cursos que lhe interessam. Esse dado é bastante importante para nossa análise, pois confirma nossa hipótese inicial e nos ajuda na resposta de nosso problema: a formação continuada é possível se fizer sentido para a professora.

Interessante notarmos que algumas professoras fizeram alusão à pesquisa e planejamentos por Internet como ação autoformativa. Nesse caso, elas já demonstram ter a consciência da formação continuada como parte importante no processo de formação pessoal.

No geral, o grupo não realiza formações oferecidas pela rede. Somente duas professoras do grupo atendem cursos promovidos pela SEC: PROFA e Estudar pra Valer. Esse dado denunciaria a falta de políticas públicas em investimentos formativos? Qual seria a razão disso acontecer? Essas são questões para serem aprofundadas em outros trabalhos.

⁷ Lembramos que os sujeitos pesquisados, quando professoras, serão aqui denominados P, recebendo uma numeração.

Questionadas sobre quais as expectativas que o grupo tinha em relação ao trabalho de uma PAP, obtivemos as respostas expostas no quadro 39 intitulado:

Quadro 39: “Expectativas do grupo quanto ao trabalho da PAP”

A coordenação precisa:

- *Atender aos pais;*
- *Acompanhar os casos problemáticos da sala em termos de disciplina e aprendizagem;*
- *Interagir com os professores;*
- *Trabalhar com as quatro linguagens de arte: artes visuais, dança, música e teatro;*
- *Trabalhar com jogos sugeridos pelos alunos;*
- *Promover trocas de experiências entre professores;*
- *Contribuir com momentos de planejamento;*
- *Parceria com professores;*
- *Integrar-se ao trabalho dos alunos e professoras;*
- *Maior acompanhamento durante o planejamento do grupo para que haja boa articulação;*
- *As devolutivas de observação realizadas pela EOT (fonoaudióloga e psicóloga) devem ser feitas com a participação das professoras. Isso porque, na maior parte das vezes, somente a equipe de gestão conversa com tais profissionais e só através da mediação da equipe de gestão, é que as professoras têm conhecimento do que foi dito por esses profissionais.*

Fonte: Pesquisa tabulada pela pesquisadora no ano de 2007.

O grupo demonstrou, por meio de suas falas, que não espera que a PAP seja alguém que trabalhe questões formativas, mas fundamentalmente que seja alguém que faça a intermediação entre situações de: conflitos de alunos, planejamento de professores, alunos com seus problemas, planejamentos de vários professores entre si, integração entre trabalho de alunos e professoras, visitas de equipe técnica à escola...

Percebemos também que o grupo tem na figura da PAP, ou de quem exerça tal função sob que terminologia for, a expectativa de ter uma parceira de trabalho. Mas não explicita o tipo de parceria. Seria de compartilhamento de contextos ou formativos, por meio de trocas de atividades, assessoria na rotina e dinâmica da sala, oferecendo materiais de apoio, mobilizando recursos em prol do trabalho desenvolvido...

O grupo indicou suas expectativas quanto à dinâmica que a PAP pode utilizar, sugerindo o trabalho com diversas linguagens, jogos... Parece-nos que essa sugestão seria um apontamento para dinâmicas formativas mais significativas e menos padronizadas.

A seguir, veremos como se organiza o trabalho dos HTPC, bem como sua regulamentação legal, pois esses encontros serão o cenário de boa parte das intervenções e estratégias formativas apresentadas neste item.

5.2. Os encontros de HTPC

O HTPC foi instituído no Estatuto do Magistério em 1988. Este documento integrou à jornada de trabalho dos professores três horas semanais destinadas ao desenvolvimento do trabalho coletivo dentro de cada unidade escolar, e duas horas de trabalho pedagógico livre (HTPL), as quais o professor utiliza em prol do seu trabalho didático fora do ambiente escolar.

A carga horária de cada professor de Ensino Fundamental I consiste em: vinte e cinco horas semanais com alunos, três horas de HTPC e duas horas de HTPL, completando o total de 30 horas semanais. Os professores que têm jornada dupla cumprem em dobro essa carga horária.

Como os encontros de HTPC são instituídos dentro do horário de trabalho dos professores, o mesmo critério utilizado para faltas em dias de trabalho é utilizado para faltas em HTPC. Cada falta é registrada em folha de presença, computada e descontada do pagamento do professor. A cada duas faltas nesses encontros, computa-se uma falta injustificada no prontuário do professor. O acúmulo dessas faltas pode gerar processo administrativo e exoneração do cargo.

O HTPC (Horário de trabalho pedagógico coletivo) constitui-se num momento de reflexão teórica sobre o trabalho, e o HTPL (Horário de trabalho pedagógico livre), num momento de planejamento livre. No novo Estatuto do Magistério, reformulado em 2008, esse aspecto que trata da organização dos momentos voltados ao trabalho pedagógico coletivo e individual se manteve.

A definição dos encontros de HTPC feita no Caderno Validação - Gestão Escolar está da seguinte maneira:

O horário de HTPC é o momento privilegiado da formação, no entanto, outros momentos da rotina escolar também podem ser formativos, desde que sejam planejados intencionalmente para isso. Reunião pedagógica, conselho ano/ciclo, cursos em parceria, intervenções individuais aos professores. (PMSBC, Validação, 2004:60)

Em cada um desses momentos formativos explicitados, existem demandas e especificidades determinadas, sendo que fica para os encontros de HTPC a maior gama de investimentos formativos aos professores nas escolas dessa Rede de Ensino.

O documento que sistematiza as propostas do espaço HTPC delibera que tais encontros sejam desenvolvidos pelas PAPs e neles praticados planos de formação. Dessa forma, para as discussões de HTPC ficam as demandas formativas que constam do PPP e dos planejamentos.

No entanto, quanto aos informes gerais da rede, aos informes e desenvolvimento de ações específicas da Biblioteca Escolar Interativa e do laboratório de informática, à formação específica de cada um desses programas, não encontramos alusão alguma no documento pesquisado.

Houve situações nas quais a SEC determinou a troca de HTPCs por eventos promovidos por ela, com a justificativa de que outros eventos promovidos sejam espaços formativos como os demais. Nesses casos, nenhuma alternativa foi proposta para suprir as lacunas decorrentes dessa organização para o Plano de Formação estabelecido nas escolas.

Na escola pesquisada, após várias tentativas e organizações, instituiu-se que a organização desses encontros seria da seguinte maneira:

- a PAP organizaria com antecedência de pelo menos um dia a pauta de recados e questões a serem definidas pelo grupo. Essa pauta seria entregue a todos os professores e aos demais segmentos da escola. No início do HTPC, os recados seriam revisados e os assuntos a serem discutidos seriam abordados e combinados com o grupo;
- após as conversas e combinados, haveria a divisão: metade do tempo do encontro para as professoras realizarem os Planos de Ação, e a outra metade destinada à formação.

Essa organização não foi sempre assim. Até chegar a esse ponto, foi discutida, reformulada, alterada diversas vezes, como apresentaremos nos relatos descritivos das ações formativas.

Para o trabalho de revisão do PPP e planos de curso, houve um processo parecido de discussão, organização e combinados.

5.3. O replanejamento do PPP e os planos de curso em análise

Todo início de ano, é feita com o grupo a discussão e reelaboração do PPP. Analisa-se o que foi planejado no ano anterior, discutem-se as avaliações e replanejam-se os novos projetos e metas, o que é preciso ser alterado ou mantido.

A OP da escola é quem analisa, faz os apontamentos de boa parte dos problemas e aprova o PPP.

“No início do trabalho de coordenação em 2007, recebemos o retorno da orientadora pedagógica. Ela fez apontamentos sobre itens a serem melhorados no PPP. Algumas mudanças precisavam ser imediatas e outras em longo prazo por dependerem de discussões/sistematizações com o grupo. Um dos apontamentos críticos que deveria ser melhorado em longo prazo foi a respeito dos planos de curso⁸.

A OP também questionava os objetivos das fichas de rendimento⁹ e a coerência deles com os objetivos dos planos de curso. Quando nos debruçamos sobre esse material, descobrimos que havia coisas discrepantes; por essa razão, todas as nossas preocupações se voltaram para esse plano, pois a constatação de sua desordem explicava, finalmente, por que havia tantas questões de aprendizagem dos alunos não garantidas como pré-requisitos no primeiro e segundo anos do ciclo II (3ª e 4ª séries). Não havia a prática de um planejamento integrado, articulado e intencional.

Havia um plano com cópias de procedimentos bimestre a bimestre, objetivos incoerentes com os conteúdos, alguns objetivos das áreas de Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física se repetiam em todos os anos/ciclos, outros importantes sequer eram citados, enfim, os objetivos que constavam dessas áreas eram mínimos.

Nosso desafio era pensar numa dinâmica que pudesse fazer com que todo o grupo olhasse da mesma forma e se aliasse para a realização dessa tarefa. Começamos a conversar com algumas professoras nos corredores, perguntando suas opiniões sobre os planos, pedindo colaboração de seus pontos de vista quando fossem expô-los ao grupo.

⁸ Planos de curso: são os planos de trabalho por área do conhecimento que norteiam o trabalho pedagógico de cada ano/ciclo. Neles, há a definição de objetivos e conteúdos de cada área.

⁹ Ficha de rendimento: é o instrumento avaliativo oficial da rede. Nela, os professores de ano/ciclo registram os objetivos do bimestre de cada área do conhecimento e avaliam o rendimento dos alunos.

Mesmo nesse processo de bastidores, fomos percebendo algumas resistências.

A dinâmica empregada para essa discussão foi a construção de painéis em que expusemos todos os planos de curso de todas as áreas por ano/bimestre/ciclo.

As professoras foram divididas em agrupamentos, sendo que usamos o critério: afinidades com as áreas do conhecimento que discutiríamos e boas práticas naquela área.

A orientação dada foi que deveriam analisar os planos com foco nas incoerências. Oferecemos como subsídio para cada agrupamento a versão da Proposta Curricular¹⁰, pois o conjunto de exemplares que comporiam os Volumes I e II ainda não estava finalizado, e por essa razão, as professoras não os tinham. Elas receberam o jogo da Proposta Curricular composto pelos Volumes I e II somente no ano de 2008¹¹.

Mas, voltando à dinâmica de análise dos planos de curso da escola, o resultado foi maravilhoso: os grupos ficaram perplexos com o que viram. Para divulgarem isso, registraram as observações em cartazes e, em seguida, apresentaram para o coletivo.

Aqui, apresentaremos algumas falas de professoras nesse processo quando exercemos a função de coordenadora:

“Em Arte está uma miscelânea, só foca o fazer, precisamos desconsiderar tudo e fazer do zero”. P.31

“Não sei se o problema foi não ter organização, mas não houve conhecimentos investidos para o trabalho com outras áreas que não Português e Matemática”. P.3, referindo-se às áreas de Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física.

“Também um problema foi que escolhemos os livros didáticos separadamente e fizemos nossos planos em cima deles”. P.10

¹⁰ Proposta Curricular: documento que subsidia o currículo da rede de ensino de São Bernardo do Campo/SP.

¹¹ As professoras receberam os Volumes I e II relativos ao segmento em que trabalham. Cada escola e cada membro da equipe de gestão recebeu um jogo completo, contendo os livros dos outros segmentos a que a Rede de Ensino atende.

“Não sabemos o que fazer com a área de Ciências e ficamos reproduzindo o que sabemos do senso comum, sempre naqueles conteúdos. A falta de conhecimento deixa vago o trabalho com a área e por isso temos também procedimentos vagos”. P.4

Após as constatações feitas pelo grupo, lançamos mão de uma questão: O que faremos?

O grupo unanimemente optou por repensar e estudar com cuidado cada área, sendo que tal trabalho teria início por Língua Portuguesa: oralidade, pois, segundo uma professora, tratava-se de um eixo da Língua Portuguesa do qual ninguém tinha clareza.

Após esse momento de discussão, a justificativa e os objetivos do projeto de formação foram refeitos coletivamente. A maior meta formativa daquele momento em diante seria a revisão dos planos de curso, começando por Língua Portuguesa/oralidade. O percurso teria início no estudo de cada uma das áreas e finalizaria na revisão do seu plano de curso. A reflexão, a auto-avaliação e o trabalho coletivo, associados à escuta sensível da orientadora, mostravam-se essenciais à formação continuada” . (PAP)

A Revisão dos planos de curso

O tempo destinado à realização dessas propostas em HTPC foi insuficiente devido à demanda de assuntos que foram abordados em cada encontro; por essa razão, utilizamos diversos outros espaços de tempo para essa tarefa.

“No início de 2008, a escola contou com o imprevisto de ter suas aulas adiadas em uma semana por conta da reforma por que passava. De improviso, propusemos ao grupo de professoras uma tarefa a ser desenvolvida nesse período: a análise e as intervenções nos planos de curso de cada ano/ciclo.

Na intenção de não interferirmos nas discussões e decisões dos grupos, decidimos só mediar, entre períodos, os trabalhos e percursos realizados por cada grupo. Só depois do trabalho em curso, já em contato com as revisões de alguns grupos, demos falta de aspectos e objetivos importantes que constavam da Proposta Curricular. Após essa

constatação, fizemos uma intervenção nos trabalhos em curso, solicitando tal consideração.

Os planos que iam sendo finalizados nos eram encaminhados e fazíamos apontamentos/intervenções para aspectos que não tinham sido contemplados, sugestões de melhorias, reorganizações, fundamentadas na mesma Proposta Curricular. Diante de nossos apontamentos, grande parte das professoras mostrou-se incomodada e disse que se sentiu desrespeitada com a nossa postura. Segundo essas professoras, se as informações sobre a consideração da Proposta Curricular tivessem sido dadas no período apropriado, elas não teriam feito coisas inadequadas.

As professoras reclamaram: *“Por que você não faz e diz que a gente participou? Você só se preocupa com burocracia, isso não é prática, fica comprometendo nosso tempo de realização de planejamentos, com essa burocracia”*. O desabafo se fez necessário e revelou, na sua eloquência, pontos a serem observados. Definitivamente, as intenções da coordenadora não eram compreendidas...

Diante desse clima, algumas revisões dos planos de curso aconteceram, outras foram ignoradas.

Alertada pelos acontecimentos citados, tentamos, no decorrer dos quase três anos, organizar um trabalho paralelo de revisão dos planos de curso das outras áreas, utilizando reuniões pedagógicas, planejando encontros de HTPC somente para esse fim, passando a tarefa de organizar os registros das discussões e do material às professoras que cumprem o segundo HTPC na escola”. (PAP)

O grupo avaliou esse processo da seguinte forma:

Quadro 43: “Avaliação do Caderno de metas: trabalho com a Proposta curricular”

<i>Inclusão de estudo da Proposta Curricular no Plano de Formação da U.E., com a participação de professores e equipe de gestão (HTPC, Reuniões Pedagógicas e outros), adequação do PPP à proposta Curricular.</i>	
<i>Avanços:</i>	<i>Sugestões:</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>O grupo já ter iniciado um trabalho voltado para o estudo e adequação da Proposta no PPP e planejamentos.</i>• <i>A divisão de eixos das áreas.</i>• <i>Que a proposta ficou mais clara a partir do estudo coletivo em HTPC, pois nestes momentos, as professoras conseguem ler, eles são momentos propícios a isso.</i>• <i>Que evoluímos e os conceitos tornaram-se homogêneos entre todos os componentes dos grupos. Esclareceram-se aspectos acerca das áreas.</i>• <i>As dificuldades apontadas para esta mesma questão foram:</i><ul style="list-style-type: none">– <i>No início, a dificuldade foi de assimilar conceitos, separar eixos de cada área, desmembrar áreas, parar de considerar somente os conteúdos e passar a considerar os objetivos.</i>– <i>Que ainda temos dificuldade em registrar as discussões coletivas, sistematizá-las.</i>– <i>Utilização de muito tempo nos HTPC para isso; prejudicou maior investimento em emergências, como o planejamento.</i>– <i>Que houve acúmulo de tarefas.</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Que a proposta seja estudada no início do ano, para que o grupo tenha um norte comum.</i>• <i>Que haja maior tempo de planejamento no início do ano abordando a Proposta Curricular.</i>• <i>Que o grupo de professoras se torne mais consciente, coeso em relação às propostas planejadas e realizadas.</i>• <i>Que o tempo de planejamento favoreça autoria, discussão, escolha de atividades.</i>

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008, apresentados na Avaliação do Caderno de Metas.

Notamos no relato das professoras que houve o trabalho de integração da Proposta Curricular nas revisões de planos de curso, PPP; mas, embora tenha sido significativo, atropelou o processo de apropriação do material pelo grupo, considerando a concepção adotada, as linhas de trabalho assumidas, as áreas do conhecimento privilegiadas.

Essa proposta de revisão se deu de maneira improvisada, e talvez o fato de a PAP não ter se apropriado do material de referência tenha contribuído com o mal-estar. Isso porque as PAP tiveram encontros formativos sintéticos por área a título de conhecê-las, e com tais conhecimentos, tiveram a incumbência de gerenciar todos os trabalhos formativos do grupo integrando os princípios norteadores da Proposta Curricular.

Diante de tantas demandas, conflitos, confusões, descobertas e aprendizagens, o grupo apontou acúmulo de tarefas e sentiu a falta de tempo para se dedicar a outras questões importantes para a dinâmica da escola na direção da qualidade desejada.

“Apesar de tudo, foi possível fazermos algumas mudanças, adequações, melhoras, mas o grupo todo tinha ciência de que grandes lacunas se mantiveram. Assim, algumas questões permaneceram para o ano seguinte em nossas futuras ações.

No início de 2009, ao focarmos a questão do planejamento no Plano de Formação e acompanharmos as dinâmicas destinadas a esse fim nos HTPCs, observamos que o problema dos planos estava com lacunas¹² e gerava nas professoras uma demanda muito complicada de trabalho, a qual, muitas vezes, consumia o período todo de HTPC reservado ao planejamento. Os objetivos das áreas estavam todos misturados, e as professoras precisavam lê-los e reagrupá-los para elegerem os que seriam priorizados no bimestre.

Como já conhecíamos a dinâmica do grupo e a dificuldade em conciliar tantas pessoas revisando o mesmo material, decidimos assumir essa responsabilidade de reorganização e só deixar ao grupo a revisão que seria a definitiva.

Como foi feita tal revisão?

Pegamos a Proposta Curricular e os planos de curso de cada área e de cada ano/ciclo.

Fizemos a revisão de cada objetivo, adequando a escrita, agrupando objetivos e conteúdos às temáticas semelhantes, equilibrando quantidade

¹² Lacunas como repetição de conteúdos em todos os bimestres e anos/ciclos; mistura de temas e objetivos fazendo com que as professoras precisassem procurar no plano das áreas, no ato de planejamento, objetivos que eram pertinentes aos temas, etc.

de objetivos por áreas do conhecimento a fim de não deixarmos só um ano/ciclo sobrecarregado. Foi um trabalho árduo, mas se efetivou.

Finalizada essa parte, reservamos alguns encontros de HTPC para que cada grupo de ano/ciclo analisasse área por área, objetivo por objetivo e definisse se concordava com o que tinha sido proposto por nós e fizesse as alterações.

Esse trabalho foi coordenado pelos membros da equipe de gestão, que se dividiram para acompanhar os subgrupos dos anos/ciclos. Foi também um árduo trabalho do grupo, mas desta vez, a equipe conseguiu finalizar”. (PAP)

Metade do grupo de professoras avaliou esse trabalho como ótimo e a outra metade avaliou com bom. Somente duas professoras avaliaram como ruim e regular (Vide quadro 43 Anexo 2).

Isso nos deu indícios de que o trabalho em grupo, por se reverter num progresso para o coletivo, é considerado um trabalho viável e valorizado.

Como podemos observar, o material coletado, analisado e apresentado neste item nos reporta aos seguintes eixos de análise desta pesquisa: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos; a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa.**

Esses eixos de análise despontaram neste ao abordar:

- **O planejamento como instrumento da intencionalidade formativa;**
- **Subsídios institucionais para as demandas e formações em serviço;**
- **Estratégias formativas como encaminhamentos interventivos.**

Observamos que as estratégias formativas propostas no início do trabalho de revisão de planos de curso, por terem sido encaminhadas de improviso, repercutiram em um grande desgaste emocional no grupo. Isso nos indica que **quaisquer intervenções coletivas necessitam ser planejadas cuidadosa e estrategicamente.**

Consideramos que embora houvesse empenho coletivo do grupo para a realização da tarefa, a estratégia adotada não foi das mais indicadas. Esse fator torna-se

então decisivo para conquistas ou fracassos de tarefas coletivas; por isso, é um ponto a ser muito bem planejado previamente às atividades formativas.

Para a execução de tarefas grandes como essa, que requerem concentração, paciência e precisão, a vivência nos mostrou que o exercício individualizado se faz mais indicado. Talvez esse procedimento não seria o mais indicado se o tempo de trabalho coletivo do professor fosse maior e as demandas formativas e de trabalho fossem menores, mas diante de tantos aspectos a contemplar, o fato de a coordenação ter direcionado essa complexa tarefa ao coletivo contribuiu para o fortalecimento desse mal-estar.

Percebemos isso porque observamos que na segunda dinâmica empregada, o grupo pôde interagir mais, houve maior discussão e conseguiu-se finalizar o trabalho com maior qualidade. Com isso, podemos concluir que as dinâmicas coletivas e individuais devem ser intercaladas no trabalho de formação continuada.

Para que fosse possível a realização do trabalho de revisão, foi imprescindível que a coordenação fizesse um estudo, uma análise e uma organização prévia do material. Embora o clima emocional do grupo no início do trabalho tenha se revelado bastante conturbado, observamos que no final do ano, as professoras avaliaram o processo formativo como um todo, com conceitos de bom ou ótimo, valorizando assim a construção do trabalho. Supomos que esses conceitos foram dados pela repercussão que o trabalho teve na vida prática das professoras, em seu cotidiano pedagógico, o verdadeiro termômetro de ações formativas!

5.4. A primeira proposta formativa

“Apresentamos ao grupo a tabulação da sondagem inicial proposta no início de 2007 e compartilhamos o Plano de Formação que aconteceria prioritariamente nos horários de HTPC, a fim de que as professoras fizessem intervenções, sugerissem, ampliassem.

O primeiro tema levantado foi a discussão do mal-estar que várias professoras relataram, ao produzirem textos norteadores do trabalho da escola em termos pedagógicos, filosóficos e práticos.

Para não atrelarmos as discussões somente à questão do mal-estar docente, decidimos eleger como disparador dos debates do grupo em

formação o projeto coletivo que o grupo adotara: “Africanidades”. Com esse tema, planejamos dinâmicas que promoveriam um processo de discussão/reflexão sobre o tema do projeto, e que favoreceriam a abordagem das questões apresentadas pelo grupo, que caracterizavam o mal-estar citado.

Realizamos, em primeiro lugar, uma dinâmica em que cada professora falava das boas lembranças de sua história escolar. Nessa dinâmica, cada professora, ao se expressar, dizia a década em que elas estavam situadas. Íamos registrando os relatos e as décadas. **Falar sobre si e suas realizações em um contexto coletivo revelou-se adequadamente produtivo.**

Por observarmos que havia entre as professoras uma diversidade de períodos de escolarização, que abrangia desde a década de 50 até a década de 90, resolvemos que a proposta seguinte seria a subdivisão do grupo coletivo em pequenos grupos por décadas comuns de escolarização.

As professoras deveriam apontar os problemas/diferenças que aquele período apresentava em relação ao atual, associando-os a suas marcas de escolarização. A partir dessa discussão, elas começaram a relatar que as lembranças que traziam não eram tão encantadoras, pois tinham raízes elitistas, excludentes, sectaristas, e o quanto tal formação estimulava olhares excludentes quando as questões envolviam gênero, raça ou classes sociais.

Diante dos relatos, percebemos também que boa parte das queixas apresentadas estava relacionada às representações individuais que haviam construído ao longo de suas histórias de vida escolar.

A partir dessas observações, começamos a instigá-las na percepção de que a não linearidade da escola atual¹³ poderia ser um dos fatores responsáveis pelo profundo abalo na estrutura escolar, o que, por sua vez, gerava o mal-estar relatado, já que não houve investimentos formativos que pudessem favorecer aos professores lidarem com coisas tão diversas e conflitantes, como: alunos que não respondem a planejamentos lineares, que não mais têm comportamentos de submissão à autoridade do

¹³ A escola que não tem em seus bancos alunos padronizados, alunos que respeitam a autoridade e veem na escola uma forma valiosa de crescimento pessoal. Escola que seguia modelos padronizados, e os alunos tinham a função de reproduzi-los.

professor, modelos familiares não convencionais, contextos completamente diferentes daqueles que as professoras viveram como alunas.

Nosso investimento formativo então passou a ser o trabalho reflexivo a respeito de ideias que poderiam originar os valores, conceitos e preconceitos que estavam sendo expostos nas dinâmicas. Propusemos questões que abordavam as queixas que as professoras haviam colocado na sondagem a fim de provocá-las a pensarem qual escola desejavam ter, que professores, que alunos e que cultura desejavam construir ou manter.

Percebíamos que as professoras estavam muito interessadas e participativas nessas dinâmicas; no entanto, as discussões não apresentavam saltos, chegavam a certo ponto, voltavam para as queixas. Visando oferecer ao grupo material que favorecesse a ampliação do olhar, introduzimos nas dinâmicas a discussão de alguns textos que fundamentavam teoricamente o assunto tratado.

Foi proposta a leitura de um trecho do capítulo I do livro: “A escola e o conhecimento” (Cortella: 2006).

Na discussão geral do texto, em subgrupos, as professoras relataram perceber que muitos dos comportamentos em relação à escola, ao trabalho, aos estereótipos foram construções que se fundamentaram na história da escola brasileira. À medida que iam vivenciando as dinâmicas planejadas intencionalmente, sem que percebessem, iam ampliando seus referenciais.

Mas várias professoras do grupo questionavam a necessidade da prática! Desejavam ter o planejamento garantido nos horários daqueles encontros de HTPC, que discutiam essas questões. O grupo era rigoroso e nos questionava o fato de não termos proporcionado tempo para esse momento nos dois últimos encontros então realizados.

Nossa justificativa era a de que também tínhamos tal preocupação, pois o fato de realizarmos a divisão de tempo entre planejamento, discussões formativas, recados, organizações paralelas da escola, projetos, trabalhos com a Biblioteca Interativa¹⁴, sobrecarregava o tempo

¹⁴ Até no ano de 2008, a Seção de Biblioteca da SEC determinava que as PABEs desenvolvessem projetos formativos nos horários de HTPC; que os recados, informes relativos à biblioteca fossem compartilhados com o grupo.

dos HTPC, e o que nos sobrava era insuficiente para fecharmos a discussão e a escrita do texto referencial que comporia o PPP, uma vez que o prazo de entrega estava próximo.

