

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Maria Isabel d'Andrade de Sousa Moniz

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:  
um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa  
Alfabetização – 2007 a 2009

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2010

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA ISABEL D'ANDRADE DE SOUSA MONIZ

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa  
Alfabetização – 2007 a 2009

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob orientação da Profa. Dra. Mere Abramowicz.

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora:

---

---

---

---

---

Aos meus pais,  
José e Maria,  
Luz para o meu caminho.

Às minhas irmãs,  
Teresinha, Fátima e Patrícia,  
Afeto solidário.

Aos meus sobrinhos,  
Juliana, Pedro e Luiza,  
Fonte de esperança no amanhã.

A todos os que acreditam que na  
Educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus,  
Agradeço as bênçãos que todos os dias derrama abundantemente sobre nós (mesmo quando não nos damos conta)... Tudo isso, Senhor, nos vem de tuas mãos!

Às alunas que abraçaram o desafio de participar do projeto. Vocês me ensinaram muito sobre formação de professores e ainda aceitaram generosamente contribuir com minhas pesquisas. Agradeço também às crianças e professoras das escolas públicas em que estas alunas atuaram, pois mesmo sem nos conhecermos, suas vozes, angústias e esperanças fizeram-se presentes durante a elaboração desta tese.

À querida professora e orientadora, Dra. Mere Abramowicz, que sempre acreditou em mim, me ensinou tudo o que sei sobre pesquisa e muito mais. Sou grata por sua confiança e reitero o quanto me sinto honrada por receber sua preciosa orientação.

Estendo este agradecimento aos colegas do grupo de pesquisa em Currículo: questões atuais, espaço fértil de trocas intelectuais e afetivas ao longo dos últimos sete anos.

Aos professores doutores Marcos Tarcísio Masetto e José Cerchi Fusari, que durante o exame de qualificação generosamente contribuíram para de fato qualificar e dar mais precisão a esta tese.

Às professoras doutoras Regina Giffoni Luz de Brito, Camila Lima Coimbra e Eliana de Oliveira, pela receptividade ao meu convite para compor a banca de defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, e de modo especial às professoras doutoras Isabel Franchi Cappelletti e Branca Jurema Ponce.

À CAPES, pela bolsa, que foi decisiva para este doutorado.

A todos os alunos, professores, coordenadores e diretores com quem tenho convivido ao longo de tantos anos, por sua confiança, escuta, questionamentos, discordâncias, afetos, estímulos, apoio, pelos casos compartilhados entre risos e inquietações...

Aos meus anjos da guarda, que Deus colocou no meu caminho, e que na hora certa chegavam com um comentário, uma pergunta, uma sugestão. Meus queridos amigos de Guarulhos, da Zona Leste, os queridos com quem convivi na USP e em Higienópolis...  
Eu não teria concluído esta tese sem vocês. Aliás, acho que não teria nem iniciado!

À Cleide Cristina e à Cleusa, que também estão incluídas nos agradecimentos acima, agradeço pela paciência que tiveram comigo na última etapa de elaboração desta tese, fazendo a revisão técnica e me presenteando com o “abstract”. Os equívocos quanto à normalização que eventualmente persistirem são de minha inteira responsabilidade...

À minha amada família, a quem dedico esta tese e faço público agradecimento por serem meu esteio de afeto e luz nesta caminhada. Amo vocês.

Os nomes de todos vocês estão guardados, como um tesouro precioso, no fundo do meu coração...

Por isso recomeço sem cessar a partir da página em branco  
E este é meu ofício de poeta para a reconstrução do mundo

(Sophia de Mello Breyner Andresen)

MONIZ, Maria Isabel d' Andrade de Sousa. *Formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2009*. 2010, 253 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## RESUMO

A formação inicial de professores para a Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, que acontece atualmente no curso de licenciatura em Pedagogia, tem sido objeto de debates que incidem principalmente quanto ao seu currículo e aspectos como prática e estágio. Esta tese insere-se nesses debates, considerando currículo em sua acepção mais ampla, que envolve não apenas a grade curricular dos cursos, mas, igualmente, as diversas experiências vividas pelos estudantes, em diferentes espaços e tempos, direta ou indiretamente vinculados às instituições. Dentre essas experiências esta tese destaca a participação no projeto Bolsa Alfabetização, implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que tem como objetivos contribuir para a alfabetização das crianças da primeira série e para a formação de futuros professores. Tendo como foco a formação de professores, o objetivo desta tese foi analisar em que medida a participação no projeto Bolsa Alfabetização contribuiu para a formação de um grupo de estudantes de Pedagogia. Utilizou-se a metodologia qualitativa, com a realização de um estudo de caso envolvendo um grupo de estudantes de uma instituição localizada na Grande São Paulo, que participou do projeto entre 2007 e 2009. Os dados, coletados por meio de análise documental, questionários, entrevistas e grupo focal, permitiram identificar que houve contribuições significativas para a formação dos estudantes, com sua inserção em salas de aula de primeira série de escolas públicas. Além da contribuição financeira, representada pela bolsa de estudos que recebem, foi possível identificar aprendizagens sobre a sala de aula, a escola, o processo de alfabetização e, finalmente, sobre a docência. Tais aprendizagens foram relacionadas a algumas condições do contexto em que ocorreram, tais como a presença prolongada dos estudantes em determinadas escolas e salas de aula, com um papel e objetivos definidos e ainda oportunidades de reflexão em grupo que permitiram a articulação entre as aprendizagens realizadas em seu curso superior e aquelas vivenciadas no espaço da escola. Desta forma, esta tese contribui para a continuidade dos debates em relação à formação inicial de professores, propondo que sejam concebidas oportunidades de formação nas quais os futuros professores vivenciem o cotidiano escolar de forma mais ativa, contínua e sistemática, e que favoreçam a articulação dos saberes construídos nas escolas e nas salas de aula do curso de licenciatura.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Currículo. Estágio. Projeto Bolsa Alfabetização.

## ABSTRACT

The initial teachers' formation for Children Education and the First years of Fundamental School, which happens at the Licentiate course in Pedagogy, has been object of debates that takes place mainly in its curriculum and aspects as practice and stage. This dissertation inserts itself in these debates, considering curriculum in its extensive sense, which involves not only the courses curriculum programs, but equally, the several experiences lived by the students, in different spaces and times, direct or indirectly linked to the institutions. Among these experiences, this dissertation stands out the participation in the Bolsa Alfabetização project, implemented by the Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, which objectives are to contribute with the first year children education and with the future teachers' formation. Focusing on the teachers' formation, the objective of this dissertation was to measure how the participation in the Bolsa Alfabetização project has contributed with the formation of a Pedagogy students group. The qualitative methodology was used, through a case study involving a group of students from an institution located in Grande São Paulo that participated in the project between 2007 and 2009. The data, collected by documental analysis, questionnaires, interviews and focal group, allowed to identify that there were significant contributions for the students' formation, with their insertion in the first year public school classrooms. Besides the financial contribution represented by the received scholarship, it was possible to identify the apprenticeships about the classroom, the school, the literacy process and, finally, about teaching. Such apprenticeships were related to some context conditions in which they occurred, like the students longer stay in determined schools and classrooms, with a defined role and objectives and still the opportunities of group reflection that allowed the articulation between the apprenticeships at the graduation course and the ones experienced at the school space. In this way, this dissertation contributes with the continuation of the debates related to the initial teachers' formation, proposing the planning of the formation opportunities so that the future teachers can experience the school on a daily basis in a more active, continuous and systematic way, promoting the articulation of the constructed knowledge in schools and classrooms of the licentiate course.

**Key words:** Initial teachers' formation. Curriculum. Stage. Bolsa Alfabetização.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição em números e percentagem quanto à faixa etária dos sujeitos.	116
<b>Tabela 2</b> – Distribuição em número e percentagem quanto ao tempo total de atuação no projeto.	117
<b>Tabela 3</b> – Distribuição em números e percentagem quanto ao semestre em que os sujeitos estavam matriculados, no curso de Pedagogia, no mês de junho de 2009.	117
<b>Tabela 4</b> – Distribuição em número e percentagem quanto ao período em que os sujeitos estavam matriculados no curso de Pedagogia, no mês de junho de 2009.	118
<b>Tabela 5</b> – Distribuição em números e percentagem da frequência dos sujeitos nas escolas em que atuam, no mês de junho de 2009.	118
<b>Tabela 6</b> – Distribuição em números e percentagens quanto ao estado civil.	119
<b>Tabela 7</b> – Distribuição em números e percentagens quanto ao número de filhos.	119
<b>Tabela 8</b> – Distribuição em números e percentagem do nível de escolaridade do pai e da mãe.	120
<b>Tabela 9</b> – Distribuição em números e percentagem quanto à rede em que foram cursados pelos sujeitos o Ensino Fundamental e Médio.	120
<b>Tabela 10</b> – Distribuição em números e porcentagem quanto ao papel representado pela bolsa na manutenção dos sujeitos.	121
<b>Tabela 11</b> – Distribuição em números e percentagem quanto à realização de outra atividade remunerada paralelamente à participação no projeto.	121
<b>Tabela 12</b> – Distribuição em números e percentagem dos motivos para ingressar no projeto.	128

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Atividades profissionais das alunas que realizam outra atividade remunerada além da participação no projeto.	122
<b>Quadro 2</b> – Distribuição das atividades das alunas que realizavam trabalho remunerado antes de ingressar no projeto, com a respectiva duração dessa experiência e rede à qual pertenciam as unidades escolares (no caso de atuação em escolas).	123
<b>Quadro 3</b> – Sentimentos das alunas ao ingressarem no projeto e comentários adicionais a esse respeito.	166

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANFOPE** – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CB** – Ciclo Básico
- CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEI** – Coordenadoria de Ensino do Interior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COGSP** – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
- CONTEE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- CTC-EB** – Conselho Técnico Científico da Educação Básica
- EaD** – Educação à Distância
- FDE** – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FIES** – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- HEM** – Habilitação Específica para o Magistério
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IES** – Instituição de Educação Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PROUNI** – Programa Universidade para Todos
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARESP** – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SEE-SP** – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 CURRÍCULO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> .....	20
2.1 Formação de professores .....	20
2.1.1 Debates recentes em torno da formação de professores .....	21
2.1.2 Formar-se: muito mais que “fazer cursos” .....	31
2.1.3 Formação e aprendizagem dos professores .....	35
2.1.4 Espaços de formação de professores para a infância – da Escola Normal ao curso de Pedagogia .....	40
2.1.5 Formação de professores: a centralidade do governo federal .....	45
2.1.6 Dois pontos críticos na formação inicial de professores: prática e estágio.....	46
2.2 Currículo .....	57
2.2.1 Currículo e experiência .....	66
<b>3 ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO: UM CENÁRIO EM TRÊS PLANOS</b> .....	68
3.1 Primeiro plano do cenário: o curso de Pedagogia na IES .....	69
3.2 Segundo plano do cenário: as Escolas Públicas que recebem os estudantes de Pedagogia .....	72
3.2.1 Democratização do acesso: a escola paulista nas primeiras décadas do século XX .....	75
3.2.2 Da democratização do acesso aos desafios da permanência e qualidade .....	79
3.3 Terceiro plano do cenário: o projeto Bolsa Alfabetização e algumas considerações sobre sua implantação na IES .....	84
3.3.1 A IES: Faculdades Integradas Copérnico – parceira do projeto .....	88
3.3.2 Estudantes que participam do projeto: os alunos pesquisadores .....	93
3.3.3 Profissionais da IES envolvidos no projeto .....	95
3.3.4 Equipe de gestão do projeto: os intermediários entre IES e escolas públicas ....	97
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	98
4.1 Estudo de caso .....	99
4.2 Análise documental .....	100

4.3 Observação participante .....	100
4.4 Questionários e entrevistas .....	102
4.5 Grupo focal .....	103
4.6 Perfil sujeitos da pesquisa .....	104
<b>5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>114</b>
5.1 O projeto contribui para a formação de futuros professores? .....	116
5.1.1 Conhecimento sobre a vida na sala de aula .....	121
5.1.2 Conhecimento sobre a escola .....	127
5.1.3 Conhecimento sobre o processo de alfabetização .....	136
5.1.4 Em síntese, conhecimento sobre a docência .....	143
5.2 Elementos da organização do projeto que contribuem para a formação dos futuros professores .....	148
5.2.1 Definição do papel do aluno na escola .....	149
5.2.2 Permanência prolongada na mesma sala de aula ou escola .....	156
5.2.3 Articulação entre os papéis da IES e da escola.....	158
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE A – Quadro organizativo das respostas dos questionários .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas .....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE C – Transcrição do grupo focal .....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO A – Carta para a professora regente .....</b>	<b>248</b>
<b>ANEXO B – Carta para diretores .....</b>	<b>250</b>

# 1 INTRODUÇÃO

São os passos que fazem os caminhos.  
(Mário Quintana)

Esta tese trata de caminhos: do meu próprio caminho e dos caminhos percorridos por estudantes, futuros professores, educadores e amigos, em escolas de educação básica e instituições de ensino superior.

Nesse meu caminhar, foi-se delineando o foco desta pesquisa: a formação de professores. Sabendo, por experiência própria, que não nascemos professores, mas nos tornamos professores passo a passo, ao longo de nossas vidas, procurei delimitar para esta pesquisa um trecho dessa trajetória: a formação inicial de professores, que hoje acontece nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Optei ainda por flagrar um ponto mais preciso desse caminho: o momento em que orientei um grupo de jovens estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada, situada num município da Grande São Paulo, participantes de um projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – que promove o convívio desses estudantes com a realidade escolar.

As lentes com as quais procurei captar e analisar essa realidade são as do Currículo, no contexto do meu doutorado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A opção por esse tema de pesquisa resultou de uma longa trajetória de envolvimento com a educação. Envolvimento muitas vezes matizado por um entusiasmo que poderia ser considerado ingenuidade, mas que me moveu e sustentou em meio a um cotidiano complexo, por vezes adverso e cinzento.

Estudei em escolas públicas da rede estadual de São Paulo desde o “Pré-Primário” e ao longo de todo o Ensino Fundamental, e nelas cursei também o primeiro ano do Ensino Médio (na época, chamavam-se 1º e 2º. Graus).

Quando decidi ser professora, em 1982, e procurei uma escola para cursar o Magistério (Habilitação de Segundo Grau para o Magistério de Primeiro Grau) eu já trabalhava. Na escola estadual do meu bairro, em que fui procurar vaga, afirmaram que, se eu

precisava trabalhar, não poderia me matricular nesse curso, pois deveria ter “as tardes livres para estagiar”.

Diante desse impedimento, cursei o Magistério em uma escola particular, no período da manhã, trabalhando à tarde e à noite.

Hoje, vejo que algo semelhante acontece com muitas das minhas alunas do curso de Pedagogia, que justamente por virem de famílias menos favorecidas foram “empurradas” para o ensino privado (neste caso, o ensino superior) e precisam fazer sacrifícios e malabarismos financeiros para permanecer no curso e conciliar tempos de formação e tempos de trabalho.

Quanto aos estágios, objeto de temor quando recusaram minha matrícula na escola pública, realizei-os todos, procurando usufruir da oportunidade de conhecer diferentes realidades: escolas estaduais, municipais, particulares; classes de educação infantil e ensino fundamental; escolas tradicionais e até mesmo uma escola montessoriana. Muitas vezes, quando oriento minhas alunas de Estágio Supervisionado, relato algumas das experiências vividas nesse período e a influência que tiveram em minha formação e em decisões posteriores. Essa preocupação com o contato dos professores em formação com a realidade escolar também norteia esta tese.

Meu interesse em conhecer diferentes realidades prosseguiu quando cumpri a carga horária prevista para os estágios ao cursar, no Ensino Superior, duas licenciaturas: Letras (concluída em 1991) e Pedagogia (concluída em 2001), ambas na Universidade de São Paulo.

Ao longo desse percurso de formação, atuei como professora em escolas públicas e particulares, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Durante mais de dez anos, exerci também o cargo de “orientadora pedagógica”, em que tinha como uma de minhas incumbências acompanhar o trabalho dos professores, orientá-los, realizar reuniões com eles individual e coletivamente e, assim, contribuir para sua formação continuada.

Dessa forma, ensinar e aprender estiveram sempre muito entrelaçados na minha trajetória, com a formação inicial confundindo-se com a formação continuada, formando ao mesmo tempo em que me formava professora, como observo hoje acontecer com muitas de minhas alunas.

Defendi em 2005 meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O objetivo foi analisar como acontecia a avaliação da aprendizagem em uma escola da rede estadual de São Paulo, numa organização em ciclos. Fiz muitas horas de observação em sala de aula, dialoguei com diferentes profissionais e pude observar que, apesar da existência de situações de avaliação,

ainda era frágil a compreensão do papel que ela deveria desempenhar no processo de aprendizagem, especialmente para que os ciclos permitissem efetivamente uma continuidade de aprendizagens (MONIZ, 2005). A avaliação, assim como o currículo, precisariam assumir novas configurações e funções.

As discussões iniciadas no mestrado desencadearam novas inquietações.

Diante dos desafios colocados pela realidade das escolas públicas, passei a indagar sobre a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam nesse contexto, problemática que norteou a elaboração do projeto de pesquisa apresentado para ingressar no doutorado, que iniciei em 2006.

Tão logo concluí o mestrado, comecei a lecionar no Ensino Superior, em um curso de Pedagogia de uma faculdade particular localizada na Grande São Paulo e desde então, venho me dedicando cada vez mais a compreender a formação inicial de professores, no contexto do curso de Pedagogia.

Mas minha experiência no Ensino Superior estendeu-se para além das salas de aula. Em maio de 2007, a instituição em que trabalho passou a participar do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização (ou “Bolsa Alfabetização<sup>1</sup>”), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Nesse projeto, os estudantes acompanham as classes de 1<sup>a</sup>. série<sup>2</sup> do Ensino Fundamental, contribuindo, junto com a professora regente da sala, para a alfabetização das crianças, e recebendo em contrapartida uma bolsa para custear seus estudos. Além da alfabetização das crianças, também é objetivo declarado do projeto contribuir para a formação de futuros professores.

Tendo sido convidada a orientar o primeiro grupo de alunos, formado por quarenta estudantes de Pedagogia, vivenciei todas as etapas de implantação do projeto na instituição em que trabalhava, com os imensos desafios que essa fase comporta.

Na função de professora orientadora do projeto, passei a refletir sobre as contribuições que ele poderia trazer para a formação dos estudantes de Pedagogia.

Considerei relevante investir numa pesquisa nesse sentido não apenas para responder às inquietações geradas em minha trajetória pessoal e profissional, mas por identificar, no

---

<sup>1</sup> O projeto é comumente chamado Bolsa Alfabetização, denominação que é utilizada inclusive em documentos oficiais da Secretaria da Educação.

<sup>2</sup> Em 2007, quando teve início o projeto, a rede estadual de ensino de São Paulo oferecia o Ensino Fundamental com oito anos de duração e os vários documentos relacionados ao projeto referem-se a esse primeiro ano como “primeira série” (em detrimento dos mais de dez anos de existência da organização em ciclos, com a qual a utilização do termo “série” deveria ter sido revista). Utilizaremos, portanto, neste trabalho, a expressão “primeira série” ao ano em que os alunos iniciam o Ensino Fundamental.

atual contexto de nossa educação, a premência de estudos que contribuam para discutir possíveis caminhos para a formação de professores.

Parto da perspectiva de que o conhecimento é construído e reconstruído, continuamente e coletivamente, e que as pesquisas, nas quais esta tem a pretensão de se incluir, contribuem para essa construção, sem a objetivar uma resposta definitiva.

Temos assistido, sobretudo no contexto das políticas públicas das duas últimas décadas, a uma intensificação dos mecanismos de avaliação dos diferentes níveis de ensino, dos primeiros anos do Ensino Fundamental à Pós-Graduação. Os resultados dessas avaliações, reiteradamente insatisfatórios, são amplamente alardeados junto à sociedade, a quem caberia “prestar contas” da qualidade do ensino oferecido por instituições públicas e privadas, desencadeando uma corrida em busca de culpados.

Recentemente, os vilões têm sido os cursos de formação de professores. As causas são quase sempre analisadas de forma isolada, deixando-se de lado a complexidade das relações entre os diversos fatores, especialmente os políticos e socioeconômicos.

Continuamente, são feitas referências ao “currículo” dos cursos de formação inicial de professores, identificando-o muitas vezes com a grade curricular ou um conjunto de disciplinas, consideradas insuficientes e ineficientes para formar o professor que se almeja.

Propomos, nesta tese, redimensionar tal debate, compreendendo o currículo em sua concepção mais ampla, como cenário e resultado de conflitos, escolhas, relações de poder e que envolve não apenas os conteúdos formalmente prescritos e previstos nos projetos e planos, mas igualmente a prática que se desenvolve nas instituições e mesmo aprendizagens não previstas (APPLE, GOODSON, SACRISTÁN).

Além disso, sabemos que a formação dos professores não se restringe às aprendizagens previstas no curso de Pedagogia, mas é influenciada pelas vivências escolares e culturais precedentes e terá continuidade com o início e desenvolvimento de sua atividade docente. Assim, mudanças quanto ao perfil do professor que queremos formar implicam em políticas públicas voltadas também para os outros níveis de escolaridade, incidindo na formação básica das novas gerações e nas condições de trabalho dos professores em exercício (GARCÍA, FERRY, TARDIF, CANÁRIO).

O curso de Pedagogia constitui uma das etapas da formação de professores: a formação inicial, objeto desta pesquisa. A formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que hoje acontece em cursos de Pedagogia, resultou de mudanças recentes propostas principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei n. 9394/96).

Em torno dessa definição, travaram-se debates e disputas quanto ao profissional a ser formado e ao espaço privilegiado dessa formação (LIBÂNEO, PIMENTA, FRANCO), permanecendo em cena alguns pontos historicamente polêmicos, dos quais destacamos, por sua pertinência em relação a este trabalho, a questão da prática e o papel dos estágios.

Será a partir dessas concepções de currículo e formação de professores que analisaremos aqui as contribuições que a participação no projeto Bolsa Alfabetização traz para a formação dos estudantes que dele participam, ao colocá-los em contato com a realidade escolar.

A vinculação dos alunos de Pedagogia com seu campo de atuação como tem sido feita tradicionalmente, no estágio supervisionado, mostra-se insatisfatória para alcançar os objetivos que se pretende com ela, notadamente quanto ao conhecimento que proporciona sobre a sala de aula e a escola.

A experiência dos alunos que participam do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização (Bolsa Alfabetização) nos leva a refletir sobre outras possibilidades de aprendizagem e vinculação dos futuros professores tanto com a sala de aula quanto com a escola, uma vez que, a partir de determinados aspectos estruturantes dessa experiência, eles se envolvem ativamente na complexidade da realidade escolar, numa atitude de investigação e colaboração mais efetiva do que costuma acontecer nos estágios.

O problema que norteou a pesquisa foi: em que medida a participação no Projeto Bolsa Alfabetização contribui para a formação dos estudantes de um curso de Pedagogia?

A hipótese que sustentou esta pesquisa foi a de que a participação no projeto poderia trazer aos futuros professores um conjunto de aprendizagens complementares àquelas oferecidas pelo curso de Pedagogia, com sua imersão no cotidiano escolar. Entretanto, consideramos que tais aprendizagens não poderiam ser alcançadas pela simples “presença” dos alunos na escola. Caberia investigar quais teriam sido essas aprendizagens e que aspectos favoreciam que elas fossem alcançadas.

Assim, o problema foi desdobrado em dois objetivos específicos:

- a) Identificar o tipo de contribuição que o projeto traz para a formação inicial de professores, ao ampliar o currículo efetivamente vivido por um grupo de estudantes de um curso de Pedagogia.
- b) Analisar como essas aprendizagens se relacionam a determinados aspectos que estruturam o formato da atuação dos estudantes de Pedagogia na escola, no contexto do projeto.

Para desenvolver esta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, realizando um estudo de caso que combinou diferentes estratégias de coleta de dados: entrevistas, questionários, grupo focal, análise documental e observação participante.

Além da relevância teórica e social, decorrentes da premência de estudos sobre formação de professores, esta tese marca-se pelo ineditismo do enfoque, uma vez que durante sua elaboração não tivemos conhecimento de outras pesquisas desenvolvidas a partir deste foco.

Ao voltar-se para as aprendizagens *dos estudantes* de Pedagogia, representa uma oportunidade de dar continuidade aos debates sobre formação inicial de professores, sobre Currículo e sobre o papel que a participação nas atividades da escola pode representar nessa formação, a partir da análise do Projeto Bolsa Alfabetização.