Apontamos que esse trabalho era necessário para servir de fundamentação para os futuros planejamentos. Polêmica! A orientadora pedagógica, que nesse encontro estava presente, interveio, dizendo que considerava importante a garantia de dois momentos: o de planejamento e o de formação, sendo que esta poderia ser **teórica partindo das práticas**; que poderíamos dividir os encontros, sendo um para formação e outro para planejamento. A contragosto aceitamos, pois havia a consciência de que não iríamos conseguir aprofundar muitas coisas, mas que deveríamos trabalhar com o possível, e não com o ideal.

Não nos deixando abater pelas reclamações a respeito do estudo, no encontro destinado à formação, fizemos uma linha do tempo que trazia o momento político/cultural/social para que os grupos a associassem com o relato que fizeram da escola naquele mesmo período.

Cada subgrupo tinha a incumbência de discutir aquele material, no qual constava o período histórico em questão, e apresentar ao grupo.

No grupo que tratou da influência da psicologia da educação, foi colocada intencionalmente (pela coordenação) na sua composição uma professora com formação em Psicologia, e uma das falas que o grupo explorou foi a psicologização da educação, fato muito presente no contexto escolar. O grupo disse que na Faculdade de Psicologia, não havia investimento suficiente que gabaritasse um psicólogo a ter compreensão de problemas de aprendizagem, e que nessa função, os pedagogos são muito mais competentes; que diante da formação recebida, seria muito esperar que uma psicóloga, em cinquenta minutos, entendesse a amplitude dos problemas pedagógicos de uma criança.

Uma professora formada em História contribuiu muito com as discussões, situando o grupo, esclarecendo, oferecendo exemplos e contextualizações. Foi uma discussão muito rica e reflexiva, que favoreceu para que o grupo percebesse como chegamos nos dias de hoje aos objetivos da proposta curricular que norteia o trabalho da Rede de Ensino de São Bernardo do Campo/SP, às diferenças, aos procedimentos

políticos e apolíticos, inclusive como profissionais, e à importância da escola neste novo contexto.

Após tais investimentos, o grupo construiu alguns textos que ainda fundamentam os PPP de 2008 e 2009 e o trabalho pedagógico da escola”.
(PAP)

Neles, observamos que o grupo reconhece o papel da escola como interventora da realidade social no sentido de transformar e discutir as “naturalizações”¹⁵ instituídas que alienam os sujeitos, critério muito defendido nesta pesquisa. **Considera que o contexto escolar já não pode trabalhar com verdades, mas sim, com a incerteza, a reflexão sobre a ação e as questões sociais que o inserem.**

O grupo, nesse documento, faz menção à escola como o lócus da diversidade étnica, religiosa, social, e a seu papel de respeito e interação dessa diversidade. Consideram como papel da escola a formação social dos sujeitos, sua subjetividade e a formação acadêmica.

No decorrer deste item, alguns temas se sobressaíram:

- **A interdisciplinaridade**
- **Cada individualidade contribui com um pedaço da construção coletiva**
- **A prática da reflexão como recurso de desestabilização de verdades.**

Temas esses que abordam os eixos de análise desta dissertação: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos; as ações formativas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).**

Constatamos neste item que a interdisciplinaridade acontece de fato, integrando os saberes ou disciplinas científicas, sociais e a sensibilidade que o professor precisa ter para pensar e adequar propostas de acordo com a necessidade do aluno, exercendo seu papel com criticidade política.

¹⁵ Naturalizações instituídas: tratam de aspectos culturais da escola que são incorporados e não percebidos, como culpabilizar o aluno pelo fracasso, considerar que a metodologia de estímulo/resposta promove aprendizagem, ter como pressuposto que a educação pública é formadora de mão-de-obra, considerar que aluno bom é aquele obediente e disciplinado...

Percebemos nitidamente o quanto o trabalho em grupo mobiliza todas essas questões e reverte ao grupo conhecimento, reconstruções, quebra de paradigmas e verdades absolutas.

É interessante observarmos o movimento do grupo. Quando uma colega compra a ideia, mobiliza-se e contagia as demais colegas. Possivelmente, isso tenha se dado pelo fato de a dinâmica utilizada pela coordenação ter valorizado suas memórias, histórias de vida, experiências, sendo o compartilhamento delas a tônica do trabalho. Isso pode ter sido um fator fundamental de aproximação das integrantes do grupo.

Cada professora trouxe para o coletivo a gama de seus conhecimentos científicos, de experiência, de vida, e à medida que esses conhecimentos começaram a ser questionados e debatidos pelo grupo, eles foram deixando de ser individuais para se tornarem parte da construção coletiva. A interdisciplinaridade aconteceu em âmbito teórico, emocional e prático.

Essa experiência formativa mostrou claramente que o trabalho de formação integra diversas questões e conhecimentos.

O que García (1999) diz a respeito do saber coletivo, que é uma junção dos saberes individuais, está comprovado por meio desse relato.

Percebemos neste item a importância de boas propostas de intervenção quando falamos de ação formativa, pois somente elas, como vimos, podem desestabilizar verdades, favorecer a consideração de outros aspectos e a objetividade das ações empregadas.

Nesse sentido, analisamos outros documentos que certamente favorecem a visualização e análise do cenário da pesquisa: Plano de Ação, Plano da Ação da PAP, Plano de Formação, Plano de Formação Continuada.

5.5. Documentos em análise

O Plano de Ação

Trata-se na verdade de um plano de ações mais amplas do coordenador, em que são instituídas propostas de intervenções e encaminhamentos relacionados a todos os momentos e ações formativas que se dão no contexto escolar.

O Plano de Formação poderia ser chamado de braço do Plano de Ação. No plano de formação, constam objetivos, conteúdos, etapas/estratégias didáticas, cronograma e avaliação das ações que serão realizadas pela coordenadora com o grupo especificamente nos encontros de HTPC ou reuniões pedagógicas.

O Plano de Ação é intitulado como sendo da PAP, mas nele se apresentam ações que visam encaminhamentos e a resolução de problemas coletivos. Por essa razão, são apresentadas neles ações que cada segmento buscará na prática para que o coletivo atinja sua meta.

Assim, buscando outras informações que possam contribuir com nossa pesquisa, trouxemos para a análise dois trechos: um de um Plano de Ação e outro de um Plano de Formação da PAP.

O Plano de Ação da PAP /2008¹⁶

Problemas encontrados:

- Cinquenta alunos retidos nos anos finais de ciclo em 2007.
- Quase todos os alunos de Conselho de Classe apresentam problemas de leitura, produção de textos com coerência e coesão de ideias.
- Muitos alunos em cada sala não escrevem estruturadamente.
- Em vez de diminuir o número de alunos de Conselho no segundo bimestre de 2008, aumentou.

¹⁶ Fonte: PPP, EMEB (...), 2008: 32 a 34.

Quadro 45: Objetivos:

PAP – Professora de Apoio Pedagógico	PAA - Professoras de Apoio à Aprendizagem
<ol style="list-style-type: none">1. Formação em leitura para professores;2. Investir em discussões de planejamento para elaboração de planejamentos assertivos (sequências de atividades);3. Discutir com o grupo quais são os problemas comuns que estamos enfrentando e levantar estratégias para solucionarmos;4. Encaminhar estratégias coletivamente para darmos conta de problemas comuns da escola;5. Organizar momentos de planejamento e Pré-Conselho para ampliar momentos de discussão e trocas.	<ol style="list-style-type: none">1. Atender através de planejamento e intervenções específicas os alunos retidos para recuperarmos aprendizagens e melhorarmos o nível dos alunos em 2009;2. Responsabilizar-se por estratégias coletivas para diminuirmos os problemas comuns da escola.

Fonte: PPP, EMEB (...), 2008:32 a 34.

O fato de o Plano de Ação ter tido como ponto de partida os problemas encontrados na escola evidencia que o trabalho formativo dessa unidade escolar se voltou para os problemas do contexto escolar.

O plano apresentava etapas e ações destinadas a cada um dos grupos, e isso nos mostra que havia a intenção de envolvimento das individualidades na resolução de problemas coletivos em prol de problemas comuns.

Analisando o plano de 2008, notamos que a coordenação definiu objetivos para o trabalho formativo voltado para o eixo de leitura e começou a apresentar preocupação com a questão dos planejamentos intencionais das professoras; isso deve ter sido por conta dos altos índices de alunos retidos, pelo grande número de alunos que apresenta problemas comuns, pela questão da não diminuição dos alunos submetidos a Conselho de Classe.

É bem provável que esses problemas tenham provocado o olhar da coordenação para as questões dos bons e intencionais planejamentos. Interessante é percebermos que a própria dinâmica de trabalho, quando acompanhada, discutida, compartilhada e refletida, aponta novas necessidades, readequações de procedimentos, de ações, novos caminhos...

Parece que a coordenação passou a ver nos planejamentos formas de os professores efetivarem e aprimorarem suas práticas e intervenções.

O Plano de Formação voltado para a leitura também foi elaborado para atender a uma deficiência identificada pelo grupo. Suas dinâmicas e estratégias formativas serão abordadas mais adiante. As professoras avaliaram a **integração dos problemas encontrados na escola ao plano de formação**. Essa avaliação está retratada no Quadro abaixo:

Quadro 46: “Elaboração do Plano de Formação de acordo com as necessidades de cada U.E.”

<i>Elaboração do Plano de Formação de acordo com as necessidades da escola, de cada professor a partir de análise dos dados obtidos por meio das pesquisas realizadas nos últimos anos do Caderno de Metas 2008.</i>	
<i>Avanços</i>	<i>Sugestões</i>
<i>Que alcançou avanços conquistando mais consciência do trabalho com os eixos de oralidade e leitura.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ainda é preciso trabalhar com a diversidade e as intervenções; – Ainda não há um trabalho sistematizado desde o 1º ano do ciclo I, um processo de trabalho com percursos definidos para cada ano/ciclo; – Ainda falta coesão nas propostas coletivas; – Trabalhar em equipe com relação aos planos de curso; investimento nas competências de ano/ciclo; planejamento para atingirmos um progresso coletivo.

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008.

Notamos que nessa avaliação, o grupo apontou que os avanços conquistados se deram por meio do trabalho formativo eleito, elaborado coletivamente e desenvolvido integrando os sujeitos e os contextos reais: produções e saberes dos alunos e professoras. O grupo relatou que esse mesmo trabalho propiciou uma análise de lacunas existentes no trabalho coletivo, no processo da escola, no contexto, no grupo.

Esse dado comprova nossa hipótese inicial de que a formação no local de trabalho pode ser significativa e corrobora com a fundamentação teórica sobre formação

continuada de professores adotada por nós quando nos traz que, para uma formação fazer sentido, é fundamental que parta de necessidades do contexto, integre-se à própria realidade e faça reflexões a partir dos problemas do contexto.

Os relatos sugestivos do grupo nos apontaram que isso foi realizado e trouxe resultados provisórios, mas efetivos.

Outro aspecto que sobressaiu quanto aos objetivos do plano de 2008 foi a intenção da coordenação de integrar o grupo numa dinâmica de compartilhamento de problemas e no favorecimento/reorganização de dinâmicas visando dar espaço às propostas coletivas.

Essa reorganização feita a partir da reflexão e vivência prática nos aponta certo despertar da coordenação para a importância da integração coletiva do grupo nas questões problema da escola, aspecto bastante defendido pelos autores que fundamentam este estudo.

O grupo avaliou o trabalho realizado em termos da gestão democrática da equipe como estratégia de resolução de problemas/definição de combinados coletivos.

Podemos constatar pelas respostas do grupo apresentadas nos quadros 47 e 48 (Anexo 2) que não há tanto mal-estar do grupo em relação aos encaminhamentos democráticos da equipe de gestão da escola, dado comprobatório de que os objetivos de integração de todos nas discussões e decisões receberam investimentos formativos e estes foram suficientes, pelo menos no que tange ao ponto mencionado.

Do total de 27 professoras, cinco demonstraram estar descontentes em ambas as conduções.

No entanto, observamos que quando a questão da gestão democrática se voltou para a resolução de problemas, definição de combinados do grupo, os conceitos divergiram e se distribuíram entre ruim, regular, bom e ótimo.

Tais dados provavelmente estejam indicando os conflitos e desencontros que ocorreram entre coordenação e grupo, equipe de gestão e grupo, combinados comuns coletivos são cumpridos.

A coordenação depreendeu no quadro 49 (Anexo 2) que foi ativa a participação das professoras na resolução dos problemas comuns, porém vários combinados não foram cumpridos.

Na tentativa de responder e compreender quais as questões que impediram esse trabalho coletivo, a coordenação, no quadro 50 (Anexo 2), relatou que não considera que o grupo tenha atingido o objetivo, pois ainda observava presente uma cultura que preza pelo individual. Em suas reflexões, ela considera ter assumido frentes de ação, fator que pode ter gerado uma acomodação nas individualidades em assumirem suas frentes.

Outro dado importante colocado nesse relato pela coordenadora é que possivelmente, o grupo, tendo pouco hábito de compartilhamento de problemas, tenha entendido que não precisava se comprometer pessoalmente com cada combinado, o que favoreceu que o trabalho ficasse confuso e atribulado.

No entanto, para o grupo, as coisas não tiveram essa conotação. A grande maioria das professoras considerou que cumpriu com os combinados e que atendeu às peculiaridades de seu grupo por meio de sequências de atividades. (Quadro 51, Anexo 2)

Das 27 professoras, 21 consideraram ter cumprido os combinados planejados coletivamente a respeito dos planejamentos personalizados, atendendo assim às peculiaridades do grupo por meio de sequências didáticas. Somente 3 das professoras disseram não, ou às vezes não terem cumprido com tais combinados. Vemos diante dessas respostas uma contradição.

Questionamos se não foi por essa razão que se deu a divergência de olhares. Pelas respostas do grupo, não nos parece que ele não tenha se responsabilizado pelas questões, nem nos parece que não tenha compromisso com a dinâmica da escola.

Essa situação nos remete a algumas suposições:

1. a dificuldade de se chegar a um senso comum no grupo devido às culturas instituídas na escola de verdades, de individualismo;
2. as ações planejadas não fazerem sentido ao grupo; por essa razão, realizou somente o que lhe parecia significativo, por isso tal diferença avaliativa;
3. o grupo não estava acompanhando as expectativas e solicitações da coordenação, por isso tal discrepância de relatos avaliativos.

Neste item os temas:

- **Trabalho coletivo**
- **Gestão democrática para um trabalho coletivo**, nos remetem ao eixo de análise desta dissertação relativo a **organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa**.

Fica explícita a dificuldade do trabalho coletivo, as emoções que o envolvem, os conflitos, o mal-estar. É evidente que o trabalho coletivo requer do coordenador habilidade na lida dos conflitos, nas escolhas estratégicas de dinâmicas, palavras, conduções e, acima de tudo, que exige da coordenação disciplina, coerência, paciência, amor, perseverança e paciência pedagógica.

Fica evidente nesse relato, que embora o trabalho da gestão de um grupo seja complicado, esse caminho se mostra o mais indicado, pois não fazê-lo de maneira democrática seria muito prejudicial a todos, inclusive ao emocional do grupo.

A nossa impressão, diante desses relatos e avaliações, é de que o grupo já tenha se aberto para a crítica, para o contexto sociocultural, para a democracia e autonomia; mas embora os tenha compreendido, ainda não os incorporou e exercitou plenamente como posturas de vida. Parece ainda que algumas professoras querem ampliar mais sua atuação, mas quando isso representa aumento de demanda, elas recuam. Supomos que isso se dê pelo excesso que recai sobre elas.

Plano de Formação Continuada/2009¹⁷

Tomamos para análise do Plano de Formação continuada citado a sua justificativa:

Em 2008, pudemos¹⁸ observar que os alunos apresentavam defasagem em leitura e por esta razão fizemos investimentos formativos voltados a tais questões. O resultado observado pelo grupo foi de melhoras significativas. Segundo algumas professoras, foram nítidos os progressos dos alunos na leitura. As professoras no início deste ano proferiram elogios ao nível que os alunos chegaram neste quesito.

¹⁷ Trecho de Plano compilado do PPP /2009.

¹⁸ PAP.

Embora o trabalho tenha sido voltado para a diminuição dos índices de repetentes e de ter havido uma diminuição de oito alunos, consideramos que o número de não alfabetizados ainda permanece alto; assim, se faz necessário um trabalho de formação voltado para ações que cada professora poderá ter para intervir e modificar a realidade poderá repercutir em avanços para o grupo escola.

Os problemas centrais para os quais o Plano de Formação Continuada de 2009 se volta são: o número de alunos repetentes da escola (quarenta e sete alunos) e o número de alunos indicados para apoio pedagógico (aproximadamente duzentos).

O foco de intervenção e discussão do Plano de Formação em 2009 são os Planos de Ação e projetos didáticos.

Fonte: PPP/EMEB (...), 2009:28.

Percebemos que a justificativa do Plano se concentra nos professores, em especial na questão dos planejamentos, pois há um problema real do índice de alunos retidos e encaminhados ao apoio pedagógico.

O objetivo principal do plano propõe:

Que cada professora tenha presente em suas práticas, a intencionalidade. Seja em termos de planejamento, seja em termos de intervenções didáticas, seja em termos de utilização dos recursos: laboratório, blocos de encaixe, Biblioteca Escolar Interativa.

Fonte: PPP/EMEB (...), 2009:29.

Podemos observar que o objetivo principal estabelece a meta de investimentos em diferentes frentes visando transformar a realidade posta.

Ao expor sua proposta de avaliação, o Plano orienta para que se faça:

Análise e acompanhamento do progresso dos alunos, verificando se o número de alunos que necessitam apoio pedagógico vai diminuindo;

Comparação de índices de um bimestre para outro;

Observação se, no conselho final, os alunos evoluíram e os índices de repetência diminuíram.

Fonte: PPP/EMEB (...), 2009:35.

Podemos observar que a avaliação tem como foco principal o progresso dos alunos e a diminuição dos índices que motivaram esse plano de trabalho.

O plano confeccionado em 2009 não apresenta a abrangência do anterior. Ele é menos ousado e não apresenta ações para cada segmento da escola. Ele se restringe à ação das professoras como agentes fundamentais de mudança, pressuposto inicial deste estudo.

Os dados dão margem para algumas dúvidas, por exemplo, se essa seria uma ação preventiva; se as intervenções da coordenação poderiam sofrer menos resistências se tratadas em âmbitos individuais; se a coordenação estaria trabalhando com um dos aspectos do grupo.

Torres (1998) nos faz um alerta de que não devemos acreditar na lógica linear da formação de professores traduzindo-se em resultados imediatos nos alunos, como se fosse uma simples equação; qual seria então o motivo que a coordenação dessa escola encontrou para mobilizar ações na direção citada?

Talvez o avanço dos alunos, apontado pelos professores no início de 2009, tenha sido o ponto crucial dessa decisão.

Esses dados nos levam a uma suposição, ou seja: mesmo que as formações não reflitam resultados imediatos na aprendizagem dos alunos, é provável que quando fazem sentido aos professores, elas mobilizam neles a reelaboração de questões, o esclarecimento de outras e o estabelecimento de relações que lhes favoreçam apurar suas práticas e intervenções junto aos alunos.

Supomos que tal escolha tenha se dado por conta de a coordenação enxergar nesse encaminhamento possíveis formas de intervenção no contexto vivido, pois o Plano de Formação tem como problema disparador a melhoria da aprendizagem dos alunos da escola e, em decorrência, a diminuição os índices de alunos retidos ou que necessitam de apoio pedagógico.

Neste item, o tema: **Estratégias formativas intencionalmente planejadas** desponta e nos leva à análise de dois eixos desta pesquisa: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos e a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa.**

Podemos constatar mais uma vez que toda e qualquer estratégia formativa, se parte de uma situação-problema, precisa necessariamente estar planejada intencionalmente.

Esse planejamento é o material que favorecerá intervenções reflexivas, avaliações de processo e progresso. Ele pode parecer um processo tedioso, desgastante, muito voltado à burocracia; mas, na prática, certificamo-nos de que ele repercute em bons resultados, da mesma forma que surte bons efeitos o trabalho desenvolvido entre professores e alunos.

A intencionalidade no planejamento está a serviço dos objetivos a serem alcançados e do retorno que as situações e relações promovem; por isso, ela é um elemento chave do processo de formação de professores.

Buscando certo aprofundamento nas abordagens dos Planos de Ação e Formativos que fizemos até este momento, apresentamos os dados coletados relativos aos trabalhos formativos realizados em HTPC no decorrer desta pesquisa.

5.6. Trabalhos formativos realizados em HTPC em análise

Os trabalhos formativos, como já relatados, partiram de uma discussão coletiva do grupo, fruto de uma análise dos planos de curso e de observações de lacunas formativas.

Neste item, abordamos os relatos dos trabalhos formativos que aconteceram no decorrer dos três anos em análise: 2007, 2008 e 2009.

Esse material é bastante pertinente à nossa pesquisa pois traz informações pontuais acerca da formação continuada no local de trabalho.

Em foco o trabalho formativo com a Oralidade

O tema oralidade foi eleito como tema de estudo pelo grupo de professoras por considerarem que, no geral, há poucos investimentos e materiais de apoio que tratem dele.

“Desenvolvemos uma sequência formativa que tratou da oralidade sob os seguintes aspectos: os mitos e conceitos entendidos a respeito da oralidade; o preconceito linguístico; as representações culturais expressas por meio da oralidade, finalizando na sua condução didática.

Todos os sujeitos envolvidos tiveram voz e participaram da construção dos produtos finais comuns que foram:

- a grade de objetivos e conteúdos da área de Língua Portuguesa;
- as orientações didáticas sobre o trabalho com oralidade que constam do Projeto Político Pedagógico (material consta no Anexo 7);
- a produção de um banco de planejamento de atividades práticas.

Os autores de sustentação do trabalho foram: Marcos Bagno, Luiz Carlos Travaglia, Ana Teberosky e Cesar Coll, parte do documento “Pre-Diseño Curricular para la Educación General Básica,” da Argentina, o qual aborda o tema: Falar na escola, e a Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo/SP.

O grupo fez diversas queixas no decorrer dos encontros por meio dos pontos de observação¹⁹, as quais eram consideradas, e as dinâmicas, reelaboradas.

As queixas mais intensas foram relacionadas à demora de fechamento de discussões. Isso porque naquele período, tínhamos várias faltas nos dias de formação.

Como havíamos planejado estratégias que estavam atreladas ao encontro anterior e visávamos sistematizar novas questões para o próximo encontro, e como havia faltas de seis a oito professoras, optávamos por suspender a dinâmica formativa daquele encontro e a realizávamos no encontro seguinte. Houve outras ocasiões em que os encontros formativos também foram suspensos para se atender a outras demandas da escola, e o resultado disso foi a demora na finalização; o grupo de professoras que pouco faltava reclamou demasiadamente dessa dinâmica. Isso gerou

¹⁹ Avaliações que aconteciam em cada encontro, constando uma pergunta sobre o percurso/aprendizagem pessoal da pessoa naquele encontro; sobre suas observações a respeito da dinâmica do grupo e sobre observações a respeito da condução da coordenação.

desconforto em todos e encontros desconexos, pois a cada encontro formativo, tínhamos que retomar, lembrar onde tínhamos parado para recomeçarmos. Tal processo tornou-se cansativo, desgastante e pouco produtivo quanto aos objetivos mais imediatos pretendidos.

Houve também reclamações de algumas professoras de que a formação priorizou estudos e aprofundamentos em demasia em detrimento de relações com suas práticas”. (PAP)

As professoras fizeram a seguinte avaliação desse trabalho formativo:

Quadro 52: “Quadro avaliativo do trabalho realizado em oralidade”

<i>O que você já sabia de oralidade?</i>	<i>O que foi novidade?</i>	<i>O que intriga?</i>
<i>P1: Alguns conteúdos, mesmo trabalhados de forma intuitiva.</i>	<i>Realmente os objetivos mais específicos para serem trabalhados (apesar de muitos já serem aplicados).</i>	<i>Como fazer.</i>
<i>P2: Alguns conteúdos da oralidade embora de forma intuitiva (não sistematizada).</i>	<i>A definição de alguns conteúdos para trabalhar oralidade.</i>	<i>Questões de articulação e trocas fonéticas.</i>
<i>P3: Praticamente tudo o que foi discutido, algumas coisas de maneira mais sistematizada; outras não.</i>	<i>Parar para refletir sobre algumas atividades que eu considerava de “oralidade”, mas que, na verdade, não são.</i>	<i>Não tenho clareza do “tempo” utilizado para trabalhar oralidade. Ou seja, quanto tempo posso estender de minhas aulas para isso.</i>
<i>P4: Importância, intensidade, clareza de objetivos para quando for planejar.</i>	<i>O texto (a música utilizada na dinâmica²⁰).</i>	-
<i>P5: A importância de ser trabalhada.</i>	<i>Planejamento e clareza de objetivo.</i>	<i>Música/Intervir na hora da fala.</i>
<i>P6: Roda de conversa, sugestões e opiniões sobre o texto, levantamento de conhecimento, comentários sobre os livros lidos.</i>	<i>Roda literária.</i>	?
<i>P7: Objetivos, intencionalidade, eixos.</i>	<i>Observação quanto à regionalidade.</i>	-
<i>P8: Preciso aprender ainda muito mais.</i>	<i>Frase do dia: Não considero oralidade, e sim reflexão.</i>	<i>É um assunto extenso, às vezes me confundo, acho que é um tópico e acaba por não ser e assim por diante.</i>

Fonte: Tabulação de dados de avaliação feita em 2008.

²⁰ Faixa : “Zazulejo”. Teatro Mágico: Entrada para Ratos, 2003. Gravação independente.

Deste item, surgem os temas:

- **A prática do trabalho formativo**
- **O que faz sentido para o professor**

Tais temas atendem os eixos de análise: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos e as ações formativas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)**. Fazemos uma análise desses dados visando contribuir com o nosso processo reflexivo acerca de quais são as práticas que fazem sentido à transformação da prática do professor.

Comparando o relato do que as professoras já sabiam com o que apreenderam, notamos que houve acréscimo de um repertório de conhecimentos relacionados ao trabalho com oralidade; mas o mais importante para a nossa pesquisa são os relatos dizendo que aprenderam a trabalhar o tema com objetivos, intencionalidade e uma observação diferenciada.

Por meio das respostas do que foi novidade, constata-se o grande valor que a formação continuada significativa tem para o professor e para sua prática. Vemos que as professoras ressignificam seus conhecimentos, observam que algumas de suas práticas estavam equivocadas, demonstram ter mais clareza do que vão abordar nas intervenções com os alunos. Fica explícito que a formação continuada serve para elas como proposta, para se debruçar sobre os conteúdos, esclarecer dúvidas; no entanto, esse investimento não garante conhecimento e domínio pleno, pois a prática revela diversas nuances que são pensadas e reelaboradas no dia-a-dia.