No primeiro capítulo, intitulado “Currículo: desafios da formação inicial de professores”, abordamos as concepções que sustentam teoricamente esta tese e que nortearão as reflexões apresentadas nos demais capítulos. Apresenta os debates mais relevantes, no contexto desta pesquisa, sobre *formação inicial de professores* e as transformações que levaram à definição do atual modelo do curso de Pedagogia. Acreditando que o currículo ocupa espaço essencial em relação a qualquer proposta de formação, procuramos explicitar a concepção de *currículo* na qual nos apoiamos.

O segundo capítulo, “Estudantes de Pedagogia em escolas públicas no contexto do projeto Bolsa Alfabetização: um cenário em três planos”, apresenta o cenário em que se desenrola a formação dos estudantes que participam do projeto Bolsa Alfabetização, propondo uma descrição em três planos. No primeiro, apresentamos *a IES* em que atuou e em que os sujeitos da pesquisa cursam Pedagogia. Em seguida, delineamos alguns marcos da trajetória da *escola pública*, no estado<sup>3</sup> de São Paulo, que culminaram com as atuais políticas públicas de educação, dentre as quais inclui-se o projeto Bolsa Alfabetização. Finalmente, traçaremos uma breve descrição do *projeto*, uma vez que este representa a instância de articulação entre os dois anteriores: escolas e IES, ao contribuir para a formação inicial desses estudantes de Pedagogia.

A partir do referencial apresentado nos capítulos iniciais, o terceiro capítulo foi dedicado à apresentação da “Metodologia” utilizada nesta pesquisa, justificando a opção por um estudo de caso e tecendo considerações sobre os procedimentos utilizados.

---

<sup>3</sup> Utilizaremos aqui a distinção usual em nossa língua entre estado (com inicial minúscula) ao nos referirmos a cada uma das divisões administrativas brasileiras e Estado (com inicial maiúscula) para nos referirmos ao país ou conjunto de instituições públicas do país (Cf. Houaiss, 2009).

A “Apresentação, análise e discussão dos dados” compõem o quarto capítulo. A partir da análise dos dados empíricos, este capítulo enfoca as contribuições que consideramos mais relevantes para a formação inicial de professores, decorrentes da participação dos estudantes de Pedagogia no projeto Bolsa Alfabetização. O capítulo foi organizado em dois grandes blocos, com o primeiro dedicado aos conhecimentos construídos pelos alunos de Pedagogia e o segundo discutindo os elementos da organização do projeto que contribuíram para sua formação.

Finalmente, no quinto capítulo, traçamos algumas “Considerações finais”, destacando o que julgamos serem as possíveis contribuições desta pesquisa para a continuidade dos debates sobre formação de professores, especialmente no que diz respeito às alternativas de vinculação dos estudantes com seu futuro local de trabalho – a escola.

## 2 CURRÍCULO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O currículo acaba numa prática pedagógica [...]. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar.  
(SACRISTÁN, 2000, p. 26)

Para compreender em que medida a participação no projeto Bolsa Alfabetização contribui para a formação de um grupo de estudantes de Pedagogia, com sua atuação em salas de aula de primeira série, faz-se necessário elucidar as concepções de formação de professores e de currículo que nortearam nossas análises. Logo, este primeiro capítulo dedica-se a apresentar o referencial teórico no qual nos apoiamos e foi organizado em dois grandes blocos, dedicados a cada uma dessas temáticas.

### 2.1 Formação de professores

A formação de professores não pode ser compreendida ao largo dos debates recentes sobre os rumos das políticas públicas, notadamente as políticas educacionais, e dos debates sobre o papel da educação, da escola e dos professores.

Muito além da formação inicial específica, oferecida por Instituições de Ensino Superior, diferentes estudiosos (GARCÍA, 1999; FERRY, 1991) apontam a necessidade de considerarmos a formação de professores um *continuum*, que tem início antes do ingresso num curso de graduação e precisa ter continuidade após sua conclusão, especialmente nos primeiros tempos de atividade nas escolas.

Quanto à formação inicial que acontece nos cursos de Pedagogia, serão retomadas aqui algumas propostas que ao longo deste século estiveram presentes nas propostas do Estado de São Paulo e na legislação brasileira, evidenciando-se ainda o deslocamento da responsabilidade pela formação de professores de 0 a 10 anos dos estados para a União.

Finalmente, serão destacados dois pontos considerados polêmicos nessa formação – a prática e o estágio – pontos fulcrais para compreender o papel desempenhado pela

participação no Bolsa Alfabetização para a formação de um grupo de estudantes de Pedagogia, objeto desta tese.

### **2.1.1 Debates recentes em torno da formação de professores**

A formação de professores ocupa importante espaço nos debates promovidos em eventos da área educacional e nas discussões sobre os rumos das políticas públicas, além de ampla presença na mídia.

Em grande parte, essa recorrência resulta das preocupações com a qualidade da educação, num contexto histórico em que, na maioria dos países, as questões relacionadas ao acesso e à permanência na escola, sobretudo na Educação Básica, vão sendo progressivamente solucionadas.

Restaria, portanto, assegurar a qualidade da educação oferecida e, para isso, buscam-se estratégias para medi-la, produzir dados, definir indicadores e estabelecer comparações. Nessa perspectiva, a concepção de qualidade predominante nas duas últimas décadas tende a ser a dos produtos, da eficácia e da economia, mais passíveis de serem mensuráveis, em detrimento de uma concepção mais formativa e emancipatória, que contemple a qualidade social e humana da educação.

A última década do século XX e esta primeira do século XXI foram períodos dos mais férteis em quantidade e diversidade de dados sobre o cenário educacional brasileiro.

Todos os níveis de ensino vêm sendo avaliados. Censos e questionários os mais diversos foram respondidos por alunos, famílias, professores e escolas, gerando uma grande quantidade de informações. Os mesmos níveis de ensino foram objeto de exames municipais, estaduais e federais, como os primeiros anos do Ensino Fundamental, em escolas da cidade de São Paulo, submetidos à Prova São Paulo (municipal), ao SARESP (estadual – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e/ ou à Provinha Brasil (nacional).

Além dos poderes públicos brasileiros, organismos internacionais também desenvolveram programas de avaliação, para efeito de comparação no cenário internacional (PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, e no Brasil pelo Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Os dados disponíveis permitem identificar no Brasil um cenário de maior abrangência da educação, caracterizado pela quase universalização do ensino fundamental e um crescente acesso ao ensino médio e superior.

Entretanto, o que tal profusão de avaliações também evidencia é o fato de que o prolongamento da permanência na escola não tem correspondido a uma aprendizagem compatível com sua duração. Os exames demonstram que a leitura e a produção de textos, os cálculos e a resolução de problemas, estão muito aquém do esperado nos vários níveis de escolaridade.

A recorrência das avaliações tem demonstrado ainda que, comparativamente, a situação muda muito pouco de um ano para outro, levando a um questionamento quanto ao uso de tais diagnósticos para a concepção de políticas públicas mais condizentes com as reais necessidades identificadas.

Antes mesmo, porém, de serem promovidas políticas que atinjam as raízes dos problemas – quase todos estruturais, que remontam à profunda desigualdade socioeconômica no nosso país – a primeira reação à divulgação dos resultados de tais processos avaliativos tem sido a “caça às bruxas”, a busca de culpados. Dentre os mais recentes acusados pelo fracasso da escola, têm sido apontados os professores e os cursos que os preparam.

Toda a polêmica gerada em torno dos cursos de formação de professores, muitas vezes motivada pelo mau desempenho em exames externos, pode ser compreendida no contexto das políticas públicas e reformas das últimas décadas, que procuram transmitir a mensagem de que algo está sendo feito, incorporando ainda uma “linguagem progressista”, em que ganham relevo termos como participação, descentralização e autonomia (ARELARO, 2003, p.26).

As reformas da década de 1990, promovidas pelo governo federal e, no caso de São Paulo, também pelo governo estadual, incidiram predominantemente em dois pólos: o currículo e a avaliação, que Lisete Arelaro considera “o ‘coração’ da escola” (ARELARO, 2003, p.27).

Tanto no estado de São Paulo quanto no governo federal, estiveram à frente dessas reformas, por longos períodos, representantes de um partido<sup>4</sup> que defendeu políticas públicas nas quais a educação contribuisse para a “modernização” do país, bastante centralizadoras em relação aos produtos e com características de descentralização em relação aos processos.

---

<sup>4</sup> De 1995 a 2002, o presidente do Brasil foi Fernando Henrique Cardoso e estiveram à frente do governo paulista Mário Covas (1995 – 2001), Geraldo Alckmin (2001 – 2006) e José Serra (2007 – atual), todos do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

As políticas curriculares e as políticas de avaliação exemplificam bem esse movimento de centralização-descentralização. Pela primeira vez, passamos a ter algum tipo de definição curricular, em âmbito nacional, para a educação básica: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A partir desses documentos, redes e escolas deveriam elaborar suas propostas e conduzir seus processos sem outras formas de intervenção, desde que, ao final do processo pudessem responder por ele no momento de realização das avaliações externas. Estas avaliações, por sua vez, pautaram-se (e pautam-se), pelo que é apresentado nos documentos curriculares oficiais.

Os processos de avaliação sofreram alguns ajustes ao longo destes anos, mas mantiveram-se como política de Estado com a intenção de melhorar a “qualidade” da educação, apostando em um conceito de qualidade oriundo de discursos externos à educação (eficiência pautada em critérios do mundo empresarial) e em dados quantitativos que facilitassem a comparação e o controle.

Os usos dos resultados das avaliações por vezes têm sido perversos, especialmente quando se estabelecem “rankings” e se comparam instituições e estudantes que provêm de condições sociais e econômicas muito distintas, quando não antagônicas, contribuindo não para promover a igualdade e a cidadania, mas reiterando a desigualdade social.

O peso pelas diferenças de resultados recai, novamente, sobre as escolas e os professores. A relevância do papel assumido por eles representa, para Rosane Dias, uma das vertentes de um discurso de “protagonismo docente” (DIAS, 2008, p.222).

Para Rosane Dias, as reformas do currículo da última década puseram em foco a formação do professor “situando-a em uma perspectiva de centralidade para o sucesso das políticas curriculares no processo da reforma”. Além dessa associação entre a formação dos professores e o sucesso dos alunos e da escola, o protagonismo deveria contemplar sua outra face: formas de trabalho mais autônomas e criativas “frente à produção de políticas” (DIAS, 2008, p.222).

Ken Zeichner também reconhece essa tendência a colocar o professor, cada vez mais, no centro dos debates sobre a qualificação da educação, atribuindo-lhe responsabilidade “pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola”, destacando ainda que “a formação destes profissionais é o eixo da atual controvérsia” (ZEICHNER, 1995, p.95).

Tal ênfase na formação de professores pode ser compreendida num contexto em que se esvazia o debate político sobre a educação e as atenções passam a se voltar para questões técnicas, tais como as grades curriculares, número de horas do curso de Pedagogia, etc. O próprio professor a ser formado aparece nesses debates como um “técnico” em transmissão do saber (AFONSO, 2003) e sua preparação deve contemplar esse objetivo.

A formação docente representa, como destaca Gilles Ferry, o lugar de maior concentração ideológica, uma vez que “as decisões que se pode tomar neste campo têm consequências profundas e a longo prazo sobre a orientação e funcionamento de todo o sistema educativo” (FERRY, 1991, p.49, tradução nossa).

Ainda que se reconheçam as fragilidades dessa formação, elas precisam ser analisadas de forma mais abrangente, buscando explicações e respostas que considerem os múltiplos determinantes e contextos em que essa formação se inscreve. Nem sempre, porém, esses cuidados estão presentes nas informações difundidas pelos meios de comunicação.

Em sua edição de 26 de novembro de 2008, por exemplo, a Revista Veja publicou em suas Páginas Amarelas entrevista com a antropóloga Eunice Durham com o título “Fábrica de maus professores”. A autora havia investigado junto com outros pesquisadores os cursos de formação de professores e quando questionada se as faculdades de Pedagogia deveriam ser fechadas, faz uma afirmação que remete à relação direta a que aludimos anteriormente, entre baixo desempenho nos exames e atribuição da culpa aos professores e aos cursos que os formam:

Acho que elas precisam ser inteiramente reformuladas. Repensadas do zero mesmo. Não é preciso ir tão longe para entender por quê. Basta consultar os rankings internacionais de ensino. Neles, o Brasil chama atenção por uma razão para lá de negativa. Está sempre entre os piores países do mundo em educação (DURHAM, 2008).

Dois pontos desta entrevista têm sido recorrentes nos debates e julgamos oportuno abordá-los aqui, pela natureza da pesquisa que ora desenvolvemos: a idéia do curso de Pedagogia como “fábrica” (presente no título da entrevista) e a concepção de currículo como “grade curricular”

Transparece, em muitas críticas, uma visão de formação que produziria, ao seu término, um “produto acabado”: uma produção que segue sempre o mesmo ritmo, ao mesmo tempo, sempre com a mesma técnica, na mesma seqüência de etapas, levando a produtos finais homogêneos e mantendo um “padrão de qualidade”.

Esta parece ser uma idéia pouco adequada a um curso superior, seja ele de Pedagogia ou qualquer outro.

Nesta nossa época considerada a da “sociedade do conhecimento” ganha destaque o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que se pauta pela transitoriedade dos conhecimentos. Considera-se mesmo que o ensino superior não é uma etapa de terminalidade dos estudos, mas apenas *uma* etapa, dentre outras.

De forma mais sensível, Paulo Freire fala do inacabamento ou da “inconclusão do ser humano”, que por ser humano aprende o tempo todo, por toda a vida. “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1997, p. 55).

A formação de professores precisa ser encarada e difundida como um *processo*, que, tendo início antes do ingresso dos estudantes nos cursos de Pedagogia ou Licenciatura, não se esgota neles.

Além disso, como também é da natureza do processo educativo, é muito difícil chegar a produtos em série. Os estudantes que iniciam sua formação são muito diferentes entre si, têm experiências e trajetórias diferentes, interesses diversos, condições socioeconômicas diferentes. O resultado é que uma mesma faculdade ou um mesmo curso de Pedagogia formam profissionais também muito diferentes entre si.

Este trabalho aborda, de forma distinta, a “formação de professores” e os “cursos de Pedagogia”, entendendo que, se os cursos de Pedagogia têm a função de formar professores polivalentes para trabalhar com crianças de 0 a 10 anos, a *formação*, por sua vez, constitui-se num processo mais amplo, que teve seu início muito antes, e cujo término não se dá com o recebimento do título de licenciado ao final do curso.

A responsabilidade pela formação de um professor, portanto, não pode se reduzir ao curso de Pedagogia que ele frequenta. Insere-se num processo mais amplo que inclui ao menos onze anos de escolaridade precedente (considerando-se o Ensino Fundamental ainda de oito anos e o Ensino Médio), reflete as oportunidades de acesso à cultura exterior à escola e deverá ter continuidade quando o profissional “formado” iniciar suas atividades na escola. Não pode ser considerada, desta forma, “a raiz do mau ensino nas escolas brasileiras”, como aponta uma das perguntas da entrevista com Eunice Durham (DURHAM, 2008).

Em dossiê publicado em edição de março de 2009, a revista Educação traz as reflexões da professora Bernadete Gatti, a partir da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” que nos lembram a interdependência entre os diferentes níveis de ensino. Para ela, a mudança deve acontecer de forma concomitante no Ensino Superior e na Educação Básica.

A autora aponta a falta de “relação orgânica” entre a universidade e as escolas, resultando em “um professor mal formado, que forma alunos que reingressarão no curso de formação de professores e assim por diante” (GATTI, 2009, p.35).

Há que considerar ainda que uma parte significativa da formação dos professores depende da sua inserção no universo escolar, que acontecerá apenas quando iniciar sua carreira docente. Rui Canário, fala da “inexistência de conexão direta e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional”. Isto faz com que o contexto de trabalho (escola) ocupe um papel decisivo, de tal forma que “a otimização do potencial formativo do contexto de trabalho” torne-se “o eixo estruturante do percurso formativo, *modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial* (prévia ao exercício profissional)” (CANÁRIO, 1998, p.16).

Outro ponto enfatizado nos debates recentes e que merece reflexão são as referências ao “currículo”.

Ao tratarmos do currículo dos cursos de Pedagogia é importante reconhecer que ele se inscreve num panorama curricular mais amplo, que envolve as definições dadas pela LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e ainda os Projetos Pedagógicos e matrizes curriculares de cada instituição.

Os estudos sobre Currículo enfatizam que os documentos norteadores, nos quais incluem-se as “diretrizes oficiais”, representam apenas um dos níveis do currículo. Outros dois exercem papel extremamente relevante na formação, em qualquer nível de ensino: o currículo real, que é aquele efetivamente vivenciado pelos estudantes e o chamado “currículo oculto”, que não estando explicitado nas diretrizes oficiais, nem nos planos de ensino, impõe-se no cotidiano pelos discursos, pelas relações humanas que ali se estabelecem e pelas práticas efetivamente levadas adiante.

Desta forma, ao analisarmos apenas o currículo que aparece nos documentos escritos, temos uma visão bastante parcial da formação oferecida aos futuros professores.

Gimeno Sacristán lembra que não é possível compreender o currículo “à margem do contexto no qual se configura” e “das condições em que se desenvolve” (SACRISTÁN, 2000, p. 107). Em outra obra, o mesmo autor alerta que é uma “ingenuidade” considerar apenas o que é apresentado pelos programas ou pelas declarações dos professores, pois existem diferenças importantes entre aquilo que se diz ao professor para ensinar, aquilo que eles “acham ou dizem que ensinam” e outra, ainda, que corresponde ao que os alunos aprendem. O

autor questiona: “em qual dos três espelhos encontraremos uma imagem mais precisa do que é a realidade?” (SACRISTÁN, 1998, p.131).

Finalmente, quando discutimos o curso de Pedagogia, é importante situarmos a que “curso de Pedagogia” estamos nos referindo.

Os cursos de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental passaram por importantes transformações, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996.

A maioria dos professores que estão em exercício e que poderiam ser responsabilizados pelo mau desempenho dos estudantes nos exames, não foram formados pelas diretrizes oficiais mais recentes, que datam de 2006. Ou seja, professores formados em cursos organizados segundo essas diretrizes iniciaram suas carreiras docentes apenas a partir de meados de 2009, considerando-se uma duração mínima de três anos.

Sacristán nos alerta sobre a especulação criada em torno de “um tipo de professor ideal, cada vez ‘mais completo’”, que no, entanto, “contrasta com o baixo *status* real, econômico, social, intelectual, etc.” do professor na sociedade e da importância dada à sua formação. O risco, de acordo com Sacristán, é “modelar” um profissional “cada vez mais difícil de encontrar na realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 97).

As expectativas em relação à formação de professores e ao perfil dos profissionais que estão sendo preparados têm sido bastante contraditórias e uma das instâncias em que isso transparece são os concursos públicos para seleção de professores. Em alguns concursos, algumas vezes, não houve candidatos aprovados em número suficiente para o preenchimento das vagas, ainda que o número de inscritos e participantes fosse alto<sup>5</sup>.

Ao mesmo tempo, o MEC constata um importante déficit de professores especialistas (para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio), principalmente em disciplinas como Física, Matemática e Química.

De acordo com o relatório “Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais”, divulgado em 2007, pelo Conselho Nacional de Educação

---

<sup>5</sup> Em 2008, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco realizou concurso para preencher 1702 vagas, destinadas a professores especialistas de Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e outras disciplinas, com 29.187 candidatos inscritos, dos quais 27.538 fizeram as provas. Deste total, apenas 692 foram selecionados na primeira etapa (2,5% do total de inscritos). Outros 987 professores também foram classificados, acertando mais de 60% da prova, mas não foram considerados aptos. Portanto, o total de classificados na primeira etapa do concurso, constituída de uma prova escrita, foi próximo a 6% do total de inscritos (CONCURSO..., 2008).

(CNE), o déficit de professores nas escolas públicas brasileiras era da ordem de 246 mil professores para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (RUIZ, 2009).

No próprio estado de São Paulo, um grande número de professores são contratados como temporários, gerando uma série de disputas em torno da avaliação, dos critérios e condições de contratação desses professores, envolvendo poderes públicos e sindicatos.

Esse quadro é resultante, em grande medida, da desvalorização da profissão. A pequena atratividade da docência leva a uma baixa procura por esses cursos nas Universidades e, dentre os estudantes que se formam, muitos resolvem não se dedicar à docência e têm buscado colocações melhor remuneradas na carreira, como por exemplo, em empresas.

Além de ser pouco atrativa para os iniciantes, a profissão docente mostra também pouca capacidade de manter aqueles que já ingressaram na carreira.

Em suas reflexões sobre a formação de professoras alfabetizadoras, Regina Leite Garcia apresenta sua preocupação com essa evasão, questionando por que as Secretarias de Educação enfatizam os índices de evasão dos alunos e “esquecem” de apresentar os de evasão de professores: “é assustador o número de pedidos de demissão ou simplesmente o abandono, sem qualquer satisfação” (GARCIA, R., 1998, p. 15).

Juana Maria Sancho adverte quanto à imprecisão das generalizações para descrever a realidade em diferentes contextos, mas aponta alguns fatores que levaram os professores a uma sensação de descontentamento, frustração e às vezes “inferioridade profissional”, que podemos reconhecer em nossa realidade:

a) el aumento de la responsabilidad y complejización de las tareas realizadas por los docentes; b) la pérdida de prestigio social del profesor, sobre todo en los ambientes urbanos; c) la falta de perspectiva de promoción laboral; y d) la pérdida de poder adquisitivo o la imposibilidad de acceder a unas esferas de consumo que están al alcance de otras profesiones (SANCHO, 1990, p. 32).

Como forma de atrair melhores professores, o secretário estadual de Educação de São Paulo e ex-ministro da Educação Paulo Renato de Souza aposta num plano de carreira que alia aumentos salariais aos resultados de um processo avaliativo pelo qual passarão os docentes.

Em entrevista à revista *Veja*, em outubro de 2009, o secretário da Educação critica a formação inicial e os sindicatos, mas não faz referência, em nenhum momento, a mudanças em relação às condições nas quais os professores atuam, restringindo-se a uma lógica meritocrática, baseada no “esforço” e “talento” individuais dos professores: “*o bom ensino depende disso.*” (SOUZA, P., 2009, p. 19, grifo nosso). Tal afirmação remete à compreensão

de um “protagonismo docente”, conforme citado anteriormente, em que se aumentam as responsabilidades dos professores pelo sucesso sem oferecer-lhes um aumento proporcional de participação nas decisões políticas.

Transparece, nas respostas dadas pelo secretário da Educação, uma lógica liberal, na qual o esforço individual seria suficiente para superar qualquer sorte de obstáculos. Sabe-se, no entanto, o peso que representam os fatores econômicos, sociais e culturais, tanto na formação das pessoas quanto na configuração dos contextos em que atuam profissionalmente.

A atuação do professor é sempre dependente do contexto em que realiza seu trabalho e não existe nem uma formação e nem tampouco soluções genéricas, que pudessem ser empregadas em qualquer situação (IMBERNÓN, 2005).

Os estudos mais recentes sobre aprendizagem, por exemplo, enfatizam a importância dos “conhecimentos prévios” no processo de aprendizagem, em qualquer etapa da formação. Será sempre a partir de seus conhecimentos e representações prévios que os estudantes construirão novos conhecimentos, diversificando-os, ampliando-os, complexificando-os. Em outros estudos, são apontados os “esquemas de pensamento”, construídos especialmente na infância e seu papel nas aprendizagens posteriores. Isso ressalta que quanto mais ricas e diversificadas as oportunidades de aprender, desde cedo, dentro e fora da escola, maiores oportunidades os estudantes terão de construir novas aprendizagens.

No processo de alfabetização<sup>6</sup>, que é um tema intimamente relacionado ao objeto de estudo desta tese, acontece o mesmo.

As pesquisas das últimas décadas insistiram que o conhecimento sobre o mundo da escrita não é exclusividade da escola e que ela não é a única fonte de informação à qual as crianças recorrem para compreender em que consiste escrever, por que e para quê escrevemos.

Essas mesmas pesquisas demonstraram que as diferenças observadas entre o processo de alfabetização das crianças de classes mais favorecidas e a das classes populares devia-se especialmente ao fato das primeiras terem muito mais oportunidades de conviver e refletir sobre a língua antes mesmo de entrarem para a escola: dispunham de materiais escritos atraentes (livros e revistas infantis, por exemplo), adultos que suscitavam sua curiosidade e respondiam a seus questionamentos, além de observarem cotidianamente pessoas que liam e escreviam em situações reais e significativas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

---

<sup>6</sup> Utilizamos neste trabalho o termo alfabetização para nos referirmos a um processo que envolve não apenas o conhecimento do sistema de escrita, mas inclui a participação em práticas sociais letradas. Não faremos, portanto, distinção entre “alfabetização” e “letramento”.

Esse conjunto de conhecimentos favorecia que muitas crianças se alfabetizassem rapidamente quando ingressavam na escola ou mesmo antes de nela ingressar.

Quando a escola recebia apenas uma determinada parcela da população, seu trabalho ficava em grande parte facilitado.

As políticas de acesso à educação permitiram que camadas mais amplas da população chegassem às escolas e a escola passou a receber crianças oriundas de famílias em que os pais não são alfabetizados ou tiveram pouco tempo de escolarização. Para muitas crianças, especialmente nas escolas mais distantes dos centros urbanos, como aquelas em que atuam os estudantes que participam do projeto Bolsa Alfabetização, a sala de aula muitas vezes representa a única oportunidade de contato cotidiano com o mundo da escrita, aumentando sobremaneira o papel do professor e da escola nessa aprendizagem.

Isto se reflete igualmente na etapa de formação inicial de professores: um enriquecimento de seus conhecimentos prévios, resultantes de experiências anteriores significativas, escolares ou não, permitiria uma ampliação das oportunidades de aprendizagem durante o curso de Pedagogia.

Esta tese faz referência ao papel dos conhecimentos prévios em qualquer aprendizagem e de modo especial no processo de alfabetização e na formação de professores por serem temas centrais a este trabalho, mas muitos outros exemplos e questionamentos poderiam ser arrolados para colocar em questão o papel do “esforço” e “talento” dos professores como os únicos fatores para chegarmos a um “bom ensino”.

Bourdieu, por exemplo, ao referir-se ao capital cultural, faz referência ao “tempo livre” que a família pode assegurar a seus jovens, liberando-os da necessidade de contribuir economicamente com a manutenção própria e familiar. Esse tempo, dedicado à acumulação de capital cultural, relaciona-se, portanto, ao capital econômico. (BOURDIEU, 1998). Muitos jovens que hoje frequentam o ensino superior privado trabalham durante sua formação ou começaram a trabalhar antes de ingressar no ensino superior, restringindo-se, portanto, seu acesso a experiências culturais mais ricas e diversificadas, o que sem dúvida influencia em sua formação profissional.

Reconhecer que a educação está imersa nesse complexo conjunto de fatores, dentre os quais exercem grande influência os sociais, políticos, econômicos, culturais e institucionais, é central na definição das políticas públicas de educação e também na formação de futuros professores. Sem esses conhecimentos, o profissional em formação se restringiria a uma compreensão simplista de “ensino”, sem considerar o alcance do que podemos chamar de “educação”.

No entanto, podemos identificar também nas respostas dadas pelo secretário da Educação de São Paulo uma crítica a essa formação, quando questiona as opções das universidades que “no lugar de ensinarem didática”, “optam por se dedicar a questões mais teóricas” (SOUZA, P., 2009, p. 22).

As políticas públicas precisam contemplar as condições de vida de todas as pessoas, para além da sobrevivência imediata.

Da mesma forma, as políticas públicas de educação deveriam incidir não apenas naquilo se ensina nos cursos de formação inicial ou em propostas de avaliação e premiação dos indivíduos isoladamente, mas favorecer o fortalecimento de todo o percurso de formação, desde os anos iniciais da educação básica, sem deixar de contemplar as condições em que a docência é exercida concretamente (número de alunos em sala de aula, jornadas de trabalho, fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia de professores e escolas, valorização social e profissional dos educadores).

Mas em que consiste a tarefa de formar um professor? Que problemas têm sido identificados nessa formação? O que se defende para essa formação? Como compreender os processos de aprendizagem dos docentes, antes e depois de iniciar sua atividade profissional?

### **2.1.2 Formar-se: muito mais que “fazer cursos”**

Para Gilles Ferry, a formação representa um “trabalho do ser humano sobre si mesmo, sobre suas representações e condutas” (tradução nossa). Afirmar que:

se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración de la persona y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias (FERRY, 1991, p.52).

Para o autor, este é um processo de desenvolvimento individual, que envolve um investimento psicológico de quem se forma, no qual são adquiridas ou aperfeiçoadas capacidades de “sentir, de atuar, de imaginar, de compreender, de aprender, de utilizar o corpo...” (FERRY, 1991, p.52, tradução nossa).

Especificamente em relação aos professores, Ferry acredita que a problemática de sua formação “é a mesma, quaisquer que sejam os contextos nacionais e as concepções presentes”, resumindo-se “a cinco ou seis temas”:

Necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional (...), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías e metodologías (particularmente las de evaluación), acercando las relaciones entre la teoría y la práctica (...). (FERRY, 1991, p. 48).

Ferry destaca três características da formação dos professores que se traduzem em problemas.

A primeira relaciona-se ao fato de ser uma *formação dupla*, que envolve uma formação mais “acadêmica” e uma formação profissional (que às vezes se reduz a uma formação pedagógica). Isso faz com que uma dessas dimensões seja mais valorizada ou aprofundada que a outra, levando a dilemas como, por exemplo, quanto à hierarquização dos objetivos da formação. Este tem sido o ponto central dos debates recentes em torno dos currículos do curso de Pedagogia e de um modo mais amplo dos cursos de Licenciatura no Brasil e nos debates e reformas de outros países.

A segunda característica refere-se à compreensão da formação docente como uma *formação profissional*, tal qual a dos médicos ou dos advogados. Ferry lembra que esta não é uma profissão como qualquer outra, seja pela natureza das relações que se estabelecem entre educadores e educandos, seja pelo fato da escola ser ao mesmo tempo o local de trabalho e o local em que o professor passou sua infância e, por fim, porque a atividade de ensino continua fora da escola em preparações e correções nem sempre computadas como tempo de serviço.

Uma terceira e última característica, também desencadeadora de problemas, é o fato de ser “*uma formação de formadores*”, envolvendo uma analogia entre o espaço físico em que ocorre a formação e o espaço em que o profissional irá atuar, bem como as aulas, os ritmos, a instituição, a relação professor-aluno. A ponto de considerar que “os efeitos de estruturação e de impregnação produzidos pelo dispositivo de formação podem chegar a ser mais fortes que seus discursos” (FERRY, 1991, p.61).

Para Ferry, “toda a política de formação de professores encontra-se diante de uma série de dilemas organizacionais” referentes aos três aspectos abordados anteriormente, e as soluções adotadas sobre estes pontos “estruturam um sistema de formação e determinam as práticas de formação”. (FERRY, 1991, p.63, tradução nossa).

Este trabalho de Ferry (1991) é uma das referências de que Carlos Marcelo García (1999) se vale ao abordar a formação de professores “para uma mudança educativa”.

García analisa a formação de professores subdividindo-a em três grandes etapas: “a formação inicial”, a formação dos “professores principiantes” e o “desenvolvimento profissional dos professores”. Para García, estes três momentos guardam entre si “diferenças notáveis”, do ponto de vista institucional, organizacional e curricular (GARCÍA, C., 1999, p. 13).

Tal compreensão, entretanto, ganha novas nuances quando confrontada com os dados empíricos que temos sobre a heterogeneidade do ensino superior, que hoje abriga estudantes de diferentes faixas etárias e com diferentes formações anteriores. Especificamente no curso de Pedagogia, temos estudantes que realmente ingressam nesse nível de ensino em busca de formação inicial, mas também há estudantes que já atuam na docência, tendo ou não formação específica anterior para essa atuação em cursos de nível médio. Isso faz com que o curso superior de Pedagogia represente de fato, para uma parcela de alunos, uma etapa de formação inicial, mas para outros, trata-se de uma formação que corresponderia, nos termos de Ferry, à formação de professores iniciantes ou de desenvolvimento profissional, o que aumenta a complexidade de tal formação.

García destaca a complexidade do fenômeno da formação “sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações”, mas acentua que o conceito de formação inclui “uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global” e que, em última instância “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos” (GARCÍA, C., 1991, p. 21).

Mas García esclarece que a formação não é necessariamente autônoma: “é através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (GARCÍA, C., 1991, p. 22).

No caso da formação de professores, esta representa “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (GARCÍA, C., 1999, p.22).

García (1999) cita Sharon Feiman (1983), ao distinguir quatro fases do “aprender a ensinar”, que ajudam a compreender a formação dos estudantes de Pedagogia que participam do projeto Bolsa Alfabetização, no contexto desta pesquisa (FEIMAN, 1983 apud GARCÍA, C., 1999). Para Feiman, uma primeira fase, chamada de “*pré-treino*”, inclui:

as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor (GARCÍA, C., 1999, p.25).

Em relação a essa fase, cabe identificar o papel das instituições de formação no sentido de promover a necessária ruptura, hoje reconhecida para qualquer processo de aprendizagem e mais válida ainda quando se trata da formação de professores, tendo em conta as profundas similaridades entre o espaço e situações de formação nessa fase de pré-treino e aqueles em que irão atuar.

Tal ruptura também é apontada por Charlot, que enfatiza que “só há aprendizagem e construção de um saber se houver formas de ruptura com a experiência primeira” (CHARLOT, 2005, p. 108).

Uma segunda fase corresponderia mais especificamente à *formação inicial*, que se desenvolveria numa instituição específica, “na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como as práticas de ensino” (GARCÍA, C., 1989, apud GARCÍA, C., 1999, p.25). No caso do Brasil, esta formação acontece hoje nos cursos de Pedagogia, oferecidos por Instituições de Ensino Superior.

Uma terceira fase, ou *fase de iniciação* é aquela que acontece nos primeiros anos de exercício profissional “durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência” (GARCÍA, C., 1991).

A última fase seria a de “formação permanente”, que inclui “todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino” (GARCÍA, C., 1991).

No entanto, os “resultados” das ações de formação permanente, com as características com que têm sido conduzidas, nem sempre são condizentes com os investimentos feitos. Em matéria divulgada em março de 2007, o jornal O Estado de São Paulo destaca em sua manchete: “Professor que faz cursos não melhora aprendizado”. O subtítulo explicita que “docentes que estiveram em programa de capacitação não conseguiram que seus alunos tivessem melhor desempenho no SAEB” (IWASSO, 2007).

Tais conclusões resultam de pesquisas realizadas para o seminário “Remuneração, gestão e qualidade da educação”, em que foram cruzados dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O autor da pesquisa, o economista Naércio Menezes, explicava na matéria que o fato dos professores terem passado por cursos de atualização e capacitação não traziam diferença para o desempenho dos seus alunos, em comparação com o desempenho de outros estudantes (IWASSO, 2007, p.14).

Estabelece-se, portanto, uma relação direta entre o que foi aprendido nesses cursos e o que é “aplicado” em sala de aula e “aproveitado” pelos estudantes. Outras hipóteses, porém, foram levantadas por representantes dos trabalhadores em educação, na mesma matéria, como “a falta de foco no ambiente de trabalho do professor”, recorrente em muitos programas e o “descompasso” entre aquilo que o professor necessita e aquilo que recebe dos cursos já “formatados” (IWASSO, 2007, p.14).

Por outro lado, a participação em cursos que visam a atualização, o aperfeiçoamento e a capacitação profissional, algumas vezes inscreve-se num cenário de consumismo desse tipo de atividades, que estimula maior competitividade em termos de pontuação e currículo, para eventuais promoções, em detrimento de uma intenção de crescimento profissional e auto-formação, na concepção anteriormente citada, defendida por Gilles Ferry (FERRY, 1991).

O formato de muitas das ações de “capacitação docente” é criticado por Torres por ser definido à margem “de tudo o mais”: “à margem da reforma curricular ou administrativa, à margem das outras dimensões que afetam o trabalho e a vida dos professores (políticas de recrutamento e salarial, ambiente de trabalho, etc.)” (TORRES, 1998, p. 179).

O conjunto de argumentos arrolados até aqui permite defender que a formação (inicial ou continuada) de professores é muito mais abrangente que a matrícula e participação em atividades de formação (cursos, eventos ou outras), tantas vezes estimulada e valorizada em políticas de evolução profissional. Desta forma, precisariam ser revistos o formato e o sentido dos dispositivos de formação, especialmente quanto à concepção de aprendizagem que os sustenta, temática que aprofundaremos na próxima seção.

### **2.1.3 Formação e aprendizagem dos professores**

Diante de resultados pouco promissores tanto da formação inicial quanto da formação continuada, Hernández aponta para a necessidade de se considerar como se dá o *processo de aprendizagem dos docentes*. Para o educador espanhol, este tem sido um fator pouco considerado na elaboração de proposta de formação, sendo necessária uma revisão da formação de professores levando em consideração o conhecimento de como acontece sua aprendizagem.

Dentre outras hipóteses, Hernández acredita que os professores possuem “uma visão dicotômica da teoria e da prática e entre o que faz o ensino e o que o fundamenta”. No

entanto, resolver essa separação “implicaria [...] tirar legitimidade de uma separação que envolve uma hierarquia entre aqueles que conhecem e aqueles que aplicam” (HERNÁNDEZ, 1998, p.12).

A esse respeito podemos resgatar a pesquisa realizada por Zoraide Faustoni Silva (1991) a respeito dos Ciclos Básicos de Alfabetização da década de 1980, em São Paulo, que discorre sobre a forma como os professores dos anos iniciais se apropriaram da concepção que fundamentava os ciclos, divulgada por meio do projeto de formação chamado Projeto Ipê. A autora cita o exemplo da utilização de livros de literatura infantil pelas professoras, que incentivavam os alunos a reproduzir oralmente as histórias ou fazer desenhos sobre elas, mas não tinham a “ousadia” de “permitir que a criança escrevesse espontaneamente”, evidenciando a dificuldade em trabalhar com textos reais, em atividades de leitura e escrita, desde o início da alfabetização (SILVA, Z., 1991, p.57).

Silva observa nas entrevistas e nas situações observadas em sala de aula, que as professoras “não tinham uma compreensão global e clara do que fosse essa proposta, tanto no aspecto pedagógico como no político” e nem “havia mudado substancialmente sua concepção de aprendizagem, *transpondo mecanicamente conteúdos e formas habituais de trabalhar para o Ciclo Básico*” (SILVA, Z., 1991, p. 54).

Diversos estudos apontam que as mudanças em educação não são fáceis e nem rápidas. “Ninguém muda de um dia para o outro”, lembra Francisco Imbernón (2005), uma vez que se faz necessário “interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação” (IMBERNÓN, 2001, p. 16).

Lerner (2002), por sua vez, acredita que as mudanças nas práticas dos professores, a partir de sua apropriação das contribuições científicas sobre leitura e escrita, não dependem apenas de uma adesão individual dos professores e muitas vezes atrelam-se a condições institucionais. Desta forma, a capacitação não seria suficiente. De acordo com a autora, “a capacitação está longe de ser a panacéia universal que tanto gostaríamos de descobrir.” (LERNER, 2002, p. 31).

Além de associar o desenvolvimento profissional às instituições educativas nas quais concretamente os professores atuam, Imbernón (2005) propõe que se considerem também os fatores profissionais, para além do “domínio das disciplinas” e das “características pessoais do professor”, o que inclui a luta “pelas melhorias salariais e trabalhistas”, promovendo mudanças nas relações de trabalho e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2005, p. 45).

Rosa Maria Torres discute esta questão a partir de um viés político e lembra que os professores estão ausentes dos processos de definição de políticas e programas, quando na

verdade eles são indispensáveis, pois seu saber é “tão importante quanto insubstituível”. Espera-se, posteriormente, que eles “executem algo que não compreendem e que, na realidade, não se espera que cheguem a compreender de modo cabal” (TORRES, 1998, p.182).

Os resultados da pesquisa de Zoraide Silva (1991), que havia sido realizada a partir de entrevistas, observações de aulas e aplicação de um instrumento de avaliação em Língua Portuguesa aos alunos, exemplificam os resultados nem sempre satisfatórios de ações de formação que visam mudar substancialmente concepções e práticas. Lembra-nos, finalmente, “que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho” (HERNÁNDEZ, 1998, p.11).

Assim, para que ocorra uma aprendizagem significativa, numa perspectiva cognitiva (AUSUBEL, apud MOREIRA, M.; MASINI, 1982), será necessário que as novas idéias e informações possam interagir com conceitos anteriores, já disponíveis na estrutura cognitiva de quem aprende. São esses conceitos que atuam como “ponto de ancoragem” para novas idéias e conceitos. Quando não há conceitos anteriores relevantes nos quais seja possível ancorar as novas informações, estas são armazenadas de maneira arbitrária, resultando numa aprendizagem mecânica. Cada vez que novos conceitos são aprendidos de maneira significativa, ampliam-se as possibilidades de estabelecer novas informações e, portanto, de aprender de forma significativa (MOREIRA, M.; MASINI, 1982).

Visto de outro modo (a partir de uma perspectiva sociológica), podemos considerar que ao longo de toda a sua formação (que, como defende-se aqui, tem início bem antes do ingresso em um curso de Pedagogia), o futuro professor constitui o que Bourdieu (1998) chama *habitus*. Ao refletir sobre as relações entre o pertencimento a determinadas classes sociais e as esperanças e pretensões dos indivíduos, Bourdieu explica o *habitus* como uma “matriz geradora de respostas (mediante uma improvisação permanente) a todas as condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção” (BOURDIEU, 1998, p. 111).

Essa mesma noção contribui para compreender a atuação do professor, que, a partir do conjunto de experiências vivenciadas ao longo dessa formação, cria predisposições e respostas que lhe permitem abordar as situações novas, reconhecer indícios e fazer antecipações, numa “improvisação permanente”. Assim, ainda de acordo com Bourdieu,

o *habitus* engendra continuamente metáforas práticas, isto é, numa outra linguagem, transferências [...] ou melhor, *transposições sistemáticas* impostas pelas condições particulares de sua implementação [...].(BOURDIEU, 1998, p. 115, grifo do autor).

Não é possível pensar a formação de professores sem considerar que, mais que esponjas prontas a absorver novos conteúdos ou jarros em que se depositem saberes, os professores são sujeitos de aprendizagem.

O termo “sujeito”, aqui, remete a uma compreensão específica do processo de aprendizagem e daquele que aprende:

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se tornando em reais *sujeitos* da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1997, p.29, grifo nosso).

Charlot lembra ainda que “o sujeito é indissociavelmente humano, social e singular”, “vinculado a uma história” e “portador de desejo”: “o sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo”. Desta forma, “toda a relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.” (CHARLOT, 2005, p.45).

Carlos Marcelo García apresenta as conclusões de diversos autores que insistiram na necessidade de estudar “o processo de aprendizagem dos professores como pessoas adultas” para melhor promover a formação de professores (GARCÍA, C., 1999, p.49).

Também reconhecendo os alunos universitários como pessoas adultas, Miguel Zabalza define como uma característica importante do estudante universitário, “a de pessoa que está em um período de formação, isto é, de aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 188). Porém, diante da aprendizagem dos estudantes universitários, muitos docentes se posicionam como se isto fosse algo que não lhes diz respeito, algo que “depende do aluno, e não do professor. Nós professores, apenas ensinamos” (ZABALZA, 2004, p.188). Mas o autor defende uma perspectiva diferente, que considera a aprendizagem “como a confluência de ambos, professor e aluno, no marco de uma instituição [...]” (ZABALZA, 2004, p.189).

Diante da importância que atribui à aprendizagem, Zabalza propõe que passemos a considerar a universidade como “instituição de aprendizagem”, em oposição à idéia de “instituição de ensino”. Para isso, torna-se necessário revisar constantemente “os processos e estratégias por meio dos quais os estudantes chegam à aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p.189).

A partir dos referenciais cognitivos da aprendizagem, Zabalza (2004) define sete “dimensões básicas da aprendizagem”:

- “a aprendizagem está condicionada pelo conjunto de *capacidades* e *habilidades* que os alunos têm como equipamento pessoal e que lançam mão adequadamente como estratégia de uso” (p.197);

- “a aprendizagem também é produto da *prática* do aprendiz, do trabalho solicitado e das condições para realizá-lo” (p. 200);
- “a aprendizagem tem estreita relação com a *percepção* que os estudantes têm da tarefa e dos processos instrutivos” (p. 204);
- “a aprendizagem dos sujeitos está condicionada pela singular *negociação de expectativas* presente entre professores e alunos (p. 209);
- influência na aprendizagem dos *processos de atribuição* (p. 213);
- importância da *atenção* (p. 215);
- importância do *feedback* (p. 221) (grifo do autor).

Alargando as reflexões sobre formação, Bernard Charlot propõe que se pense não apenas em um sentido estrito, estendendo-a à idéia de “cultural profissional”. A cultura não se restringiria a um “conjunto de saberes, de práticas e comportamentos”, mas é também uma relação com o mundo e um processo no qual “um indivíduo se cultiva, tornando-se portador e gerador de sentido”. O autor conclui que o que está em jogo não é apenas a eficácia da tarefa, mas “uma identidade profissional”, que engendra “maneiras de ler as coisas, as pessoas e os acontecimentos” (CHARLOT, 2005, p.95).

Considerar o professor como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem supõe reconhecer que a aprendizagem não se poderá dar por simples “transmissão”, mecanismos de repetição ou “aplicação” prática do que aprendeu.

Concordamos com Paulo Freire (1997) quando defende que “*aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada.*” (p.77, grifo do autor). Freire complementa ainda: “aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*” (FREIRE, 1997, p. 77).

A formação dos professores, em suas várias instâncias, portanto, precisa ser repensada não a partir do conjunto de disciplinas de um curso ou de sua carga horária, mas a partir de concepções de conhecimento, de aprendizagem, de uma compreensão mais clara da complexidade do contexto em que irão atuar. Em última instância, o que precisa ser repensado é o *currículo*.

Grande parte dessas decisões, no entanto, resultam de políticas educacionais, propostas dos governos e especialmente políticas curriculares, que apontam a direção dessa formação, perfil dos professores a serem formados pelas instituições de ensino superior e, ainda, favorecem em maior ou menor medida as condições de trabalho e, em consequência, as

oportunidades de formação continuada e de enriquecimento das experiências profissionais dos professores.

É assim que Zeichner não nos deixa esquecer que a definição de metas e objetivos envolve conflito de valores e, portanto, caracteriza-se como um problema ético e político e não meramente técnico, como deixam transparecer propostas apoiadas em uma racionalidade técnica (ZEICHNER, 1995).

#### **2.1.4 Espaços de formação de professores para a infância – da Escola Normal ao curso de Pedagogia**

Ao final desta primeira década do século XXI, uma breve retrospectiva permite constatar que as transformações sofridas pelos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino não foram poucas, como não foram poucos os embates de grupos com visões diferentes quanto ao *lócus*, formato e objetivos dessa formação (AGUIAR, 2006; LIBÂNEO, 2006; FRANCO, 2007).

Entre 1996 (quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96) e 2006 (ano em que foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia), travou-se um intenso debate entre grupos que argumentavam que a docência deveria ser a base da formação do Pedagogo (posição defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE) ou que a formação do Pedagogo deveria ser específica, não se confundindo com a formação de professores (no qual destacam-se os nomes de Franco, Libâneo e Pimenta). Para estes últimos, o curso de Pedagogia deveria constituir uma graduação voltada para a formação do “profissional pedagogo”, e sua formação deveria contemplar “o aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.” (FRANCO, 2007, p. 84).

Para Franco, o texto das diretrizes curriculares provoca confusão “ao não diferenciar campos científicos, saberes profissionais e áreas de atuação” (2007, p. 92).

Além das questões referentes ao perfil do profissional a ser formado (e associado a ela), emergiu o questionamento quanto ao espaço institucional em que essa formação deveria ocorrer. A partir da LDB (artigo 63), foram criados Institutos Superiores de Educação, que

deveriam oferecer o Curso Normal Superior, “destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”, até então formados em cursos de nível médio, na modalidade Normal. Esses institutos conviveram então, nos anos seguintes, com os cursos de bacharelado em Pedagogia, que continuaram a ser oferecidos em Universidades, até a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006.

Expressão desses embates foi a realização do III Fórum Nacional de Pedagogia, realizado em novembro de 2006 em Águas de Lindóia, que reuniu representantes com diferentes posições para discutir pesquisas sobre o curso de Pedagogia no Brasil e propor subsídios para a implementação de políticas públicas referentes a esse curso.