Em síntese, **parece que o que faz sentido às professoras é o que as faz refletir e elaborar conhecimentos e estratégias relacionadas ao trabalho com os alunos, mas a coordenação precisa ter sensibilidade para dosar aprofundamento, tempo de duração, estratégias didáticas e estudo.**

Em foco o trabalho formativo com Leitura²¹

A SEC determinou a todas as escolas e à PAP que programassem a formação para o primeiro semestre de 2008, pois no segundo semestre, estava planejando formação institucional para toda a rede na área de Matemática.

Para essa organização a PAP, a PAPE e a PABE decidiram realizar um planejamento formativo em parceria.

O projeto de formação do ano de 2008 foi construído mediante avaliações e rediscussões do trabalho desenvolvido no ano anterior. Adotou como pressuposto disparador a continuidade ao trabalho que vinha acontecendo, o qual se fundamentava nos levantamentos de necessidades formativas apontadas pelo grupo no início de 2007 e nas observações e relatos a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer do referido ano. A justificativa do projeto de formação da unidade nos revela:

que quase a totalidade dos casos de alunos cuja aprendizagem foi discutida em Conselho de Classe em 2007 apresentou problemas com leitura, interpretação de textos, produção de textos com clareza e coerência de idéias.

Diante desse contexto e em contato com as metas formativas do Departamento de Educação, que elegem como foco o investimento em produção textual e estudo da Proposta Curricular nos horários de formação, realizaremos um plano que contemple nossas necessidades e as metas propostas.

O projeto de formação continuada do grupo da EMEB (...) em 2008 dará prosseguimento ao projeto iniciado em 2007, tendo como foco principal a formação em leitura.

Faremos este trabalho atrelado ao estudo da Proposta Curricular, uma vez que se trata de um documento de construção coletiva desta Rede de Ensino, documento esse que norteia o trabalho de todos e é tratado como meta de trabalho das coordenadoras em 2008.

Investiremos concomitantemente em outras questões que se relacionam com problemas de aprendizagem em Língua Portuguesa, como produção e revisão textual considerando os aspectos peculiares destes itens.

Fonte: Plano de Formação, EMEB (...) PPP:2008

²¹ Vide sequência formativa no Anexo 4.

Salientamos desse texto que o projeto parte de problemas pontuais que os alunos apresentam, que migram de um ano para outro.

Como fundamentação do trabalho, a equipe colocou os seguintes dados:

O trabalho estará fundamentado nos princípios contidos no PPE da escola e nos princípios da proposta curricular, partindo de necessidades formativas que o grupo apresenta ter e de práticas cotidianas realizadas em sala de aula e em parceria com a BEI, laboratório de informática.

Fonte: Plano de Formação, EMEB (...) PPP:2008

Os objetivos elencados para tal formação foram:

- Conhecer as modalidades de leitura (por prazer, como fonte de informação, instrução, aprender, pesquisa e estudo, leitura para o público).
- Aprender especificidades de cada modalidade de leitura.
- Vivenciar situações de aprendizagem a partir dos objetivos do plano de curso proposto aos alunos.
- Ter clareza das etapas de uma sequência de atividades.
- Compreender a importância de um trabalho intencional na formação de leitores.
- Compreender que uma aprendizagem de leitura não se dá espontaneamente, mas por meio de propostas intencionais e direcionadas.
- Revisar o plano de curso de leitura, correspondendo os objetivos aos conteúdos/ os focos de leitura nos anos/ciclo.
- Sistematização de discussões realizadas em formação para anexar ao PPE e servir de norteador de trabalhos futuros.

Fonte: Plano de Formação, EMEB (...). PPP:2008

Notamos que os objetivos de leitura recebem muitos investimentos, e que ao final do trabalho formativo, há objetivos que se voltam para a revisão do PPP e para a sistematização de conceitos construídos a fim de subsidiarem futuros trabalhos.

As estratégias formativas adotadas nesse trabalho também formativo levaram em conta as reclamações do grupo no último trabalho.

Nessa sequência formativa compartilhada entre PAP, PABE e PAPE, as produções dos alunos, as ações dos professores e a tematização de práticas foram muito exploradas. A cada etapa realizada, tematizávamos os Planos de Ação, instigando o grupo a observar a intencionalidade de suas ações para atingir os objetivos de leitura, e também construíamos um plano coletivamente como forma de exercitar esse trabalho.

Ao final do trabalho formativo com foco em leitura, o grupo avaliou a formação e reorganizou os objetivos e conteúdos dos planos de curso de Língua Portuguesa.

Das 29 participantes, 18 consideraram que foi um percurso formativo ótimo e 11 consideraram que foi bom (vide quadro 53, Anexo 2), dado que nos aponta que as estratégias formativas, a abordagem e a temática foram ao encontro às necessidades e expectativas do grupo, portanto, que foram assertivas.

Esse dado nos leva a uma importante constatação: a de que a coordenação juntamente com a PABE e PAPE reelaboraram estratégias didáticas para a condução da nova proposta formativa e que essa nova organização foi avaliada pelo grupo como boa e efetiva.

Essas considerações nos levam a buscar: **os fatores que dão maior significado à formação continuada em lócus, lançando-nos ao eixo desta investigação que analisa: as ações formativas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).**

Analisando este item, percebemos que mais da metade do grupo avaliou que a formação foi ótima, e grande parte avaliou como boa. Ou seja, constatamos mais uma vez que o trabalho formativo é muito mais significativo para o professor quando parte de seu contexto, de suas dúvidas, de situações cotidianas e reais.

Nessa formação, conforme consta no Anexos 4, o grupo de formação optou por algumas dinâmicas que compreenderam a exploração de potencialidades das próprias professoras para realizarem leituras, nutrições literárias, tematização de práticas, estudo conceitual contextualizado e, a partir de situações concretas, experimentação prática do que se ia discutindo, discussão e replanejamento de sequências de atividades, coletiva e individualmente, análise e discussão dessas produções e avaliação diária, a fim de acompanhar o processo de apropriação de conhecimento das professoras e replanejar ações seguintes.

Parece que com esses elementos, a formação deixou de ter peso para o grupo e passou a ser prazerosa.

Em foco o trabalho formativo em revisão e produção textual

“Da mesma forma que as necessidades formativas em leitura foram observadas a partir do rendimento dos alunos, também constatamos que os alunos não produziam textos garantindo a estrutura dos gêneros trabalhados, não tinham coerência, coesão, enfim, apresentavam problemas na produção de textos.

Observamos que cada professora tinha uma informação a respeito do trabalho com gêneros, e por essa razão, cada grupo de alunos apresentava um nível de produção, de forma que as produções eram discrepantes.

Partindo de tal necessidade, decidimos também realizar investimentos formativos em produção e revisão textual. Esses investimentos foram planejados para acontecer antes e depois do curso em parceria contratado para outubro daquele ano²².

A formação realizada na escola investiu na discussão dos pressupostos do trabalho com gêneros, dos principais aspectos a serem considerados. Para essa sequência formativa, utilizamos referências e fundamentação teórica da autora Miriam Nemirovsky (2002).

Para o trabalho em serviço, foi realizado um planejamento que foi desenvolvido em HTPC.

Para o curso em parceria, a escola contratou uma professora especialista nessa área. O planejamento dessa professora partiu do percurso: sondagem de expectativas e dúvidas que o grupo apresentava, conversa com PAP acerca das impressões sobre as necessidades formativas e discussão das pautas de planejamento.

Quando o curso em parceria aconteceu, o grupo já tinha sistematizado uma série de questões e estava motivado para discutir/esclarecer outras, especialmente as que tratavam de revisão textual.

A professora do curso em parceria utilizou a metodologia de trabalhar com as produções dos próprios alunos da escola, propondo discussões

²² Ano de 2008.

reflexivas sobre o percurso de construção de aprendizagem do aluno acerca das questões peculiares aos gêneros.

Ela fez diversas provocações que desestabilizaram pontos de vista e procedimentos de trabalho das professoras, que, no geral, não apresentavam intencionalidade no trabalho do ensino dos gêneros. Esclareceu ao grupo que o trabalho com produção de textos está diretamente relacionado ao de leitura e revisão textual, ao planejamento intencional e sistematizado que foque os aspectos em que os alunos apresentam dificuldades “. (PAP)

Na avaliação final de 2008, a coordenação fez uma menção a essa formação, que se faz interessante analisarmos:

“Neste ano, os dias do curso em parceria fora do horário de trabalho, ao contrário do que eu esperava, contou com um número muito maior de professoras. Acho que valeu o esforço de encontrar alguém competente para que este curso acontecesse. Foi possível casar o problema real da escola com os anseios e necessidades das professoras.

Percebi que o curso prendeu as atenções das professoras, porque além da formadora tratar das questões que eram pertinentes à necessidade delas, o conhecimento específico que a formadora tinha, favoreceu que ela desse aprofundamento em questões alvos de dúvidas, problematizasse e fizesse links com outras questões, ampliasse referenciais. Recursos que não sei se teria, por ter uma função polivalente.

Acho que para que o meu planejamento ficasse mais efetivo, mais rico, seria imprescindível que eu tivesse maior conhecimento de conteúdos, pois poderia problematizar e contribuir com discussão, reflexão, intervenções...

Chego à conclusão de que o processo formativo não pode estar somente atrelado a reuniões formativas, mas atrelado a um processo contínuo de intervenções, discussões, organizações e acompanhamentos. Isso requer da coordenação e da equipe de gestão, além de muito preparo em termos de gestão de grupo, conflitos, dinâmica, conhecimento específico, uma coesão e um Plano de Ação muito bem pensado, intencional, amarrado entre ações, intenções e registros.”(PAP)

Fonte: Relato avaliativo pessoal PAP, EMEB (...):2008

Após esse relato reflexivo avaliativo, a PAP continua seu relato:

“Esse curso possibilitou que o grupo tivesse clareza de como desenvolver o trabalho e constatasse que o quadro de gêneros elaborado no PPP que os subdividia por ano/ciclo não estava coerente, estava repetitivo, o que influenciava que no final do Ensino Fundamental I, o aluno tivesse se apropriado de conhecimento de todos eles. Por essa razão, foi estabelecido o seguinte:

- redefinição dos gêneros de escrita, leitura e oralidade para cada bimestre e ano/ciclo, de maneira que cada aluno, ao final do ano II ciclo II, tenha se apropriado de todos os gêneros produzindo-os, e tenha competência para resolver as provas oficiais de final de ciclo²³.

- divisão de gêneros por bimestre em: primários, secundários, de leitura²⁴.

Ao final dessa organização, o grupo discutiu coletivamente quais gêneros deveriam ser os primários, secundários e de leitura e suas respectivas ordens por bimestre, sendo que a principal preocupação era que houvesse um fio condutor que integrasse os bimestres e o trabalho dos anos/ciclos de modo que houvesse uma continuidade na discussão, e que os alunos, no final do segundo ano do ciclo II, tivessem sistematizado tais conhecimentos.

Foram entregues a cada professora algumas questões avaliativas abertas”. (PAP)

²³ Quadro produzido encontra-se nos anexos.

²⁴ A ideia que pressupôs essa organização foi a seguinte:

Gêneros primários: trata-se do primeiro contato que os alunos terão com aquele gênero. Por essa razão, os investimentos dos professores serão especialmente sobre a característica e estrutura textual do gênero em questão.

Gêneros secundários: o foco dos investimentos está basicamente na questão da retomada das características do gênero já conhecido no ano ou ciclo anterior e na revisão de diferentes aspectos do texto, como: paragrafação, coesão, coerência, ortografia, gramática.

Gêneros de leitura: as professoras terão como foco a discussão sobre as características do gênero, o repertório de gêneros específicos exposto aos alunos e a comparação entre um e outro.

Apresentamos o resultado de oito avaliações para nossa análise.

Quadro 54: “Avaliação da formação em produção e revisão textual”

Considerando os objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> – Discutir o que trabalhar em determinados gêneros, sua estrutura, seus aspectos peculiares. – Discutir como trabalhar microestrutura textual dentro da macroestrutura²⁵ do gênero eleito. – Socializar práticas e sistematizar formas de planejamento que favoreçam atender aos objetivos elencados, responda: 		
Conseguimos atingir os objetivos propostos? De que maneira?	Qual foi a sua contribuição para isso?	Quais foram os aspectos facilitadores desse percurso e por quê?
<i>P1²⁶: Acredito que atingimos os objetivos propostos com as discussões e leituras coletivas que proporcionaram a retirada de algumas dúvidas, principalmente sobre micro e macroestrutura textual.</i> <i>Contribui para entendermos melhor o que pertence ao texto e como intervir.</i>	-	<i>O que facilitou o percurso foi a discussão em cima de textos reais dos alunos da escola.</i>
<i>P2: Sim, com a socialização das atividades sequenciadas, com as leituras e discussões.</i>	<i>Discutindo com o grupo.</i>	<i>A coesão do grupo.</i>
<i>P3: Sim, através da leitura de bons textos de estudiosos no assunto; dinâmicas com o grupo e principalmente debates e troca de experiências.</i>	<i>Participei de todas as aulas realizando as atividades propostas e contribuindo com textos e experiência de alunos.</i>	<i>Houve socialização de práticas, o que facilitou o entendimento e a incorporação do tema estudado.</i>
<i>P4: Sim, pois contribuiu muito para melhorar minha prática pedagógica.</i>	<i>Contribui com material e tematização das práticas.</i>	<i>A leitura dos textos facilitou a nossa compreensão.</i>

²⁵ Este termo é utilizado para designar aspectos de revisão textual. Os aspectos relacionados à macro- estrutura textual estão voltados às questões de formatação, margens de extensão, características do gênero... Os aspectos voltados à microestrutura textual estão relacionados à pontuação, paragrafação, ortografia, tipo de letra...

²⁶ Denominação das professoras que responderam o instrumento de avaliação.

<i>P5: Acredito que atingimos satisfatoriamente todos os objetivos.</i>	<i>Contribui com os meus conhecimentos já adquiridos por meio de discussões e tematizações de práticas.</i>	<i>O percurso foi facilitado pela mediação da coordenadora, leitura de textos que esclareceram dúvidas e experiências dos participantes do grupo.</i>
<i>P6: Tentei absorver tudo o que foi lido e dito, comparar com o conhecimento que já tinha do assunto. Fiz algumas interferências quando não concordei; mas no geral foi bom. Aprendi coisas novas.</i>	<i>Sim, realizando atividades da pauta sem nos desviarmos do assunto e com a participação geral do grupo expondo suas ideias.</i>	<i>A tranquilidade e o engajamento do grupo.</i>
<i>P7: Em minha opinião, sim, apesar de eu não ter participado de todos os encontros.²⁷</i>	<i>A minha participação.</i>	<i>Os textos e os debates facilitaram muito a compreensão.</i>
<i>P8: Sim, observando de uma maneira mais específica para poder trabalhar com as futuras produções.²⁸</i>	<i>Contribuição com os questionamentos para esclarecer as dúvidas de forma adequada.</i>	<i>Os recursos e a maneira que ambos esclarecem os trabalhos já apresentados.</i>

Fonte: Avaliação formação professoras EMEB (...):2008

Mais uma vez, **as estratégias formativas** emergem nos relatos e dados apresentados neste item. Tal tema e **a integração significativa entre teoria e prática e saberes docentes** abordam eixos de análise desta dissertação:

- **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos**
- **a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa**
- **as ações formativas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)**
- **curso em parceria**

²⁷ Esta professora é estagiária e no ano de 2008, exercia a função de estagiária substituta. Por essa razão, ela não pôde estar presente em alguns HTPCs. As estagiárias têm um cronograma de horário semanal que garante o horário de sua participação nesses encontros. A PAP não abre mão disso.

²⁸ Esta professora também é uma estagiária.

Analisando os relatos que este item nos traz, encontramos dados reveladores do que possa ser uma formação significativa.

Uma ação que a nosso ver foi fundamental para o sucesso do curso foi o trabalho prévio com o grupo tratando de conceitos do trabalho com produção e revisão textual. Consideramos que essa estratégia formativa tenha sido imprescindível para a produtividade do curso em parceria, pois, uma vez que o tempo era curto (12 horas), essa estratégia diminuiu focos de abordagem da professora contratada, favorecendo mais tempo para ampliações e discussões dos focos de que o grupo carecia.

Constatamos a importância da contratação de profissionais para a realização de cursos no ambiente escolar como recursos de acréscimo ao percurso de construção de conhecimento do grupo, conforme nos apontou Thurler (2001).

No entanto, observamos que o sucesso desse curso não se deu somente pela contratação, mas sim por conta de todo o contexto prévio e posterior mediado pela coordenação, identificando a necessidade de uma profissional especialista para contribuir com o conhecimento do grupo, interagindo com a professora contratada para definição de focos de abordagem formativa, constatando que seu repertório era insuficiente para atingir questões de que o grupo necessitava.

Na avaliação, as professoras disseram que as estratégias formativas promoveram: a participação do grupo; os debates e discussões a partir de produções reais dos alunos; a tematização de práticas; o conhecimento e experiência prévia de cada um. A mediação da coordenação, em termos de falas, textos, eleição de materiais e propostas de estudo, valorizou o trabalho coletivo e favoreceu que o grupo conseguisse atingir os objetivos propostos.

Notamos aqui uma evolução em relação aos comentários proferidos nas formações anteriores, quando se trata da integração da teoria para se discutirem as práticas.

As professoras revelaram que a teoria subsidiou a prática e favoreceu “links”; e disseram que foram selecionados bons autores. Nesse caso, consideramos a possibilidade de as professoras terem avaliado os autores como bons, porque tratam de temas que se relacionam diretamente à sua prática.

O mais significativo que esses dados trazem para esta pesquisa é constatarmos que o trabalho formativo integrando conhecimento prévio do professor, movimento

coletivo de estudo/reflexão/discussão, reelaboração de conhecimentos, análise prática e ações interventivas na/para a prática são meios que as professoras consideram favoráveis para elas promoverem mudanças qualitativas em suas práticas.

É interessante observarmos que cada professora trouxe respostas diferentes para a questão sobre as contribuições que deram ao trabalho no decorrer da formação. Cada uma contribuiu com uma questão. Uma contribuiu com o compromisso da realização das tarefas e leituras, outra com a participação, outra com dúvidas, outras com a oferta de material real para análise e discussão...

Os aspectos que favoreceram o sucesso da formação nos surpreenderam, pois o grupo teve um olhar bastante abrangente e preciso. Começou com o fato de a formação partir da análise de produções reais de alunos; abordou a integração, coesão e tranquilidade do grupo, a leitura e o estudo como fatores valiosos; o debate como recurso da reflexão, e os recursos utilizados que, integrados aos outros fatores, produziram bons efeitos.

Tais dados ajudam na comprovação da nossa hipótese inicial de que é possível um trabalho formativo em serviço que faça sentido ao professor e favoreça a transformação das práticas.

5.7. Planejamento

“No final de 2007, começamos a atentar para o fato de que para o trabalho coletivo ser efetivo, era imprescindível haver consonância de ações por meio de planejamentos, posturas e intervenções dos professores, uma vez que os objetivos comuns visam a melhoras qualitativas na aprendizagem de todos os alunos.

Essa constatação se deu por meio de observações e acompanhamentos das produções dos alunos, dos relatos das professoras em diversos momentos e nas discussões formativas. Nesses momentos, observávamos que cada professora tinha uma informação e realizava investimentos de acordo com ela.

Além disso, observávamos uma constância de comentários nos encontros de Conselho, em que algumas professoras associavam o

progresso, a competência ou o fracasso dos alunos à participação ou ausência deles no apoio pedagógico.

Diante desse contexto, os investimentos formativos passaram a focar as questões qualitativas do Plano de Ação²⁹, uma vez que considerávamos serem necessárias ações mais intencionais e planejadas para que os objetivos pudessem ser alcançados.

No decorrer de 2008, procedemos a várias intervenções nos Planos de Ação/planejamento com o grupo. Reorganizamos os horários de HTPC para atender à demanda de tempo e trabalho que tal investimento exigia.

Organizamos no cronograma de HTPCs dois encontros integrais após o último Conselho de Classe de cada bimestre para que as professoras pudessem realizar tais planejamentos. No primeiro encontro, estabelecemos que cada grupo ano/ciclo elencaria os objetivos que seriam trabalhados no próximo bimestre; em seguida, realizaria o levantamento de características dos gêneros que seriam trabalhados no bimestre e discutiria quais aspectos iriam investir para os alunos se apropriarem daqueles conhecimentos.

Feitas essas ações, solicitamos que cada professora, considerando as necessidades que o seu grupo apresentava, planejasse seu Plano de Ação podendo conter: sequências de atividades, atividades permanentes, atividades ocasionais e projetos.

Após esse percurso, ficou combinado que nos encontros de HTPC seguintes, no horário destinado ao planejamento³⁰, as professoras socializariam as sequências planejadas e trariam sugestões de atividades que contemplassem as propostas e objetivos comuns.

Foi muito enfatizada ao grupo a necessidade de elaboração de Planos de Ação particulares, ou seja, que atendessem aos objetivos comuns do ano/ciclo, mas que contemplassem as necessidades e especificidades de cada classe. No entanto, pudemos perceber, analisando os Planos de Ação entregues à PAP no decorrer de 2008, que na prática, boa parte das professoras dos anos/ciclos utilizava os registros

²⁹ No Caderno Validação Gestão Escolar, o Plano de Ação consiste num planejamento sistemático, intencional que contempla as modalidades organizativas: atividades permanentes, atividades sequenciadas, atividades ocasionais e projetos.

³⁰ No início de 2008, o grupo discutiu e decidiu dividir o horário dos encontros de HTPC. Ficou estabelecido meio período (1h e 30min) para recados e formação e meio período para planejamento.

que eram frutos do primeiro momento de planejamento coletivo em que o grupo definia as linhas gerais do trabalho do bimestre, realizando o seguinte procedimento: uma das professoras do grupo se incumbia de registrar os objetivos, conteúdos e ações proferidas no coletivo e entregava tal material às colegas do ano/ciclo. De posse desse material, as demais professoras, ou nos entregavam uma cópia sem alterações, ou faziam pequenas alterações entendendo que ele poderia ser considerado como um Plano de Ação produzido para o seu grupo classe.

Ao observarmos que os Planos de Ação não eram assertivos no atendimento das questões específicas dos grupos de alunos, colocamos em ação - com a parceria da direção - algumas estratégias de intervenção:

- conversa da orientadora pedagógica com a equipe de gestão para esclarecimentos de condução;
- conversa com o grupo de professoras a respeito desse instrumento e esclarecimentos de condução;
- conversa com cada grupo de ano/ciclo para que compreendesse a função do Plano de Ação: o que precisava conter, como precisava ser produzido e qual a melhor forma que cada grupo encontrava para realizá-lo;
- contato com a documentação que oferecia suporte para as orientações realizadas (Caderno de Validação);
- intervenções particulares com cada professora;
- planejamento de estratégias formativas, contemplando a análise de boas sequências de atividades, e planejamento coletivo de sequência, para que o grupo se instrumentalizasse acerca de como fazer uma sequência de atividades.

No entanto, observamos que todos esses investimentos não foram suficientes, pois em vez de as professoras os incorporarem à sua prática de planejamento, dois grupos se mobilizaram, deixando de fazer os Planos de Ação.

As professoras que aderiram à resistência argumentaram que a intencionalidade buscada se tratava de capricho da coordenação; que era coisa de quem não tinha conhecimento do dia-a-dia da sala de aula, e por isso, precisava de papel; que a prática delas já garantia suporte em

relação às intervenções que fariam; que todos os pedidos da coordenação não passavam de retóricos.

Nesse processo, houve momentos de confronto verbal acirrado e muitas intrigas.

Diante do fogo cruzado, a diretora, em outubro/08, solicitou nosso recuo nas exigências de Planos de Ação e de outras demandas devido ao estado emocional do grupo, pois tais atitudes não surtiriam efeitos transformadores, somente mais doloridos.

Ela também nos fez a consideração de que as professoras agiam daquela forma devido à sobrecarga de serviço que tinham, à excessiva carga horária de trabalho que a SEC permitia, fato do qual não houve discordância de nossa parte.

Como encaminhamento dessa situação, a equipe de gestão estabeleceu que, no início de 2009, faria uma discussão pontual para discutir encaminhamentos práticos para intervir naquele contexto.

Antes de se iniciarem as aulas, reunimo-nos e discutimos algumas ações que seriam colocadas em prática para o desenvolvimento do trabalho em 2009.

Como pano de fundo de todas as ações que seriam postas em prática com o grupo, três diretrizes ficaram estabelecidas:

- 1- que os membros da equipe de gestão teriam coerência e coesão nas ações, nos discursos, nas intervenções com o grupo, para não haver discursos e conduções destoantes;
- 2- que o processo de gestão democrática seria a meta do trabalho interno, e por isso, todas as discussões seriam definidas coletivamente. Por essa razão, investiriam com afinco na implantação e manutenção do Conselho de Escola;
- 3- que todos os combinados estabelecidos com o grupo seriam registrados em ata, a fim de haver seriedade dos membros em cumpri-los; e em caso do não cumprimento, a cobrança deixaria de ser uma ação particular da PAP com a professora e passaria a ser uma cobrança da direção atrelada ao combinado coletivo.

Nós, coordenação e diretora, definimos as ações que faríamos no início do ano e construímos um material denominado “Combinados

Pedagógicos”, que visava principalmente nortear em linhas gerais o trabalho com o Plano de Ação/planejamentos e a organização pedagógica já instituída nos anos anteriores, como pré-conselho, pós-conselho, atas, acompanhamento da PAP na produção dos alunos, Planos de Ação, uma vez que o grupo recebia um grande número de professores novos por conta do processo de remoção que aconteceu no final de 2008.

A diretora nos solicitou que não só os citasse ao grupo, mas que os discutisse, ouvisse o parecer das professoras, pensasse em um projeto, uma sequência didática para tratar do assunto reflexivamente (ação que foi planejada para os momentos de HTPC e reunião pedagógica³¹).

Outro encaminhamento realizado foi receber o novo grupo com algumas dinâmicas que valorizavam as qualidades das pessoas, já que era um grupo que trabalhava junto havia um longo tempo.

Após esse longo e árduo processo, conseguimos observar que grande parte do grupo de professoras passou a realizar o planejamento das sequências didáticas e dos projetos a contento, cabendo-nos intervenções para a realização de ajustes normais.

Mais uma vez houve confronto de ideias no grupo.

Bimestralmente, fazemos a leitura de todos os planos e realizamos comentários e apontamentos no seu decurso. Organizamos uma dinâmica para que tais apontamentos e discussões a respeito dos planos sejam feitos individualmente com cada professora, a fim de haver uma conversa, troca, esclarecimento de dúvidas.

Ouvimos comentários de algumas professoras de que esse processo é muito rico e valioso, pois é um momento em que há troca e conversa com a coordenação, há ampliação do olhar delas para coisas não percebidas, e isso enriquece demasiadamente o seu trabalho.