Antonio Joaquim Severino (2006) retoma os debates sobre a formação de professores e o curso de Pedagogia, argumentando que, “em decorrência da natureza da educação, as dimensões da pesquisa, da docência e da gestão” estão profundamente vinculadas, não podem ser separadas e avaliadas com pesos diferenciados” (SEVERINO, 2006, p. 62). Defende um profissional “muito bem capacitado para lidar com o conhecimento e com os valores envolvidos no processo educativo” (p. 65) e que o curso de Pedagogia “precisa desenvolver nos profissionais que está formando uma profunda sensibilidade aos aspectos históricos, políticos e sociais que tecem a vida da sociedade e envolvem a educação.” (2006, p. 67). Esta formação é que vai proporcionar “capacidade de avaliação crítica das determinações sociais que condicionam e limitam o processo educacional”, para que possa “implementar as forças construtivas” e “desmascarar as impregnações ideológicas presentes nos discursos teóricos e práticos” sobre a educação (SEVERINO, 2006, p. 68). Essa especificidade e profundidade atribuídas ao curso de Pedagogia encontram-se ausentes dos discursos de políticos e pesquisadores que relacionam a qualidade da educação apenas ao mérito e esforço pessoal dos professores, condenam uma formação que vai além do exercício prático e buscam respostas únicas e rápidas para as mazelas da educação em nosso país.

É possível reconhecer, no entanto, que os debates que ganharam tanto espaço nesta década, quanto ao melhor formato e *locus* de formação inicial de professores, retomam questões que dividem opiniões, no Brasil, há bem mais de um século.

As primeiras Escolas Normais, com este nome, surgiram em Paris em 1795, num contexto em que se pretendia universalizar a instrução elementar (SAVIANI, 2008).

No Brasil, a partir de 1834, a instrução primária tornou-se responsabilidade das províncias e para preparar os professores foi seguido o modelo europeu: formação em Escolas Normais. O currículo das Escolas Normais contemplava os conteúdos a serem ensinados às

crianças, privilegiando uma formação que proporcionasse aos futuros professores o domínio dos conteúdos que deveriam ensinar.

Esse modelo não era aceito sem contestações e Saviani cita o exemplo do Rio de Janeiro, que em 1854 substituiu a formação na Escola Normal pelos “professores adjuntos”:

Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais (SAVIANI, 2006, p. 16).

Vemos, portanto, que a intenção de formar professores pela atuação conjunta com docentes experientes, testada há um século e meio, guarda alguma semelhança com o Projeto Bolsa Alfabetização. Entretanto, enquanto aquela pretendia substituir as Escolas Normais, este último prevê uma formação concomitante nos dois espaços: escola e curso de formação em uma Instituição de Ensino Superior.

A experiência do Rio de Janeiro não foi levada adiante e continuaram a ser criadas Escolas Normais.

Em São Paulo, a Reforma da Instrução Pública de 1880 determinou o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, reformulando o plano de estudos então existente. Considerava-se que as Escolas Normais não ofereciam a formação necessária “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1890, apud SAVIANI, 2008).

A reforma previa, além do enriquecimento curricular, exercícios práticos de ensino e, para tal, foi criada a Escola Modelo, anexa à Escola Normal da capital paulista. Esse modelo estendeu-se para o interior do estado e influenciou outros estados brasileiros. A reforma de 1880 previa também a criação do curso superior da Escola Normal, para formar os professores dos ginásios e escolas normais. Este, porém, não chegou a ser implantado.

Do final do século XIX datam ainda os embates quanto à natureza e papel que ocupariam nas Universidades os cursos superiores de formação de professores.

A partir dos dados trazidos por Saviani (2008), Aranha (2006), Kullo (2000) e Brzezinski (1996), é possível destacar alguns marcos da constituição do curso de Pedagogia no Brasil no decorrer do século XX:

**1931** – O decreto n. 19.851/31, ao definir o Estatuto das Universidades Brasileiras, prevê que a constituição de uma universidade contemple ao menos três cursos e apresenta o de Educação, Ciências e Letras como uma das opções, ao lado dos já tradicionais cursos de

Direito, Medicina e Engenharia. Essa nova faculdade teria a função de formar professores para o ensino secundário e curso Normal.

Nesse mesmo ano, a Escola Normal de São Paulo foi transformada em Instituto Pedagógico por Lourenço Filho. No ano seguinte, 1932, Fernando de Azevedo criou o Instituto de Educação, que incluía, dentre outros, a Escola de Professores, responsável pela formação de professores primários, formação pedagógica para professores secundários e especialização para diretores e inspetores (SAVIANI, 2008, p.27).

**1934** – Criação da Universidade de São Paulo, da qual pretendia-se que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fosse sua “espinha dorsal”. O espaço da educação, na nova instituição, era o Instituto de Educação, que incorporara a Escola de Professores, do antigo Instituto Caetano de Campos.

**1938** – O Instituto de Educação foi extinto e absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passou a abarcar uma quarta seção: a de Educação. Nesse ano, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>7</sup>.

**1939** – O Decreto n. 1.190/39 organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, em que uma das seções é a pedagogia. O curso de pedagogia representava um bacharelado, sendo obtido o título de licenciado por meio do curso de didática, com um ano de duração. É a origem do esquema conhecido como “3 + 1” (SAVIANI, 2008, p.39).

**1962** – Nova regulamentação do curso de Pedagogia, em que se permitiu que o curso de didática fosse cursado concomitantemente com os de bacharelado, suprimindo o modelo “3+1”. Fixação de um currículo mínimo para o curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996), com a definição de cinco matérias obrigatórias e mais onze opcionais, dentre as quais os alunos deveriam cursar duas. As disciplinas obrigatórias eram Psicologia da Educação, Sociologia (geral, da educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração escolar. A distribuição das disciplinas ao longo dos quatro anos do curso e a escolha das disciplinas opcionais a serem oferecidas deveriam ser feitas pelas instituições. Valnir Chagas (1962, *apud* BRZEZINSKI, 1996) sugeria, na ocasião, que os estágios fossem realizados não apenas nas Escolas de Aplicação, mas em escolas da comunidade, para que os

---

<sup>7</sup> Hoje, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

alunos pudessem aplicar os conhecimentos “dentro das limitações e possibilidades de uma escola real” (BRZEZINSKI, 1996, p.57).

**1968** – Lei n. 5.540/68 – Lei da Reforma Universitária. A resolução do CFE n.2/69 “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia”. De acordo com o artigo 1º da resolução, a formação de professores para o ensino normal e especialistas para orientação, administração, supervisão e inspeção escolar seria feita no curso de Pedagogia, no qual o formando obteria o grau de licenciado, com modalidades diversas de habilitação (o artigo 3º. da resolução enumera oito habilitações distintas). A resolução determina ainda a obrigatoriedade da realização de estágio supervisionado referente às diferentes habilitações, correspondendo a ao menos 5% da duração do curso. Essa regulamentação do curso de Pedagogia permaneceu mesmo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e só foi alterada formalmente com as Diretrizes Curriculares Nacionais de abril de 2006 (SAVIANI, 2008).

**1971** - Reforma do ensino de 1º e 2º graus – Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º. e 2º. Graus). Com esta lei, foi eliminada a separação entre ensino secundário e técnico. As Escolas Normais foram substituídas pelo curso profissionalizante de Habilitação Específica para o Magistério.

**1980** – I Conferência Brasileira de Educação, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. Esse desejo de participação nos destinos do curso de Pedagogia traduziu-se em duas vertentes: uma primeira que defende a docência como base do curso de Pedagogia enquanto uma segunda acredita que a Pedagogia não se reduz à docência. Emergem nesses debates os nomes de Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Santoro Franco, que publicaram trabalhos em forma de livros e artigos, discutindo a natureza e o papel dos cursos de Pedagogia no Brasil.

**1983** – Início da implantação do projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, pelo Ministério da Educação. Tal implantação deu-se de forma diferenciada de uma secretaria estadual de educação para outra. De acordo com Kullo, a experiência ficou restrita praticamente ao estado de São Paulo. Além de um “enriquecimento curricular”, o projeto diferenciava-se da Habilitação para o Magistério por ser oferecido em regime integral, por buscar uma maior interação entre as disciplinas e pela bolsa de estudos que os alunos recebiam, correspondente a um salário mínimo (KULLOK, 2000, p. 97).

**1996** – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. n. 9394/96) aponta os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior como *lócus* da formação docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, paralelamente aos cursos de Pedagogia, que continuariam a preparar os demais profissionais da educação.

**2005/2006** – Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura. Parecer CNE/CP n.5/2005, homologado em 10 de abril de 2006; Resolução CNE/CP n.1/2006, de 15/05/2006, publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006. Concebe o pedagogo como docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas na quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, artigo 2º.).

### **2.1.5 Formação de professores: a centralidade do governo federal**

A formação inicial dos professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, até pouco tempo responsabilidade dos estados, tem sido assumida cada vez mais pelo governo federal.

Esse movimento tornou-se mais marcante a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, momento em que a formação esperada para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deveria deixar de ser de nível médio – Habilitação para o Magistério (responsabilidade dos estados), passando a ser realizada em Instituições de Ensino Superior (sob responsabilidade do Ministério da Educação).

O governo federal voltou a marcar sua presença em relação à formação de professores com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em 2006.

No ano de 2007, foi criado o Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, ligado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem, dentre outras, as competências de:

Discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;

Acompanhar a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior nos processos de avaliação conduzidos pelo INEP;

Colaborar na elaboração de propostas, relativas à formação inicial e continuada de profissionais de magistério da educação básica, para subsidiar o Plano Nacional de Educação (CAPES, 2008).

Um dos desdobramentos dessa ação do governo federal foi a instituição, em janeiro de 2009, da “Política Nacional de Formação de Professores”, em que a formação desses profissionais é assumida como responsabilidade de Estado, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2009f).

Nesse contexto, um projeto como o Bolsa Alfabetização poderia representar uma retomada, pelo governo estadual, de ao menos uma parcela da tarefa de formar os futuros professores, de modo especial os que atuarão em sua rede.

Essa hipótese pode ser reforçada pela formulação de outro projeto da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, de maio de 2009: uma “Escola de professores” destinada a preparar os professores aprovados em concurso públicos, antes do início efetivo de suas atividades na rede. O anúncio no site da Secretaria da Educação enfatiza, logo de início, que “só vai dar aula quem passar pela formação de quatro meses” (SÃO PAULO, 2009e).

### **2.1.6 Dois pontos críticos na formação inicial de professores: prática e estágio**

Os dados apontados anteriormente em relação à formação de professores e aos cursos de Pedagogia permitem identificar a relevância de dois pontos que consideramos críticos nessa formação: a dicotomia entre teoria e prática e os estágios. Outros pontos poderiam ser arrolados, mas optamos por destacar estes dois por sua relevância para esta tese.

A preocupação com as relações entre teoria e prática estão presentes não apenas em estudos e investigações científicas, mas igualmente nos debates veiculados pela mídia e, em consequência, torna-se recorrente nas falas dos estudantes, a exemplo do que constatamos no material empírico recolhido para esta pesquisa.

Inicialmente, cabe destacar com Adolfo Vázquez (1977) que “só artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar teoria da prática e vice-versa uma da outra” (VÁZQUEZ, 1977, p. 241).

A separação entre teoria e prática também é contestada por Álvaro Vieira Pinto:

[...] o pensamento teórico, o mundo das idéias, a reflexão abstrata, não existe jamais separada do plano objetivo e, portanto, desligado da prática e sem utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo material que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas idéias ou a descoberta de relações inéditas entre estas (PINTO, 1969, p. 75).

Em dissertação de mestrado sobre o curso de Pedagogia, Tchitula (2001) investigou os cursos oferecidos por duas instituições, analisando documentos e entrevistando alunos, de modo a traçar um panorama da formação oferecida por eles. Nas considerações finais, Tchitula aponta que os alunos conclamavam por algumas mudanças, dentre as quais “a relação entre teoria e prática”:

- mudanças curriculares;
- relação entre teoria e prática, superando a dicotomia e o distanciamento entre professores, alunos e departamentos, propiciando outras formas de organização que permitam a integração das áreas do conhecimento, do ensino e da pesquisa;
- articulação entre a universidade e o mundo do trabalho e outras instâncias de ensino, proporcionando experiências diversificadas de estágio que ajudem o aluno a conhecer a realidade do fenômeno educativo, entender a função social da atuação do pedagogo/ professor (TCHITULA, 2001, p.158).

Fernando Hernández, em seu conjunto de hipóteses já citadas, aponta que “os docentes têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento” e possuem “uma visão dicotômica da teoria e da prática e entre o que faz o ensino e o que o fundamenta” (p.12). O autor faz uma importante distinção ao explicar que a *prática*, “sem contexto, sem explicação e sem referências que a sustentem não tem mais sentido do que a simples *atividade*, pois deixa de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente” (idem). Lembra também, que a manutenção de uma divisão clara entre teoria e prática tem estreita relação com a distribuição de poder e com a segmentação entre aqueles que pensam, planejam e aqueles que executam (HERNÁNDEZ, 1998, p.12).

Três “características prototípicas do bom aprender” são destacadas por Juan Ignacio Pozo (2002). A primeira é que aprender implica em uma mudança duradoura; a segunda é que

aquilo que foi aprendido possa ser utilizado em outras situações e a terceira, que mais interessa a este ponto da tese, é que aprender é uma consequência direta da prática.

Pozo afirma enfaticamente que “a aprendizagem é sempre produto da prática” (p.65), considerando ainda que é o “tipo de prática” e não a “quantidade de prática” o que identifica a aprendizagem, de forma que uma prática repetitiva produziria aprendizagens mais pobres que uma prática reflexiva, apesar desta costumar ser “mais lenta e mais exigente para o aluno” (p.66). Esta última é especialmente importante quando as situações enfrentadas envolvem menos previsibilidade e condições mutáveis (como entendemos que é o caso do trabalho docente), em que “convém compreender porque fazemos o que fazemos” (POZO, 2002, p.66).

Pozo também faz referência à prática ao tratar da aprendizagem de procedimentos e, mais especificamente, da “aprendizagem de *estratégias* para planejar, tomar decisões e controlar a aplicação das técnicas para adaptá-las às necessidades específicas de cada tarefa”:

As estratégias não são adquiridas por processos associativos, mas por processos de reestruturação da própria prática, produto de uma reflexão e de uma tomada de consciência sobre o que fazemos e como o fazemos (POZO, 2002, p.78).

O autor prossegue em suas reflexões sobre as estratégias, lembrando que elas demandam vários outros tipos de conhecimentos, como os conceituais, por exemplo, além da reflexão sobre o que se está fazendo (POZO, 2002, p. 236).

Ainda ao referir-se ao papel da prática no processo de aprendizagem, Pozo faz referência aos tipos de prática, diferenciando “exercícios” e “problemas”.

Para o autor espanhol, “considerar uma tarefa de aprendizagem mais como um problema (um motivo para a reflexão e a aprendizagem construtiva) ou como um exercício (uma situação repetitiva de aprendizagem associativa)” (POZO, 2002, p. 254), depende de diversos fatores, principalmente a forma como a tarefa é proposta. Apesar dos exercícios também terem importância, as situações novas, imprevistas, em tarefas que permitem perceber sua funcionalidade, colocam os alunos diante de verdadeiros problemas (POZO, 2002).

Algumas tarefas propostas no espaço das Instituições de Ensino Superior podem representar “problemas” com essas características para os estudantes de Pedagogia, mas sem dúvida, a participação em atividades em salas de aula reais apresenta uma variedade muito maior de problemas, constituindo-se, assim, ricos espaços de prática.

Ao retomar o histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, podemos identificar experiências como a Escola Modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo, como um espaço de prática, ou ainda a experiência do Rio de Janeiro de formação de professores

não em Escolas Normais, mas pelo convívio com professores mais experientes no cotidiano escolar.

Essas tendências alternam-se com a preocupação em oferecer aos futuros professores sólidos conhecimentos conceituais, sejam eles os conteúdos curriculares que devem ser ensinados aos alunos, seja a fundamentação sociológica, filosófica, histórica, etc., da educação. Observa-se, assim, a dificuldade que tem sido encontrada para se chegar a uma síntese satisfatória em relação ao lugar que esses diferentes saberes ocupam em relação à formação de professores.

Nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia às vezes encontramos disciplinas que tem em seu título o termo “prática”. É o caso da instituição em que atuo, em que os estudantes cursam ao longo de cinco semestres a disciplina “Prática Pedagógica”. Para Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima, essa distinção é errônea, pois num curso de formação de professores todas as disciplinas “são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.44).

Para finalizar estas reflexões sobre a prática na formação de professores, caberia recorrer à idéia de *práxis*, enquanto união dialética entre teoria e prática, não existindo superioridade, mas sim reciprocidade entre ambas.

Vázquez nos leva a considerar o papel da consciência em relação à *práxis*. Para ele, na *práxis* intencional (individual ou coletiva) “a atividade obedece a um objetivo previamente traçado” e “seu resultado é, portanto, uma objetivação do sujeito prático”. Porém, apesar da importância desse objetivo, o que interessa numa atividade prática é o *resultado da ação*, que pode não corresponder à intenção original devido, por exemplo, à “resistência da matéria a ser transformada”. Desta forma, além do importante papel que ocupa no início do processo prático, “a *práxis* requer uma *atividade de consciência*”, também no decorrer do processo prático (VÁZQUEZ, 1977, p. 318, grifo nosso).

Esta compreensão da *práxis* enquanto atividade permeada pela consciência, no decorrer do processo, nos remete a uma concepção de formação de professores em que se contemplem igualmente a prática e a fundamentação da prática.

É nesse sentido que compreendemos a defesa de Sacristán (2000) no sentido de que, dentre as múltiplas “facetas e prioridades” da formação de professores, figurem como indispensáveis: dotá-los de um *saber fazer prático* (“esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias”), “ajudá-los a estabelecer uma *fundamentação* desses saberes práticos” que lhes permita justificar e analisar sua prática e “serem capazes de *analisar e questionar as condições* que delimitam as práticas institucionalmente

estabelecidas” (p.271). O autor argumenta que os diversos componentes do currículo deveriam se articular com as “atividades reais” realizadas pelos professores, a fim de evitar que os professores sejam “reprodutores de práticas nas quais se especializaram” ou exigidas pelas instituições em que atuam (SACRISTÁN, 2000, p. 272, grifo do autor).

Muitas vezes, nos cursos de formação profissional, a prática é associada ao *estágio curricular* e este tem sido um território de grandes embates, em muitas áreas.

Em relação à formação de professores, isto não é diferente e inúmeros livros, artigos, dissertações e teses fazem referência à importância desse período de formação, à necessidade de rever os modelos em vigor ou descrevem propostas inovadoras levadas adiante em algumas instituições.

Bernadete Gatti, responsável pela pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre “Formação de professores para o ensino fundamental”, considera os estágios “ficção científica”: “Não tem quem controle. Não sabemos como as horas dedicadas aos estágios são aproveitadas, porque não há um projeto” (GATTI, 2009, p. 35).

As instituições de ensino superior, no entanto, têm buscado alternativas para que os estágios cumpram o papel que lhes cabe na formação de futuros professores.

Em sua dissertação de Mestrado defendida em 2004, Helena Santos apresenta o projeto de estágio curricular desenvolvido no curso Normal Superior de uma Instituição de Ensino Superior privada, que busca uma superação daqueles modelos de estágio que pouco contribuem para a formação dos professores. Nessa proposta, elaborada a partir do Projeto Pedagógico do curso, o estágio é considerado “elemento integrador do currículo de formação”, criando espaços onde “as experiências de estágio vivenciadas pelos alunos possam ser analisadas, discutidas, compreendidas, a partir da relação teoria e prática, num *processo reflexivo*” e numa “atitude interdisciplinar” o que permitiria “considerar a prática pedagógica a partir das diferentes áreas do conhecimento” (SANTOS, H., 2004, grifo nosso).

A Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, reforça a importância das aprendizagens realizadas no ambiente de trabalho, distanciando-se do discurso da “prática” e da “aplicação de conhecimentos”, ao mesmo tempo em que insiste na necessidade de que esteja integrado ao projeto pedagógico do curso e ao “*itinerário formativo* do educando”. Define estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido *no ambiente de trabalho*”, que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à *contextualização curricular*, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.1, grifo nosso).

As considerações de Juan Ignacio Pozo apresentadas anteriormente (POZO, 2002) permitem-nos questionar o papel do estágio enquanto espaço de prática, especialmente se considerarmos as poucas oportunidades que os estagiários têm, via de regra, para colocar estratégias em ação e resolver problemas. Além disso, observa-se uma tendência maior à descrição, pelos estudantes, do que observam em sala de aula, em oposição a uma necessária problematização e reflexão.

Assim como Pozo (2002) defende que não é a *quantidade* de exercício o que define a aprendizagem, mas o *tipo* de exercício, também podemos considerar que não é a quantidade de tempo dedicado ao estágio o que define seu potencial na formação dos professores. Aventamos aqui que o tipo de relação que o estudante estabelece com os professores regentes, os alunos e o que se passa em sala de aula, num contexto social concreto, parece ser o mais relevante para sua formação.

As reflexões de Pimenta e Lima (2004) a respeito do estágio permitem reconhecer a especificidade de diferentes concepções de estágio e como elas se relacionam a diferentes concepções de relação entre teoria e prática, além de evidenciarem o que se espera da formação e da atuação do futuro professor.

Para Pimenta e Lima, o estágio “sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33). As autoras retomam uma afirmação usual segundo a qual “na prática a teoria é outra” e acrescentam que essa oposição entre teoria e prática “não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.34).

Uma das concepções de estágio analisadas pelas autoras é aquela que considera a prática como “imitação de modelos” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35). Ao longo de sua escolaridade, os estudantes observam e inspiram-se em seus próprios professores. Apesar do papel que esses professores exercem enquanto modelos para os futuros professores, nem sempre existe um posicionamento crítico a respeito. A ênfase na aprendizagem enquanto observação e reprodução de modelos de atuação de professores em sala de aula reduz o papel da formação intelectual e ainda prescinde de uma análise do contexto escolar.

Nesse mesmo sentido, Pozo lembra que aprender sempre envolve “desaprender” e que muitas vezes, mais difícil do que aprender um comportamento ou um hábito, é abandonar os que já temos. O autor aponta para a necessidade de “reconstruir esses conhecimentos implícitos”, aprendidos de modo incidental e muitas vezes sem que o aluno tenha consciência, “refletindo sobre eles” para poder modificá-los (POZO, 2002, p.61). Isto parece ser

especialmente relevante na formação de professores, desaconselhando práticas de estágio que enfatizam a apropriação de modelos sem a necessária reflexão.

Uma segunda concepção descrita por Pimenta e Lima relaciona a prática à “instrumentalização técnica” (p. 37). Nesta perspectiva, há uma supervalorização da prática, desvinculando-a da teoria. O estágio reduz-se ao “como fazer” e aqui as autoras incluem as oficinas de confecção de material didático e mini-aulas, por exemplo. Este tipo de atividades tem sua importância, além de serem apreciadas pelos estudantes, mas não consideram a complexidade do processo educativo e geram “um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.39).

Em oposição a uma “didática instrumental”, o estágio passou a ser considerado uma oportunidade do aluno posicionar-se em relação ao que observava na escola. Isto resultou, porém, em uma postura crítica que insistia nas falhas e defeitos das escolas, diretores e professores, levando, por fim, a uma relação conflituosa entre estudantes e escolas, traduzida, muitas vezes, pela recusa das escolas em receber estagiários.

Como uma das tentativas de superar as concepções anteriores, que se assentavam em uma dicotomia entre teoria e prática, Pimenta e Lima indicam a compreensão do estágio como possibilidade de “propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). Citam o trabalho de Pimenta (1994, apud PIMENTA, 2004) no qual a autora defende o estágio não como atividade prática, “mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade”, sendo, assim, “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.45).

Stela Piconez também insiste no papel da reflexão ao relatar sua experiência em relação à Prática de Ensino e tentativas de ressignificar o estágio, afirmando que a prática da reflexão “tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática”, num movimento “que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação da realidade, em que a prática oferece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira” (PICONEZ, 1991, p.25).

A autora propõe uma aproximação entre estágio e pesquisa, que permitiria não apenas uma compreensão mais acurada dos contextos nos quais o estágio é realizado, mas também desenvolveria nos estagiários posturas e habilidades de pesquisador (PICONEZ, 1991). Com isso, os alunos poderiam problematizar as situações observadas e buscar conhecimentos que permitam aprofundar a compreensão da realidade.