No entanto, percebemos que apesar desses relatos, muitos pontos discutidos não são replanejados e postos em prática. Ao compartilharmos isso com a OP, esta, por meio de problematizações, fez com que percebêssemos que o percurso de leitura e devolutiva não deveria apontar e sugerir coisas, mas sim propor questionamentos e compartilhá-los com cada professora. Segundo ela, quando a questão passa a preocupar a

³¹ Anexo planejamento da reunião pedagógica/etapas formativas.

professora, ela a toma como causa a ser resolvida, e assim, mobiliza-se para resolvê-la.

Diante dessa descoberta, iniciamos tais encaminhamentos; no entanto, há no grupo professoras que não concordam com eles e fazem uma contínua resistência a essa proposta. Não sabemos se por dificuldade ou por resistência, algumas defendem que partir de um planejamento piloto é tão significativo quanto fazer seu próprio planejamento.

O grupo estava realizando os Planos de Ação com sequências de atividades. No entanto, após o recesso, observamos inquietação no grupo e comentários indesejados relativos à coordenação. Fomos investigar e descobrimos que a causa do mal-estar continuava sendo a confecção dos Planos de Ação com sequências de atividades, os quais se fortaleciam pelos relatos das professoras que se removeram para a escola no ano de 2009. Segundo elas, as sequências de atividades eram exigências só dessa escola!

Ao fazermos o levantamento com cada uma das professoras novas acerca de qual procedimento as escolas de onde vieram adotavam quanto ao Plano de Ação, as respostas foram convergentes: levantamento de objetivos do bimestre e preenchimento de semanários, e não sequências de atividades. Ou seja, a elaboração do Plano de Ação não faz parte da cultura das professoras que vêm de outras escolas.

Como já relatado, essa organização praticada na escola pesquisada provém do documento norteador da rede, o Caderno de Validação³², que define Plano de Ação por: objetivos, conteúdos, intervenções didáticas e avaliação; atividades permanentes; atividades ocasionais e projetos. Sabemos que essa primeira modalidade trata da sequência de atividades.

Consideramos que não está clara no documento a definição quanto à organização de sequências de atividades e normatização para a rede dessas modalidades organizativas. Somos da opinião de que deve haver um documento mais claro.

Desde o ano passado, temos trabalhado para que a sistematização dos Planos de Ação contemple prioritariamente as sequências de atividades, visando à maior intencionalidade possível nas intervenções dos professores junto aos alunos.

³² Documento que norteia as ações da rede.

Consideramos que se não for por meio de bons planejamentos e boas intervenções, a qualidade não vai prevalecer. Somente as estratégias em pré-conselho, conselho, planejamento e encontros de HTPC, buscando a interação, participação e responsabilidade de todos pelos problemas coletivos, não têm surtido efeito.

Ainda se observa certa cultura do "eu faço o que posso e terceirizo o que não consigo", e essa cultura recai no imenso número de alunos para o apoio, nas repetências, na mão do professor do próximo ano. O fato de algumas professoras ficarem na zona de conforto/resistência contra o planejamento estratégico tem gerado um grande desgaste coletivo para o grupo/escola.

Achamos que o papel da coordenação nesse contexto é o de intervir como forma de evitar o desgaste que os déficits dos alunos geram nos professores. Em média, a escola tem 90 alunos no apoio constantemente e uma lista de espera que não diminui de 60 alunos.

Quando se trata da sistematização de conhecimentos relacionados ao grupo/classe, se a professora não planejar seu percurso, provavelmente vai focar algumas coisas e esquecer outras, e o trabalho não vai ser efetivo, os investimentos poderão ser distintos. Isso pode não ser percebido no ato, mas no ano seguinte, a professora notará certamente, pois é um trabalho que parte do pressuposto de ser cíclico e em equipe. Ex: trabalho com gêneros.

No caso da coordenação que precisa gerenciar avanços de 35 turmas, é considerado arriscado confiar no potencial profissional de cada professora em detrimento do planejamento.

Uma vez que existe um documento que regulamenta o Plano de Ação para toda a rede, deveria haver encaminhamento também comum na rede a esse respeito." (PAP)

A OP que acompanha o trabalho da escola pesquisada, ao compartilhar dos problemas e das reflexões proferidas pela PAP, considera que seus argumentos são coerentes, mas vê na falta de sistematização do trabalho com Planos de Ação uma denúncia de problemas com as políticas públicas.

Ela esclarece à coordenação que se trata de um problema complexo de ordem política, econômica e social em que a Educação está inserida. Nessa valorização de lógica economicista, busca-se o melhor resultado com o menor custo, visando manter a cultura da competição, do individualismo.

Fala de diversos fatores que visualizamos e que convergem para uma educação nesses moldes: a questão da estrutura de trabalho dos professores, a excessiva carga horária para terem um salário melhor, a falta de investimentos e assessoria para a formação continuada, o corte de custos no âmbito formativo, as políticas de formação da rede se resumirem nas ações de HTPC; o fato de a PAP ser a única responsável pela formação do grupo de professoras e receber investimentos formativos tão limitados.

Neste item, emergem diversos temas que favorecem grandes reflexões para nossa pesquisa. São eles:

- **Planejamento como instrumento do trabalho coletivo**
- **Encaminhamentos que favorecem dinâmicas de planejamento**
- **Coesão, coerência da equipe de gestão nos encaminhamentos do trabalho**

Esses temas nos aproximam dos eixos de análise desta dissertação, que são: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos e a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa.**

Como neste item emergem diferentes temas, decidimos em nossa análise dividi-los em blocos. Todos eles convergem eixos em questão. Considerando os temas descritos acima como bloco I, procederemos à análise:

Quando o planejamento foi colocado como uma instância de intervenção individual que reflete no coletivo, ficou claro para nós que para que haja um trabalho de qualidade, é imprescindível haver bons planejamentos, pois eles refletirão em boas intervenções junto aos alunos, e essas, por sua vez, favorecerão a maior evolução do coletivo.

Notamos que o corporativismo e resistências de algumas professoras contra as inovações e intervenções no início do trabalho são superados diante dos ganhos que essas propostas repercutem no desenvolvimento dos seus alunos. Isso nos leva a

constatar que os bons resultados nas práticas dos professores são de fato os grandes argumentos para os investimentos no trabalho formativo.

Mas, constatamos que somente esse recurso não é suficiente. Para a efetivação das mudanças, são necessárias dinâmicas que as favoreçam. A coordenação nos mostrou que isso se dá por meio de adequação de cronograma de encontros formativos, acompanhamento das dinâmicas, discussão interativa a respeito do grupo de alunos e estratégias planejadas. Todos esses procedimentos didáticos da coordenação possibilitam avanços no percurso dos professores.

Outro ponto imprescindível que é possível de ser apreendido nesses dados é a integração e a consonância de vozes e encaminhamentos da equipe de gestão ao grupo de professores. Ficou visível que enquanto a direção não assumiu a parceria com a coordenação na condução da situação de relutância contra os planejamentos naquelas especificidades, o trabalho não fluiu.

Bloco temático II:

Análise dos temas que emergem do eixo de análise: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos e a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa:**

- **Cultura escolar: corporativismo, resistência, reprodução**
- **Dificuldade do trabalho com e em grupo**
- **As emoções do trabalho em grupo**

Analisando o relato descritivo do percurso e as dificuldades encontradas na implantação e manutenção da sistematização dos Planos de Ação, podemos perceber que grande parte dos conflitos vividos nessa unidade escolar provém da cultura escolar instituída.

Os conflitos são inerentes ao trabalho formativo, pois surgem da diversidade de negociações, discordâncias e reflexões próprias de um processo que respeita o diálogo, e não o monólogo. Como pudemos ver, o trabalho formativo acontece para além dos fatores institucionais, metodológicos e didáticos; ele permeia emoções de diversas intensidades.

Os conflitos apresentam dois lados: um prejudicial, que desestrutura as relações, quebra as dinâmicas e a harmonia do grupo; e outro construtivo, que desestabiliza

verdades, desconstrói estruturas fixas, apimenta discussões, mobiliza o grupo a buscar novas alternativas.

Seja qual for a conotação do conflito, uma coisa é fato: é extremamente difícil lidar com ele. Para essa tarefa, a equipe de gestão da escola/coordenação precisa ser forte e munir-se de instrumentos e habilidades, buscando junto com os professores a constituição de um grupo único e unido cujas dificuldades são superadas em prol de um objetivo maior: o processo de ensino e aprendizagem de qualidade!

Os dados explicitados neste item nos apontam que embora os desgastes gerados pelos conflitos tenham sido grandiosos, eles não foram capazes de quebrar o foco do trabalho. Supomos que isso tenha se dado, entre outras coisas, pela contribuição das propostas interventivas estarem fundamentadas com muita clareza, o trabalho estar bastante sistematizado, ter ações planejadas e intencionais, partir de objetivos bem definidos.

Esses, para nós, são alguns dos requisitos prévios para o desenvolvimento de um trabalho formativo sério, aprofundado e coerente.

Parece-nos que a dinâmica do planejamento, a forma de trabalhar, as valorações e procedimentos de trabalho foram sedimentados por meio da cultura escolar, e o grupo se encarrega de mantê-los corporativamente. Essa cultura é reforçada pela política dos livros didáticos que, por meio do manual dos professores, pensa-se, substituir os investimentos na formação continuada de professores.

Não podemos ignorar que a questão dos planejamentos em quadrinhos (semanários) pode ter origens na estrutura e condições de trabalho dos professores, como apontou a direção. Na rotina de vida de um professor, de sessenta horas semanais, com uma média de sessenta alunos por dia sob sua responsabilidade, não recebendo nenhum tipo de suporte, subsídio ou auxílio, é muito provável que algum aspecto do trabalho seja simplificado para que ele enfrente a diversidade de demandas.

Nesse caso, o planejamento parece ser uma delas.

Outro fator também possível é que esse apelo constante do grupo por ações práticas possa estar expondo marcas culturais e históricas que a educação tradicional imprimiu em cada um dos protagonistas desta pesquisa; a origem de uma concepção de trabalho ainda fundamentado na reprodução de padrões, baseado em modelos, no livro didático.

O relato nos aponta progressos! O fato de grande parte do grupo já realizar o Plano de Ação atendendo a outra concepção de educação nos dá indícios de que o exercício de pensar, a liberdade de planejar os procedimentos e estratégias, o exercício da educação estratégica, intencional e autônoma demonstram estar sendo descobertos pelo grupo.

Podemos relacionar esse aspecto à caracterização inicial do grupo. Como sabemos, boa parte dos professores gosta do que faz e, por essa razão, supera as dificuldades inerentes do processo; muitas professoras buscam novas formas de ação para alcançarem mais êxito com seus alunos.

Bloco temático III:

Análise dos temas que emergem do eixo de análise: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos, a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa:**

- **Parceria entre professores e com outras instâncias/sujeitos**
- **Políticas públicas de formação e acompanhamento pedagógico**
- **Questões estruturais que subsidiam os professores**

Consideramos que os temas despontados nesse bloco amarram os demais até agora discutidos.

Alguns valores que já sobressaíram aparecem novamente nesse eixo: os de parceria, em que o olhar do outro contribui para a transformação, a reflexão e a mudança qualitativa.

Constatamos mais uma vez que a parceria é um recurso fundamental para um bom trabalho formativo e em grupo. Isso pode ser comprovado a partir dos relatos de membros do grupo dizendo que as contribuições do olhar da coordenação são valiosas: quando a coordenação, a OP e a direção interagem, discutem e estabelecem combinados interventivos com os professores; quando a OP interage com a equipe e propõe questões reflexivas; quando os problemas são partilhados com instâncias superiores; e quando todas as questões são partilhadas e discutidas com o grupo.

No entanto, também constatamos que a falta de políticas públicas coerentes, sérias e integradas ao fazer das escolas geram muitos problemas ao contexto escolar. A falta delas trunca o progresso do trabalho.

Visualizamos a política de descompromisso com as questões formativas dos professores nas ações da SEC quando:

- as formações de PAP são aligeiradas, e as de diretores, quando acontecem, abordam temas diferentes;
- as PAP (professoras que saem das salas de aula) assumem o trabalho formativo de um grupo de professoras sem possuir como pré-requisito habilitação em formação de professores ou respaldo formativo para essa especificidade;
- outros acessos formativos, que não só a escola, são escassos;
- a rede autoriza um professor a ter uma jornada de trabalho tão extensa, não oferecendo bons salários, organização para planejamento, estrutura física e assessoria pedagógica, não cumprindo a legislação quanto ao plano de carreira dos professores e demais educadores;
- quando a rede não oferece qualquer subsídio ou incentivo à formação extra escolar³³ de tais profissionais (Professores, Diretores, PAP, OP), obrigando, com isso, que arquem pessoalmente com todos os ônus de tal formação, como: diminuição de carga horária e salário, custos dos cursos, descontos por faltas, utilização de faltas abonadas e licenças prêmio para atenderem às demandas de atividades e tarefas que tais formações requerem, negando acordos ou licenças para esses fins³⁴.

Diante desses aspectos, a prática, denunciada por Torres (1998), da política do custo mínimo e o sucateamento da formação de professores parecem estar sendo praticados.

Como nos aponta a OP, sabemos que essa divergência de intencionalidade, de investimentos formativos, de recursos e de olhares dirige nosso olhar para o reforço da educação caótica que estamos vivendo. É preciso que haja mentes no poder dispostas a de fato mexer nas questões cruciais, para que o trabalho formativo se dê realmente, a

³³ Cursos de pós-graduação em nível de *stricto-sensu*: mestrado e doutorado.

³⁴ Houve relatos de chefias de que a rede não promove tais incentivos por conta de os profissionais exonerarem após sua realização; no entanto, não é isso que observamos na prática. Temos vários diretores, OP, técnicos e PAP que possuem mestrado e/ou doutorado e continuam atuando na rede, lutando para que sua pontuação seja incorporada no seu plano de carreira e salário.

fim de que a escola pública tenha chances de modificar sua lógica de funcionamento; caso contrário, não vemos aqui outras saídas.

A seguir, abordaremos o trabalho formativo desenvolvido com projetos.

5.8. Trabalho com Projetos

“No início de 2008, observamos falta de clareza do grupo no desenvolvimento do trabalho com projetos.

O projeto coletivo “Africanidades”, desenvolvido no decorrer de 2007, apontou tal constatação à equipe de gestão e OP. Percebemos que a concepção de projeto que vigorava era a mesma de uma sequência de atividades comuns, que, no final, teria trabalhos com temas comuns ou distintos a serem apresentados, frutos de propostas desenvolvidas no percurso.

Houve um grupo de professoras que cursou a formação que tratava do assunto a distância. Após tal formação, aquele grupo sugeriu que fosse realizado um projeto coletivo que abordasse aquele tema.

O procedimento adotado foi integrarem o projeto que havia realizado como trabalho de finalização do curso na dinâmica da escola. Dessa forma, todos os itens do projeto eram comuns a todas as turmas”.
(PAP)

Sob intervenção da OP, a PAP esclareceu ao grupo a necessidade de que cada grupo de ano/ciclo definisse qual seria seu foco diante da amplitude de aspectos que o tema trazia, o que foi feito.

“A próxima consigna foi para que as professoras realizassem as primeiras etapas comuns a título de sensibilizar alunos para os assuntos que o projeto abordava, e depois, fizessem um levantamento junto aos alunos das dúvidas que tinham, dos assuntos que gostariam de estudar, do que gostariam de fazer como produto final para a exposição que aconteceria no final do ano.

Foi esse último aspecto, o qual caracteriza o trabalho com projetos, que não aconteceu. Percebemos, ao longo dos encontros destinados aos

planejamentos, que as ações só se davam coletivamente. Isso desde a elaboração de atividades até a organização da exposição.

Ouvimos num encontro de planejamento, um mês antes da data da exposição, duas professoras do mesmo ano/ciclo conversando e dizendo que iriam fazer o que o grupo iria fazer, pois suas prioridades de investimentos não eram do projeto.” (PAP)

Diante desse cenário, no início do ano de 2008, em reunião de replanejamento, a equipe de gestão trouxe para o grupo a discussão da função pedagógica e de aprendizagem que os projetos coletivos repercutiam para os alunos.

Comentaram-se genericamente as impressões observadas pela equipe de gestão no período de planejamento, no período de desenvolvimento e na exposição dos produtos finais.

Embora as professoras não tivessem concordado com os apontamentos e tivessem se posicionado em oposição a eles, o grupo definiu que naquele ano, cada ano/ciclo faria seu projeto e apresentaria no final do ano, num evento específico para isso.

Foi propiciado tempo para que as professoras pensassem e esboçassem ideias de projetos, para depois conversarem com seus alunos e definirem produtos finais/etapas com eles.

Quando os grupos entregaram tais projetos, sob intervenção da orientadora pedagógica, observamos que aquele material incorporado ao PPP ainda não correspondia ao conceito de projeto³⁵, mas era uma mescla de atividades, objetivos... Diagnosticou-se a falta de clareza sobre o que consistia o trabalho com projetos.

Para auxiliar, a orientadora pedagógica foi esclarecer ao grupo sobre os princípios de um projeto, as razões de se realizarem projetos, como se fazia, o que era importante considerar, e reforçou mais uma vez a importância de o projeto ser discutido pelo professor e seu grupo de alunos.

³⁵ Um trabalho com projetos consiste em partir de problemas ou temas geradores em que o grupo coloca seus conhecimentos e o que deseja descobrir, responder, conhecer. A partir desse ponto, definem onde desejam chegar e o que desejam produzir como produto final, e elaboram as etapas e cronograma para tal percurso.

Após essas ações, foram organizados encontros de HTPC destinados à revisão e reelaboração dos projetos.

Houve outros encontros garantindo momentos para replanejamento, mas houve resistência do grupo em modificar os projetos já escritos. Expressaram tal resistência desistindo da realização dos projetos após constatação de problemas.

Os projetos foram trabalhados conforme os referenciais que as professoras já tinham, e não conforme o discutido com a orientadora pedagógica em intervenções posteriores.

Esse fato gerou uma série de desencontros e conflitos, e a apresentação de produtos finais muito parecidos, sem um problema particular do grupo classe que tivesse sido perseguido para ser esclarecido.

Relacionando o relato descritivo do processo de discussão com avaliações do trabalho feito pela PAP (vide o quadro 55, Anexo n.2), em que as professoras avaliaram como foi a intencionalidade dos planejamentos dos projetos, descobrimos que essa divergência relatada foi também registrada pelas professoras; 15 professoras do grupo avaliaram que tiveram intencionalidade no planejamento, 05 professoras disseram que às vezes, e somente 1 disse que não.

Quando questionadas se integraram a educação tecnológica aos projetos previstos no planejamento dos anos/ciclos, observamos que isso também foi confirmado na diferença nos números de respostas: somente 5 professoras consideraram que sim; 9 consideraram que integraram às vezes, e somente uma respondeu que não (vide quadro 56, Anexo 2).

A partir dos temas que despontam neste item,

- **Acompanhamento formativo de alguém mais experiente**
- **Partir do conhecimento do grupo**
- **Desejo e a dor do novo**
- **O grupo e a liderança numa situação de conflito,**

Abordaremos os seguintes eixos de análise:

- As intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos e as ações formativas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Neste item, podemos elencar os eixos de análise citados como sendo elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho formativo no local de serviço.

No decorrer de nossa pesquisa, observamos por meio dos registros que a OP é uma figura bastante presente no contexto formativo, e ela tem um papel fundamental de problematizar, desestabilizar, compartilhar e acompanhar o grupo e o trabalho.

Seu papel, segundo Schön (1992), é o de supervisora do trabalho, que, com seu repertório mais experiente, promove entradas reflexivas no processo formativo da PAP e equipe de gestão. Pelos registros apresentados, podemos ver que a atuação dessa supervisora na escola enriquece e sustenta bastante o trabalho formativo.

Isso nos leva a concluir que para o trabalho formativo é muito importante a presença parceira de um profissional competente e mais experiente. O fato de ele ser de fora do contexto, de ter contato com outras realidades e formações, provavelmente favorece suas ampliações e intervenções, pois não se contamina com a dinâmica emocional do dia-a-dia da escola.

Por meio da interação dessa profissional com o trabalho desenvolvido pelo grupo, ela pôde constatar lacunas conceituais a respeito do desenvolvimento do trabalho com projetos.

A metodologia adotada atendeu os princípios defendidos nesse estudo de participação de todos e discussão a partir do que o grupo sabia; no entanto, observamos que transformar a prática foi muito difícil para o grupo.

Percebemos que mesmo isso acontecendo, 15 professoras avaliaram que conseguiram adequar seus projetos à realidade. Suspeitamos que essa avaliação tenha se dado por conta de elas terem feito o que acreditavam, e por isso, terem avaliado como satisfatório.

Se formos nessa linha de raciocínio, já poderemos visualizar algumas professoras com consciência de sua não adequação.

Temos duas hipóteses para a não incorporação na prática da informação do que venha a ser um trabalho com projetos: que apenas o momento de informação promovido

pela OP não superou o conforto de realizar o trabalho como já vinha sendo feito, ou que um trabalho formativo, para ser efetivo e transformador, requer mais encontros, estratégias de desequilíbrio de conhecimentos, reelaboração de ideias, discussão, exercício prático, e não somente informação.

De qualquer forma, um aspecto sobre a formação de professores, que Nóvoa (1999) e Fusari (2008) nos apontam, fica confirmado: se não houver o desejo do professor, nenhuma prática é transformada; nenhuma formação consegue milagres.

Também pudemos perceber estratégias da coordenação que não surtem bons resultados: insistir quando não há desejo; camuflar pequenos mal-estares, não os discutindo coletivamente para preservar combinados anteriores; cobrar por produção. Como vimos, essas estratégias, além de não terem sido revertidas em maior aprendizagem aos alunos, mostraram que o grupo, quando contrariado, alia-se contra a liderança e se fortalece na oposição. Nesse movimento, toda liderança é enfraquecida.

5.9. Conselho de Classe e planejamento bimestral como instâncias práticas da formação continuada in loco³⁶

As datas de Conselho são agendadas junto ao grupo e direção no início do ano e constam do calendário escolar.

“No ano de 2007, o grupo queixou-se demasiadamente que os encontros de Conselho de Classe não eram encontros reflexivos, e sim burocráticos e prescritivos; queixou-se também do tempo que, insuficiente, influenciava negativamente no avanço das discussões, as quais tinham de ser muito rápidas.

Como estratégia de intervenção, foi elaborada outra organização que, avaliada pelo grupo no final de 2008, foi mantida para acontecer em 2009.

A organização segue dois movimentos:

1 - O processo de registro das atas de Conselho de Classe, antes, era redigido a mão. Enquanto uma professora falava, a outra registrava. No decorrer dessa proposta, a PAP, diretora ou assistente de direção,

³⁶ Este material foi coletado a partir de observações de Conselho, registros avaliativos do grupo e da PAP.

analisava as atividades expostas e discutia propostas de encaminhamentos.

Antes de cada Conselho, solicitávamos e participávamos, junto ao grupo, de levantamento de critérios, sugestões de intervenções comuns e propostas de atividades. No dia do Conselho, esses critérios eram colocados na lousa e cada professora copiava na ata que redigia. Registrávamos as questões dos alunos em caderno particular ou em folhas a fim de termos controle das questões apontadas/discutidas.

Essa organização gerava pouco entrosamento do grupo na discussão dos problemas e sugestões dos alunos. Algumas professoras ficavam preenchendo fichas de rendimento, outras ficavam copiando critérios da lousa em registros pessoais.

Na nova organização, começamos a solicitar que as professoras iniciem a organização de materiais e registros para o Conselho com a antecedência aproximada de uma quinzena.

Foi elaborado um modelo de ata que é sequencial, ou seja, a professora não precisa procurar o que escreveu no bimestre anterior; ela apenas complementa com dados do bimestre.

A ata contém os campos: impressão que o professor teve do trabalho com a turma no bimestre; nome do aluno; foto do aluno; dificuldades apresentadas; intervenções realizadas; avanços; encaminhamentos e outras informações.

Com a parceria da PAPE, encaminhamos ou disponibilizamos o arquivo da ata³⁷ para cada professora. A professora que não tem disponibilidade de digitar pode entregar previamente seus registros para que uma equipe selecionada pela equipe de gestão da escola encaminhe ações para a digitação (Para as professoras que não têm acesso aos recursos citados, a escola realiza uma organização para digitar a ata daquela professora).

Próximo ao dia do Conselho, normalmente com alguns dias de antecedência, as professoras nos encaminham o arquivo para que nele sejam incorporados dados, como: encaminhamentos realizados naquele

³⁷ Por e-mail ou salvando em mídias particulares.

período, conversas com pais, devolutivas de atendimentos, avaliação do trabalho realizado no apoio pedagógico.

No Conselho, uma professora fica responsável por acessar o arquivo da turma que está em discussão e ler os registros; o grupo analisa as atividades, faz levantamentos de sugestões, e esta professora complementa dados digitados. Ao final, imprime-se uma folha com os nomes das participantes do Conselho, a data, e cada uma assina.

No término dos Conselhos, as atas são gravadas em arquivo seguro, são impressas cópias e entregues a cada professora para que tenham como acompanhar os encaminhamentos propostos para cada caso. No final do ano, uma cópia definitiva é impressa e arquivada. No início do próximo ano letivo, tais atas são socializadas com as professoras.

2 - A coordenação, no cronograma dos HTPC, realiza uma programação em que ficam garantidos encontros de HTPC para realização de Pré-Conselhos, e após, os Conselhos encontros de replanejamentos.

O grupo considerou necessária a organização de dois Pré-Conselhos em horário de HTPC, sendo que no encontro de Pré-Conselho I, o HTPC integral fica voltado para discussão de questões coletivas do trabalho realizado com o grupo classe no bimestre em questão, focando o trabalho desenvolvido no período com o grupo, objetivos alcançados, dificuldades encontradas, estabelecimento de metas e objetivos para o próximo bimestre (vide exemplo de pauta no Anexo 5).

No encontro de Pré-Conselho II, o grupo discute alunos de Conselho, intervenções realizadas, parecer da professora da sala de recurso, sugestões de próximos encaminhamentos e intervenções.

A coordenação e membros da equipe de gestão, subdivididos em grupos de ano/ciclo, fazem registro no decorrer dos pré-Conselhos das questões mais gritantes que surgem. Esse material é sistematizado por ano/ciclo.

No dia do Conselho, a PAP/coordenação também procede a registros de observáveis. Até o primeiro Conselho de 2009, essas impressões eram socializadas com as professoras nos encontros de replanejamento e discutidas com professoras a respeito de concordância ou discordância. Se concordavam, elas se mantinham. Se não, eram substituídas.

No Conselho de Classe do segundo bimestre de 2009, propusemos uma nova organização: ao invés de a coordenação gerenciar e levantar observáveis no momento em que a professora termina seu relato a respeito do trabalho desenvolvido, solicitou-se que cada professora relate quais são os principais problemas de seu grupo e quais seriam seus principais investimentos no próximo bimestre. Isso porque percebemos que pelo fato de as observáveis partirem da coordenação, elas não eram consideradas como prioritárias no replanejamento pessoal da professora do bimestre seguinte.

Em seguida, essa discussão é sistematizada e uma cópia é entregue para cada professora, que se compromete a planejar e investir nela com seu grupo de alunos.

Para as dificuldades comuns que vários alunos das turmas do ano/ciclo apresentam nesses momentos de discussão, a ação proposta é de um levantamento de ações para solucionar a questão³⁸. (PAP)

Posterior a isso, quando a coordenação lê o Plano de Ação da professora, reporta-se a esse registro, sugere, observa, intervém no planejamento a partir dele.

Essas ações são avaliadas posteriormente, a partir de análises de produções dos alunos, nos próximos Conselhos de Classe. Para turmas de ciclo I, a PAP solicita, antes do Conselho, produções dos alunos, as quais lê e registra numa planilha particular da turma. Esse material serve de referência para seus apontamentos e reflexões do encontro de Conselho de Classe.

Desses dados, emergem os temas:

- **A construção de momentos formativos**
- **Trabalho reflexivo**
- **Observação, planejamento, avaliação, registro e replanejamento**

Esses temas favorecem nossa análise dos eixos desta dissertação: **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos; a organização e sistematização do trabalho pedagógico como elementos de contribuição formativa.**

³⁸ Registros com exemplos anexos.

Neste item, pudemos constatar que os momentos formativos dentro de uma escola podem ser construídos.

Observamos que as críticas das professoras sempre foram muito valorizadas e que, por meio delas, muitas ações foram colocadas em prática para a melhoria do trabalho coletivo.

Toda a construção alcançada só foi possível por conta do trabalho coletivo e reflexivo da equipe escolar.

Notamos, com bastante nitidez, que o percurso adotado nesse trabalho esteve pautado nos instrumentos metodológicos definidos por Freire (1996)³⁹. Instrumentos esses bastante valiosos para a construção de um trabalho formativo, pois parte da observação do contexto, das necessidades, do planejamento de ações interventivas e da avaliação de tais propostas por meio dos registros.

O grupo nos mostra que esses registros são feitos de diferentes maneiras e em diferentes momentos, e que a reflexão é o recurso mais utilizado para sua análise.

Diante dessas constatações, o grupo segue seu percurso no replanejamento de ações. Parece que sem terem a consciência, as professoras praticam uma teoria. Seria porque essa teoria faz sentido para as práticas?

Este item traz mais alguns elementos valiosos para o desenvolvimento do trabalho formativo na escola.

5.1.0. PAP - Professor/a de Apoio Pedagógico no contexto escolar e sua formação

No decorrer de 2007, em virtude da publicação e distribuição da Proposta Curricular a todos os profissionais da Rede, eles/as receberam formação das orientadoras pedagógicas, em forma de cursos de áreas do conhecimento, seguindo os parâmetros e princípios da Proposta Curricular. Tais cursos apresentaram uma carga horária pré-determinada pela chefia da SEC de quatro encontros por área do conhecimento.

Além desses cursos, as orientadoras pedagógicas visitam as escolas e intervêm no contexto escolar a partir da socialização do trabalho. Algumas vezes, a orientadora

³⁹ O repertório da PAP no uso desses instrumentos é decorrente de seus investimentos formativos particulares com as autoras deles.

pedagógica solicita a participação de outro integrante da equipe de gestão nessas conversas, o que não é estabelecido como regra.

Algumas orientadoras pedagógicas, por conta própria, organizam reuniões formativas com os/as PAPs do grupo de escolas que atendem, combinando com eles/as local e periodicidade desses encontros. No entanto, a periodicidade dos encontros depende da demanda de tarefas dos/as PAPs ou das orientadoras num dado período, já que muitas vezes há convocações da SEC envolvendo uma ou outra.

No primeiro semestre de 2009, não houve encontros formativos e nem reuniões/convocações para qualquer tipo de discussão com PAP.

- **Trabalho formativo de acompanhamento da PAP**

Planos de Ação

O trabalho de acompanhamento dos Planos de Ação vem sendo aperfeiçoado a partir de intervenções da diretora e da orientadora pedagógica que acompanha a escola. Antes, as conversas de devolutivas dos Planos de Ação aconteciam somente por escrito, mas diante do mal-estar que essas leituras geravam, ficou decidido que elas passariam a ser realizadas pessoal e individualmente com cada professora.

Quanto ao acompanhamento e devolutiva das observações feitas acerca das produções dos alunos, algumas professoras consideraram que foi um trabalho muito rico, que foram observações assertivas e pertinentes. As professoras disseram que as intervenções contribuíram para o replanejamento e encaminhamento de novas intervenções.

Houve casos em que, na conversa interativa da devolutiva de impressões sobre o plano, planejou-se uma ação em conjunto com os alunos. Isso nos trouxe bastante satisfação.

Onze professoras avaliaram que o trabalho de leitura, intervenção e devolutiva de planejamentos foi ótimo; 13 professoras avaliaram como bom, e duas, como regular (vide quadro 57, Anexo 2).

Quanto ao trabalho de acompanhamento de produções de alunos, intervenções/sugestões de encaminhamentos, o conceito ótimo ganhou mais avaliações.

São 25 professoras que fazem essa avaliação. Do total, 14 avaliaram como ótimo e 11 avaliaram com um bom trabalho. (vide quadro 58, Anexo 2)

Esse dado nos dá indícios de que as professoras consideram a intervenção da coordenação relevante.

Para nossa reflexão pertinente aos eixos de análise sobre **as intervenções formativas no decorrer do processo formativo e seus efeitos percebidos**, elegemos temas que suscitam dos dados relatados neste item:

- **PAP, a coordenadora/formadora**
- **A formação da PAP**
- **As ações e intervenções da PAP**

Neste item, os dados parecem nos fornecer uma denúncia da política mínima de investimentos formativos. A SEC estabelece que professoras advindas da sala de aula, sem formação específica para a formação de professores, assumam escolas de até quarenta turmas e gerenciem o trabalho de coordenação pedagógica e formativo do grupo de professoras.

Como pudemos ver ao longo dos relatos levantados, os investimentos formativos no trabalho da PAP dependem da ação individualizada das orientadoras pedagógicas.

Se elas intervêm junto à PAP, junto à escola e junto ao seu grupo de PAPs, as ações formativas são colocada em prática. Caso contrário, esse tipo de trabalho não é priorizado pela administração pública por meio de outros investimentos.

Essa dinâmica e as questões de cargo, salário, denunciam o quanto **as PAP são tratadas como a mão-de-obra barata encontrada pelo sistema para não dizer que as escolas não oferecem trabalhos formativos ou uma coordenadora.**

Cabe chamarmos atenção para a demanda de diversidade temática que a função de PAP requer. No caso específico da coordenação pesquisada, pudemos acompanhar seu gerenciamento de uma formação em oralidade, outra em leitura, outra em produção e revisão textual.

Supondo que a PAP em questão não tivesse tido subsídios para proferir tais formações, provavelmente o grupo não teria percorrido o percurso que trilhou.

A função de PAP/ coordenação de uma escola é por natureza multidisciplinar. Ela requer dessas profissionais competências distintas, saberes específicos e capacidade de gerenciamento de situações múltiplas e conflitantes.

No caso da coordenação, sujeito pesquisado, como vimos, ela sempre teve acesso a formações continuadas extracontexto de trabalho, e podemos inferir que tenha condições de lidar com essa dinâmica tão ampla e complexa; mas, a dúvida é se todas teriam recursos pessoais para gerenciarem tantos investimentos distintos.

E o que fazer quando forem necessários para esse grupo outros tipos de conhecimento, dos quais a PAP em questão não tenha repertório, que subsidiem outros investimentos formativos...

Essas dúvidas não parecem ser prioritárias para a administração pública, pois como vimos nos documentos oficiais, as apostas ficam nas figuras particulares dos profissionais, já que tais investimentos são mais econômicos para os cofres públicos.

Infelizmente, visualizamos que a escola pública, pelo menos por enquanto, não terá grandes progressos, porque essa lógica reflete nos mínimos investimentos em recursos, em salários, em condições financeiras, formativas...

O fato da Prefeitura de São Bernardo do Campo/SP ter instituído o cargo da PAP no Estatuto do Magistério não muda essa realidade, pois nossa questão não está no título, mas nos investimentos para tal.

DO RESULTADO DA PESQUISA À NOSSA CONCLUSÃO

Analisando os dados teóricos e práticos resultantes da pesquisa realizada, chegamos a algumas conclusões que se dão de maneira inconclusa, pois o grupo continua no processo, a escola continua na sua dinâmica, os professores, PAP e equipe continuam desenvolvendo seu trabalho e certamente contribuindo para transformar a realidade a cada dia.

Assim, buscamos nesta conclusão pistas que possam nos levar na direção de hipóteses e respostas às questões iniciais que nortearam este estudo, e que se sintetizam na seguinte questão:

Em que medida os modelos vivenciados e aqui analisados auxiliam ou não o professor a apropriar-se de um “novo” fazer pedagógico, oferecendo pistas para a realização de uma formação continuada que faça sentido tanto para o grupo de professores quanto para a transformação das práticas?

Nesta pesquisa, pudemos observar que o ambiente formativo/escolar é um grande laboratório de aprendizagem emocional, intelectual, relacional, atitudinal e social. Por meio das ações formativas e cotidianas, ele nos forneceu pistas de como é possível haver uma formação continuada em serviço que faça sentido para a transformação das práticas dos professores.

Confirmamos nossa hipótese de que uma formação só faz sentido para o grupo se estiver atrelada ao contexto e atendendo às necessidades que ele apresenta. A teoria diz que para ter sentido, a formação precisa estabelecer vínculo estreito entre a comunidade/realidade social e a formação intelectual. Foi o que vimos acontecer na pesquisa de campo.

Acrescentamos à questão do vínculo a empatia e a relação pessoal e emocional da coordenação com os professores como fatores imprescindíveis para haja abertura para as questões formativas. Normas e estabelecimentos de combinados só são de fato incorporados e abraçados quando há clima, quando essa relação emocional é de

amizade, coleguismo e, fundamentalmente, de confiança. Caso contrário, o cumprimento do proposto acontece (se acontece) entre disputas, mal-estar e burocracia.

O professor se mobiliza e se interessa por e nos momentos formativos se neles identifica sentido prático que se reverte no seu cotidiano. Isso acontece, quando as práticas são postas em discussão, quando as atividades dos alunos são tematizadas, quando são feitos exercícios e trocas coletivas a respeito de algum assunto.

O retorno dos alunos, sua empolgação e interação por meio de propostas do professor são grandes motivadores do seu processo de aprimoramento. A aprendizagem e o entusiasmo dos alunos fazem com que eles se sintam de fato apoderados e fortalecidos, confirmando o que Foucault (2006) diz sobre o prazer que a sensação do poder do conhecimento traz.

As formações não contextualizadas em questões e problemas vividos na realidade, para os professores, têm a conotação de informação, de teoria e repertório cultural/profissional; recursos não compreendidos por todos como de ampliação profissional e pessoal, como apoio e subsídio ao seu trabalho.

Esse fator pode ser prejudicial ao processo de construção de conhecimento das professoras, pois na medida em que não veem sentido funcional para aquela formação, mobilizam-se menos na quebra de paradigmas e conceitos pré-estabelecidos para a construção do novo.

Constatamos que as professoras que têm acesso à cultura em geral (shows, cinemas, teatro, exposições, concertos, viagens) e/ou realizaram formações continuadas extraescolares estabelecem mais relações entre a realidade escolar, o mundo e a sociedade, são mais sensíveis às questões e transformações que estamos vivendo, têm mais abertura para lidarem com elas, para se adaptarem. Isso deixa evidente que as possibilidades de acesso que os educadores têm são compatíveis com a sua ampliação de campo de visão, e que formação e acesso a repertórios culturais diversos são imprescindíveis na quebra de paradigmas, reconstruções e melhoria na qualidade de ensino.

Foi possível visualizarmos quais ações interventivas da PAP junto ao grupo mobilizam saberes, ações, mudanças e sentimentos, favorecendo seu desenvolvimento como pessoas. Como disse García (1999), nesse processo, os indivíduos formam e se formam.

De fato, o questionamento, a discussão da coordenação com os professores a partir do contexto de cada um mobiliza mais a sua prática. Percebemos que esse movimento faz com que se envolvam com o pensar sobre a questão, entrem num processo de criação para resolverem os questionamentos, e isso se reflete em melhorias e ampliação nas práticas.

Consideramos que um grande referencial de ação despontado nesse contexto pesquisado foi a valorização da experiência, da voz do professor, e a busca constante pela intencionalidade. Esses fatores foram responsáveis pelo processo de tomada de consciência do fazer pedagógico dos profissionais no contexto.

A valorização do sujeito, dos saberes individuais, do processo de produção dos saberes reais entre alunos e professores facilitou a motivação e o interesse do grupo em buscar novas estratégias, repensar práticas e planejamentos.

Motivação e interesse são requisitos que Dewey (1959) e seus seguidores mais atuais citados no decorrer do trabalho (Alarcão, Schön) nos apontam como fundamentais para o pensar reflexivo. Acreditamos que isso tenha sido reforçado quando suas práticas foram ressignificadas e repercutiram, nas suas ações didáticas junto aos alunos, em melhores planejamentos, organização do espaço e do tempo pedagógico, otimizando os momentos formativos.

Percebemos que a formação continuada em serviço mostrou-se eficiente para a desconstrução de verdades arraigadas na cultura da escola, apropriação de novos conceitos e novas concepções; no entanto, só essas formações não garantem apropriação e mudança de práticas permanentes. Com o tempo, as professoras tendem a voltar à execução dos seus velhos modelos que lhes são confortáveis. Para lidarem com isso, é fundamental haver manutenção, acompanhamento de intervenções formativas por parte da coordenação, retomando, problematizando, reavivando conceitos e princípios construídos, criando estratégias de ação e dinâmicas apropriadas.

Descobrimos neste estudo procedimentos valiosos para que as formações façam mais sentido aos professores e sejam significativas. São eles: trocas de experiência, discussão, socialização de planejamentos, estudo e reflexão da prática.

Esta pesquisa nos levou à constatação do quanto as trocas entre pares e entre profissionais que exercem funções iguais e diferentes favorecem o crescimento do grupo. Isso nos mostrou o quanto o olhar de um promove ampliação no olhar do outro.

O ritmo pessoal e a capacidade de estabelecer relações de uma professora são fatores muito importantes e devem ser considerados nas intervenções e transformação de prática. Nesse caso, cabe à coordenação conhecer e dosar suas entradas, sem nunca perder de vista seu papel de grande disparadora de novos pontos de reflexão da professora.

Igualmente importante para o processo, é que a coordenação tenha sensibilidade, conheça o repertório do professor e saiba até onde pode intervir com cada um, pois muito aprofundamento, ou muita superficialidade, pode gerar mal-estar e quebra de vínculo.

Foi possível descobrir que quaisquer intervenções desse tipo surtem mais efeito quando tratadas pessoalmente, e que, quando há professoras que não se incomodam que essas intervenções aconteçam em público, o grupo interage, discute e a conversa fica muito mais reflexiva e construtiva. Por meio da vivência desses momentos formativos, as professoras transformam a realidade interagindo, refletindo, repensando e reconstruindo conceitos.

Assim identificamos as ações de formação continuada, que podem contribuir para a mudança de uma “educação bancária” para uma educação libertadora (Paulo Freire:1997) pela prática docente.

Pudemos observar que o trabalho desenvolvido partiu de dados e problemas levantados no cotidiano da escola, e a partir deles, foram traçados coletivamente planos de ação, projetos, objetivos do PPP, princípios e diretrizes do trabalho.

Um dos fatores interessantes que observamos nesse percurso de empreendimentos formativos foi que nenhuma estratégia partiu de modelos ou receitas prontas. Ao contrário, foram construídas na prática, no dia-a-dia, por meio de discussões, estudos e vivências. As incertezas e os conflitos da vida cotidiana não foram ignorados.

Esses fatores são os que consideramos terem contribuído bastante na transformação da lógica da educação bancária, pois lidaram com a construção e a reconstrução da realidade, e não com o depósito e reprodução de conhecimentos.

Dessa forma, a pesquisa de campo confirmou a teoria, mostrando que a realidade é a grande norteadora do currículo, no nosso caso, o currículo da formação de professores em serviço.

Currículo aqui entendido como:

- a afirmação de uma práxis antes de ser um objeto estático de um modelo de pensar educação e aprendizagens de jovens e crianças, não se esgotando na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas;

- uma expressão cultural da função socializadora de uma instituição que agrupa em torno de si um leque de práticas diversas, entre as quais está a prática pedagógica na qual são expressos comportamentos práticos diversos;

- um instrumento que relaciona a conexão de princípios e a sua realização, os quais, na prática, concretizam seu valor;

- uma prática na qual se estabelece o diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores, que reagem a ele e que o modelam. (Sacristán, 2000)

Constatamos que o trabalho de pesquisa está coerente com esse princípio de currículo adotado, sendo que sua grande contribuição nos parece ser a apresentação pública do como fazer a formação em serviço, não utilizando metodologias prescritivas ou diretivas.

Visualizamos nesta pesquisa que o percurso formativo se deu sob os eixos apresentados por Schön (1992) na prática, o exercício da reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Sublinhamos que para tanto, a teoria se torna imprescindível.

Pudemos acompanhar que esse processo se deu por meio do planejamento intencional de dinâmicas, da análise das observações, das conversas e trocas feitas pela coordenação no decorrer do percurso com a OP, diretora e equipe, que provocaram discussão e reflexão.

A maior riqueza desse processo foi que esse trabalho formativo não aconteceu de forma simples e rápida, mas processualmente, pois pensar reflexivamente requer disposição, superação das dores, de sensações e sentimentos, de verdades, de conforto. Essa constatação veio comprovar nossa hipótese inicial que considerava necessário um tempo alongado para o processo formativo, pois se trata de um processo, e nenhum processo acontece do dia para a noite, mas por meio de tentativas, experimentos, acertos, erros, reformulações. O tempo é um elemento fundamental que favorece o pensamento, a espera, a constatação, a reformulação. É o elemento que evidencia coisas,

incômodos e, em decorrência disso, busca por transformação, não raro oferecendo dados e apontando caminhos. Esse percurso faz parte do exercício de pensar reflexivamente que Dewey (1959) nos trouxe.

Segundo ele, esse processo nasce de indagações, incômodos, necessidades, aproximações de pensamentos e pontos de referência, fatores que visualizamos no decorrer de toda esta pesquisa e que são cruciais na mudança de lógica na educação.

Esses foram aspectos que por ora consideramos responsáveis por contribuírem para a mudança de paradigmas dos professores da unidade pesquisada.

Mas, há de se considerarem ainda os fatores que favorecem ou impedem que a transformação da ótica tradicional de ensino aconteça de maneira efetiva.

Pudemos constatar que os professores apresentam grandes lacunas em seu processo de formação e que algumas dessas lacunas formativas foram sedimentadas pela experiência e reforçadas pela cultura escolar, fato que dificulta bastante uma intervenção formativa e transformadora da realidade encontrada.

No cenário pesquisado, notamos intercâmbio de vozes demonstrando que essa escola é de fato pública. Isso pode ser constatado por meio dos dados coletados e apresentados quando o grupo valoriza, considera e trabalha com as vozes dos pais, quando a escola realiza adequações em sua estrutura de trabalho para atender na sua rotina às necessidades deles, quando a escola se abre de domingo a domingo oferecendo seu espaço físico para eventos da comunidade e cursos para jovens e adultos.

Conseguimos perceber que, seja qual for a instância formativa, a intencionalidade ou o estudo, a desconstrução de verdades é imprescindível para que haja rompimento de paradigmas e crescimento no processo.

Para que um trabalho formativo se efetive, e a transformação tenha espaço para acontecer, é imprescindível a integração, o diálogo e a corresponsabilização de todos com os combinados e o processo vivido. Notamos que antes de haver uma coesão de olhares, ações e mobilizações da direção e da coordenação, o trabalho não fluía. Com isso, fica comprovada a necessidade de planejamento e integração dos membros da escola, visando atingir ao objetivo maior do grupo, que é um trabalho de maior qualidade.

Constatamos que qualquer processo formativo só se torna possível e efetivo quando há intenções e objetivos claros, fundamentados na realidade vivida e no projeto de formação. Nesse caso, as mobilizações em termos estruturais para criação de condições (planejamento, reorganização da rotina e intervenções sistemáticas e intencionais) apreendem sentido e são compartilhadas por todos. Esses fatores são imprescindíveis para a transformação efetiva do ensino.

Os instrumentos metodológicos utilizados pela PAP no acompanhamento do trabalho formativo demonstraram ser parte fundamental dessa construção e manutenção do processo de reconstrução. Eles foram pesquisados por Madalena Freire (1996/1997) e consistem em: observação, registro, reflexão, avaliação e replanejamento.

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que somente os ajustes em prol do trabalho formativo não garantiram sua sistematização e manutenção. Foi necessário todo um trabalho de manutenção e acompanhamento para que ele se mantivesse em pé e útil. Consideramos que essa ação pode e deve ser de outros membros da equipe de gestão, pois pudemos constatar o efeito dessa parceria. Para isso, reafirmamos a importância de haver formações extraescolares comuns para os membros da equipe de gestão.

Vale retomarmos na lembrança a persistência da PAP em envolver o grupo na resolução de problemas e tarefas coletivas no desenrolar do trabalho pedagógico. Esse ponto nos pareceu o principal para que as transformações do cenário pudessem acontecer, pois mexeu com a cultura instituída, sedimentada, mobilizando o grupo a lidar com os conflitos, aspecto não comum na educação.

Pudemos visualizar dentre os fatores que dificultaram tal processo de construção de uma nova cultura escolar, os de ordem emocional e relacional. As emoções, as discordâncias, as disputas de poder, os confrontos e as resistências estiveram muito presentes no contexto pesquisado.

Integrar diversas cabeças, concepções, pontos de vista, histórias de vida num trabalho de grupo mostrou-se uma tarefa extremamente complexa.

Esta pesquisa nos apontou caminhos de como foi tornar essa ação possível. Ela nos mostrou que tratar os problemas pontualmente, na coletividade, por meio da participação e integração de todos, utilizando para isso o diálogo, a disponibilidade formativa e disposição para fazer, refazer, desfazer, melhorar, enfrentar dificuldades

pode promover melhoras. Descobrimos que a negociação e a corresponsabilização de todos com os combinados é uma maneira trabalhosa, mas viável, de se alcançarem os objetivos.

Consideramos que esses aspectos, embora difíceis de serem manejados, são inerentes ao trabalho com humanos, para humanos e sobre humanos¹, mas eles exigem da coordenação do grupo habilidade em administrá-los, caso contrário, podem repercutir em rompimento do trabalho.

As políticas de investimentos na formação de professores também se mostraram entrançadas no cenário. Nesta pesquisa pôde-se confirmar que as políticas públicas apresentam um excesso de discurso e uma pobreza de práticas em termos de investimentos.

Percebemos que as condições estruturais em termos de salário, de trabalho, carga horária do professor, plano de carreira, incentivos, acessos e assessoria aos professores e sua formação estão sendo sucateados pela gestão pública, fatores que muito interferem na melhoria da qualidade do serviço prestado à comunidade escolar.

Mas, pudemos perceber que embora essas questões cruciais sejam impeditivas, o trabalho formativo dentro da escola, quando sério, pode promover mudanças significativas, comprovando nossa hipótese de que seja possível uma transformação de dentro para fora.

Por essa razão, o trabalho de formação de professores requer uma sabedoria ímpar por parte da coordenação e equipe de gestão, para não se deixarem levar pelos mecanismos econômicos de sedução e alienação, opressão que o sistema potencializa e impõe, e pelas intempéries enfrentadas no percurso. Requer desenvolver habilidade e disponibilidade para lidar com os sentimentos de medo, insegurança, disputa, inveja, afeto, poder, olhar depreciativo do outro, apostas negativas, independente dos cargos e funções exercidas.

Esta pesquisa nos mostrou o quão difícil e trabalhoso é o gerenciamento de um trabalho dentro de princípios e processos democráticos, mas também mostrou o quão rico, possível e viável se torna o trabalho a partir dele.

¹ Sacristán (2002).

Considerações finais

Esperamos que esta dissertação possa repercutir, ainda que minimamente, no contexto atual como uma chamada para a conscientização dos sujeitos e educadores do fato de que a escola pública pode e deve ser um local de formação que contribua para a transformação da realidade social em que estamos inseridos.

Que reforce no olhar de todos o poder da equipe escolar no exercício da inclusão, no estímulo à criticidade, na construção de saber a partir do fazer da escola e suas dinâmicas, repudiando por meio delas a reprodução e massificação humana.

Que os profissionais que fazem a educação contemporânea possam enxergá-la com brilho nos olhos, pois constatamos que são eles os grandes responsáveis pela transformação e pela oferta de um ensino de melhor qualidade.

Que todo aquele que trabalha na coordenação, na gestão de ações formativas, tenha consciência de que sua prática deve promover ações que não tolham o potencial do pensar humano, pois isso pode imprimir na história de vida daqueles sujeitos descrença em sua potencialidade. Este, entre outros aspectos, a pesquisadora aprendeu também enquanto PAP.

Pretendemos sublinhar com esta pesquisa o poder transformador da discussão, da reflexão, do diálogo, da coerência e de boas referências conscientes; do poder que um grupo tem quando há metas e objetivos claros e comuns a serem alcançados e ações bem planejadas em constante avaliação.

Esperamos que esta dissertação mobilize forças. Forças que permitam aos profissionais do quadro do Magistério lutarem por respeito que se traduza em melhores condições de trabalho, salários, carga horária, plano de carreira e... valorização formativa.

Constatamos que é possível desenvolver um trabalho de formação continuada em serviço integrando teoria e prática, estudo, discussão, reflexão, avaliação, planejamento e replanejamento sob o olhar do coordenador pedagógico. Esta pesquisa nos prova que um trabalho formativo dentro da escola surte efeitos transformadores na dinâmica do professor e no trabalho da escola como um todo.

Consideramos que por meio desta dissertação e pesquisa foi possível esclarecermos o que é formação continuada e como torná-la concreta, real e prática.

Acreditamos que ela possa contribuir com o olhar reflexivo de outros formadores em termos de estratégias, contextos e caminhos para lidarem com a realidade formativa.