A perspectiva do estágio como pesquisa apóia-se em diferentes estudos sobre a formação de professores das últimas décadas, dentre os quais aqueles de António Nóvoa e Donald Schön, dentre outros, que defendem um professor reflexivo, pesquisador de sua prática. No entanto, as autoras apontam para a necessidade de uma compreensão mais ampla dessa reflexão, citando Giroux (1990, apud PIMENTA, 2004), para quem “a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.52).

A proposta da participação dos alunos nas escolas no contexto do Projeto Bolsa Alfabetização aproxima-se destas duas últimas concepções, pois permite aos estudantes uma imersão na realidade da escola e apresenta-lhes o desafio de investigar essa mesma realidade, nos limites de suas possibilidades enquanto estudantes que conciliam na escola um papel marcado pela observação e ao mesmo tempo pela intervenção.

A pesquisa realizada pelos participantes do projeto não tem, no entanto, o caráter de uma pesquisa acadêmica, caracterizando-se, desde 2008, como uma “investigação didática<sup>8</sup>”.

Essa inclinação para a investigação também está presente em um projeto de estágio concebido e relatado por Kenski:

A proposta do projeto teve como origem minhas preocupações em relação à formação de um professor que esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Essas características colocam-no próximo à postura de um pesquisador *não numa postura acadêmica, mas como investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns de sala de aula* e delas extrair respostas que reorientam sua prática pedagógica com os alunos (KENSKI, 1991, p. 41, grifo nosso).

Finalmente, cabe destacar a relação entre as políticas e as práticas, reconhecendo, com Charlot que “as práticas cotidianas não são absolutamente livres”, mas dependem de oportunidades e possibilidades que podem ser favorecidas por políticas (CHARLOT, 2005, p. 19).

Poderíamos situar como exemplo de políticas favorecedoras de determinadas práticas a proposta de “residência pedagógica”, enquanto política nacional.

Diante dos questionamentos a que tem sido submetido o estágio curricular, vem ganhando espaço nos debates concernentes à formação de professores a possibilidade de incluir no currículo o que tem sido denominado “residência pedagógica”.

O Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) defendeu a escola “como espaço de formação

---

<sup>8</sup> A perspectiva da “investigação didática” foi trazida por Délia Lerner, educadora argentina e consultora do projeto.

inicial e continuada do professor”, em documento que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

Um dos itens da proposta é que os estudantes de Pedagogia recebam bolsas durante o período de “residência pedagógica”.

O projeto de lei que cria a “residência pedagógica”, de autoria do senador Marco Maciel, tramita no Senado desde 2007. O projeto, que propõe modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/ 1996), prevê que para lecionar nos dois primeiros anos do ensino fundamental o professor deverá ser aprovado em um período de “residência educacional” com duração média de sete meses ou oitocentas horas de serviço. Esse período, obrigatório, seria posterior à formação básica e remunerado.

Em sua justificativa, Maciel, autor do projeto, recorre à inspiração da “residência médica”, caracterizada por um período de “intensa prática junto a profissionais já experientes”. Para justificar a obrigatoriedade da residência, os argumentos apontam para a importância desse momento para a alfabetização e também para permitir viabilidade financeira “aos órgãos contratantes e de formação” (MACIEL, 2007).

O projeto de lei não faz qualquer referência ao currículo dos cursos de formação inicial de professores, ao papel destinado às escolas que receberiam estes estudantes e tampouco aos professores regentes envolvidos nessa formação.

A proposta é vista com cautela pelo representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), uma vez que pode representar a ampliação da “precarização das condições de trabalho”, com a contratação de residentes como mão-de-obra mais barata, com contratos e sem concurso, com marcada rotatividade (CONTEE, 2009).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) acredita que esta e outras propostas “devem ser discutidas no contexto de uma política global de formação dos profissionais de educação” e deveria ser estendida para todos os estudantes e não apenas para os que pretendem atuar nas séries iniciais. Além disso, defende remuneração adequada, sem a qual os alunos seriam penalizados por cursarem uma instituição privada, investindo em sua formação por um período que se estende com a residência pedagógica (CONTEE, 2009).

Ainda de acordo com a ANFOPE,

a residência pode ser positiva se houver uma preocupação de estabelecer uma política de estado de chamamento da juventude para a profissão de educador, inserindo-a e comprometendo-a com as escolas de suas comunidades e a educação da infância e da juventude (CONTEE, 2009).

A proposta da residência pedagógica vem sendo experienciada, por exemplo, pela Unifesp de Guarulhos (Universidade Federal de São Paulo). Porém, enquanto o projeto de Lei prevê um período de residência posterior à formação, estas experiências a incluem durante o curso.

A Universidade Federal de São Paulo incluiu a residência pedagógica em sua grade curricular (oferecida no 5º. termo ou semestre) e realizou em 2008 o “I Seminário de Residência Pedagógica”. Defende a residência como “uma etapa fundamental da formação dos estudantes de Pedagogia da UNIFESP – Guarulhos”:

Uma ação inovadora de estágio que busca superar a distância entre teoria e prática pela participação sistemática e sequencial de um grupo de estudantes/residentes nas práticas pedagógicas de instituições de educação básica (UNIFESP, 2009).

Com a intenção de promover a discussão sobre diferentes níveis e modalidades de ensino, a Universidade produziu “Cadernos de Residência Pedagógica”. São três volumes dedicados à Educação Infantil, Primeiro segmento do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos, destinados aos residentes do curso de Pedagogia da UNIFESP e aos professores e gestores das escolas que os recebem.

Por tratar-se de uma experiência em fase de concepção e implantação, poderiam ser estabelecidos diálogos profícuos, para ambas as partes, entre a Universidade Federal de São Paulo e as experiências já desenvolvidas no Programa Ler e Escrever, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de São Paulo e no Projeto Bolsa Alfabetização, da rede estadual paulista, que apesar de sua curta existência já puderam acumular algum conhecimento sobre os entraves e possibilidades da integração dos estudantes de Pedagogia ao universo das salas de aula das escolas públicas.

A experiência da residência pedagógica pode se constituir em uma oportunidade de ressignificação da formação de professores e das relações entre universidades e escolas públicas.

Interessa-nos especialmente, para os fins desta tese, o papel que pode ocupar a escola na formação inicial de professores.

António Nóvoa defende que precisamos “conceber a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1992, p.29).

Efetivamente, dentre outras ações de formação, uma estratégia bastante valorizada tem sido a “formação centrada na escola”, destinada principalmente ao aprimoramento do trabalho

dos professores já em exercício e balizada pelos contextos e problemas inerentes ao seu exercício profissional.

Em sua tese, Maisa Kullook discutiu os diferentes *loci* de formação de professores neste novo milênio, retomando historicamente o papel da universidade e o trajeto da formação de professores, da Escola Normal ao curso de Pedagogia. Propõe que os espaços de formação sejam repensados e defende que, entre eles, seja incluída a escola:

Defendemos, portanto, que a formação do professor passe, necessariamente, pela escola – lugar onde se trabalha – e pela licenciatura – lugar onde se forma; no entanto, não acreditamos ser possível distinguir o lugar da prática e o lugar da teoria como dois *loci* estanques, desarticulados, mas entendemos o lugar de formação como o espaço onde a ação pedagógica é refletida criticamente. (KULLOK, 2000, p. 115).

Na apresentação do livro de Kullook, publicado em 2000, Marcos Masetto reforça a importância da escola como espaço de formação de professores:

A formação dos educadores não poderá acontecer passando-se ao largo da realidade de sua atuação profissional, que é a escola. [...] para que ele se perceba como profissional, veja e sinta os problemas com os quais vai trabalhar em sua realidade e concretude, em sua complexidade, em seu estado de conflito e, por vezes, de contradição, o entrelaçamento das situações administrativas e pedagógicas, perceba a interferência das políticas municipais, estaduais e federais, das políticas governamentais, no dia-a-dia de uma instituição escolar e, então, estude, analise, investigue, pesquise, leia, vá buscar as pesquisas e teorias que já foram elaboradas que lhes permitam discutir, debater os problemas e levantar encaminhamentos possíveis para os mesmos (MASETTO, 2000, p. 12).

A revista *Aprendizagem* apresenta, em um de seus artigos, as linhas gerais do modelo de formação inicial do docente em Cuba (VALIENTE, 2007), em que também tem centralidade o espaço da escola. De acordo com Valiente, “a atividade dos estudantes na escola constitui o eixo central em torno do qual se estruturam todos os elementos que conformam o currículo universitário”.

Para o professor cubano,

a formação profissional está sustentada, mais do que no desenvolvimento deste conjunto de disciplinas e matérias com caráter acadêmico, *em sua integração sistemática e permanente com o trabalho docente-investigativo que todos os estudantes desenvolvem de forma responsável, em centros escolares, do nível para o qual se formam como docentes*” (VALIENTE, 2007, p.39, grifo nosso).

Esse modelo de formação teve início no ano letivo de 2002-2003 e prevê a inserção do estudante em uma escola a partir do segundo ano do curso (que tem duração de cinco anos), participando da solução dos problemas reais existentes no contexto onde atuam.

Apesar desse conjunto de argumentos que defendem que a escola poderia ser um espaço privilegiado no sentido de contribuir para a formação inicial de professores, os debates precisam considerar a especificidade da formação que ela pode oferecer. Longe de haver uma sobreposição entre os papéis dessas duas instâncias de formação – Instituições de Ensino Superior e escolas – seria profícuo um diálogo que considerasse os limites e potencialidades de cada uma delas.

Rui Canário, em artigo de 1998, coloca em pauta a escola como “o lugar onde os professores aprendem”. O autor enfatiza que a escola não deve ser considerada apenas o lugar onde os alunos aprendem, mas igualmente os professores e acrescenta que é onde eles aprendem “aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (CANÁRIO, 1998, p.9).

Entretanto, Canário alerta que “afirmar que os professores aprendem sua profissão nas escolas, não deve ser confundido com a idéia segundo a qual os professores *só* aprenderiam a sua profissão nas escolas”:

Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender (CANÁRIO, 1998, p. 9).

## 2.2 Currículo

Discutir formação de professores implica, portanto, discutir Currículo.

Se as transformações pelas quais passou o curso de Pedagogia nos últimos anos foram tão marcantes, não há como ignorar os impactos que o Currículo desses cursos sofreu.

Considerando apenas as grades curriculares, já seria evidente a enorme transformação promovida nos últimos cinquenta anos, em que se passou de um curso de Pedagogia com “conteúdos mínimos” previamente definidos (década de 1960), para um alargamento das disciplinas oferecidas, chegando-se, de acordo com dados da pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas a uma imensa diversidade de mais de 3500 disciplinas nos cursos de Pedagogia do nosso país (GATTI; NUNES, 2008).

Aqui, o currículo será discutido não como equivalente à “grade curricular” dos cursos, mas como um conjunto de vivências e experiências oferecidas a esses alunos, entendendo o currículo “como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série

de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto” (SACRISTÁN, 2000, p. 9).

A partir da LDB n.9394 de 1996 e mais especificamente com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, em 2006, a expectativa principal é a formação do professor em Instituições de Ensino Superior, para atuar em diferentes tipos de instituições, lecionando para crianças de 0 a 10 anos e ainda em classes de educação de jovens e adultos. Ao lado dessa função docente, o curso pressupõe que o profissional formado também possa envolver-se em atividades de gestão ou atuar em outras instituições que necessitem de profissionais com “conhecimentos pedagógicos” (hospitais, empresas, mídia, etc.).

Entretanto, a formação de professores que se restringe aos espaços e tempos destinados ao curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior parece insuficiente para responder aos desafios que essa profissão comporta, sendo questionada especialmente quanto aos seus aspectos “práticos”.

Ao ser indagado sobre a dimensão pragmática na formação do professor, António Nóvoa argumenta que “em Pedagogia, não vale a pena tentar separar a teoria da prática. Elas estão indissociavelmente ligadas”. O autor defende:

[...] recusemos programas de formação meramente “teóricos” ou “metodológicos” e centremos a nossa atenção nas situações pedagógicas concretas. Não se trata de negar a importância da “teoria” ou dos “métodos”. Não se trata de advogar uma qualquer forma de “praticismo”. Trata-se, isso sim, de *sublinhar a importância da escola como lugar da formação* e o papel dos professores no seu próprio desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2007, p. 28, grifo do autor).

A necessidade de vivências do futuro professor naquele que será seu local de trabalho – a escola, a sala de aula – levou no início do século passado à criação de uma Escola Modelo, anexa à Escola Normal. Esse espaço, entretanto, supunha a criação de situações “modelares”, em que o aluno pudesse “treinar” determinados procedimentos didáticos. Tal concepção remete a uma compreensão da tarefa do professor como algo homogêneo e previsível, de forma que um mesmo modelo ou sequência de ações pudessem ser utilizados em diferentes situações.

Mais tarde, foi defendida a obrigatoriedade do estágio para a formação de professores. Conforme apontado anteriormente, ao tratar do papel dos estágios, Valnir Chagas ressaltava que o estágio pudesse ser feito em escolas da comunidade e não apenas nas Escolas de Aplicação das Universidades, justamente para que os alunos pudessem vivenciar as condições efetivas em que irão atuar.

Nesta tese, defende-se que uma parcela do processo formativo dos futuros professores possa ser desenvolvida com sua presença em escolas (e de modo especial em escolas públicas), proporcionando aos estudantes oportunidades de vivenciar experiências que não podem ser oferecidas nos espaços e tempos da Instituição de Ensino Superior em que cursam Pedagogia, apesar de necessitarem ser por ela propostas e sustentadas.

Os conteúdos, de diferentes naturezas, oferecidos pela Instituição, estão previstos em seu Projeto Pedagógico, nos programas das disciplinas, nos planos dos professores.

As experiências vividas nas escolas – e no caso do projeto em questão, escolas públicas – não podem ser previstas e planejadas pela IES e por seus professores. Carregam todas as marcas da indefinição, da heterogeneidade e da complexidade.

A título de exemplo, por ora, podemos apontar o cerne do projeto, que é a alfabetização. Apesar da prioridade do projeto ser a alfabetização, não há dúvida de que a percepção da complexidade da escola é uma das principais aprendizagens dos estudantes. Eles compreendem rapidamente que uma aprendizagem – por exemplo, ler e escrever – não acontece de forma isolada dos demais aspectos que compõem o cotidiano escolar, das relações interpessoais na escola e nem tampouco das condições sociais dos estudantes, do contexto político em que a escola está inserida, do cenário institucional que a caracteriza.

Tanto o que efetivamente acontece nas salas de aulas da IES quanto o que os alunos experienciam nas escolas públicas constituem uma parcela importante do currículo, identificado por muitos autores como “currículo real” ou “currículo vivido”. Esse âmbito do currículo é o que focalizaremos com mais detalhe nesta tese, mas para melhor compreendê-lo precisaremos nos empenhar em uma tentativa de entender o que é o currículo e os dois outros âmbitos a partir dos quais ele é tradicionalmente abordado: o currículo prescrito (ou oficial) e o currículo oculto.

Em suas origens, o termo “currículo” fez-se presente justamente quando foi necessário organizar uma escola que atendesse a um grande número de educandos, num contexto em que prevalecia o ideário liberal, defendendo o direito de todos à escola e a ascensão social pelo mérito.

Remontando aos primeiros usos da palavra currículo, Hamilton (1992) a identificou em documentos da Universidade de Glasgow, do século XVI. Ainda que a idéia de “conjunto de estudos” estivesse presente em momentos históricos anteriores, o termo currículo surge associado, em suas primeiras utilizações, às idéias de ordem como seqüência e como estrutura (HAMILTON, 1992, p. 10). O autor enfatiza as relações entre o contexto social e a educação. Neste caso, o surgimento do termo currículo estava associado à emergência de um conjunto

de novas práticas educacionais, marcadas por formas de controle do processo educacional (controle dos professores, dos alunos, dos tempos e dos espaços, bem como da distribuição do conhecimento), numa época em que a escolarização se abria, na Europa, a setores mais amplos da população e passava a assumir uma função de regulação da mobilidade social.

Essa concepção de currículo enquanto conjunto de disciplinas, ordenadas e sequenciadas temporalmente, continuou a predominar ao longo dos séculos. Mesmo recentemente, com estudos que apontam outras importantes questões em relação ao currículo, essa idéia continua presente mesmo no meio educacional, levando a críticas, planos e políticas que enfatizam o conjunto de disciplinas, número de horas dedicadas a cada uma, nomenclaturas e aspectos afins, em detrimento de outras questões que poderiam contribuir para mudanças mais efetivas no processo de formação de professores.

Novas nuances em relação ao currículo emergem na década de 1960, com os estudos da Nova Sociologia da Educação (SACRISTÁN, 2000). Se desde o início o currículo surge intimamente ligado à função social da escola, o final da década de 1960, coloca ainda mais em evidência essa relação, com um intenso questionamento dos currículos, especialmente nos Estados Unidos: o que se ensinava nas escolas e o modo como se ensinava contribuía efetivamente para o desenvolvimento da nação?

No campo mais geral da educação, este é o período em que a Ciência é chamada a responder aos questionamentos mais candentes, com a psicologia ganhando espaço, a aplicação de testes aos estudantes, ao lado de propostas com um enfoque mais tecnicista. Esse movimento traduziu-se na construção de currículos por especialistas, com grande ênfase a conteúdos e procedimentos previamente definidos, a serem aplicados pelos professores em sala de aula.

Nos estudos sobre currículo, os debates quanto às relações entre escola e sociedade se intensificam e vários estudos apontam que a escola cumpre um papel reprodutor em relação à sociedade, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Com sua forma de atuação, a escola contribuiria para manter as classes mais favorecidas em situações de poder e as classes menos favorecidas estariam sendo preparadas para manter-se em posições subalternas (APPLE, 1989).

Essa perspectiva, ao mesmo tempo em que teria contribuído para a desmobilização dos professores (PERRENOUD, 2000a), que viam-se de mãos atadas, uma vez que independente do que fizessem estariam contribuindo para a função reprodutora da escola, levou também a um alargamento dos estudos sobre currículo.

Os novos estudos permitiram constatar que a escola não tinha uma ação tão eficaz e homogênea assim em relação a seu papel reprodutor. Em contraposição a esse papel, os pesquisadores em currículo identificaram movimentos correspondentes de resistência, brechas que se originavam justamente nas contradições das escolas e dos sistemas e eram aproveitadas e exploradas pelos estudantes e professores. A esse respeito, Michael Apple afirma que “o espelho reprodutivo pode estar seriamente trincado” (APPLE, 1989, p. 96).

Os estudos mais recentes sobre currículo passaram a abordar, além das questões sociais, os aspectos culturais, explorando igualmente as relações entre esses dois aspectos.

Desta forma, os estudos sobre gênero permitiram identificar o quanto as desigualdades entre homens e mulheres e suas oportunidades educacionais e profissionais estavam atrelados a conteúdos e formas de atuação nas escolas, refletindo-se não apenas em desigualdades culturais, mas igualmente sociais e econômicas (APPLE, 1989; SILVA, T., 2007).

Apple, ao refletir sobre o controle da intervenção do Estado sobre o currículo, questiona: “Quem está ensinando?” e lembra que o ensino na escola elementar tem sido historicamente construído como um “trabalho feminino” ((APPLE, 1989, p. 15), submetido a pressões de controle externo e mais sujeito à degradação.

Além do gênero, termos como raça e etnia passaram a figurar nos debates sobre currículo, levando ao questionamento quanto ao papel da escola na manutenção de formas de discriminação, preconceito e, finalmente, de exclusão.

A discussão, que inicialmente estava relacionada às questões de acesso, apontava as desigualdades originadas dentro da própria escola, para as quais contribuía o currículo. Questionou-se a idéia tradicional de conhecimento como algo dado, inquestionável (SILVA, T., 2007), reconhecendo que o currículo é um território de escolhas e que estas, portanto, podem favorecer mais a uns que a outros.

Nas chamadas “teorias pós-críticas”, Tomaz Tadeu da Silva (2007) inclui também os estudos sobre multiculturalismo, colocando em foco grupos culturais dominados e com menos poder, mostrando que as desigualdades em relação à educação e currículo ocorrem em “função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, T., 2007, p. 90).

Para Silva, “no fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou ‘subjetividade’” (SILVA, T., 2007, p. 15).

Os estudos sobre currículo recentemente também questionam a organização do conhecimento e mesmo a concepção de conhecimento e ciência que predominam na educação, articulados aos debates anteriores. Desta forma, a teoria *queer*, por exemplo, indaga

por que uma visão masculina do conhecimento e das relações ainda são predominantes (APPLE, 1989; SILVA, T., 2007). Defende um currículo “que força os limites das epistemes dominantes, um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído”, desafiando a “pensar o impensável” (SILVA, T., 2007, p. 109).

Em oposição à fragmentação e objetividade do conhecimento, as novas concepções defendem uma maior integração, uma flexibilização das fronteiras entre os saberes, representada pela interdisciplinaridade e mesmo pela transdisciplinaridade.

Todas as questões anteriormente apontadas, debatidas ao longo das últimas décadas nos estudos sobre currículo, influenciam o cotidiano escolar nos três âmbitos em que usualmente analisamos o currículo: tanto no *currículo formal/ oficial*, quanto no *currículo real/ efetivamente vivenciado* pelos alunos, como ainda, de forma muitas vezes intensa, no *currículo oculto*.

Rodrigues sintetiza que o currículo engloba “quer a planificação quer o resultado de sua implementação, incluindo o que não está previsto e o que não é expressamente afirmado ou reconhecido”. Para ele, o conceito de currículo compreende também “o *currículo oculto*, não expressamente afirmado nos planos e documentos curriculares, imprevisível, inesperado e não consciente” (RODRIGUES, 1993, p. 23).

O currículo oculto, para Silva, “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, T., 2007, p. 78).

Assim, o currículo oculto ensinaria, principalmente por meio das relações que se estabelecem entre professores e alunos, distribuição dos tempos, dos espaços e escolhas dos conteúdos, o conformismo, a obediência às regras, o individualismo. Também influenciaria, como afirmam os estudos mais recentes sobre currículo, a identidade e a subjetividade.

Para Rodrigues, o *currículo real* seria muito mais rico e “contraposto à lógica, clareza, racionalidade e simplicidade dos projetos curriculares” (RODRIGUES, 1993, p. 23).

Finalmente, Rodrigues conclui que o conceito de currículo “enreda uma gama extremamente rica, diversificada e complexa de fenômenos educativos” (RODRIGUES, 1993, p.24).

Tal complexidade está presente nas reflexões que Sacristán (2000) faz ao distinguir *currículo prescrito*, *currículo apresentado aos professores*, *currículo moldado pelos professores*, *currículo em ação*, *currículo realizado* e *currículo avaliado*.

O currículo *prescrito* representa as prescrições e orientações do que deve ser o conteúdo especialmente da educação obrigatória, que servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. (SACRISTÁN, 2000). No caso brasileiro, as prescrições emanadas do Ministério da Educação são representadas pelos Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis de ensino, ainda que nem todos estejam diretamente sob responsabilidade do governo federal. Assim, às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, por exemplo, são acrescentadas aquelas propostas pelos estados ou municípios aos quais as escolas estejam subordinadas. Nas últimas décadas, o surgimento de documentos norteadores nacionais esteve associado, no Brasil, a políticas de avaliação dos diferentes sistemas, como apontamos em capítulos anteriores.

O currículo *apresentado aos professores* costuma representar uma “tradução” dos significados e conteúdos do currículo prescrito, o que se tornaria necessário devido ao nível de formação dos professores e às suas condições de trabalho, de acordo com o autor. Aqui, Sacristán situa os livros-texto (SACRISTÁN, 2000) ou, na nossa realidade, os livros didáticos.

O currículo *moldado pelos professores* considera o professor um agente ativo, que traduz as propostas curriculares e, portanto, intervém no significado das propostas curriculares. Essa atuação pode ser individual ou em grupo, o que traz conseqüências importantes para a prática (SACRISTÁN, 2000).

O currículo *em ação* é aquele que se concretiza nas tarefas propostas aos alunos, sustentando a ação pedagógica. A análise dessa fase, segundo Sacristán, é que pode dar o sentido da “qualidade do ensino”, uma vez que “a prática ultrapassa os propósitos do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

O currículo *realizado* refere-se às conseqüências do currículo, que se refletem nas aprendizagens para os alunos, mais ou menos evidentes. Os efeitos podem ser dos mais diferentes tipos: cognitivos, sociais, morais, etc. Também afetam os professores e sua socialização profissional, projetando-se no ambiente profissional, familiar, etc. (SACRISTÁN, 2000).

Finalmente, o currículo *avaliado* destaca aquilo que realmente é valorizado no currículo e acaba “impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 106). Mais adiante, na mesma obra, o autor ressalta que “o currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado, a

expressão última da concretização de seu significado para professores [...] e alunos [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

No contexto de suas análises a respeito das políticas de currículo e escolarização, Ivor Goodson discute o papel que as pessoas, com suas próprias histórias, representam nas mudanças e propõe uma redefinição em relação ao currículo, que considere mais a situação de vida do que as descrições prescritivas, lembrando que:

o aprendizado é situado contextualmente e que ele também tem uma história, tanto em termos da história de vida do indivíduo quanto da história e das trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizado. (GOODSON, 2008, p. 155).

A consideração desses âmbitos do currículo pode representar uma ferramenta importante de reflexão sobre o currículo que temos hoje no curso de Pedagogia e para uma maior clareza do currículo de que precisamos e que queremos.

A partir dos aspectos apontados anteriormente, podemos questionar o quanto esses temas relacionados ao currículo estão presentes ou não nos debates sobre formação de professores.

Masetto (2006) defende que não se deixe de discutir o que considera “a questão fundamental do currículo”: “seu papel na educação das pessoas.” (MASETTO, 2006, p. 459). O mesmo autor alerta, no entanto, para o fato de que os debates sobre currículo e teorias curriculares muitas vezes não promoveram alterações significativas e os currículos escolares dos diferentes níveis de ensino continuaram a ser identificados, “na prática, com uma grade curricular marcada por um conjunto de disciplinas, espalhadas pelos semestres e anos, segunda sua carga horária e contratos de professores” (MASETTO, 2006, p. 459).

Especificamente para os fins da presente pesquisa, uma compreensão mais ampla em relação ao currículo permite reconhecer e valorizar as experiências dos estudantes que participam do Projeto Bolsa Alfabetização, que extrapolam os limites do currículo prescrito e mesmo do currículo moldado pelos professores da IES.

Além disso, representa um âmbito do currículo – aquele efetivamente vivido pelos estudantes – que não é submetido a uma avaliação formal, ainda que as aprendizagens realizadas possam, eventualmente, emergir em outras situações de avaliação acadêmica ou profissional, a exemplo dos concursos públicos a que se submetem os estudantes em suas etapas finais de formação.

Finalmente, as experiências dos sujeitos desta pesquisa, nas escolas em que atuam, no contexto do projeto Bolsa Alfabetização, exemplificam a distinção que Sacristán faz entre “currículo escolar” e “currículo exterior à escola” (SACRISTÁN, 2000).

Apesar do autor referir-se às experiências dos alunos proporcionadas por suas famílias, tendo em vista ampliar as oportunidades dos estudantes quanto a aspectos culturais, artísticos ou esportivos, essa noção pode ajudar a compreender e afirmar que as atividades dos estudantes na escola constituem uma forma de “currículo exterior” à faculdade e ao curso de Pedagogia.

Antonio Flávio Moreira fez uma análise dos estudos sobre currículo na pós-graduação e reconheceu o desenvolvimento de uma produção significativa sobre currículo, preocupando-se, porém, com o distanciamento em relação ao que acontecia nas escolas: “o avanço teórico, em resumo, não pode ocorrer de costas para a escola.” (MOREIRA, A., 2002, p. 66).

Ao recolher depoimentos de especialistas que ministram aulas sobre currículo, ficou evidente a preocupação com a articulação entre teoria e prática. Moreira resume que, para além dos debates teóricos, “o problema do currículo somente pode ser resolvido praticamente”. Se não há preocupação com a prática pedagógica, “gera-se um fechamento no discurso, já que um projeto cultural demanda, para concretizar-se, adequados dispositivos técnicos” (MOREIRA, A., 2002, p. 71).

Moreira reconhece que os avanços na produção de conhecimentos não correspondem a mudanças substantivas nas práticas (p. 72) e recorre a Sacristán (1998, *apud* MOREIRA, A., 2002) quando este rejeita que a prática seja diretamente derivada da aplicação de uma teoria, já que a realidade resulta da interação de múltiplas forças e condicionamentos, não sendo simplesmente o efeito da aplicação de teorias científicas concretas. Conclui, também a partir das idéias de Sacristán, que talvez se faça necessário rever a articulação teoria-prática no campo do currículo “de modo a facilitar o desenvolvimento da capacidade prática e da experiência teórica do professorado” (MOREIRA, A., 2002, p. 73).

Diante do aumento da população escolar brasileira e do descuido das autoridades para garantir ensino de qualidade, o autor sustenta que é “imperativo à universidade discutir e investigar os problemas que afligem o país, assim como propor possíveis soluções” (MOREIRA, A., 2002, p. 74).

É esta também a posição que defendemos.

### 2.2.6 Currículo e experiência

Sacristán apresenta diferentes significados atribuídos ao currículo (2000) e cita Rule (1973, *apud* SACRISTÁN, 2000), que identifica um grande grupo de significados relacionados ao currículo como *experiência*.

Esta acepção é relevante neste estudo pelo fato de ser abordado aqui o currículo efetivamente vivido pelos estudantes de Pedagogia, com sua inserção em salas de aula de escolas públicas, em situações que não se encontram planejadas e nem controladas pela Instituição de Ensino Superior.

Avançando em suas explanações sobre currículo, Sacristán faz referência aos movimentos de renovação da escola, a partir da década de 1930, com destaque para o papel que as experiências passam a ocupar no conceito de currículo (SACRISTÁN, 2000).

Essa concepção supõe a importância tanto dos aspectos intelectuais quanto “físicos, emocionais e sociais, no desenvolvimento e na vida do indivíduo” (SACRISTÁN, 2000, p. 41). Fazendo referência a Dewey, Sacristán destaca a importância que assumem no currículo as vivências e a “provocação de situações problemáticas”. Possibilitar experiências, no entanto, não seria suficiente, de acordo com Sacristán, sem a criação de oportunidades de “conectar” essas experiências, “entrelaçá-las com o conhecimento e a cultura elaborada” (SACRISTÁN, 2000, p.42).

O próprio John Dewey destaca a “necessidade de uma teoria da experiência” para explicitar qual o tipo de experiência que defende. Para ele, nem todas as experiências são igualmente educativas: “experiência e educação não são termos que se equivalem” (DEWEY, 1979, p.14). As experiências podem produzir insensibilidade, induzir a rotinas que impeçam experiências novas, ou podem ainda ser desconexas e desarticuladas, apesar de agradáveis. O desafio para o educador, segundo Dewey, é promover experiências que sejam agradáveis e ao mesmo tempo tenham valor educativo, enriqueçam o estudante e alicercem experiências novas, constituindo um “*continuum* experiencial” (DEWEY, 1979, p.17).

A argumentação a respeito do papel das experiências e do papel da escola em relação a elas remete ao que é vivenciado pelos sujeitos desta pesquisa em dois espaços: o espaço das escolas, com as experiências complexas e imprevisíveis que proporciona, e o papel da IES, por meio das reuniões de formação, que busca organizar, sistematizar e entrelaçar essas experiências à cultura elaborada.

De acordo com relatos dos próprios estudantes, as vivências nas escolas em que atuam, seus problemas e questionamentos, são trazidos também para as diferentes disciplinas

do curso de Pedagogia e, portanto, obrigam que certas temáticas sejam abordadas em sala de aula, ainda que não estivessem previstas. Dessa forma, elas incidem, ainda que não no currículo prescrito, formal, ao menos no currículo real, efetivamente concretizado nas salas de aula da IES das quais são alunos.

Mas Sacristán aponta ainda algumas conseqüências para o discurso que enfatiza a experiência dos alunos. A primeira delas refere-se às “condições ambientais” que afetam tal experiência, “o valor e características da situação” de aprendizagem. Em seguida, alerta para a consideração das aprendizagens provenientes não só do currículo planejado, mas igualmente das experiências vividas, com seus efeitos desejados por um lado e incontrolados por outros, além das marcas da insegurança e da incerteza. Finalmente, enfatiza a relevância que assumem os *processos*, deixando-se de considerar apenas os resultados observáveis (SACRISTÁN, 2000, p. 43).

Outros autores, como François Dubet, estudaram a “experiência”, chegando este último a escrever sobre a “Sociologia da experiência” a partir de seus estudos sobre a escola e a escuta de alunos e professores. Dubet apresenta uma significação da experiência como “atividade cognitiva”, uma “maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’, de o *experimental*” (DUBET, 1996, p. 95, grifo do autor).

Dubet acrescenta que, se a experiência social é uma forma de construção da realidade, ela não é uma “esponja” ou “um meio de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de *construir* o mundo” (DUBET, 1996, p. 95, grifo nosso).

Finalmente, concordamos com a proposta de Goodson (2008) quando nos incita a considerar a questão do “envolvimento” no aprendizado e não apenas tratá-lo como uma “tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses daquele que aprende” (p. 155). Em substituição ao currículo como prescrição, Goodson prevê que “no novo futuro social devemos esperar que o currículo vá se envolver com as missões de vida, com os entusiasmos e objetivos que as pessoas articulam em suas vidas” (GOODSON, 2008, p. 157).

### 3 ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO: UM CENÁRIO EM TRÊS PLANOS

O saber docente não se faz só por mera ótica de acumulação de conhecimentos, mas se pensa em um saber construído experiencialmente, baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa para, voltando à prática, transformá-la graças à reflexão.

(ABRAMOWICZ, 2001)

No capítulo anterior foi apresentado o marco conceitual a partir do qual esta tese busca responder à questão: em que medida a participação no projeto Bolsa Alfabetização contribui para a formação dos estudantes de um curso de Pedagogia, futuros professores?

A formação de professores foi abordada enquanto processo, que não inicia e nem se esgota nos espaços e tempos do curso de Pedagogia e foram arrolados alguns marcos do percurso histórico da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Foi explicitada ainda a concepção de currículo na qual esta tese se apóia, defendendo uma compreensão de formação que se desenrola num cenário curricular mais amplo do que aquele prescrito e previsto nos projetos e planos das instituições, e envolve um conjunto de experiências que nem sempre podem ser planejadas e controladas pelas instituições de ensino superior, mas precisam ser por elas proporcionadas.

No presente capítulo, será analisado o cenário em que se desenrola a formação dos estudantes das Faculdades Integradas Copérnico<sup>9</sup>, que participam do Projeto Bolsa Alfabetização, atuando em escolas públicas da rede estadual de São Paulo.

A opção foi por abordar esse cenário a partir de um *recorte em três planos*, para clarificar como cada uma das instâncias contribui, a partir de diferentes ângulos, para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia que participam do projeto.

O primeiro deles é o curso de Pedagogia desta IES específica, com suas opções curriculares, constituindo o espaço formalmente responsável pela formação dos futuros professores, sujeitos desta pesquisa.

O segundo plano desse cenário, representado pela escola pública, foi abordado a partir do resgate do próprio conceito de escola pública, considerando alguns elementos do seu

---

<sup>9</sup> Os nomes dos estudantes e da instituição são fictícios.

percurso histórico, no estado de São Paulo, que contribuem para compreender a escola hoje encontrada pelos estudantes de Pedagogia que participam do projeto.

Finalmente, o projeto Bolsa Alfabetização constitui o terceiro plano do cenário. Este último representa o elemento desencadeador da nossa reflexão sobre o papel que a inserção no universo das escolas públicas pode representar para a formação dos estudantes de Pedagogia que dele participam e será a partir dessa perspectiva que o abordaremos.

### **3.1 Primeiro plano do cenário: o curso de Pedagogia na IES**

A responsável primeira pela formação dos estudantes que participam do projeto Bolsa Alfabetização é a Instituição de Ensino Superior em que cursam Pedagogia: as Faculdades Integradas Copérnico.

As Faculdades Integradas Copérnico localizam-se em um município da Grande São Paulo que conta com outras dez Instituições de Ensino Superior e Tecnológico.

Trata-se de uma instituição privada, que oferece cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos, tendo iniciado suas atividades em 2000.

O município tem população estimada de 1.283.253 habitantes, “parte significativa” considerada de baixa renda, apesar de situar-se como a 2ª. maior economia do estado de São Paulo e a 9ª. economia dentre as cidades do Brasil, de acordo com o documento da Conferência Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação. Este contexto sócio-econômico reflete-se diretamente no perfil dos sujeitos desta pesquisa, como veremos adiante, fazendo com que a bolsa de estudos oferecida em contrapartida à participação no projeto Bolsa Alfabetização represente um importante atrativo para o ingresso dos estudantes no projeto.

O curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Copérnico foi autorizado pela Portaria 1.075 de 21/10/2005 e reconhecido pela Portaria n. 3.835 de 08/11/2005.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, de 2006, propõem que o curso de Pedagogia seja organizado em três núcleos:

1. Estudos básicos
2. Aprofundamento e diversificação de estudos
3. Estudos integrados para enriquecimento curricular

Por outro lado, não determina um “currículo mínimo”, deixando às instituições relativa autonomia para traçar sua proposta curricular.

Os três núcleos indicados pelas Diretrizes estão presentes na organização do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Copérnico, que a partir de 2006 foi organizado em sete semestres.

Contrariando as tendências atuais dos debates sobre currículo, que defendem organizações menos fragmentadas, com proposições inter e transdisciplinares, observamos que o curso apresenta uma organização curricular eminentemente disciplinar.

Os alunos cursam, ao longo de sete semestres, 53 (cinquenta e três) disciplinas, além de cumprirem a carga horária referente a atividades teórico-práticas, laboratórios/ projetos interdisciplinares e estágio supervisionado.

O número de disciplinas desta licenciatura remete à análise dos cursos de Pedagogia no Brasil empreendida por Gatti e Nunes. As autoras constataram uma grande variedade de nomenclaturas de disciplinas oferecidas, que relacionaram à tentativa das instituições de dar aos cursos um enfoque próprio, adequado à sua vocação. Dentre as 71 instituições pesquisadas foram encontradas 3.107 disciplinas obrigatórias e Gatti calculou uma média de 44 disciplinas obrigatórias por curso. Considerando a carga horária prevista, a autora aponta para uma “característica fragmentária” da formação, “com um conjunto disciplinar bastante disperso” e poucas conexões entre as disciplinas (GATTI; NUNES, 2008, p.20).

O número de disciplinas oferecidas pela IES em questão está um pouco acima, portanto, da média encontrada por Gatti.

Observa-se, no entanto, uma relativa articulação ou continuidade entre disciplinas de diferentes semestres, como por exemplo, em Prática Pedagógica (oferecida nos cinco primeiros semestres), Didática (presente nos quatro primeiros semestres) e nos estudos referentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Fundamentos Metodológicos da Alfabetização e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa), especialmente relevantes para esta tese.

Especificamente em relação à alfabetização, o curso oferece um conjunto seqüenciado de disciplinas, composto por dois semestres de Fundamentos Metodológicos da Alfabetização, além de um semestre voltado para Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, para alunos do quinto semestre.

Esse referencial parece ser importante para os estudantes que participam do projeto Bolsa Alfabetização e em suas entrevistas eles mencionam a articulação que lhes é possível

fazer entre o que aprendem na faculdade e o que vivenciam e aprendem nas salas de aula em que atuam.

O curso de Pedagogia buscou uma estratégia para romper com a fragmentação curricular promovendo semestralmente projetos com uma temática interdisciplinar, discutida por todas as turmas a partir de diferentes enfoques. Como exemplos dos projetos desenvolvidos nos últimos semestres, foram realizados projetos sobre “Ecopedagogia”, “Políticas Públicas” e “Ensino Fundamental de Nove anos”. Recentemente, a instituição propôs ao conjunto de cursos a realização de um Projeto Interdisciplinar de Pesquisa e Aprendizagem (Pipa).

O curso de Pedagogia, a partir de 2008, passou a ser oferecido em seis semestres para os alunos matriculados a partir de então. A carga horária e a distribuição das disciplinas não sofreram alterações significativas, uma vez que uma parcela do curso foi oferecida na modalidade à distância: a cada semestre, duas disciplinas são cursadas em EaD (Educação à distância), em geral sob orientação dos mesmos professores que as ministram ou ministravam presencialmente.

Essa redefinição ocorreu em consonância com o proposto pelo Ministério da Educação, que prevê que até 20% do total da carga horária dos cursos presenciais possa ser oferecida à distância.

Em relação aos conteúdos referentes à alfabetização, houve um acréscimo de 36 horas para essa disciplina, cuja oferta agora inicia-se no segundo semestre.

Essa ênfase em conteúdos como a alfabetização pode ser compreendida em função das pressões da sociedade que demanda uma formação voltada para as necessidades mais diretas da atuação do professor (atividade de ensino), bem como a urgência de solucionar um dos problemas crônicos da educação brasileira: a alfabetização inicial.

Nesse sentido, além dos conteúdos referentes à metodologia da alfabetização, os alunos de Pedagogia cursam metodologias do ensino de Matemática (dois semestres), do ensino de História e Geografia, do ensino de Artes, Educação Física e Ciências Naturais.

Para Sacristán, a formação de professores envolve diferentes tipos de conhecimentos, dentre os quais destaca a importância do conhecimento dos conteúdos do currículo (2000, p. 190). Para ele, as diferentes áreas do currículo colocam problemas particulares, em função de sua singularidade. Com um conhecimento mais aprofundado em relação a um determinado campo de conhecimento, os professores poderiam depender menos de materiais didáticos “que dão, em muitos casos, visões empobrecidas do que é uma área do conhecimento” (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Isso é especialmente relevante no que diz respeito à alfabetização, em que os materiais didáticos – as cartilhas – são sobejamente considerados insuficientes para uma efetiva aprendizagem e as concepções agora defendidas (apoiadas na Psicogênese da língua escrita) não constituem um “método” a ser seguido pelos professores alfabetizadores.

Finalmente, cabe apontar que, na instituição, a participação das alunas em projetos como o Bolsa Alfabetização e outros semelhantes pode ser convertida em horas de estágio curricular, o que atende ao perfil das alunas, que necessitam realizar atividades remuneradas para permanecerem estudando e apresentam dificuldade em conciliar outros empregos com a obrigatoriedade da realização de estágios.

Além dos reflexos financeiros, o fato da instituição favorecer a participação dos estudantes nesse tipo de atividades contribui para atender ao que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, que aponta como objetivo do “núcleo de estudos integradores”, o “enriquecimento curricular”, que inclui a participação em “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p.4).

### **3.2 Segundo plano do cenário: as Escolas Públicas que recebem os estudantes de Pedagogia**

A existência de um projeto como o Bolsa Alfabetização e as características da escola pública com que os futuros professores se deparam remetem a um processo histórico que se buscou recuperar aqui, em linhas gerais.

Logo nas primeiras etapas de coleta de dados para esta pesquisa, um dado que nos chamou a atenção foram os comentários dos estudantes, quando indagados sobre sua participação no projeto Bolsa Alfabetização, quanto à possibilidade de conhecer a “escola pública”.

Muitos alunos, oriundos de escolas públicas<sup>10</sup>, parecem ter interiorizado ao longo de sua escolaridade a idéia de que a escola pública é muito diferente da escola privada, além de ter menos “qualidade”.

---

<sup>10</sup> Os dados do perfil dos sujeitos da pesquisa mostram que 79% dos respondentes dos questionários cursaram todo o Ensino Fundamental em escolas públicas.

Nos seus comentários, é possível identificar os critérios que balizariam essa qualidade: número de alunos por classe, salários dos professores, materiais e espaços disponíveis, formas de acompanhamento oferecidas aos professores e aos alunos com dificuldades.

Tais comparações algumas vezes resultam de experiências profissionais precedentes ou concomitantes desses alunos pesquisadores em escolas privadas, outras vezes apóiam-se na imagem da escola construída, dentre outros, pela mídia.

Uma aluna chegou a afirmar que a faculdade “não prepararia” para a escola pública.

Mas, afinal, o que é “a escola pública”?

Além do fato de serem criadas, mantidas e administradas pelo Poder Público (BRASIL, 1996), e em grande parte em conseqüência desse mesmo fato, as escolas públicas destacam-se por seu caráter democrático, especialmente quando nos referimos à educação básica.

A escola pública representa uma importante conquista e permanece como um espaço destinado a receber toda e qualquer criança, independente de sua origem social, econômica ou cultural, para oferecer-lhe a oportunidade de acesso aos bens culturais.

Bernard Charlot enfatiza que, sendo a educação um direito universal, esse direito implica o direito à escola pública e acrescenta que “a educação pública sustenta ou deveria sustentar e deve buscar isso, um projeto de educação como bem comum” (CHARLOT, 2005, p. 146).

A esse respeito, Antonio Bolívar, ao rejeitar a “qualidade total em educação” (2000), enuncia os valores da escola pública, dentre os quais destaca:

*Prioridade da igualdade.* O público pode garantir, por definição, melhor que o privado, políticas de discriminação positiva que favoreçam os setores mais desfavorecidos da população [...].

*Participação e controle democrático.* [...]

*Uma educação democrática,* no duplo sentido de educar *para* a democracia e educar *na* democracia, como fim e meio da educação. [...]

*Uma educação laica.* [...]

*Integração de cidadãos.* [...] (BOLÍVAR, 2000, p.48, grifo do autor).

O papel democrático da escola pública, que promove a “integração de cidadãos” apontada por Bolívar, também é defendido por Comparato (1998). O autor aponta dois principais focos de desigualdade: entre ricos e pobres e entre brancos e negros.

Comparato conclui que “toda a política de luta contra a desigualdade [...] pode ser dividida em dois campos: a educação propriamente dita e o campo institucional”,

argumentando que no campo das instituições “o fundamental é tudo dirigirmos para a escola pública, que constrange as diferentes camadas a conviverem em uma fase em que a pessoa humana se abre para o mundo” (COMPARATO, 1998, p. 56).

Mas o “potencial democrático” da escola pública (BOLÍVAR, 2000), que deveria ser um dos principais fatores de qualidade da escola, muitas vezes acaba sendo a causa de sua ineficácia, quando ela se mostra incapaz de acolher essa diversidade, trabalhar a partir dela e de fato oferecer às crianças e jovens aquilo a que eles têm direito.

Isso é especialmente preocupante quando se trata das camadas mais empobrecidas da população. Para Connell,

a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação (CONNELL, 1995, p. 11).

São essas crianças as que mais dependem da escola pública para obter sua educação e que ocupam grande parte dos bancos de nossas escolas públicas.

Phillpe Meirieu, em entrevista de 2008, indica a democratização como “o desafio fundamental da instituição escolar” e faz referência à busca, na América Latina, por uma integração de todos os alunos na escola. Alerta, no entanto, que se isso for feito sem alterar as práticas pedagógicas, adaptando-as aos alunos que têm mais dificuldade, “faremos com que os excluídos de fora também sejam excluídos dentro da escola” (MEIRIEU, 2008, p. 22).

Em decorrência desse cenário da escola pública, cada vez mais, nos últimos anos, as famílias que têm essa possibilidade, têm sacrificado parte de seus rendimentos para matricular seus filhos em escolas privadas, que nem sempre, entretanto, asseguram uma qualidade de ensino compatível com os investimentos dos pais, como apontam pesquisas sobre o comprometimento da renda familiar com educação. (FAMÍLIAS..., 2007).

Essa busca pelas escolas particulares, na Educação Básica, foi uma das conseqüências do desinvestimento do Estado e das opções que nortearam as políticas públicas de educação nas últimas décadas do século XX.

Ainda assim, a grande maioria das crianças brasileiras cursa o Ensino Fundamental em escolas públicas.

De acordo com o texto introdutório do censo de 2007, as matrículas da educação básica distribuem-se principalmente entre escolas municipais (46,3%) e estaduais (41,3%). As escolas privadas contam com 12% das matrículas (BRASIL, 2009a).

Em relação ao acesso, os dados sobre a evolução das matrículas demonstram crescimento quantitativo do Ensino Fundamental, com políticas de ampliação do acesso que permitiram que mais 90% das crianças da faixa etária de 7 a 12 anos estivessem na escola.

Entretanto, para Vanilda Paiva, “o principal problema do sistema é o da precária aprendizagem e a principal ação é combater suas causas” (PAIVA, 2005, p. 178).

Esse combate às causas, no entanto, não pode ser centrado apenas nas formas de atuação da escola e dos professores, sujeitas cada vez mais a pressões sociais, econômicas e culturais.

Recorremos novamente a Bernard Charlot e sua explicação de que apesar do aumento dos índices de escolaridade, “as desigualdades sociais referentes ao *acesso ao saber* se agravam” (grifo nosso). O autor argumenta que isso acontece porque se pede à escola que inclua populações excluídas ou marginalizadas devido a uma lógica neoliberal, sem proporcionar-lhe investimentos suficientes, sejam eles financeiros, em formação de professores e pesquisas. Além disso, os professores são igualmente vítimas, com a deterioração de suas condições de trabalho e a fragilização de sua identidade (CHARLOT, 2005, p. 144).