Concluimos que o professor bem formado pode formar bem seus alunos e transformar sua realidade, e que se a formação continuada é um dos únicos recursos com que os professores podem contar, ela pode ser um veículo valioso na transformação dos profissionais, tornando-os certamente mais críticos, politizados e conscientes da luta pelos seus direitos, visando a uma melhor qualidade de ensino e de aprendizagem na Escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.
- _____ (org) e outros. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALONSO, Myrtes. **O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível**. In: O trabalho docente teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológico do Estado**. In: Posições. Lisboa: Horizonte, 2007.
- BAGNO, Marcos. **O preconceito lingüístico. O que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1ª edição. Editora Atlas: São Paulo, 1990
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.
- BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Escola, Cultura e Clima. Ambiguidades para a administração escolar**. Tese de Doutorado. PUC/SP: 1998.
- _____. **Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola**. Texto apresentado na 31ª reunião da ANPED em 22/10/08.
- BURBULES, Nicholes C. e TORRES, Carlos Alberto (org). **Globalização e Educação**. São Paulo, Artmed: 2004.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Muad, Porto Alegre : Artmed, 2002.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- _____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COLL, César, TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Português – conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 1999.

- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,2006.
- DEWEY, John. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Trad. Haydée de Camargo Campos. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional,1959.
- DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: desafios da educação**. Petrópolis:Vozes, 2001.
- ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: Nóvoa, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal, Porto Editora,1991.
- FAZENDA. Ivani C.(org) “Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas”. In: Ivani Fazenda (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.
- _____. **Com todas as letras**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola,2006.
- _____.**Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____.**Microfísica do poder**. Rio: Graal,1979.
- FREIRE, Madalena (org). **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2ª edição. São Paulo, PND Produções Gráficas Ltda:1996.
- _____, **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II**. 1ª edição. São Paulo, PND Produções Gráficas Ltda,1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1997.
- FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores.Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo:1998.
- _____.“Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.” In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola,2000.
- _____. (org) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola,2008.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Trad. Izabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

- GÓMEZ in SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. ed., Artmed, 2000.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5ª. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. F.C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Em Aberto, Brasília, MEC/INEP, v. 17, n. 72, p. 97-112, jun. 2000.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes, Campinas: Papirus, v.36, p.13-20, 1995.
- MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NEMIROVSKY, Myriam. “Como organizar o ensino da linguagem escrita? Uma proposta de planejamento.” In: **O ensino da linguagem escrita**. Trad. Neusa Kern. São Paulo: Artmed, 2002.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord) Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, pp.15-33.
- _____ (coord). **Profissão Professor**. Portugal: Editora Porto, 1991.
- _____. **Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, .1, p.11-20, jan/jun.1999.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- Perspectivas sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & SILVA, Sylvia Helena Souza da. “A formação de professor: reflexões, desafios, perspectivas.” In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2008.
- RESENDE, Otto Lara. “Vista Cansada”. In: Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, publicado em 23/02/92.
- SACRISTAN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- _____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa- 3ª Ed.- Porto Alegre: Artmed,2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre:Atmed, 2003.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo -Caderno 3 .** São Bernardo do Campo: SEC,2007.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo Volume II:** SEC,2007.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo – Volume I.** Rettec Artes Gráficas. São Bernardo do Campo:2004
- SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura. **Caderno Validação: Caderno de Educação Municipal. Gestão escolar- 1º Compêndio Ensino Fundamental.** São Bernardo do Campo:2004.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura. **PPP ,EMEB (...): 2007,2008, 2009 (DOCUMENTOS DA ESCOLA)**
- SAVATER. Fernando. **O valor de educar.** São Paulo:Martins Fontes,1998.
- SCHNECKENBERG, Marisa. **A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar.** Em Aberto, Brasília, MEC/INEP, v. 17, n. 72, p. 113-124, jun. 2000.
- SCHÖN, Donald. “Formar professores profissionais reflexivos.” In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote e IIE, 1992.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d`água, 2001.
- SINGER. Paul. **Poder, Política e Educação** In:*Revista Brasileira de Educação.* São Paulo:ANPED, n. 1,1996.
- TERIGI, Flavia (coord. Geral) DUJOVNEY, Ana &. Falar na escola. In: **Pre diseño Curricular para La Educación General Básica (Educación Primária y Média Según Denominación Vigente.** Governo de La Ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Trad. Daisy Moraes,1999.
- THURLER, Mônica G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Carlos Alberto e MORROW, Raymond A. “Estado, globalização e políticas educacionais.” In: **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. BURBULES, Nicholas &. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

TORRES, Rosa Maria. “Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.” **In: II Seminário internacional**. Programa de estudos Pós-graduados em educação: História e filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (1998:173 à 191)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/ppe/Arquivos/IdentificacaoCaracterizacao/Historico/EMEB ... _1_2.doc)

ANEXO 1

1.1 – Avaliação pais

Quadro 1: “Avaliação do trabalho da escola -1º bimestre 2009”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
03	39	237	260	07

Fonte: Avaliação com pais 1º bimestre 2009, EMEB (...)

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Lição de casa regularmente por todos os professores
- Alunos não alfabéticos no segundo ano do ciclo I
- Trocas fonéticas
- Grafia de letra de mão

Devolutivas da escola:

TROCAS FONÉTICAS:

Se o aluno faz trocas somente na escrita, é uma questão para ser resolvida na escola com intervenções da professora. Se o aluno troca também na fala, é uma questão de encaminhamento à especialista fonoaudióloga. Esse encaminhamento é feito pela professora e equipe escolar.

LIÇÃO DE CASA REGULARMENTE POR TODOS OS PROFESSORES, ALUNOS NÃO ALFABÉTICOS, GRAFIA DE LETRA

- Tematização com grupo de professores para discutir sobre o assunto
- Abordagem de tema na reunião de pais do segundo bimestre

Quadro 2: “Avaliação do trabalho da escola- 2º bimestre 2009”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
04	28	197	261	17
Comentários/sugestões: <ol style="list-style-type: none">1. Minha filha tem um pouco de dificuldade de aprender porque é desligada.2. Meu filho está mais desenvolvido.3. Estou gostando do desenvolvimento do meu filho.4. Espero que continue assim.5. Melhor impossível.6. Está desenvolvendo bastante.7. Está ótima, meu filho melhorou 70%.8. Está desenvolvendo bem, está mais curioso e fazendo as lições, copiando, etc.9. Ele está tendo um ótimo desempenho.10. Acho que deveria ter mais foco para as matérias como: português, matemática, ciências, etc.11. Está se desenvolvendo bem.				

Fonte: Avaliação com pais 2º bimestre 2009, EMEB (...)

1.2 – Atendimento oferecido pela escola

Quadro 3: “Avaliação do atendimento prestado pela secretaria da escola”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
01	25	346	168	06

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Comunicação interna não eficiente, pois nem todos os funcionários compartilham da mesma informação.
- Demora no atendimento da secretaria.

Procedimentos da escola:

- Reorganização de estratégias para que a comunicação interna seja mais eficiente;
- Reunião com equipe da secretaria para averiguação e reorganização se necessário.

Quadro 4: “Atendimento prestado pela direção”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
02	31	320	183	10

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Falta de ventiladores em algumas salas;
- Alunos na entrada ficam esperando dar o horário na calçada e isso é perigoso;
- Realização de passeios educativos;
- Abrir portão grande para alunos entrarem.

Procedimentos da escola:

VENTILADORES:

Todos os ventiladores foram consertados. Só há uma sala que tem somente um ventilador funcionando. Já foi solicitado reparo.

ALUNOS NA CALÇADA NO HORÁRIO DE ENTRADA:

Não há condição de alterarmos o horário de funcionários para cuidar desses alunos, pois se o horário das inspetoras for modificado para mais cedo, elas necessariamente deverão sair mais cedo. Nesse caso, deixarão de atender os recreios. (Organização que já acontece)

O recuo do muro foi solicitado ao Departamento de Educação em 2008. Até o momento não recebemos devolutiva.

A partir desse ano, a manutenção da escola será realizada pelo Departamento de Educação.

PORTÃO GRANDE ABERTO NA ENTRADA:

Foi uma solicitação dos pais a construção do portão lateral para entrada de alunos. Essa ação está em vigor. O espaço é estreito, mas mais viável. Deixar o portão grande, que é destinado aos veículos, aberto para a entrada dos alunos pode ocasionar um acidente.

Não podemos misturar entrada de pedestres e carros. Isso acontece eventualmente, não regularmente.

PASSEIOS EDUCATIVOS:

Os passeios estão sendo programados para o segundo semestre. Estarão relacionados aos trabalhos realizados nos projetos desenvolvidos pelas professoras.

Cada turma terá direito a um passeio fora do município e dois passeios dentro do município.

Há uma verba destinada a tais passeios.

Quadro 5: “Atendimento na biblioteca escolar interativa e laboratório de informática”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
02	19	261	253	11

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Ampliação de aulas de informática para duas por semana;
- Atendimento da professora de informática.

Procedimentos da escola:

- É impossível com a demanda de atendimentos que a professora de laboratório tem por semana (36 atendimentos), a ampliação da carga horária de turmas.
- Se houvesse mais uma professora, talvez isso pudesse ser realizado.
- Atendimento da professora pode estar relacionado à dinâmica, organização e planejamento das aulas, bem como o encaminhamento da aula. Isso será tematizado em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para definição de combinados e reorganização para que a professora não seja sobrecarregada com a demanda.
- Conversa particular entre equipe de gestão e professora.

Quadro 6: “Atendimento oferecido pelas inspetoras”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
04	45	302	188	07

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Falta de inspetoras
- Pouco tato no trato com alunos por parte de algumas inspetoras
- Alunos machucados no horário de recreio
- Inspetoras distraídas no acompanhamento dos alunos
- Falta de inspetoras controlando subida e descida dos pais: muitos pais descem pela escada de subida e isso pode causar acidentes.

Devolutiva da escola:

Falta de inspetoras:

Recebemos mais uma funcionária readaptada, a Ana¹. Ela está auxiliando o trabalho das inspetoras. Nosso quadro está atendendo a regulamentação legal de número de alunos por inspetora adequadamente.

Procedimentos com alunos; alunos machucados; inspetoras distraídas; desorganização no horário de saída:

Reunião da equipe de gestão com inspetoras para tratar desses assuntos e pensar alternativas de melhora.

¹ Nome fictício

Quadro 7: “Atendimento oferecido pelos guardas²/vigias”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
79	83	248	108	28

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Foi unânime a reclamação por falta de guardas;
- Os guardas municipais quando estão na saída, não organizam o tumulto de pessoas como faziam os vigias anteriores;

Procedimentos da escola:

A escola já tomou providências junto à Secretaria da Educação diversas vezes se opondo à falta de guarda. Tanto à falta do vigia, quanto a presença da Guarda Municipal: via memorando via Conselho de Escola (abaixo assinado dos pais), via telefone, mas as respostas que temos até o momento foram negativas e que a guarda municipal está responsável pelo auxílio dos horários de saída. No entanto, não temos observado a presença deles.

² Até o início de 2009 a escola contava com dois vigias terceirizados contratados pela Prefeitura. Um cobria o período da manhã e o outro os períodos tarde e noite. Ambos auxiliavam na organização e fluxo de alunos/veículos e pais nos horários de entrada e saída, uma vez que a escola localiza-se numa avenida e só há uma estreita calçada para momento de entrada os alunos se agruparem. No primeiro bimestre o vigia do período da manhã foi tirado e transferido para outra unidade escolar, sob a justificativa de que a guarda municipal iria proceder a mesma organização que o vigia fazia e que o posto ao qual ele estava sendo indicado apresentava ocorrências frequentes o que não acontecia nessa unidade.

Quadro 8: “ Serviço prestado por equipe de limpeza e auxiliares”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
09	44	303	162	28

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Muitas reclamações sobre a higiene do banheiro masculino;
- Ampliar número de funcionários da limpeza;
- Banheiro molhado;
- Carteiras, chão e algumas dependências da escola sujas;
- Impedimento do uso do banheiro no horário da limpeza.

Procedimentos da escola:

- Reunião com equipe de limpeza para reavaliar escala de higienização dos ambientes.

PEDIMOS AOS PAIS QUE COMENTEM COM AS PROFESSORAS SUAS IMPRESSÕES SOBRE A HIGIENE PARA CONVERSARMOS DIRETAMENTE COM A PESSOA RESPONSÁVEL, JÁ QUE CADA FUNCIONÁRIO OBEDECE A UMA ESCALA E É RESPONSÁVEL POR UMA DEPENDÊNCIA.

- Número de funcionários: A ampliação depende de contratação da SEC, podemos informar que os pais solicitam isso.

– HORÁRIO DE HIGIENE DOS BANHEIROS:

Os funcionários da limpeza limpam os banheiros pela manhã e LAVAM após o último intervalo. Nesse horário é solicitado que o banheiro não seja utilizado pelos alunos para que evitemos quedas, inalação de produto químico utilizado.

Orientamos as professoras que combinem com alunos de usarem os banheiros antes ou depois desse horário, em casos de emergência, os alunos podem recorrer à secretaria para utilizar os banheiros de funcionários.

Trabalho de apoio pedagógico³

Quadro 9: “Trabalho prestado pela professora de apoio pedagógico”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESP.
03	10	100	84	310

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro10: “Horário de atendimento do apoio pedagógico”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
02	22	142	65	276

Comentários/sugestões:

Este horário não é bom porque eu acho que ele está perdendo alguma aula importante.

Procedimentos da escola:

Informamos aos pais que não é indicado que o aluno faça apoio em horário de aula, mas devido ao número elevado de alunos que necessitam e ao número de faltas que apresentam quando as aulas de apoio são feitas fora do período de aula, optamos pelo atendimento em horário de aula.

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 11: “Avaliação do trabalho dos professores”

ÓTIMO	BOM	REGULAR/RUIM
64,65%	32%	2%

Fonte: tabulação de avaliações feitas com pais no final de 2008.

Os pontos positivos, apontados pelos pais, em ordem decrescente foram:

1. Aprendizagem dos alunos
2. Professores
3. Alimentação

³ Para pais que tenham alunos freqüentando apoio pedagógico.

4. Direção
5. Funcionários atenciosos
6. Organização da escola
7. Informática
8. Secretaria
9. Biblioteca

No primeiro e segundo bimestre/2009, os pais avaliaram igualmente bem o trabalho dos professores.

1.3 – Organizações gerais

Quadro 12: “Quanto ao dia, horário e tempo de duração da Reunião de pais”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
08	38	268	206	26

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Pais apressados ou compromissados que interrompem o planejamento da reunião;
- O dia de sábado para vários pais foi bom, para outros não, mas o horário precisa ser reformulado;
- Participação da direção;
- Maior antecedência para avisos;
- Algumas dúvidas não esclarecidas;
- Algumas professoras tratam de assuntos específicos aos alunos, outras não;

Procedimentos da escola:

QUANTO AO TEMPO CURTO DE ALGUNS PAIS PARA PARTICIPAREM DA REUNIÃO:

Pedimos que os pais se programem para participar da reunião integralmente, pois são somente 2h30min por bimestre.

REUNIÕES AOS SÁBADOS

A última reunião foi realizada em um dia de compensação de horário dos funcionários. Podemos discutir com o grupo para o próximo ano o encaminhamento de duas reuniões em dias de sábado e duas em dias da semana.

PARTICIPAÇÃO DA DIREÇÃO:

Consideramos inviável que a direção faça uma conversa em todas as reuniões de pais, pois temos alguns problemas estruturais que não favorecem:

- Falta de espaço;
- Acústica;

- Falta de recursos para que o som fique mais alto.

A participação da direção se dá no planejamento da reunião de pais que acontece antes de cada reunião em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) com grupo de professoras.

De qualquer forma a direção e a coordenação estão disponíveis para atendimento aos pais nesse dia, durante o período.

AVISOS SOBRE A DATA DA REUNIÃO ENVIADOS COM MAIOR ANTECEDÊNCIA/ DÚVIDAS NÃO ESCLARECIDAS NA REUNIÃO

Os avisos serão encaminhados com maior antecedência da data da reunião;

ALGUMAS PROFESSORAS TRATAM DE ASSUNTOS ESPECÍFICOS AOS ALUNOS, OUTRAS NÃO;

INFORMAÇÕES POUCO TRANSPARENTES DE PROFESSORAS.

Pedimos aos pais que não saiam da reunião com dúvidas, peçam informações às professoras, solicitem novas informações ou adequações. Se preferirem, escrevam na avaliação da reunião suas opiniões.

Quadro 13: “Serviço de merenda oferecido”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
20	54	307	138	27

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Pontos a serem melhorados que foram apontados pelos pais:

- Pedido de almoço no período da tarde;
- Ampliação de número de auxiliares na cozinha;
- Melhorar a qualidade e a variedade dos alimentos;
- O cardápio está péssimo. Precisa ser melhorado por nutricionista;
- Filho reclama da merenda sempre;
- Mudar as “misturas”;
- Mudar o cardápio do dia que os alunos têm menos preferência;
- Oferecer maior variedade de frutas no cardápio diário;

Procedimentos da escola:

ALMOÇO PERÍODO DA TARDE:

Precisaremos fazer uma pesquisa com os alunos da tarde que precisam almoçar. O almoço foi tirado por ter havido muito desperdício de comida e extrema desorganização de alunos. Por ser horário de almoço de funcionários, fica complicado termos um funcionário para tal organização.

AMPLIAÇÃO DE NÚMERO DE AUXILIARES:

Essa decisão não é da escola, e sim do serviço de Merenda da (SEC). Vamos comunicar-lhes e pedir avaliação da real necessidade.

CARDÁPIO

Enviaremos um memorando para o serviço de Merenda (SEC) comunicando o resultado da pesquisa e comentário dos pais, solicitando encaminhamentos.

Quadro 14: “Clareza de idéias em comunicados e bilhetes”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
06	17	273	190	21
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Deveriam ser escritos com mais clareza.2. Sempre com muita clareza.3. Bilhetes bem explicativos.4. Não tenho do que reclamar, são sempre muito claros.				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 15: “Prazo de entrega de comunicados e bilhetes”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
05	32	249	182	39
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Deveria ser entregue com mais antecedência.2. Algumas vezes não.3. O bilhete da festa junina não me foi enviado.4. Quando houver comemorações, avisar com mais antecedência. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>Pedimos aos pais, que acompanhem os avisos e comunicados afixados no portão e quando seu filho faltar, que conversem com a professora a respeito de bilhetes que possam ter sido enviados.</p>				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 16: “Adequação de tempo de entrega de bilhetes”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
03	17	251	213	23
Comentários/sugestões: <ol style="list-style-type: none">1. Sim, sempre no tempo adequado.2. Algumas vezes.				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 17: “Organização de entrega do material escolar: maneira de organização”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
25	72	230	143	37
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Além da prefeitura demorar para passar a verba, a escola também demora a fazer o orçamento e comprar o material.2. A organização foi muito boa.3. Foi regular porque não foi entregue todo o material.4. Deveria ser entregue mais cedo.5. Este ano foi mais organizado.6. Foi muito bem organizada.7. Seria bom dividir as turmas em horários diferentes para a entrega.8. Horário inadequado.9. Teria que ser entregue já separado, para os pais conferirem e assinarem, sem perda de tempo.				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 18: “Tempo para entrega do material”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
34	45	160	42	226
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Entrega muito demorada.2. Deveria ser entregue no começo do ano.3. Atrasadíssimo, quase no meio do ano.4. Demorou até o meio do ano.5. Muita demora na entrega.6. Tanto o material quanto o uniforme teria que ser entregue no começo do ano e não no 2º semestre. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>Informamos aos pais que as professoras em fevereiro fizeram a escolha dos itens que constariam na lista. A escola precisou enviar tais listas ao departamento de educação para avaliarem e autorizarem. Essa autorização demorou um certo tempo. Após autorização, a escola precisou fazer três orçamentos, escolher o melhor preço e comprar. Esse processo levou o tempo de quatro meses.</p>				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 19: “Itens entregues”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
08	44	258	133	64
Comentários/sugestões: 1. Seria melhor comprar menos cadernos e de melhor qualidade, pelo menos da 1ª e 2ª série, pois eles não usam todos estes cadernos durante o ano. <u>Procedimentos da escola:</u> Comunicaremos ao grupo. 2. Os cadernos deveriam ser de arame, pois estes cadernos que as crianças recebem, descolam tudo, por mais cuidado que se tenha. 3. Não gostei dos cadernos, poderiam ser melhores. <u>Procedimentos da escola:</u> Informamos que a equipe escolar comprou todos os materiais de primeira qualidade, o que não impede que quando os alunos manuseiem ocorram estragos. 4. Faltou receber mochila. 5. Poderia ser melhor se tivesse ganhado mochila como nas outras escolas. <u>Procedimentos da escola:</u> A Secretaria da Educação não mandou verba para a compra. 6. Tudo pela metade. <u>Procedimentos da escola:</u> Favor entrar em contato com a direção.				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

1.4 – Participação dos pais na vida escolar de seus filhos

Quadro 20: “Colaboração na vida escolar dos filhos, por meio de frequência na reunião de pais”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
03	22	255	201	26
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. É uma reunião muito boa.2. Boa participação com os pais.3. Um ótimo diálogo.4. Muito demorada e fora de horário.5. A reunião foi ótima, mais reservada e direta.6. A reunião deveria ser sempre às 7h30.7. É bem detalhada.				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 21: “Colaboração na vida escolar dos filhos, por meio de levá-lo à escola sem atrasos”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
03	23	183	274	24
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Seria bom que o período da manhã tivesse 15 minutos de tolerância.2. Se abrir o portão na hora certa, ele não chega atrasado. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>Informamos que o portão é aberto exatamente no horário.</p> <p>A abertura dos portões 15 minutos antes, demanda ter funcionários disponíveis para cuidar dos alunos.</p> <p>A grade de horário dos funcionários, está organizada e dividida de forma a atender todos os momentos da escola: entrada, lanche, recreio. Não podemos alterar os horários porque isso promoveria falta em outros horários como o de recreio.</p>				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 22: “Colaboração na vida escolar dos filhos, atendendo convocações de professora e direção”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
03	25	250	200	29

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 23: “Colaboração na vida escolar dos filhos, oferecendo críticas e sugestões para melhorar nossa escola”.

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
13	77	260	121	36
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Tem que ter guarda no período da manhã.2. Falta guarda na porta da escola.3. Precisamos de mais segurança na escola.4. Na saída da escola, os carros passam no farol vermelho, e não tem guarda5. Até hoje ninguém fez nada para melhorar a entrada e saída dos alunos. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>Vide comunicado na janela da secretaria⁴.</p> <ol style="list-style-type: none">6. Precisa ter escolinha de futebol. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>Estudo para Conselho Escola no ano de 2010</p> <ol style="list-style-type: none">7. Precisa melhorar os banheiros que nunca tem papel higiênico. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>Tomaremos providências.</p> <ol style="list-style-type: none">8. Precisa melhorar o atendimento aos alunos, tem criança que tem vontade de ir ao banheiro e não pode por causa do recreio de outras turmas. Isso não pode acontecer. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>As professoras já estão cientes da organização. Ver com elas.</p> <ol style="list-style-type: none">9. Melhorar a fila na hora da saída, porque as crianças da perua saem correndo e pisando em todos. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>Veremos como melhorar</p> <ol style="list-style-type: none">10. Falta bebedouros.				

⁴ A SEC enviou à comunidade escolar uma devolutiva esclarecendo a troca de vigia e o atendimento da guarda municipal. Tal documento foi afixado na janela da secretaria da escola.

Procedimentos da escola:

Essa ação está prevista no plano de trabalho do Conselho de Escola/APM para 2009.

11. Este ano não teve nenhum passeio.

Procedimentos da escola:

Passeios estão sendo agendados para o 2º semestre.

12. Nesta escola os alunos mandam nos professores.

Procedimentos da escola:

Casos particulares: comunique a direção.

13. Estou completamente insatisfeita com a direção, professores, organização e discriminação com alguns alunos.

Procedimentos da escola:

Favor agendar horário com a equipe da direção para tratar de sua insatisfação.

14. Deveria haver melhor relação entre pais e professores.

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 24: “Colaboração na vida escolar dos filhos, lendo bilhetes com atenção e atendendo-os.”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
01	10	213	259	24

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 25: “Colaboração na vida escolar dos filhos, participando das reuniões e eventos da APM e Conselho de escola.”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
36	97	227	87	60

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

1.5 – Eventos realizados durante o ano com alunos e comunidade

Quadro 26: “Avaliação do evento : Festa Junina (19/06/09)”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
25	82	217	135	48
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sei que a escola é pequena, mas é preciso ter vontade e criatividade.2. Foi ruim, não teve festa.3. Mais organizado que no ano passado.4. Faltou barracas de prendas.5. As festas juninas deveriam ser como antes, com barracas, pescarias e brincadeiras, dessa maneira os pais participariam muito mais.6. Pena que foi só apresentação e não teve nenhuma festa para eles se divertirem.7. Poderia ter festa também para os pais.8. Deveria ter venda de doces e salgados como nas festas anteriores.9. Deveria ter brincadeiras para as crianças.10. Não gostei porque foi só dança e não teve nada para as crianças.11. Faltou barracas e comida.12. A organização da festa é ótima, é uma das oportunidades que a criança tem de se divertir muito.13. A dança foi linda, mas preferia que a festa fosse como as anteriores, como manda a tradição.14. Deveria ter mais cultura.15. Não tive tempo de participar e meu filho chegou atrasado.16. Não gostei, festa junina tem que ser para a família toda.17. Meu filho não participou porque trabalho no sábado e não teve ninguém para levá-lo, a festa teria que ser realizada no domingo, para ele e toda família poder participar, garanto que o resultado seria bem melhor que no sábado.18. Faltou criatividade e durou muito pouco.				

19. Muito mal organizada.
20. Faltou divertimento para as crianças.
21. Deveria ter sido com antes, a família também deve participar.
22. Gostei muito da dança, mas acho que deveria ter barracas, brincadeiras e comidas como antes.
23. Não teve festa, não foi como antes.
24. Por que não teve barracas?
25. Não fui avisada que só teria apresentação para os pais, pensei que a festa fosse como antes com barracas e brincadeiras para as crianças.

Gostei do horário e da dança, mas faltou brincadeiras e comidas típicas gratuitas, só com a doação dos pais.

Procedimentos da escola:

A escola informa aos pais que a festa junina não aconteceu nos moldes dos anos anteriores, devido determinação da Secretaria da Educação de que as escolas não promovam mais eventos com fins lucrativos.

Para os alunos, foi organizado um evento com gincanas, comidas típicas, e brincadeiras na sexta feira, dia anterior a festa aberta aos pais.

Informaremos a SEC a respeito do parecer dos pais quanto a esta nova organização.

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 27: “Avaliação do sarau”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
10	35	248	76	138

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 28: “Avaliação do evento: Semana do Meio Ambiente”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESPONDEU
01	16	225	207	58
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Os trabalhos ficaram muito bonitos.2. Gostei muito.3. É uma lição muito importante que as crianças aprendem e nos ensina como cuidar do meio ambiente e do nosso futuro.4. Muito bom, aprendemos bastante sobre o meio ambiente.5. Deveria ter mais palestras sobre o meio ambiente.6. Gostei muito da semana do meio ambiente e das explicações.7. Despertou o interesse para a pesquisa e a conscientização de todos quanto ao planeta e a destruição do meio ambiente.8. Ficamos mais bem informados.				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 29: “Avaliação do evento: Exposição da semana do Meio Ambiente”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESP.
01	12	219	219	56
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Estava muito bonita.2. A exposição foi maravilhosa.3. Foi ótima porque os alunos aprenderam a valorizar o meio ambiente.4. Foi muito criativa.5. Foi ótima para podermos ter consciência do que podemos fazer para melhorar.6. Foram montagens muito bonitas e bem distribuídas, uma lição que todos temos que aprender.7. Adorei a exposição.8. Ajuda a conscientizar ainda mais os alunos e a família.9. Foi um trabalho muito bonito.10. Achei que fosse na biblioteca, não fui informada que seria na sala dele, por isso não vi a exposição, eu não sabia que era para subir até a sala.				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

Quadro 30: “Avaliação do evento: Palestra com equipe de zoonoses na semana do Meio Ambiente”

RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO	NÃO RESP.
01	19	224	174	89
<p>Comentários/sugestões:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Parabéns aos funcionários.2. Foi ótima, deveria ter mais palestras para conscientizar a comunidade do problema que a gente mesmo pode fazer melhorar a cada dia.3. Foi bem explicativa.4. Palestras são sempre importantes.5. Gostei dos esclarecimentos sobre bichos e pragas.6. Faltou falar sobre as formigas domésticas e outros. Elas estavam mais preocupadas em falar sobre a dengue e passar informações que já sabemos pelo rádio e televisão. <p><u>Procedimentos da escola:</u></p> <p>Sugeriremos para a equipe.</p>				

Fonte: Avaliação realizada com pais pela equipe escolar da EMEB (...) em 2009

ANEXO 2

AVALIAÇÃO COM GRUPO DE PROFESSORAS

Quadro 40: “Programas culturais de preferência das professoras”

Questão: Programas culturais que fazem com maior frequência:

Grupo A: Festa/família bebê, filmes, cinema, caminhar, leitura, viajar, viagens, teatro, shows, religião.

Grupo B: Teatro, amigos, shows, praia, cinema, livros, praia. (quatro pessoas, a partir desta questão não anotaram outras atividades. O que pressupõe que seu repertório cultural se estabiliza nestes itens).

Grupo C: Amigos, famílias, viagens, teatro, museu, TV, praia, clube, parques, dançar.

Grupo D: Acampamento, cinema, leitura, shows musicais, viagens, clube, cinema, dançar e praia.

Grupo E: Passeios ecológicos envolvendo caminhadas e trilhas, teatro, TV, cinema, piscina, dormir e pescar.

Fonte: EMEB (...) Avaliação inicial 2007

Quadro 41: “Estilo de leitura que o grupo prefere”.

Estilo de leitura predileto
Textos informativos
Recreativa
Infantis
Auto-ajuda
Espírita
Jornais
Informativo
Entretenimento
Atualidades
Romance
Biografias
Histórias das cidades
Graciliano Ramos
Ficção
Psicanálise
Suspense
Rápidas
Voltadas ao ensino e à aprendizagem.

Fonte: EMEB (...). Avaliação inicial 2007

Quadro 42: “Repertório de professoras a respeito de leitura e escrita”

Questão: Gosto pela escrita:	
<p>Sim:13</p> <p>As professoras associam seu gosto pela leitura a vários fatores:</p> <ul style="list-style-type: none">– Porque estão relacionados ao prazer;– Relacionado à profissão;– Por ser um ato de interação com a família;– Por ter recebido estímulo.	<p>Não:7</p> <p>As professoras que não gostam de escrever atrelam este não gostar a:</p> <ul style="list-style-type: none">– Considerar que não consegue expressar-se direito por meio da escrita;– por ser uma prática mecânica que cansa a mão;– por ter dificuldades em achar as palavras;– por muitas vezes esse ato estar relacionado a cumprimento de obrigação.

Fonte: EMEB (...) Avaliação inicial 2007

Quadro 44: “Avaliação do trabalho de revisão dos planos de curso”

1: “Cansativo, mas se bem pensado para o futuro renderá bons frutos”.
P2: “Extenso”.
P3: “Prática- realidade”.
P4: “Organização”.
P5: “Um pouco mais produtivo”.
P6: “É necessário refletir sempre sobre nossa prática”.
P7: “Revisão”.
P8: “Aperfeiçoamento”.
P9: “Unificação”.
P10: “Impacto”.
P11: “Muito proveitoso e necessário”.

Fonte: tabulação de avaliações do grupo final 2007

Quadro 47: “Gestão democrática na condução do grupo pela equipe de gestão”

Gestão democrática na equipe de gestão			
RUIM 0	REGULAR 4	BOM 10	ÓTIMO 9

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008

Quadro 48: “Gestão democrática como recurso de trabalho formativo”

Gestão democrática como estratégia de resolução de problemas/definição de combinados em HTPC			
RUIM 1	REGULAR 5	BOM 7	ÓTIMO 12

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008

Quadro 49: “Participação do grupo na resolução de problemas comuns”

Participação de discussão e sensibilização dos problemas que a escola enfrenta.

Participaram ativamente de todas as discussões que foram propostas, porém vários combinados estabelecidos não foram cumpridos.
--

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008

Quadro 50: “Avaliação da PAP”

Responsabilizar-se por estratégias coletivas para diminuirmos os problemas comuns da escola.

Não considero que tenhamos atingido este objetivo nem de perto.

Cada um pensou no seu território, no que lhe disse respeito.

Acho que me responsabilizei demais pelas questões e abdiquei de menos.

Foram feitas muitas discussões e todos os acordos foram feitos coletivamente nos dois grupos de HTPC. Eu fazia a integração de falas de um grupo para outro e, à medida que iam surgindo impasses, retomava a discussão com o outro grupo solicitando sugestões de encaminhamentos; no entanto, acho que o grupo entendeu esse movimento como *laissez-faire* e abusou desta abertura para a discussão, não cumprindo acordos, mudando o percurso e o discurso posteriormente diversas vezes no ano.

Criei estratégias preventivas de problemas. Como, por exemplo, as datas de entrega de documentação. Comecei a pedir com muito maior antecedência e dizer ao grupo que a data máxima é bem anterior à verdadeira. Isso ajudou a que cumprissem pelo menos as datas, o que não acontecia antes .

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008

Quadro 51: “Cumprimento de combinados coletivos por meio de trabalho pessoal”

Cumprimento dos combinados planejados coletivamente a respeito dos planejamentos personalizados atendendo às peculiaridades do grupo e em forma de trabalho pessoal através de sequências didáticas.

Sim 21	Não 1	Às vezes 2
--------	-------	------------

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008

Quadro 53: “Avaliação em Leitura”

Questão: Formação em leitura			
RUIM 0	REGULAR 0	BOM 11	ÓTIMO 18

Fonte: Pesquisa avaliativa final 2008

Quadro 55: “Planejamento intencional e sistemático atendendo problemas dos alunos”

Realizar planejamento intencional e sistemático atendendo às questões mais graves através de projetos.		
SIM 15	NÃO 1	ÀS VEZES 5

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008

Quadro 56: “Integração da Educação tecnológica nos projetos”

Integrar a educação tecnológica aos projetos previstos no planejamento dos anos/ciclos.		
Sim 5	Não 1	Às vezes 9

Fonte: tabulação de dados a partir da avaliação realizada no final de 2008

Quadro 57: “Intervenções da PAP no planejamento”

Leitura, intervenção e devolutiva de planejamentos			
RUIM 0	REGULAR 2	BOM 13	ÓTIMO 11

Fonte: tabulação da avaliação feita no final de 2008 com o grupo de professoras

Quadro 58: “Acompanhamento da PAP do trabalho dos alunos”

Acompanhamento de produções de alunos, intervenções/sugestões de encaminhamentos.			
RUIM 0	REGULAR 0	BOM 11	ÓTIMO 14

Fonte: tabulação da avaliação feita no final de 2008 com o grupo de professoras

ANEXO 3

- **Documento extraído do PPP**

O papel da escola⁵

A escola é um espaço social privilegiado que trabalha com a construção de valores dos seres humanos. Valores que são produtos da cultura inseridos num tempo e num espaço histórico, por isso relevantes dentro dos determinados contextos. Neste sentido, tem um grande desafio em seu papel de transformar aquilo que está posto como valor incorporado e por isso indiscutível, naturalizado e imperceptível nas relações humanas. Permite parar e refletir sobre suas ações e como as tem exercido, incluindo os valores sociais e da comunidade em que está inserida em suas ações.

As certezas não dão mais conta das necessidades dos alunos e da comunidade, pois o mundo mudou e as questões deles são outras. Assim, a escola deve ser o local onde trataremos as diferenças de forma respeitosa, harmoniosa e com competência. Onde reverteremos nossos traços culturais de rejeição e aversão às diferenças de classe social, de etnia, de características físicas e cognitivas. Onde instrumentalizaremos nossos alunos para que possam usar a tecnologia e a informação de forma crítica e intencional.

Esta escola tem por princípio o trabalho com a inclusão como uma forma que nos oportuniza enxergar todo ser humano como diferente, pois partimos do ponto de vista de que cada um é uma das composições possíveis de *ser* humano.

Como instituição formadora de identidades, de posicionamentos políticos, de modos para o exercício da cidadania, acredita que a melhor forma de fazê-lo seja através da reflexão, pois esta é uma das formas de rompermos com o paradigma da educação bancária e reprodutivista. Fará isso valorizando o sujeito social que atende

⁵ O papel da escola e o Papel do Educador foram materiais construídos a partir da primeira sondagem que a PAP fez com o grupo, ao observar que havia muitas queixas por parte delas no que dizia respeito ao papel da escola e ao papel do educador no momento atual. Para o grupo chegar na redação destes textos, houve um percurso formativo que envolveu discussão, reflexão, conversas e leituras. Isso aconteceu no início de 2007.

seus relacionamentos interpessoais e suas subjetividades, em consonância com os objetivos escolares frutos da cultura construída na história.

Terá como princípio, sempre, o acesso. Acesso a informações, aos espaços da escola, aos profissionais, ao laboratório de informática e todos os seus recursos, à biblioteca escolar interativa e todos os seus materiais, de modo que toda comunidade escolar estabeleça uma relação pertencimento com estes espaços, sentindo-os como extensão de suas propriedades particulares, a fim de usufruírem deles autonomamente e jamais os depredarem.

Sua preocupação com o currículo estará voltada para a discussão crítica entre o que é tratado como natural (no sentido de naturalização, de senso comum posto, incorporado e dado) e o que é cultural (no sentido de produzido e reproduzido pela cultura). Interessada na construção e desconstrução de sentidos, que, por serem frutos do trabalho humano, serão re-olhados e reconstruídos sob uma ótica politizada e intencional.

O papel do professor

A atuação docente, nos dias de hoje, tem se caracterizado cada vez mais pela complexidade. O professor faz parte do processo vivo de ensinar e aprender numa sociedade em constante mudança.

Assim, ao professor, fica a tarefa de lidar com o conhecimento também como algo mutante e em permanente construção. Para isso, as funções de pesquisar, estudar, lidar com a dimensão política, econômica e social da educação passam a ser incorporadas em suas atribuições e condutas. Porém, necessário se faz, ter clareza de que a educação não acontece somente na sala de aula, acontece em todos os ambientes da escola, nas interações sociais, na família. Daí a importância de considerar as experiências dos alunos, seus saberes, sua cultura, como ponto de partida.

O professor também tem o papel de quebrar algumas verdades, de provocar os alunos a rever o senso comum e instigá-los ao senso crítico.

O aluno precisa ter a possibilidade de analisar criticamente a história, a cultura, a vida em sociedade para buscar outras formas de relações mais humanas. A diversidade

precisa ser considerada e valorizada. As diferentes idéias e pontos de vista precisam ter lugar de expressão na escola.

A mídia nos bombardeia com informações fragmentadas como se fossem verdades únicas. O papel da escola é o de provocar os alunos para que reflitam sobre essa realidade, formando suas próprias opiniões e valores.

Trazer a comunidade para a escola é outro desafio importante. O propósito desta unidade escolar é valorizar os saberes e a cultura da comunidade e estabelecer parcerias que possam contribuir com a construção de conhecimentos significativos dos nossos alunos.

ANEXO 4

- **Projetos, planos de formação e sequências de atividades formativas**

Sequência de atividades de FORMAÇÃO EM LEITURA

Público Alvo: Professoras e estagiárias da EMEB (...)

Justificativa

Em 2007 a equipe pedagógica da EMEB (...) (PAP, Direção e Professoras) avaliou os planos de curso e chegaram à conclusão de que seria necessária uma revisão minuciosa, pois estavam muito complicados em relação aos conteúdos e objetivos dos ano/ciclo.

Diante desse problema, o grupo decidiu que iríamos investir nossas energias na área de Língua Portuguesa, iniciando pelo eixo oralidade. Este eixo foi tratado ao longo de nove encontros no segundo semestre do ano de 2007 e, no decorrer do projeto, foi elaborado um material com orientações didáticas, objetivos e conteúdos por ciclo e ano/ciclo.

Observamos também que quase a totalidade dos casos de alunos cuja aprendizagem foi discutida em Conselho de Classe em 2007 apresentou problemas com leitura, interpretação de textos, produção de textos com clareza e coerência de idéias. Diante desses contextos e em contato com as metas formativas do Departamento de Educação, que elegem o investimento em produção textual e estudo da Proposta Curricular nos horários de formação, realizaremos um plano que contemple nossas necessidades e as metas propostas.

O projeto de formação continuada do grupo da EMEB (...) em 2008, dará prosseguimento ao projeto iniciado em 2007, tendo como foco principal a formação em leitura.

Faremos este trabalho atrelado ao estudo da Proposta Curricular, uma vez que se trata de um documento de construção coletiva desta Rede de ensino, documento esse que norteia o trabalho de todos e é tratado como meta de trabalho das coordenadoras em 2008.

Investiremos concomitantemente em outras questões que se relacionam com problemas de aprendizagem em Língua Portuguesa, como produção e revisão textual considerando os aspectos peculiares destes itens.

Fundamentação

O trabalho estará fundamentado nos princípios contidos no PPE da escola e nos princípios da proposta curricular, partindo de necessidades formativas que o grupo apresenta ter e de práticas cotidianas realizadas em sala de aula e em parceria com a BEI, laboratório de informática.

Objetivos

- Conhecer as modalidades de leitura (por prazer, como fonte de informação, instrução, aprender, pesquisa e estudo, leitura para um público).
- Aprender especificidades de cada modalidade de leitura.
- Vivenciar situações de aprendizagem a partir dos objetivos do plano de curso proposto aos alunos.
- Ter clareza das etapas de uma seqüência de atividades.
- Compreender a importância de um trabalho intencional na formação de leitores.
- Compreender que uma aprendizagem de leitura não se dá espontaneamente, mas por meio de propostas intencionais e direcionadas.
- Revisar o plano de curso de leitura, correspondendo os objetivos aos conteúdos/ os focos de leitura nos anos/ciclo.
- Sistematização de discussões realizadas em formação para anexar ao PPE e servir de norteador de trabalhos futuros.

Conteúdos:

- Vivência de diversas modalidades de leitura:
 - ✓ Como fonte de prazer e deleite;
 - ✓ Como fonte de informação;
 - ✓ Como fonte de instrução;
 - ✓ Como fonte de aprendizagem;
 - ✓ Como fonte de pesquisa e estudo.
- Valorização da leitura literária, como fonte de apreciação e prazer.
- Estratégias de leitura para o público, considerando: postura, entonação, pontuação.
- Busca de informações, consulta e conferência de informações.
- Valorização do planejamento de situações de ensino de leitura, considerando a importância do modelo que se é a um aluno.
- Vivência de estratégias de leitura como: antecipação, inferência, conferência.
- Experimentação de diversas formas de leitura: em voz alta, silenciosa, feita por outra pessoa.
- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequando aos diferentes objetivos de ensino.

Modulo I:

Etapas:

Leitura por prazer

1. Dinâmica das lembranças de referenciais de leitor;
 - a) Individual
 - b) Bexigas
 - c) Socialização através da leitura de cada papel que estava dentro da bexiga, tentando descobrir de quem era aquela lembrança.

Fechamento coletivo com observável da importância dos bons modelos em nossa formação como leitores.

2. Empréstimos de livros novos e diversos.

3. Roda de leitores para que cada uma conte a história do livro lido.
4. Leitura: Ouvindo histórias- Fanny Abramovich (in: Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2002. 5ª Ed. P.16-24)
5. Dinâmica de duas leituras: Uma leitura preparada, com entonação, com sedução. Outra com pausas, com pulos, caminhando, chamando atenção de quem se dispersa.
Conversa sobre a importância do preparo de uma leitura para formar leitores por prazer.
6. Leitura compartilhada com recursos: fundo musical, fantasia, divisão da leitura por personagens.
7. Vídeo: Como as crianças aprendem a gostar de ler. Episódio 4 do cd 15- TV Escola Língua Portuguesa;
8. Sistematização do que fica de importante para nosso trabalho intencional em sala de aula.
9. Retomada das sistematizações
10. Socialização dos planos de curso: objetivos e conteúdos de leitura como fonte de prazer para que avaliassem o equilíbrio de objetivos desta modalidade nos planos de ano/ciclo.
Provocar observável: Somente o ano I ciclo I apresenta maior quantidade de objetivos da modalidade de leitura por prazer. Por quê?
11. Apresentação da declamação de poesias e acrósticos dos alunos do 2º ano ciclo I.
12. Discussão dos objetivos, os conteúdos, as etapas e a avaliação que as professoras que prepararam aqueles alunos poderiam ter planejado. (Foco: Aprender os passos de uma seqüenciada).
13. Observação de discrepâncias do plano de curso entre as modalidades: leitura por prazer e como procedimento e fonte de informação, pesquisa e estudo.
14. Distribuição de textos informativos para leitura para o próximo encontro.

Foco:

LEITURA COMO FONTE DE ESTUDO E PESQUISA

Etapas:

1. Roda de leitores de textos informativos para socialização de notícias e informações lidas.
2. Antecipar dados sobre a matéria: Morte do estilista Yves Saint Laurent.
 - a. Levantamento de hipóteses a partir de perguntas realizadas por Regiane sobre a vida, obra, inovações do estilista.
 - b. Leitura para conferência e inferência.
 - c. Leitura da mesma matéria em outro jornal. Observação e discussão de diferenças, outras informações. Comparação entre as duas.
3. Vídeo sobre uma situação de leitura de uma professora ensinando alunos a ler com estratégias de leitura. (P1)

4. Da imagem ao verbo. Episódio 13. CD 20. TV Escola Língua Portuguesa; (Leitura e produção de H.Q)
5. Esclarecimento que vamos tratar desta nova modalidade, observação do plano de curso. Observação de discrepâncias entre os focos: leitura por prazer com leitura como fonte de informação, pesquisa e estudo.
6. Roda de textos informativos, associando-os aos objetivos e conteúdos dos anos/ciclos. (sorteio de cinco relatos)
7. Leitura do texto: Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Délia Lerner (cap. I título: idem)
8. Socialização de leitura em grupo: **Tensão entre duas necessidades institucionais: Ensinar e controlar a aprendizagem**
9. Discussão sobre: Gêneros e tipos de textos
10. Revisão do plano de curso de Leitura
11. Planejamento de seqüências de leitura.

Modulo II

LEITURA COMO FONTE DE INFORMAÇÃO OBJETIVOS

- Refletir sobre as práticas pedagógicas que realmente ensinam o aluno a pesquisar na internet;
- Diferenciar pesquisa, de navegação e busca de informações;
- Conhecer as etapas necessárias para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa;

CONTEÚDOS

ETAPAS:

1. Nutrição: Clipe: Oito anos- Adriana Calcanhoto.
2. Levantamento no coletivo do que é pesquisa? Para que serve? Como podemos fazer? Em quais mídias e/ou suportes podemos fazer pesquisa? Por quê pesquisamos?

Texto: O que fazer com tanta informação? (PPT)

PowerPoint procedimentos de pesquisa
 Procedimento de pesquisa na internet
 O que é pesquisa?
 O que é busca de informação?
 O que é navegar na internet?
 Escolher o tema de uma das professoras e fazer uma análise dos sites.
 Procedimentos para acessar a internet, sites de busca etc. (parte prática). Faça uma busca na internet sobre um dos temas que vocês estão trabalhando (um tema por ano/ciclo).

3.1- Subgrupos ano/ciclo: Os sites visitados contribuem para o enriquecimento do seu planejamento? São adequados para a turma? São confiáveis? A linguagem é clara para seu aluno?
Socialização no próprio grupo sobre leituras feitas e sites pesquisados.

3.2- Fechamento Dalva: Após essa socialização, apresentação de alguns sites de busca, como se faz refinamento. Nova exploração usando as dicas acima.

1 - Nutrição: Clipe: Oito anos- Adriana Calcanhoto.

2 - Power- point procedimentos de pesquisa

3 - Procedimento de pesquisa na internet

O que é pesquisa?

O que é navegar na internet?

Quais são as etapas necessárias para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa?

Estratégias do ensino de leitura como fonte de informação, considerando os objetivos dos alunos.

Observação de recursos para o desenvolvimento de estratégias.

4 - Desenvolvimento pesquisa no computador.

MÓDULO III

FONTE DE INFORMAÇÃO ESTUDO E PESQUISA

Foco: Desenvolver o hábito de leitura, os procedimentos de leitor

OBJETIVOS/CONTEÚDOS (os do Planos de Curso dos anos/ciclos) (...)

ETAPAS:

1. Discussão com o grupo de procedimentos de leitura permanentes
2. Vídeo: Uma lenda contada, escrita e lida. Episódio 12. CD 20. TV Escola Língua Portuguesa (Fala de fábulas de Monteiro Lobato, da importância de bons repertórios, dos mitos humanos e das lendas brasileiras e folclóricas)
3. Leitura compartilhada da entrevista: Profissão professora – Ingedori Vilaça Kochi Revista: Língua
4. Vídeo: Um conto de fadas (lido, contado, ouvido) Episódio 9. CD 20. TV Escola Língua Portuguesa.

Avaliação:

Observação e registro escrito:

Para despertar o prazer dos alunos, fica registrado:

Que dividir experiências vividas é muito satisfatório faz com que tenhamos mais cuidado nas ações para cativar os alunos a serem leitores espontâneos.

O exemplo do professor, dos pais, dos adultos e de outros alunos, como leitores, é o primeiro modelo de prazer, reflexão e vontade.

A importância dos alunos terem modelos positivos de leituras. A responsabilidade de despertar no aluno postura de leitor é das professoras. Elas serão lembradas daqui a bons anos como modelos positivos ou negativos.

As professoras são referência, espelhos, bons modelos para os alunos.

Que muitas professoras têm prazer em ler e sabem da importância do ler com prazer. É importante indicação de leituras para os alunos e participarem como leitoras dos momentos de leitura com eles.

É preciso ler sempre para os alunos para que desperte os leitores em potencial que há neles e o prazer pela leitura.

É preciso que os alunos aprendam a ser leitores, estimulados em momentos de leitura em sala e na biblioteca.

É importante ler no cotidiano do aluno e apresentar diferentes tipos de gêneros para repertoriá-los. (poesias, narração, piadas). Com certeza a partir deste movimento o aluno demonstrará interesse.

Sempre gostei de ler para meus alunos, por isso, esta ação faz parte da minha rotina há muito tempo.

Que é importante fazer do momento de leitura, um momento especial com certo encantamento e carinho. Ler com prazer gera prazer.

É preciso seduzir o aluno para a leitura, compartilhar experiências de leitor com eles, avaliar a condução do nosso trabalho.

Quais atividades contribuiriam com o trabalho para atingir os objetivos?

- Utilizar a leitura de diversas fontes para comunicar suas idéias;
- Ler para revisar;
- Leitura para interpretação textual;
- Ler para o público.

Pudemos observar através das atividades que propuseram estes objetivos, que é uma oportunidade de vivenciarmos o que a leitura realmente proporciona ao leitor e a quem ouve esse leitor. Aprendemos muito com os exercícios feitos no grupo. Foram eles: uma leitura feita com prazer, planejamento e outra leitura feita de improviso, com interrupções, movimentos. E, com duas notícias iguais de jornais diferentes, exercitamos antecipar informações que trataria uma delas, o que já sabiam sobre o assunto, suas hipóteses quanto ao problema. Após este processo, leitura da primeira conferindo os dados levantados e inferindo quando havia informação extra ou que confirmava ou desmentia a hipótese levantada. Em seguida, leitura da outra notícia, comparando formas de escrita, dados que uma abordava e outra.

Observamos através da atividade de roda de notícias/leitores, o quanto vão surgindo várias interpretações e trocas de idéias. Também pudemos perceber o quanto estas atividades proporcionaram que lêssemos com uma função e assim, pudemos trabalhar interpretação.

São atividades que favorecem a comunicação de idéias.

A partir de uma atividade de leitura, podemos desenvolver outras atividades de escrita, revisão da própria escrita, revisão de idéias.

É importante que haja leitura diária de professores e alunos, pesquisas para a escolha de repertórios, roda de conversa sobre leituras efetuadas, leitura para interpretação; realizar a estratégia de antecipação em alguns textos, sendo o professor o responsável pelo ajuste da interpretação do aluno.

É importante que haja a revisão dirigida e coletiva das idéias levantadas previamente. Esta revisão pode ser também em duplas.

Estes objetivos favorecem o questionamento oral, a diversidade de interpretação com vários tipos de portadores, que o aluno leia antecipadamente o texto para certificar-se de hipóteses ou informações.

Favorece o ensino de postura, tom de voz e adequação de leitura.

Favorece a pesquisa e as discussões, que aprendam sobre o uso e adequação da pontuação.

Seminários, discussões, leitura em voz alta, que o aluno perca a inibição.

Favorece o trabalho com roda literária, leitura das próprias produções.

Comparação e análise do que foi lido.

Leitura para interpretar e revisar.

Observação de que para ler ao público, o leitor precisa preparar-se previamente, ensaiando as pausas, o tom de voz, a mudança desta.

Revisão de textos coletivos;

Produto final:

Realizar uma seqüência de atividades em que estes percursos apareçam.

TEMA: PLANEJAMENTO/ PLANO DE AÇÃO

1- Dinâmica de arte com receituário

Dinâmica de arte com propostas pensadas a partir do mesmo objetivo com propostas distintas para quatro grupos.