Apesar disso, ainda de acordo com Charlot, “a escola pública resiste e, em muitos casos, inova, renova a si mesma.” (CHARLOT, 2005, p. 144).

### **3.2.1 Democratização do acesso: a escola paulista nas primeiras décadas do século XX**

Um rápido estudo da década de 1920 é especialmente propício para a temática deste trabalho, pois aí se travam importantes debates no Brasil em torno da escola pública e alfabetização das camadas populares, tendo o estado de São Paulo papel importante nesse movimento.

Recorremos aqui a autores que analisaram este período, como Marta Maria Carvalho (2000), Rosa Fátima Souza (2004) e Dermeval Saviani (2004), dentre outros.

Um conjunto de fatores influenciou as decisões políticas a respeito da escolarização da população nas primeiras décadas do século XX, dentre os quais a abolição da escravatura, a

proclamação da República, a promulgação da Constituição de 1891, que definia as esferas de responsabilidade quanto à educação, a reforma eleitoral, que instaurava mudanças nos critérios de direito ao voto e a forte presença dos imigrantes no Brasil.

Graças ao crescimento econômico proporcionado pela cultura do café, São Paulo assumiu importante papel no cenário econômico e político da nação, posicionando-se na dianteira dos processos de industrialização e urbanização.

Mas nesse cenário de “progresso”, o Brasil mostrava-se em desvantagem social diante de outras nações modernas, pelo baixo índice de educação de sua população e pela ampla proliferação de doenças endêmicas, associadas às precárias condições de vida.

Em 1889, havia sido proclamada a República. O sistema público de educação do estado de São Paulo, implantado pelos republicanos, ao mesmo tempo em que se apoiava em experiências acumuladas durante o Império, procurava romper com o passado, para formar o “cidadão republicano” demandado pelo desenvolvimento social e econômico do período.

A primeira Constituição republicana, de 1891, atribuiu aos estados a responsabilidade pelo ensino elementar e desde então a educação em diferentes localidades foi marcada pela assimetria dos investimentos recebidos, resultantes de prioridades políticas, aliadas aos recursos disponíveis e ao atendimento de interesses (BOMENY, 2003).

Os dados desse período sobre o ensino público são bastante incompletos, mas dados de 1906 (publicados na Estatística da Instrução, em 1916) evidenciam que a educação era privilégio de muito poucos. No início do século XX, 74,6% da população em idade escolar era analfabeta (BOMENY, 2003). Entretanto, a demanda por educação também era baixa e esse não era um problema que incomodasse a elite brasileira (SOUZA, R., 2004).

Apesar de ter inspirado propostas que se alastraram por outros estados, Rosa Fátima de Souza adverte que a falta de vagas era uma dentre outras vicissitudes do sistema escolar do estado de São Paulo, além dos edifícios precários, carência de material didático e de mobiliário, falta de professores para as escolas isoladas, salários baixos e condições precárias de trabalho (SOUZA, R., 2004, p. 124).

Até então, o direito ao voto era definido pelo critério da renda, estendendo-se com a Lei Saraiva, a todos os alfabetizados. Entenda-se, porém, que “todos” os alfabetizados representavam cerca de 25% da população. Ou seja, a mudança de critério continuava a deixar de fora do processo grande parcela da população. Esse fato parece ter contribuído para alguma forma de interesse das elites políticas em promover a alfabetização, tendo em vista o aumento do número de eleitores.

Considere-se ainda que o critério para um adulto ser alfabetizado muitas vezes se restringia a saber assinar o próprio nome. Apenas décadas mais tarde foram definidos critérios mais exigentes, no âmbito nacional e internacional.

A rápida alfabetização da população, exigida por esse momento histórico, foi defendida por Sampaio Dória, então professor da Escola Normal, que por suas idéias foi convidado a assumir o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Sampaio Dória concebeu uma ampla reforma da instrução pública, que não foi contemplada de forma integral no decreto que a instituiu, em 8 de dezembro de 1920, tendo sido demitido do cargo de diretor da Instrução Pública no ano seguinte à reforma que recebeu seu nome.

Tal reforma previa uma reformulação do método de ensino então em voga (o “método intuitivo”) e uma nova organização da escolaridade, que tornava obrigatórios apenas os dois primeiros anos. Nesses dois anos, os alunos desenvolveriam suas habilidades perceptivas e sua capacidade de aprender (CARVALHO, 2000). Dessa forma mais concentrada, com uma duração mais abreviada, em caráter provisório, a escolaridade obrigatória poderia ser universalizada, estendendo-se a toda a população.

Instaurava-se, assim, o debate que atravessaria todas as décadas seguintes, persistindo até os dias de hoje, polarizando quantidade e qualidade. Nos termos da época, a questão era: oferecer uma educação integral para todos ou uma educação mais aligeirada para muitos?

Apesar da reforma proposta por Sampaio Dória ter sido implantada apenas nos aspectos que interessavam o governo do estado de São Paulo, teve repercussão sobre as decisões de muitos outros estados brasileiros.

A formação dos professores, da qual dependia a efetividade do “método intuitivo”, era feita na Escola Normal e para que seu preparo fosse mais efetivo, foi criada, anexa a ela, a Escola Modelo.

A Escola Modelo constituía um campo de experimentação e um centro de irradiação dos novos métodos de ensino e de organização da vida escolar (SOUZA, R., 2004). Defendia-se o primado da observação e que os professores não poderiam ensinar bem sem ter visto o “método intuitivo” ser utilizado, ou sem ter vivenciado a organização de um “grupo escolar”.

Os “grupos escolares”, criados em 1893, foram outro marco do modelo paulista. Um grupo escolar agrupava em um único edifício um conjunto de classes, antes dispersas em escolas isoladas próximas. Cada classe tinha um professor e reunia alunos com graus semelhantes de conhecimento. Os conhecimentos distribuía-se pelas diferentes séries, foram organizados os horários e calendários escolares e definidos rituais como exames finais e

festas, que davam cadência ao tempo escolar. Funcionavam em edifícios suntuosos, localizados em praças ou ruas centrais das cidades, evidenciando o prestígio da escola primária e dando visibilidade à atuação do poder público.

Da forma de organização em “grupos escolares”, cabe ressaltar, para nossa discussão, que a separação dos alunos em graus ou séries possibilitava uma divisão mais eficiente do trabalho e um melhor rendimento escolar, mas este se devia à tentativa de homogeneização, produzida à custa da reprovação em larga escala.

Temos, portanto, logo nos primeiros anos de existência da escola pública, a criação de mecanismos de seleção apoiados em altos padrões de exigência (SAVIANI, 2004) que favoreciam apenas a formação das elites.

Além dessa concepção de organização da instrução pública, Rosa Fátima de Souza faz referência à profusão de impressos disponíveis na época: relatórios, periódicos, livros, folhetos e outros, que contribuíram para difundir as realizações do estado (SOUZA, R., 2004).

A partir do contato com experiências estrangeiras, as reformas em diferentes estados incorporavam uma nova compreensão quanto à função social da escola, ao mesmo tempo transformadora e conservadora.

Educação e saúde, vistos como base da riqueza e do progresso eram então as “chagas da nação brasileira”. Não por acaso, o ministério dedicado à educação, criado em 14 de novembro de 1930, também abrange a saúde: o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Nos anos seguintes, a Reforma Francisco de Campos promoveu a regulamentação nacional do sistema de ensino brasileiro (1931) e os intelectuais brasileiros levaram a público seu “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Saviani acredita que este foi um documento em que “mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa *a defesa da escola pública.*” (SAVIANI, 2004, p. 33, grifo nosso).

Nas décadas seguintes, a educação passou a contar com dados mais confiáveis sobre o número de escolas, oferta de vagas e número de crianças em idade escolar, dando a verdadeira dimensão dos problemas de acesso à educação, evasão e repetência.

A título de exemplo, em 1944, a rede pública estadual de São Paulo atendia apenas 50,9% da população em idade escolar (SOUZA, R., 2004).

Para aumentar o número de vagas, uma das estratégias foi a redução da jornada escolar diária, fragmentada em dois, três turnos, chegando a funcionar, em 1955, em quatro turnos diários de duas horas (SOUZA, R., 2004).

### 3.2.2 Da democratização do acesso aos desafios da permanência e qualidade

As questões anunciadas nas primeiras décadas percorreram o ensino público ao longo dos anos 1900: acesso, evasão, reprovação, aprendizagem, duração das jornadas, preparação dos professores...

Ao final desse século, políticas de avaliação externa, promovidas pelo governo brasileiro e por organismos internacionais, davam a dimensão da baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas, posicionando o Brasil nos últimos lugares em comparação a outros países que pertencem ao mesmo grupo quanto ao desenvolvimento econômico.

Finalizamos o século XX com dados do INEP indicando que a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos chegou a 95,8%, mas as avaliações davam conta da incapacidade do sistema oferecer educação básica de qualidade, o que se revelava especialmente no baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: “a sociedade da informação encontrou no país um sistema de ensino grande, mas incapaz de fornecer aos estudantes habilidades requeridas à competição e desempenho na sociedade urbana do conhecimento.” (BOMENY, 2003, p.66).

Apesar da problemática do acesso ter sido atenuada no decorrer do século, urgia criar condições de permanência dos alunos na escola, o que era dificultado pela repetência e pela evasão.

Durante longas décadas, o Brasil assistiu ao “inchaço” do Ensino Fundamental, ocasionado pelos elevados índices de repetência.

Sérgio Ribeiro falava de uma “cultura da repetência”, pois era mais freqüente que alunos repentinos voltassem a ser reprovados na primeira série: “... para o Brasil como um todo, a probabilidade de um ano novo na 1ª. série ser aprovado é quase o dobro do que a probabilidade daquele que já é repetente na série” (RIBEIRO, 1991, p. 82). Ou seja, a reprovação mostrava-se uma medida ineficiente.

Elba Barretto e Eleny Mitrulis apontam, a partir de dados do IBGE, que o índice de repetência oscilou “entre 60 e 50% nas estatísticas educacionais na passagem das 1ªs. para as 2ªs. séries do ensino fundamental durante 40 anos: de 1940 a 1980”. Nas décadas de 1960 e 1970 diferentes estados promoveram medidas que apontavam para alguma forma de progressão continuada (BARRETTO; MITRULIS, 1999).

Diante desse cenário, em que os anos iniciais representavam um forte gargalo no percurso de escolarização, o estado de São Paulo colocou em marcha na década de 1980

inovações que tinham a intenção de melhorar a qualidade do ensino a partir de mudanças na organização do trabalho escolar.

A década de 1980 foi marcada pelo movimento de abertura política, após longos anos de ditadura militar, o que permitiu que os novos governantes, agora escolhidos em eleições diretas, empreendessem reformas de caráter progressista em vários estados brasileiros.

Essas reformas dos estados foram precursoras àquelas que viriam a ser empreendidas pelo governo federal na década de 1990, que vieram acentuar o papel prescritivo do governo federal, assumindo competências que anteriormente cabiam aos estados, como a definição das orientações curriculares para a Educação Básica.

Aqui, analisaremos aspectos da reestruturação promovida no estado de São Paulo, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em 1983 e a organização do Ensino Fundamental em ciclos, com progressão continuada, a partir de 1998, por terem, ambos, íntima relação com a tese que estamos desenvolvendo, ou seja, as aprendizagens que os estudantes reconhecem fazer ao participar do Projeto Bolsa Alfabetização, atuando em escolas públicas.

O Ciclo Básico de Alfabetização, instituído pelo Decreto 21.833, de 21 de dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1983), pretendia diminuir a seletividade da escola, promovendo a democratização do ensino. Numa perspectiva pedagógica, pretendia transformar as práticas de alfabetização, em consonância com os trabalhos de investigação intensamente divulgados no período.

A primeira medida, de natureza estrutural, consistiu na impossibilidade de reprovação ao final do primeiro ano. As duas primeiras séries formariam um *continuum*, propiciando um período mais alargado para a alfabetização, com maior flexibilidade curricular.

Além da eliminação da reprovação, os alunos poderiam contar com duas horas de apoio suplementar, caso manifestassem dificuldade de rendimento e aos professores dessas séries também foram proporcionadas horas de trabalho coletivo e cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Quanto à perspectiva pedagógica, o referencial teórico que apoiava a transformação das práticas de alfabetização pautou-se principalmente nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Apesar de representar um avanço em relação às concepções de aprendizagem e avaliação, o Ciclo Básico enfrentou fortes resistências.

De acordo com Duran, Alves e Palma Filho, que analisaram o Ciclo Básico da rede estadual paulista vinte anos após sua implantação, a resistência articulava-se em torno de três

questões: “o caráter arbitrário da implantação, o perigo de rebaixamento da qualidade do ensino e a questão da avaliação do desempenho do aluno” (DURAN, 2005, p. 94).

Quanto à arbitrariedade, o fato da proposta ter sido uma decisão central, implantada por decreto, não parece ter sido, para os autores, o principal motivo da resistência, uma vez que outras medidas, como a reformulação curricular, também sofreram rejeição mesmo envolvendo o debate e a construção coletiva.

Em relação à problemática da avaliação, Barretto e Mitrulis apontam a introdução dos ciclos básicos como desencadeadora de “um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram” (BARRETTO; MITRULIS, 1999, p. 38).

Mere Abramowicz alerta para o fato de que “o fenômeno da repetência se produz, em grande parte, no interior da escola” (p. 156) e que, “para implantar o regime de progressão continuada é essencial que se mude a cultura avaliativa” (p.164), explorando a possibilidade de “aprender sem o medo, a punição, se a imagem ameaçadora da repetência” (ABRAMOWICZ, 1999, p. 160).

Outra dificuldade apontada por Duran, Alves e Palma Filho (DURAN, 2005) diz respeito aos entraves para que as orientações a respeito do Ciclo Básico chegassem até as escolas.

Outras questões foram apontadas, na época, por diretores e coordenadores, como a falta de espaço físico para oferecer atividades de apoio para alunos em dificuldade e mesmo para reunir os professores, número excessivo de alunos por classe e indefinição dos parâmetros para avaliação dos alunos ao término do ciclo (DURAN, 2005, p. 95).

De fato, o gargalo da repetência foi transferido em grande parte da primeira para a segunda série, resultado de uma apropriação aligeirada das novas propostas que geraram, dentre outros efeitos, práticas de alfabetização espontaneistas, sem uma intervenção adequada dos professores, e formas de avaliação frágeis, que não contribuía efetivamente para que os alunos avançassem em suas aprendizagens. Esses fatores fizeram com que a continuidade entre os dois anos do ciclo fosse interpretada como “promoção automática”.

A partir de 1988, outras medidas vieram complementar a proposta do Ciclo Básico, tais como a jornada única de seis horas diárias de aula para alunos e professores (Decreto 28.170/88; Resolução SE 17/88) e a criação das “escolas padrão”.

Com a jornada única, o Ciclo Básico passou a ter uma carga horária semanal de trinta horas, que incluíam duas horas de aula com o professor de Educação Física e duas com o de Educação Artística (SILVA, Z., 1991).

A partir de 1998, apoiando-se nas premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo adotou a organização do Ensino Fundamental em dois ciclos: 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série e 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série.

Os ciclos representam uma oportunidade de superar a segmentação do currículo em períodos anuais estanques e também estão presentes na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, nos quais conteúdos e objetivos foram especificados para ciclos formados por dois anos cada.

Além de favorecerem uma maior fluidez na passagem dos alunos pelo sistema, assegurando assim uma organização mais eficiente e econômica do mesmo, os ciclos foram defendidos por atenderem melhor às necessidades do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes.

Apesar do destaque dado no artigo 32 da LDB/ 96, de que o regime de progressão continuada poderia ser adotado desde que “sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem”, a avaliação permaneceu, a exemplo do que ocorrera no Ciclo Básico, um ponto nevrálgico para a efetiva implantação dos ciclos em toda a sua potencialidade.

Em pesquisa realizada no mestrado que defendi em 2005 analisei de que forma a avaliação estava presente no cotidiano de classes de quarta série do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual. Apesar das denúncias de que, devido à progressão continuada e aos ciclos as escolas teriam deixado de avaliar, foi possível constatar que existiam processos de avaliação. Entretanto, esses processos não se diferenciavam daqueles levados adiante no regime seriado e acabavam por não contribuir de fato para a necessária continuidade da aprendizagem dos alunos. Para esse objetivo, central numa organização em ciclos, também faltavam o sentido de responsabilidade coletiva pelos alunos e um projeto pedagógico consistente em que os objetivos e metas do ciclo fossem construídos e compartilhados por todos os profissionais da escola (MONIZ, 2005).

O reconhecimento de que a organização em ciclos pode trazer ganhos importantes para os alunos não minimiza, entretanto, a responsabilidade de muitos agentes, dos sistemas de ensino às escolas e salas de aula, no sentido de prover as condições necessárias, quanto a tempos, espaços, materiais, recursos humanos e projetos coletivos, que assegurem uma qualificação cada vez maior da escolaridade oferecida. Para isso, faz-se necessário uma avaliação em que se considerem não apenas os resultados das avaliações de rendimento dos estudantes, mas também as necessidades de ajustes identificadas pelas escolas e pelos professores.

Para Elba Barretto, tudo indica “que os ciclos demandarão muito tempo ainda para serem consolidados, já que o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes, e daquele requerido para moldar a nova face da escola” (BARRETTO, 2002, p. 226).

A organização em ciclos e a progressão continuada permanecem na rede estadual de São Paulo, apesar dos intensos debates, no momento de sua implantação e ainda hoje, de que eles provocam a desmotivação dos alunos, retiram a autoridade do professores e levam, finalmente, a um rebaixamento do nível de ensino, do qual seriam evidências os resultados sofríveis dos estudantes, especialmente ao término do primeiro ciclo e início do segundo.

Barretto analisa que os dados das avaliações de rendimento escolar ainda não são suficientes para confirmar esse rebaixamento, mas levanta a possibilidade de que, ao assegurar a continuidade de maiores contingentes de estudantes em sua trajetória escolar, possa ocorrer, “sobretudo nas fases iniciais de implementação dos ciclos, um padrão de desempenho geral dos alunos um pouco abaixo do apresentado pelo regime seriado”, em que a reprovação e evasão escolar funcionavam, de acordo com expressão utilizada em minha dissertação de mestrado, como “peneiras”, permitindo que apenas os alunos com melhor desempenho chegassem às séries mais adiantadas ou concluíssem sua escolaridade. A conclusão de Barretto é que “o ganho social e mesmo educacional parece indubitavelmente maior para o conjunto dos alunos no regime de ciclos” (BARRETTO, 2002, p. 224).

A organização em ciclos não representa uma solução unânime entre os pesquisadores da área de educação. José Carlos Libâneo, por exemplo, não vê “nada de errado no sistema de séries” e denuncia que

o sistema de ciclos, quando introduzido de forma descuidada, dissolve os objetivos pedagógicos, empobrece os conteúdos, cria uma estrutura curricular demasiadamente frágil, desmonta as formas de avaliação convencional. Quem se der ao trabalho de analisar o que acontece nas escolas com a promoção automática entre ciclos irá verificar que ocorre ali uma das mais gritantes formas de exclusão. [...] afetando precisamente as crianças mais pobres para as quais os saberes sistematizados devem ser ferramentas culturais indispensáveis (LIBÂNEO, 2006, p.92).

Estes novos problemas desencadeados pela impossibilidade de reprovação podem ser compreendidos a partir da reflexão de Charlot no sentido de que os sistemas são atravessados por contradições e algumas formas de resolver problemas acabam por criar outros. Diante da afirmação de que “são as reformas que criam os problemas”, Charlot argumenta que as reformas “deslocam os problemas” e a questão primordial seria então discernir qual a melhor direção para deslocá-los (CHARLOT, 2005, p.110).

Em relação aos ciclos, ao resolver o problema da repetência e promover uma maior fluidez na passagem dos alunos pelo Ensino Fundamental, ganhou relevo um problema de fundo, ainda não adequadamente enfrentado: o problema da aprendizagem dos alunos.

A implementação de um projeto como o Bolsa Alfabetização, que passaremos a apresentar, representa mais uma tentativa das políticas públicas enfrentarem o problema da precariedade da aprendizagem dos alunos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Em sua justificativa, são evidenciados os resultados insatisfatórios evidenciados a cada ano no SARESP, juntamente com a convicção de que aprendizagens mais consistentes na fase de alfabetização poderiam contribuir efetivamente para a vida escolar futura desses alunos.

Cabe ressaltar, desde já, que não consideramos a existência do projeto Bolsa Alfabetização como panacéia para as mazelas da educação pública oferecida na rede estadual de São Paulo, uma vez que representa, mais uma vez, uma tentativa de abordar de forma isolada um problema muito mais amplo e complexo, conforme apontamos anteriormente em vários pontos desta tese. Se voltamos nossa atenção a ele é no sentido de identificar em que medida uma ação com esse formato poderia contribuir para a formação de futuros professores e é nesse sentido que dele trataremos aqui.

### **3.3 Terceiro plano do cenário: o projeto Bolsa Alfabetização e algumas considerações sobre sua implantação na IES**

Esta seção explicita o desenvolvimento na IES do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, a partir de dados selecionados em função dos objetivos desta tese, ou seja, analisar em que medida a participação no projeto contribui para a formação de um grupo de estudantes de Pedagogia.

Neste momento, serão focalizados os aspectos descritivos, oriundos da análise documental, e vários tópicos ora apresentados serão retomados oportunamente, quando da análise dos dados empíricos. Dessa forma, será possível identificar alguns elementos novos, na passagem da proposta – ora apresentada – para sua efetiva realização, delineada a partir das respostas dos alunos. Afinal, como lembra Sancho (1990), “a adoção de uma medida pela administração não significa automaticamente que seja levada a cabo pelas pessoas implicadas no mesmo sentido e forma como foi concebida” (p.130, tradução nossa).

Em 1º de março de 2007, o Decreto 51.627 instituiu o “Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade” a ser desenvolvido diretamente pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), “mediante convênios com Instituições de Ensino Superior que atuem na formação de docentes para o ensino Fundamental e Médio” (SÃO PAULO, 2007).

A FDE, criada em 1987, “é responsável por viabilizar a execução das políticas definidas pela Secretaria de Estado da Educação, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino” (FDE, 2009).

O projeto integra um programa mais amplo, o “Ler e Escrever”, que envolve outras ações, destinadas a outras séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Um exemplo é o PIC, Projeto Intensivo no Ciclo I, que propõe um currículo adaptado, destinado a recuperar de forma intensiva a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos de terceira e quarta série.

No site da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, o Programa Ler e Escrever (2009) é apresentado como

uma iniciativa do governo do estado de São Paulo, implantado pela SEE/FDE, que tem por objetivo garantir que alunos de ciclo I/EF desenvolvam o domínio da leitura e escrita, até os oito anos de idade, privilegiando o contato com a diversidade de gêneros textuais ainda na fase tenra de aprendizagem. Deter essas competências significa migrar para as séries subseqüentes sem descompassos, mas com desempenho potencialmente satisfatório em outras disciplinas (SÃO PAULO, 2009).

Na seqüência da apresentação, o site faz referência mais específica ao projeto Bolsa Alfabetização:

Para viabilizar a implantação desse programa nas escolas da rede, foi criado o Bolsa Alfabetização, uma parceria entre a SEE/FDE e instituições de ensino superior. Alunos universitários, oriundos dos cursos de Pedagogia, Letras e Pós-Graduação (ênfase em metodologia de ensino e alfabetização) auxiliam professores regentes de 1ªs séries a realizarem a alfabetização; além disso, transformam a experiência em temário de análise e discussão nas IES, onde são acompanhados e orientados por seus professores orientadores. Este movimento provoca o diálogo entre universidade e escola pública, como também instaura um espaço real, em que questões da educação são repensadas por ambas as partes, aventando-se idéias e soluções (SÃO PAULO, 2009).

O projeto pretendia, portanto, desde sua concepção, ser uma resposta aos resultados insatisfatórios demonstrados pelos estudantes nas avaliações empreendidas pela própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Surge no contexto das políticas educacionais propostas pelo PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira, com José Serra no governo

Maria Helena Guimarães Castro à frente da Secretaria da Educação. Insere-se num cenário de políticas em que ganha relevância a *visibilidade das ações* e, neste caso, o projeto de fato rapidamente ganhou espaço nas declarações e anúncios publicitários do partido, que alardeava o fato das crianças terem em sala uma “segunda professora”. Cabe ressaltar, porém, que se trata da presença de um estudante e não de um outro professor em sala de aula e que esta medida foi implantada em detrimento de outras que poderiam favorecer a melhoria das condições de trabalho e educação nas escolas, como a diminuição do número de alunos por sala.