1.a) Leitura e discussão das citações dos autores:

<p>O professor ou a professora precisa romper com as raízes históricas que se tornaram regra em sua forma de compreender e fazer educação atrelada a um fazer técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas. Deve converter-se em um profissional que</p>

participa ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (Francisco Imbernón, 2005:23).

Pensar não é um caso de combustão espontânea: não sobrevém em obediência às regras gerais. Há alguma coisa que ocasiona e o provoca. Dizer-se de modo geral a uma criança (ou a um adulto) que pense, abstraindo da existência, sua própria experiência, de alguma dificuldade que os embarace ou perturbe seu equilíbrio, é tão ocioso como exigir que ergam no ar a si mesmos, puxando os cordões de seus sapatos. (John Dewey, 1953:25)

Segundo Dewey, cada experiência que o sujeito vive e soluciona, vai formando um leque de relações a serem levadas em consideração na resolução de novos conflitos, porém no caso dele não haver vivido experiências que favoreçam estabelecer tais analogias, suas confusões permanecerão. Um outro dado é que quando um sujeito não tem elementos para estabelecer links para formalizar um pensamento reflexivo, ele precisa de auxílio, de sugestões aproximadas para que suas conexões mentais possam começar a ser construídas. Neste aspecto, podemos nos remeter ao papel do professor coordenador ou ao papel de alguém da equipe de gestão como pessoas experientes e que, por estarem vivenciando/observando os contextos de fora, podem, nos momentos formativos promoverem tais problematizações e links, que leve os sujeitos através do pensamento reflexivo a uma nova/acertada ação. (John Dewey, 1953:25)

Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. Tanto a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagrada: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou recebem talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental. É neste ponto, quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado.

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas. (Dewey,1959:25)

Houveram outras citações (...)

PAP: Qual forma de planejamento foi mais significativa para atingir o objetivo proposto e aprendizagem. A primeira ou a segunda proposta. Qual a diferença, se as duas propostas tratavam do mesmo objetivo? (Pátio)

2- Questões para discussão: (Laboratório)

Distribuir questões às professoras.

Pra que planejar?

Temos objetivos traçados para ano/ciclo por qual motivo?

Na condição de termos no PPP um plano de curso por área, cada professora pode seguir objetivos distintos com seu grupo?

O objetivo do plano de ação é padronizar o trabalho do ano/ciclo? Se sim, as professoras ficam sem autonomia de definir seus percursos?

Se não, como ser autônoma na sua prática mesmo seguindo um fio condutor comum?

PAP: *Explicação oral:* Para trabalharmos em equipe escolar, precisamos garantir cada ano/ciclo, garanta alguns itens padronizados, mas isso não quer dizer que todas devem seguir o mesmo roteiro.

3- Apresentação do quadro de gêneros do segundo ano. (telão- Laboratório)

Qual foi o motivo de dividirmos os gêneros primário, secundário e leitura?

Primário: estrutura pela primeira vez

Secundário: Revisão textual (do gênero, abordagem da gramática, ortografia, pontuação)

Leitura: estrutura, repertório, deleite, pesquisa.

Qual é a função do levantamento prévio de conhecimentos dos alunos?

4- Leitura dos trechos do texto da Miriam Nemerovsky que tratam dos elementos a serem problematizados com os alunos no trabalho com o gênero.

5- Objetivos de escrita do 2º ano: Gênero Fábulas

6- PAP: Considerando que para nós este gênero está incorporado e sua estrutura automatizada coisa que não acontece para o aluno, pois ele está tendo este contato analítico com o gênero pela primeira vez, quais itens são importantes serem problematizados e ensinados aos alunos sobre Fábulas?

PAP: Como podemos fazer estes itens mais intencionais e menos ocasionais, a cargo de nossas lembranças na hora das intervenções?

PAP: Proposta de levantamento de questões a serem problematizadas com os alunos do gênero Fábula. (Sala de aula)

7- Em subgrupos divididas em 1,2,3,4:

- Análise de sequência 1 anotando ao lado onde estão os itens levantados.

Quando uma atividade ou uma sequência não apresenta aqueles critérios esperados para aquele trabalho, onde despontarão estas lacunas?

- Análise da sequência 2 anotando ao lado das etapas onde estão os itens levantados como fundamentais no trabalho com o gênero.

A atividade 2 contempla, favorece os objetivos estabelecidos para o ano e o bimestre?

Qual será a função das atividades considerando este contexto planejado?
Para as atividades serem mais eficazes, o ideal é que sejam planejadas/selecionadas antes dos objetivos e do plano de ação para atingi-los?

8- Análise das atividades selecionadas para o trabalho com fábulas. (Preparar um montante)

Qual de fato favorece os objetivos e ações elencadas?

Quais só servirão para dispersar o foco?

9- PROBLEMA A SER RESOLVIDO PELO GRUPO:

Como podemos organizar uma dinâmica de planejamento, que garanta :

- Considerarmos os conhecimentos dos nossos alunos;

-Considerarmos e levantarmos os objetivos comuns para o ano/ciclo;

-Planejarmos uma espinha dorsal básica para o trabalho comum, bem como as atividades avaliativas;

-Planejarmos os caminhos que desejaremos trilhar com nosso grupo;

- Planejarmos/elaborarmos as atividades pertinentes;

Em tempo: Precisamos trabalhar produtivamente, de modo que estas ações aconteçam na primeira quinzena do bimestre para que o trabalho não fique sem rumo por muito tempo e após definirmos o tempo já estar curto e não podermos desenvolver as propostas da forma como sabemos ser necessário.

10- Retomada dos objetivos, conteúdos, intervenções didáticas.

11- Exercício de levantamento de elementos peculiares de cada gênero que será trabalhado no bimestre para as devidas intervenções.

ANEXO 5

- **Amostras**

- **Atividade seqüenciada de uma professora do primeiro ano/do ciclo I**

Gênero: Bilhetes, convites e adivinhas

<u>OBJETIVOS</u>	<u>CONTEÚDOS:</u>
<ul style="list-style-type: none">• Ouvir a leitura feita por um leitor experiente para distrair-se, desenvolver a sensibilidade e partilhar de emoções.• Ler para distrair-se, desenvolver a sensibilidade e partilhar de emoções. Valorizar a leitura literária como fonte de apreciação e prazer.• Construir saberes sobre a leitura mesmo antes de ler convencionalmente.• Socializar as experiências de leitura.• Ler pequenos textos com autonomia.• Ler por prazer.• Demonstrar interesse no empréstimo de livros do acervo da classe e da biblioteca escolar, apropriando-se das regras de utilização da biblioteca e redes de informação.• Fazer uso de estratégias de leitura.• Ler para localizar informações.• Ler para obter informação rápida.• Ler com fluência de leitura	<ul style="list-style-type: none">• Escuta de textos lidos pela professora e realização de antecipações e inferências.• Escuta da leitura realizada por outra pessoa.• Leitura silenciosa.• Leitura em voz alta.• Utilização e empréstimos de livros da biblioteca da escola para pesquisas e leituras.• Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos, como:<ul style="list-style-type: none">-Ler por prazer;- ler para revisar;-Ler para obter informações rápidas;-Ler para aprender;-Ler para um público

ETAPAS:

Gênero: Bilhetes, convites

- 1- Levantamento de hipóteses sobre o que sabem sobre bilhetes, através de uma roda de conversa;
- 2- Trazer modelos de bilhetes prontos para os alunos conhecerem e lerem. (Estudar pra valer)
 - 2.1- Professora lê e o aluno acompanha a leitura com o dedo fazendo ajustes;
 - 2.2- Colocar consigna na lousa e solicitar leitura dos alunos;
 - 2.3- Cada aluno recebe um bilhete individual e pedir que os alunos que não lêem convencionalmente antecipem a informação.
 - 2.4- Professora vai intervindo na leitura individualmente;
 - 2.5- Demais alunos lêem um para o outro seus bilhetes.
 - 2.6- Levantamento de leitores que conseguiram realizar leitura convencionalmente para o amigo.
- 3- Entrega de três bilhetes para três alunos prepararem a leitura para o próximo dia.

- 3.1- Passar na lousa os três bilhetes sem o destinatário e sem o nome de quem remete.
- 3.2- Pedir para o aluno 1, ler o seu. O grupo precisa ler e identificar qual o bilhete que corresponde à leitura feita. Ao lerem e descobrirem a professora completará o bilhete com as informações que faltam: remetente e destinatário.
- 3.3- Idem para 2 e 3.
- 3.4- Construir com os alunos um bilhete coletivo e realizar leitura com eles;
- 4- Cada aluno vai construir seu próprio bilhete para um colega da sala; (Alunos não alfabéticos: Ditarão para os alunos alfabéticos.)
- 5- Roda leitura de bilhetes recebidos em voz alta;
- 6- Escolha de um bilhete para leitura coletiva e revisão de estruturação e pontuação com o grupo;
- 7- Escolha de outro bilhete para leitura revisão de ortografia com o grupo;
- 8- Escolha de outro bilhete para leitura revisão da coerência da idéia.

Avaliação:

Preparar uma atividade com um gênero distinto e um bilhete. A consigna seria: leia o bilhete.

– **PAUTA HTPC COLETIVO (14.04.09)**

1- TODAS AS TURMAS

Socialização de trabalho realizado no primeiro bimestre, constando:

- Investimentos realizados
- Progressos percebidos
- Dificuldades observadas
- Próximos investimentos

2- **1º e 2º ano:** Discussões de alunos que estão dentro dos critérios de conselho de classe a partir dos port-fólios.

3- **3º e 4º ano:** Definição da ficha de rendimento

Se der tempo: Início da discussão dos alunos a partir dos port-fólios.

14.04.09: PAUTA HTPC COLETIVO

1- TODAS AS TURMAS

Socialização de trabalho realizado no primeiro bimestre, constando:

- Investimentos realizados
- Progressos percebidos
- Dificuldades observadas
- Próximos investimentos

2- **1º e 2º ano:** Discussões de alunos que estão dentro dos critérios de conselho de classe a partir dos port-fólios.

3- **3º e 4º ano:** Definição da ficha de rendimento

Se der tempo: Início da discussão dos alunos a partir dos port-fólios.

–

PAUTA HTPC 16/03/09

- 1- Retomada geral de recados
- 2- Breve retomada das sequências que nos servem de apoio para a discussão das atividades.

- 3- Retomada e discussão de anotações feitas a respeito de quais atividades favorecem para que os objetivos/percursos planejados sejam alcançados.
- 4- Discussão: Como podemos organizar uma dinâmica de planejamento, que garanta:
 - Considerarmos os conhecimentos dos nossos alunos;
 - Considerarmos e levantarmos os objetivos comuns para o ano/ciclo;
 - Planejarmos uma espinha dorsal básica para o trabalho comum, bem como as atividades avaliativas;
 - Planejarmos os caminhos que desejaremos trilhar com nosso grupo;
 - Planejarmos/elaborarmos as atividades pertinentes;Em tempo: Precisamos trabalhar produtivamente, de modo que estas ações aconteçam na primeira quinzena do bimestre para que o trabalho não fique sem rumo por muito tempo e após definirmos o tempo já estar curto e não podermos desenvolver as propostas da forma como sabemos ser necessário.
- 4- Planejamento de Plano de Ação acompanhado pela PAP
Foco: Alunos não alfabetizados e que não são atendidos em sala de recursos.

ANEXO 6

Quadro 1: Alunos com necessidades educacionais especiais e as respectivas necessidades

Ano I Ciclo I	Ano II Ciclo I	Ano I Ciclo II	Ano II Ciclo II
<p>Aluno 1: Sequela de anóxia, por isso não fala e é hiperativo.</p> <p>Aluno 2: Microcefalia. Não fala e tem dificuldades motoras.</p> <p>Aluno 3: Síndrome de Down severa. Não se comunica, agride colegas. Não tem muito controle do esfínter..</p> <p>Aluno 4: Comprometimento de aprendizagem.</p>	<p>Aluno 5: Macrocefalia, transtorno de atenção, síndrome de Colve Legg Perthers.</p> <p>Aluno 6: Comprometimento de aprendizagem, transtorno fonoarticulatório.</p> <p>Aluno 7: Cisto de aracnóide têmporo-parietal esquerdo. Dif. de aprendizagem.</p> <p>Aluno 8: Dific. de aprendizagem, suspeita de paralisia cerebral. Problemas fonoarticulatórios.</p> <p>Aluno 9: Deficiente Mental leve.</p> <p>Aluno 10: Dificuldade de aprendizagem, multirrepetente e não alfabetizado.</p> <p>Aluno 11: Perda visual do olho esquerdo;</p> <p>Aluno 12: Dificuldade de aprendizagem, problema fonoarticulatório.</p> <p>Aluno 13: Problema fonoarticulatório.</p> <p>Aluno 14: Comprometimento na aprendizagem.</p> <p>Aluno 15: Comprometimento na aprendizagem, problemas de ideação mental.</p> <p>Aluno 16: Sequela de paralisia cerebral, comprometimento de aprendizagem.</p> <p>Aluno 17: Síndrome de Down. Comunica-se com monossílabos, -balbuciando.</p> <p>Aluno 18: Comprometimento de aprendizagem.</p>	<p>Aluno 19: Comprometimento de aprendizagem. (não alfabetizada)</p> <p>Aluno 20: Comprometimento de aprendizagem (Não alfabetizado)</p> <p>Aluno 21: Perda auditiva. (utiliza aparelho auditivo)</p> <p>Aluno 22: Sequelas de meningite. Perda auditiva e dificuldade em interação.</p> <p>Aluno 23: Comprometimento de aprendizagem, transtorno articulatório, perda auditiva leve.</p>	<p>Aluno 24: Dificuldade de aprendizagem.</p> <p>Aluno 25: Sequela de paralisia cerebral, comprometimento fonoarticulatório.</p> <p>Aluno 26: Deficiente mental leve. Reprovado.</p> <p>Aluno 27: Transtorno fonoarticulatório, dificuldade de aprendizagem.</p> <p>Aluno 28: Perda de 80% da visão por sequelas de toxoplasmose.</p> <p>Aluno 29: Comprometimento de aprendizagem, perda visual, multirrepetente e não alfabetizado.</p> <p>Aluno 30: Suspeita de psicose, comprometimento de aprendizagem.</p> <p>Aluno 31: Comprometimento de aprendizagem.</p> <p>Aluno 32: Comprometimento de aprendizagem. Sequela de meningite. Multirrepetente</p> <p>Aluno 33: comprometimento de aprendizagem.</p>

ANEXO 7

- **MATERIAL DE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA**

PRINCÍPIOS PARA ORALIDADE

“A variedade linguística deve ser reconhecida para não trazer mais preconceitos do que os que já existem na nossa sociedade.” P.1– 4ª série

“Como a oralidade é importante e possui questões como o preconceito que ao deixar de ser discutido, traz problemas.”

P1- 4ª série

O papel da escola com o ensino da oralidade

- Informar a linguagem culta para contextos de formalidade
- Comparar momentos de linguagem culta com momentos de linguagem oral
- Ensinar o aluno a argumentar
- Ensinar o aluno a narrar
- Ensinar o aluno a entrevistar
- Ensinar o aluno a debater
- Ensinar o aluno a conversar
- Ensinar o aluno a usar e adequar várias linguagens

O papel do professor no ensino da oralidade

-Respeitar a linguagem que a criança traz;

-Respeitar a maneira de falar, pois a linguagem caracteriza as pessoas com o grupo.

(Apontamentos surgiram na discussão de 03/07/07 com os dois grupos de HTPC)

Orientações didáticas oralidade

As situações comunicativas são situações de oralidade que favorecem desenvoltura na expressão humana. Existem várias formas de comunicação oral. A conversa, a discussão, a entrevista, a exposição, a narração, as declamações, o contar, o dialogar e cada uma delas apresentam peculiaridades bem como, semelhanças entre si.

À escola cabe ensinar aos alunos algumas adequações de usos sociais de situações comunicativas aos diversos contextos e pessoas. Seu papel é o de oferecer subsídios para a atuação do sujeito em suas relações sociais como pessoa.

Uma situação comunicativa que só uma pessoa fala é chamada de monólogo e quando há duas ou mais pessoas constitui-se em um diálogo.

Os agentes de uma comunicação são chamados de locutor e de interlocutor. Locutor é quem inicia a comunicação e interlocutor é aquele que interage com o locutor para que se estabeleça a situação. Esta interação perpassa pela atenção aos turnos da fala, que são as sobreposições de vozes e atrelam-se ao tempo de cada um falar, ao tempo da resposta, da expressão do locutor e do interlocutor.

A comunicação oral acontece por meio de movimentos de comunicação. São eles:

- Perguntas: Servem para informar o interlocutor quais são as questões a serem esclarecidas na fala. Sugere-se aos falantes serem o mais objetivos possível quando com este elemento.

- Expressar opiniões: É uma ação da oralidade que se presta ao locutor e interlocutor expressarem seu próprio ponto de vista.

- Explicações: Prestam-se ao detalhamento de informações.

- Instruções: Orientam com clareza o que o falante deseja.

A comunicação oral integra outras formas de expressão que também podem e devem ser ensinadas pela escola. As mensagens não são completamente expressas por meio das palavras, mas pelo posicionamento corporal, pelo olhar, pelo semblante, pelo gesticular das mãos, por recursos visuais que contribuem no esclarecimento da mensagem transmitida ao interlocutor.

Para que uma situação comunicativa se estabeleça de forma favorável, importante se faz lançar mão de perguntas, opiniões, explicações, descrição do como e do por quê e no caso de situações de instruções, transmiti-las de forma clara prestando atenção no retorno do interlocutor. Em caso de não compreensão deste, é necessário que o locutor lance mão de outros recursos para que o interlocutor compreenda e interaja na situação.

Há um critério imprescindível que podemos estabelecer como unânime numa situação comunicativa: o respeito para com quem está falando.

Outro aspecto importante de observar e levar em consideração no ensino oral são as formas de tratamento. Neste aspecto, o aluno precisa aprender a adequar tons, ritmos e pausas, bem como utilizar outras formas de comunicação como as expressões não verbais para atingir seu objetivo elegido. Este tipo de fala é conhecida como fala indireta.

A conversa:

A conversa é uma situação comunicativa que acontece naturalmente desde a aquisição da fala da criança. O fato de ter início no contexto familiar e privado, não significa que as maneiras de conversar são unânimes para todas as situações e pessoas que acontecem no contexto social.

Há vários tipos ou situações de conversa. Para que o aluno perceba estas variações é importante que estabeleça relações quanto ao grau de proximidade e objetivo da situação.

A opinião dos agentes comunicativos é algo essencial numa conversa, pois é a partir dela que

ponto de vista do outro é expresso.

A adequação os termos utilizados às diferentes formas de falar é outro quesito importante a ser ensinada.

Um ponto a ser observado e avaliado no ensino da conversa é se aluno consegue expressar sua opinião sem repetir a do outro, se tem capacidade de desenvolver sua própria linha de raciocínio, se consegue interagir com a conversa de maneira contextualizada e se consegue adequar estes quesitos às diversas situações e pessoas que conviverá.

- Falar com alguém, de forma espontânea, duas ou mais pessoas, respeitando os turnos da fala ou sobreposição de vozes. Sua finalidade é a troca de informações, experiências (trocar/aprender/ensinar)

Tipos ou situações conversa:

Tratamento de acordo com o grau de proximidade e situação

Brincadeiras com a fala:

Existem algumas atividades que têm na oralidade seu “coração”. Se não for por esta via, elas perdem seu sentido social. Uma destas atividades é o **repente**, o qual consiste numa improvisação de história verbal que nasce da realidade concreta concomitantemente ao momento em que está acontecendo.

Em seguida temos o **cordel ou literatura de cordel**. Esta atividade, embora escrita, só tem sentido se houver, da parte do leitor, encanto e jogos de fala. Trata-se de um duelo quase verbal, pois quem transmite precisa usar de recursos orais para expressar a intenção desta atividade oral.

A **declamação de poesias** é uma proposta que também nos remete pensarmos ser uma atividade de leitura e não de oralidade, mas podemos dizer que se trata de uma atividade interdisciplinar entre estes dois eixos da Língua Portuguesa. Para que atinja seu objetivo de encantamento dos interlocutores, fazem-se necessárias algumas ações:

- No caso da poesia, decorá-la;
- Escolher as palavras
- Conhecer o público
- Prever o efeito que se quer produzir

Para o ouvinte algumas ações também são requeridas:

- Escutar com atenção
- Pensar que está ouvindo

A preparação para falar:

Qualquer proposta didática parte da intencionalidade. Uma situação de falar não deixa de ter esta conotação.

O pressuposto básico de uma ação intencional é o planejamento. Mas quais são os aspectos que um planejamento para o falar deve abordar?

Uma das primeiras ações consiste em estudar o que deseja falar antes da apresentação, lendo com antecedência. Planejando a adequação da linguagem que fará de acordo com o público que atenderá, elegendo palavras técnicas utilizadas pelo

público alvo. Sabendo de uma coisa: Quanto mais se treina, mais aperfeiçoada fica a oratória, pois, maior sua oratória, melhor impostação de voz. O discurso fica significativo diferenciando o ler, do falar.

Requer também pensar nos vários significados das palavras, adequando-as à situação que deseja.

Na preparação da declamação de poemas, uma dica é memorizar o poema para declamá-lo. A voz precisa ser impostada de forma firme, com pausas no momento certo, com pronúncias claras.

Uma sugestão que fica neste item é de diversificar o trabalho com poema, cordel e repente.

Quanto maior a preparação para apresentar-se, maior sua oratória, melhor impostação da voz, o discurso significativo (diferenciando o ler, do falar)

Primeiro e segundo ano do ciclo I

1º ano					2º ano			
Gênero Principal	1º bím	2º bím	3º bím	4º bím	1º bím	2º bím	3º bím	4º bím
Escrita	lista	Reescrita	reescrita	receitas	Fábulas	H.Q.	Cartas	Folhetos
	cantigas	dos contos	de lendas	e escrita	(reescrita)			
	parlendas	de fada	e bilhetes (autoria)	de relatos de fatos	Clássicas Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato			
Gêneros secundários: Escrita		lista cantigas	Contos de fadas	Fábulas Retomar o gênero que o grupo mais tem ⁶ carência	Bilhetes Convites	Textos instrucional (Receitas)	Anúncios Propagandas	Textos Informativos
Gênero Principal: Leitura	Contos de fadas	Fábulas	Lendas	Biografia	Biografia	Poesia	Lendas	Clássicos Literatura
	Rótulos	Poesias	Convites	H.Q.	Verbetes		Verbetes	Verbetes
	Propagandas		Bilhetes	Piadas				
Oralidade	Diálogos	Recontos	Descrição	Narração e	Falar em público	Declamar	Entrevista	Música
	recontos e relatos de fatos	e relatos		Descrição		poesias		

Primeiro e segundo ano do ciclo II

1º bím	2º bím	3º bím	4º bím	1º bím	2º bím	3º bím
Piada	Contos de	Contos de	Biografia	Contos de	Mitos e	Anúncio
Fábulas	Fadas	assombração		Assombração	Lendas	Propaganda
Ruth Rocha	modernos	Reescrita		Autoria		Artigo de Opinião
M Lobato						
Contos de fadas modernos						
Carta	H.Q.	Textos instrucional (Receitas) Relatos histórias	Poesia	Poesia, Poema e instrucional	Biografia	Folheto Informativo
Instrucionais (regras)	Bula e Rótulo e reportagem	Notícias e reportagem	Crônicas e policial	Contos de suspense	Música	Leitura de Livros Infantis Juvenis (capítulos) Reportagem
Contos de fadas clássicos	instrucional				Instrucionais (manuais, verbetes, notas de enciclopédia)	
Reconto de contos e narrar	Exposição	Entrevista	Discussão argumentação Debate	Tirar entrevista declamar poesia	Entrevista Jogral e Canto Coral (arte)	Exposição

Fonte: PPP, EMEB (...). Planilhas retiradas dos planos de curso:2009

ANEXO 8

- **Amostra de planilha de encaminhamentos pós-conselho**

ENCAMINHAMENTOS PÓS-CONSELHO 2º BIMESTRE

<u>NOME DO ALUNO</u>	<u>TURMA</u>	<u>PROF^a</u>	<u>PROBLEMA</u>
Aluno 1	1 ^a Y	P1	15 faltas no bimestre. Sendo que tem 42 até o momento. Encaminhar para o conselho tutelar.
Aluno 2	1 ^a M	P2	Mãe usuária de drogas, padrasto quer a guarda. Ver se foi no Conselho.
Aluno 3	1 ^a K	P3	11 faltas.
Aluno 4	1 ^a R	P4	33 faltas. Mãe tem problema com o pai e trabalha, não pode trazê-la nem informar ao pai onde a menina estuda.

- **Registro de acompanhamento das turmas após conselho de classe**

GERAL DAS TURMAS 1º BIMESTRE 2008

Segundo ano ciclo I

Maiores problemas encontrados:

Os alunos em geral chegaram apáticos para realização de atividades, embora bastante falantes.

Não conheciam letra imprensa quando tinham que ler os materiais impressos em letra imprensa não conseguiam.

Reconheciam até o número 50 e dentro deste número não reconheciam o numeral. Também não tinham relação quantidade e número.

Somente duas turmas trabalham bem com o material dourado, os demais de 30 a 40% não sabiam.

Os alunos chegaram alfabéticos em listas não produtores de texto de memória e com pouco repertório de escrita, o que consideramos que esteja relacionado ao repertório de leitura.

Apresentam muita dificuldade em escrita ortografia, não escrevendo sílabas complexas.

Só conseguiam operar unidade com unidade e sem armar a continha.

Leitura de um aluno para outro não ocorreu antes de receberem intervenções.

Pareciam nunca ter participado de grupo, pois não conseguem trabalhar em grupos produtivos.

Em duas turmas da manhã, as professoras observaram que os alunos chegaram com boa participação, oralidade, porém como os demais, alfabéticos de lista e de textos de memória, sem base ortográfica de sílabas complexas.

Investimentos realizados:

Trabalho com muita oralidade, material dourado, quadro de valor posicional.

Textos de memória e lúdico (músicas) envolvendo o projeto Candido Portinari.

Providências para próximo bimestre:

Trabalho com letra imprensa para ganharem fluência na leitura. Trabalharão no laboratório de informática a digitação de textos em letra imprensa.

Trabalharão oralidade com bastante ênfase.

Investirão em agrupamentos produtivos, escrita, reescrita e produção de autoria.

Trabalharão ortografia das sílabas complexas, darão continuidade ao projeto.

Devido a uma constatação dos primeiros anos do ciclo II, que os alunos não têm o hábito de leitura e quando recebem situações problema de três linhas ficam solicitando que as professoras digam o que têm de fazer, PAP solicita que parem de ler consignas de atividades para os alunos que já têm condições de ler para estimulá-los a lerem.

Também foi solicitado pela vice diretora, que iniciem seqüenciadas de atividades que requeiram resoluções por cálculos mentais.

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](#)