A opção por um projeto desta natureza pode ser relacionada a políticas educacionais mais amplas, como um melhor posicionamento do estado nos indicadores educacionais, provocar mudanças nas concepções de alfabetização vigentes nas escolas (que correspondem a mudanças nas concepções de conhecimento e aprendizagem) ou ainda a intenção do estado de São Paulo em assumir uma parcela da formação dos professores que futuramente atuarão em sua rede (competindo com o Governo Federal, agora responsável por essa formação, oferecida nas Instituições de Ensino Superior, pertencentes ao Sistema Federal de Ensino).

A opção por um projeto que oferece bolsas de estudos para estudantes de graduação também se inscreve em políticas educacionais mais amplas, como aquelas traçadas para a educação superior no país. A meta do Plano Nacional de Educação era que, até 2010, 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem no Ensino Superior. Diferentes ações foram empreendidas pelo Governo Federal, sob a presidência de Luiz Inácio da Silva, do Partido dos Trabalhadores, eventualmente dando continuidade ou modificando propostas do governo anterior, no sentido de favorecer o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Superior, tais como o aumento de vagas em Universidades Federais, além de bolsas e financiamento estudantil para aqueles que se matriculam em instituições privadas. Desta forma, ainda que se invista no crescimento do ensino superior público, fica assegurada a sobrevivência das instituições privadas que atendem aos requisitos desses programas (por exemplo, resultados positivos nas avaliações externas).

As Faculdades Integradas Copérnico, instituição em que atuo como docente do curso de Pedagogia e professora orientadora do projeto Bolsa Alfabetização, ingressou no projeto logo em sua primeira fase de implantação, ao final do primeiro semestre de 2007.

O projeto atendia inicialmente apenas escolas localizadas na cidade de São Paulo, o que representou um obstáculo importante a ser superado pelos alunos quando ingressaram no projeto, uma vez que a instituição se localiza em um município vizinho, onde mora a maioria dos alunos. A distância entre suas residências e as escolas situadas na cidade de São Paulo

encarecia o custo das passagens de ônibus (que incluía passagens intermunicipais) e muitas vezes os alunos optavam por percorrer longos trechos a pé, para economizar nas passagens do transporte público.

Devido à distância, houve no início algumas desistências até que um grupo de pouco mais de trinta alunos se estabilizou e permaneceu ao longo de todo o segundo semestre, com as demais vagas sendo preenchidas por alunos que entravam e saíam do projeto.

Esse grupo inicial foi muito perseverante ao superar toda a sorte de obstáculos das etapas iniciais de implantação do projeto (desde a falta de informação e de receptividade nas escolas, até os custos com passagens, tempo despendido nos trajetos, etc.) e muitos deles continuaram a participar nos semestres seguintes.

No início de 2008 o projeto foi estendido para Diretorias de Ensino e escolas da Grande São Paulo e as Faculdades Integradas Copérnico tiveram sua cota aumentada para cento e dezenove vagas, formando-se três grupos de alunos e vindo se juntar à equipe duas novas professoras orientadoras, docentes da instituição. Desta forma, os alunos passaram a atuar junto a cerca de cento e dezenove salas de aula de primeira série.

Nessa fase, a situação dos alunos ficou um pouco mais confortável, pois puderam optar por transferir-se para escolas localizadas no seu município de residência, facilitando a organização dos horários e reduzindo os custos com deslocamentos.

Na passagem de 2007 para 2008, com a inclusão no projeto de escolas localizadas no município em que a IES se situa e o aumento no número de vagas, houve um aumento no interesse dos alunos em participar do projeto, evidenciando a atratividade decorrente da possibilidade de atuar em escolas situadas no município em que os alunos residiam, associada à “propaganda” feita pelos alunos que já participavam do projeto.

No final de 2008, a instituição em que atuo era uma das 39 “instituições parceiras” do projeto.

Por essa ocasião, a Secretaria da Educação fez o “chamamento público” para que novas instituições aderissem ao projeto, em expansão para o interior do estado, que viria a ser efetivada em 2009.

A Secretaria previa, a partir de dados de novembro de 2008, um total de 4.184 classes a serem atendidas, pertencentes à COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) e mais 2.340 classes da CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior).

Ou seja, por volta de 6.500 alunos pesquisadores, matriculados em cursos de formação de professores de diferentes instituições de ensino superior, da capital e do interior, passariam a integrar o projeto em 2009.

Chama a atenção, neste período posterior à Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 de 1996, em que presenciamos o movimento de municipalização do Ensino Fundamental, um projeto estadual destinado justamente aos primeiros anos desse nível de ensino. Mas o número de escolas demonstra como ainda é grande o número de crianças atendidas em escolas estaduais (e não municipais), no estado de São Paulo.

De acordo com o censo de 2007, em 31 de maio daquele ano as escolas estaduais em São Paulo contavam com 2.874.400 matrículas no Ensino Fundamental, as escolas municipais, 2.313.296 e as escolas privadas, com 829.661. Considerando-se apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, a rede estadual de São Paulo concentrava 976.764 matrículas.

Também é grande o contingente de matrículas no início do Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas: em todo o estado, 901.887 matrículas referiam-se a alunos de 1ª série (do Ensino Fundamental de oito anos – 697.049 matrículas) e 1º ano (do Ensino Fundamental com duração de nove anos – 204.838 matrículas).

Estes dados evidenciam que, apesar do movimento de municipalização do Ensino Fundamental, ainda há um grande número de estudantes e escolas (2.381 escolas), nos anos iniciais, na rede estadual de São Paulo (BRASIL, 2009a).

### **3.3.1 A IES: Faculdades Integradas Copérnico – parceira do projeto**

Desde junho de 2007, as Faculdades Integradas Copérnico são uma das “parceiras” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no projeto Bolsa Alfabetização.

A Secretaria da Educação do município em que a instituição está localizada, na Grande São Paulo, tem dois projetos dos quais os alunos participam: um voltado ao atendimento de crianças em idade pré-escolar que não estão regularmente matriculadas na rede municipal de ensino e outro em que os estudantes atuam em salas de Ensino Fundamental em que há alunos com necessidades educacionais especiais.

Antes do início da parceria com a Secretaria Estadual de Educação, a instituição já participava, também, do projeto homônimo implantado anteriormente pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o Ler e Escrever, quando o atual governador do estado, José Serra, do PSDB, era prefeito do município.

O projeto Bolsa Alfabetização, da SEE, tem o duplo objetivo de contribuir para melhorar a alfabetização das crianças, em seu primeiro ano de escolarização do Ensino

Fundamental, e favorecer uma melhor formação dos futuros professores no que diz respeito à alfabetização.

Para alcançar esses objetivos, firma parcerias com Instituições de Ensino Superior que mantêm cursos de Letras e Pedagogia.

Cabe às IES selecionar os alunos de acordo com critérios previamente definidos e encaminhá-los para as diretorias de ensino, mediante um repasse, para a instituição, no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais por classe de 1ª série atendida.

Esse valor é fixo, para todas as instituições, mas cada uma delas repassa o valor da “bolsa” para os estudantes de acordo com as mensalidades cobradas e em conformidade com o plano de custos aprovado na parceria. Na IES em que atuo, o valor da bolsa é um pouco superior ao da mensalidade, de forma que os alunos recebem mensalmente a diferença entre ambos.

Depois de cadastrados pela IES, os alunos são encaminhados para uma Diretoria de Ensino de acordo com sua opção e com a disponibilidade de vagas. Esses procedimentos são efetivados diretamente no site do projeto, pela IES. Numa segunda etapa, os alunos comparecem pessoalmente à Diretoria de Ensino e escolhem a escola em que gostariam de atuar, de acordo com as vagas disponíveis (correspondentes ao número de primeiras séries existentes em cada escola). O principal critério para essa escolha consiste na localização das escolas, por sua proximidade à residência dos alunos ou facilidade de acesso via transporte público.

Os alunos são o elo de ligação entre a IES e a escola pública. Não estão previstas outras formas de interação entre elas, uma vez que o diálogo entre as duas partes será mediado sempre e apenas pela “equipe de gestão do projeto”, composta por membros da SEE-SP e da FDE. Desta forma, é a equipe de gestão que centraliza e faz a intermediação entre escolas e IES.

Uma relação mais intensa entre ensino superior e escola pública tem sido defendida por diferentes autores, como Boaventura de Sousa Santos.

Santos acusa a universidade de recolher-se “ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública” e não ter se esforçado “em formular alternativas” (SANTOS, 2005, p. 82). Também defende que “a universidade deve assumir formas mais densas de responsabilidade social”, desde que criadas as condições para isso: autonomia e meios financeiros (SANTOS, 2005, p. 91).

O autor defende, entre outros pontos, a “valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada” e a “colaboração entre pesquisadores

universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação” ((SANTOS, 2005, p. 84).

Sem dúvida, uma instituição universitária, especialmente pública, poderia oferecer todo seu potencial humano e procedimental em relação à pesquisa, mais do que é possível acontecer em instituições privadas.

O projeto em questão mobiliza diferentes atores na direção sugerida por Santos, ao promover algum nível de envolvimento com a pesquisa e ao favorecer uma parceria com a escola pública.

No entanto, é possível identificar dois obstáculos em relação a esse ponto.

Inicialmente, o perfil das instituições que aderiram ao projeto: a maioria delas privadas, de acordo com os dados divulgados no site do projeto em dezembro de 2008, com uma única exceção que era uma universidade municipal. Além disso, apenas nove eram universidades e as trinta instituições restantes, faculdades isoladas, integradas ou centros universitários, o que sem dúvida tem reflexos importantes quanto às possibilidades de realização de pesquisas. Este perfil das instituições parece estar relacionado à atratividade exercida pela bolsa, que no caso das instituições privadas representa a permanência dos alunos em seus cursos e a garantia de recebimento das mensalidades com os repasses de dinheiro público (em oposição aos altos índices de inadimplência dos alunos não-bolsistas).

Em 2009, com a ampliação do projeto para o interior do estado de São Paulo, esse quadro sofreu pequenas alterações, como a adesão de algumas universidades públicas (como a UNESP) ao projeto.

Cabe destacar também que a forma e os objetivos dessa parceria não foram definidos pelas IES e nem tampouco por uma demanda dos estabelecimentos escolares, mas nasceu e se mantém graças a uma instância intermediária, representada pela Secretaria de Estado da Educação e pela FDE.

As IES não se relacionam diretamente com as escolas públicas e não são os parceiros que Santos defendia, ao abordar uma forma de ação voltada para a reconquista da legitimidade da universidade: a pesquisa-ação, que consistiria “na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa”, articulando interesses sociais com interesses científicos (SANTOS, 2005, p.75).

O presente trabalho refere-se a uma instituição de ensino superior que não se enquadra no conceito de universidade. Trata-se antes de uma faculdade privada, que, portanto, têm um histórico e uma forma de atuação específica, voltada predominantemente para o ensino, mais

do que para a pesquisa. Cabe destacar, porém, as possibilidades abertas pelo Projeto Bolsa Alfabetização em ao menos duas das áreas de ação identificadas por Santos: o acesso à educação superior e a relação com a escola pública.

Santos argumenta que, na maioria dos países o que houve não foi tanto uma democratização do acesso, mas sim uma “massificação”, com forte segmentação do ensino superior. Como em boa medida os entraves ao acesso ao ensino superior estão localizados na educação básica, Santos propõe que uma das medidas seja a promoção, pelas universidades, de “parcerias ativas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas”. Argumenta que o auxílio aos estudantes das classes trabalhadoras não deveria ser em forma de empréstimos, que endividam os estudantes por longos anos no futuro, e sim bolsas que poderiam ser concedidas,

mediante contrapartidas de trabalho nas atividades universitárias no campus ou fora do campus. Por exemplo, estudantes de licenciatura poderiam oferecer algumas horas semanais em escolas públicas, como tutores, ajudando alunos com dificuldades de aprendizagem (SANTOS, 2005, p. 69).

No caso específico da IES que estamos analisando, a bolsa oferecida favorece principalmente a *permanência* do estudante em um curso de graduação, uma vez que contempla alunos a partir do segundo semestre do curso. Entretanto, diversas IES utilizam a bolsa como atrativo para aqueles que estão iniciando, divulgando o projeto em seus sites e impressos publicitários.

Com as largas portas de entrada das instituições privadas, muitos estudantes de classes trabalhadoras têm acesso ao ensino superior. No entanto, o que se observa é a grande vulnerabilidade destes estudantes: são altos os índices de desistência, ainda nos primeiros semestres.

*Permanecer* no curso significa arcar com despesas relativas à locomoção, já que muitos estudantes residem longe do local em que estudam, e ainda com a aquisição de materiais e custos da alimentação, especialmente em se tratando de estudantes que conciliam os estudos com atividades profissionais.

Mesmo dentre os alunos que permanecem, são muitos os casos de inadimplência, decorrente da dificuldade para pagamento das mensalidades.

Desta forma, ao lado de uma grande porcentagem de alunos que trabalham, também é grande o número de alunos que participam de projetos que oferecem bolsas ou outras formas de apoio financeiro, tais como o “Bolsa Escola da Família” e os programas desenvolvidos pela prefeitura do município em que a IES está situada.

O Programa Escola da Família, também da Secretaria de Estado da Educação, foi criado em 2003, no governo de Geraldo Alckmin, do PSDB, quando Gabriel Chalita era Secretário da Educação. Esse programa guarda algumas semelhanças com o Bolsa Alfabetização, por promover a inserção dos estudantes no universo das escolas públicas mediante o pagamento de uma bolsa para ajudar a custear o curso superior em que estavam matriculados. No Escola da Família, estudantes universitários atuam nos finais de semana em escolas públicas estaduais, desenvolvendo atividades abertas à comunidade (alunos, suas famílias ou outras pessoas interessadas). Em contrapartida à sua atuação nas escolas, a Secretaria da Educação custeia 50% das suas mensalidades, até o limite de R\$ 267,00 (duzentos e sessenta e sete reais), sendo o restante da mensalidade assumido pelas Instituições de Ensino Superior (SÃO PAULO, 2009b).

Além desses projetos e programas desenvolvidos nos âmbitos municipal e estadual, há ainda alunos que são bolsistas do ProUni ou tem financiamento estudantil (Fies).

O ProUni (Programa Universidade para Todos), criado pelo Governo Federal em 2004 (presidência de Luiz Inácio da Silva, do Partido dos Trabalhadores), concede bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes de baixa renda, matriculados em IES privadas, em troca de isenções fiscais e previdenciárias concedidas pelo Estado. Além dos critérios financeiros (renda familiar *per capita* inferior a três salários mínimos, para bolsa parcial, e inferior a um salário mínimo e meio, para bolsa integral), os estudantes aptos a receber estas bolsas submeteram-se ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e obtiveram médias consideradas satisfatórias para atribuição da bolsa. Não é um programa que prevê, portanto, uma contrapartida dos estudantes (BRASIL, 2009b).

O Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) é descrito pelo Ministério da Educação como um programa “destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação”, matriculados em instituições privadas, “cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC” (BRASIL, 2009c). Uma das possibilidades que os alunos têm atualmente é o financiamento do restante da mensalidade quando a Bolsa do ProUni é parcial (50% ou 25% do valor). Em relação a este financiamento, caberia considerar a ressalva feita por Santos quanto ao endividamento dos estudantes nos anos futuros.

Recentemente, esses programas passaram a ter ações que pretendem atrair os estudantes para cursos de licenciatura e favorecer a formação de professores. No caso do ProUni, os professores concursados das redes estaduais ou municipais não precisam comprovar a renda mensal para concorrer à bolsa. O intuito é favorecer o acesso ao Ensino

Superior aos docentes que não têm graduação. No Fies, o incentivo para os alunos que optam por cursos de Licenciatura é a redução da taxa de juros, que para esses cursos ela é inferior à dos demais.

Em outros programas que prevêem uma contrapartida de trabalho dos estudantes, como o Bolsa Escola da Família, a atuação dos mesmos não é orientada pela IES, mas por profissionais ligados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. No Projeto Bolsa Alfabetização, objeto de análise nesta tese, a IES tem um papel definido de seleção, acompanhamento dos alunos e formação, responsabilizando-se em parte pela atuação dos alunos nas escolas públicas, bem como pela administração dos recursos repassados.

### **3.3.2 Estudantes que participam do projeto: os alunos pesquisadores**

Os estudantes que participam do projeto são designados “alunos pesquisadores”, nos diversos documentos do projeto. Entretanto, nas propagandas políticas e nas declarações dos políticos, muitas vezes eles são tratados como um “segundo professor” em sala de aula, ou “professor auxiliar”, o que apesar de ser considerado de mais fácil compreensão pela população não corresponde exatamente a seu papel, sobre o qual discorreremos ao longo deste trabalho.

A denominação *alunos pesquisadores* diferencia a atuação dos alunos nas escolas daquela dos estagiários, incorporando ao mesmo tempo, os referenciais de uma formação apoiada na pesquisa e de um profissional mais reflexivo. Para tal, os alunos recebem orientação na IES, no sentido de que, além de “ajudar” os professores, possam observar e aprimorar sua observação, analisando e produzindo registros.

Os alunos pesquisadores são estudantes matriculados do segundo semestre em diante em cursos de formação de professores (Pedagogia ou Letras), que recebem uma bolsa para atuar em salas de primeira série e colaborar junto aos professores regentes na alfabetização das crianças.

Não há restrições quanto à atuação profissional dos estudantes em escolas privadas, mas para candidatar-se a uma vaga no projeto Bolsa Alfabetização, o estudante não pode ser beneficiário de outra bolsa de estudos ou financiamento universitário oriundos de recursos públicos, nem ser professor da rede pública estadual. Assim, há alunos, dentre os sujeitos desta pesquisa, que exercem outras atividades remuneradas paralelamente à participação no projeto.

De acordo com o regulamento do projeto, os estudantes devem atuar apenas junto com os professores regentes<sup>11</sup>, não sendo permitido que assumam sozinhos a classe na ausência dos professores ou que atuem em outras séries, ainda que algumas vezes recebam tais propostas por parte dos profissionais da escola.

Ainda de acordo com o regulamento, a participação do aluno pesquisador envolve compromissos como o cumprimento de vinte horas semanais de atuação na escola (até duas horas de participação nas reuniões de HTPC e as demais na sala de aula da primeira série para a qual foi designado), frequência às reuniões de formação promovidas pela IES (duas horas semanais) e cumprimento dos demais itens do regulamento, que envolvem atitudes e forma de atuação nas escolas.

Dentre esses requisitos, há alguma dificuldade dos alunos em cumprir aqueles que exigem maior disponibilidade de tempo, como a participação nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Apesar da relevância dessa atividade e do estímulo para que dela participem, as reuniões acontecem de acordo com uma agenda previamente estabelecida pelos profissionais da escola e que nem sempre é compatível com os horários de aulas ou de outros empregos dos estudantes, o que reflete o perfil socioeconômico dos estudantes.

Também a participação nas reuniões de formação que ocorrem na faculdade sofre esses mesmos constrangimentos, apesar de serem oferecidos diferentes horários, próximos aos períodos de aula na faculdade e mesmo aos sábados.

O perfil dos alunos que participam do projeto nas Faculdades Integradas Copérnico será apresentado no terceiro capítulo. Não difere muito do perfil mais geral dos estudantes que cursam atualmente o ensino superior privado, não apenas no Brasil, mas em outros países (ZABALZA, 2004).

Miguel Zabalza ao descrever o estudante universitário destaca características claramente identificáveis no cenário brasileiro. Faz referência ao alargamento da abrangência do ensino superior tanto no sentido horizontal (estudantes oriundos de diferentes localidades e de diferentes classes sociais) como vertical (alunos de diferentes faixas etárias), além da heterogeneidade de expectativas, interesses pessoais e formação escolar precedente ao iniciar a graduação (ZABALZA, 2004).

De fato, as diferentes ações que tiveram a intenção de promover o acesso de um maior número de estudantes ao ensino superior trouxeram para as salas de aula os filhos de classes

---

<sup>11</sup> Professores regentes são aqueles em efetivo exercício nas classes em que atuam os alunos pesquisadores.

trabalhadoras que até bem pouco tempo haviam sido excluídos desse nível de ensino e isso também se reflete nos dados sobre o perfil dos estudantes que participam do projeto.

### **3.3.3 Profissionais da IES envolvidos no projeto**

Os profissionais da IES mais diretamente envolvidos no projeto são o *interlocutor administrativo* e os *professores orientadores*.

O interlocutor é um profissional do quadro administrativo da IES, responsável por gerenciar o projeto, participar de reuniões com a equipe de gestão e cuidar da prestação de contas mensais, junto à Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Os professores orientadores são docentes designados pelas IES para acompanhar e orientar um grupo de até quarenta alunos pesquisadores. Na instituição a que se refere esta pesquisa, são profissionais que têm sua trajetória profissional ligada à alfabetização ou, de forma mais ampla, à didática.

Dentre as atribuições do professor orientador estão as atividades de orientação e formação que acontecem semanalmente, com duração de duas horas com cada grupo de alunos, na instituição, nas quais são fornecidas orientações quanto à atuação dos alunos nas salas de aula de primeira série, para contribuírem da melhor forma possível para a alfabetização das crianças, passando pela discussão de questões éticas e pelo necessário aprofundamento em relação à alfabetização.

Além das atividades mais propriamente relacionadas à orientação, também cabem aos professores algumas funções burocráticas, como “validar a frequência dos alunos”, ao final de cada mês, conferindo se a frequência digitada pelas escolas está de acordo com as listas de presença assinadas cotidianamente pelos alunos nas escolas e apresentadas ao final do mês ao professor orientador. Desta tarefa depende o correto recebimento da bolsa pelos estudantes, proporcional aos dias efetivamente trabalhados.

Os professores orientadores das IES elaboram relatórios periódicos que são enviados para a equipe de gestão do projeto (FDE e SEE), mensalmente (mais breves) para fins de prestação de contas e bimestralmente (mais detalhados), para acompanhamento pela equipe responsável. Também participam de encontros mensais, em que são compartilhadas informações, esclarecidas dúvidas e aprofundados temas relacionados ao projeto. Estes relatórios, ao mesmo tempo em que descrevem a atuação dos alunos, são instrumentos de

reflexão do próprio professor orientador, que aqui acaba por assumir também um papel de “professor pesquisador” e essa experiência contribui para a revisão dos conteúdos e procedimentos adotados em suas próprias atividades regulares no curso de Pedagogia.

O professor orientador tem, portanto, sob sua responsabilidade, um conjunto de atribuições tanto de natureza administrativa quanto formativa e recebem remuneração da IES específica para exercer essa atividade.

Cada professor orientador estabelece com seus alunos os dias, horários das *reuniões semanais de formação* e o formato das mesmas.

As reuniões representam uma oportunidade dos alunos conversarem sobre suas experiências na escola, receberem orientação e ainda aprofundarem temas referentes ao trabalho de alfabetização com turmas de primeira série, por meio de leituras e propostas de investigação didática.

Além das reuniões regulares, os espaços de formação são complementados por encontros ocasionais e informais ao longo da semana e ainda por meio da comunicação eletrônica – troca de e-mails.

Periodicamente, os alunos apresentam relatórios de suas atividades nas escolas, que representam um instrumento de acompanhamento do trabalho e das reflexões dos alunos, ao mesmo tempo em que favorecem a construção de hábitos e procedimentos em relação à pesquisa: o registro e a reflexão por escrito.

Nem sempre a elaboração do relatório é fácil para os alunos, o que reflete, de alguma forma, os percalços de sua formação precedente, além de apontar, para os formadores, os desafios de sua formação nos cursos superiores. Com o acompanhamento prolongado dos estudantes, entretanto, é possível observar que o exercício sistemático de produção de relatórios vai favorecendo um aperfeiçoamento da própria escrita.

Os relatórios em geral indicam as atividades realizadas no cotidiano, descrevem algumas delas, apontam dúvidas, apresentam críticas. Desta forma, norteiam os professores orientadores quanto à necessidade de aprofundar determinados temas nas reuniões seguintes.

Ao longo das reuniões, procura-se, dentre outros pontos, proporcionar aos alunos a oportunidade de aprimorar a elaboração de seus relatórios. Para isso, são propostos pelos professores orientadores, por exemplo, roteiros que ajudam os alunos a focar sua atenção em determinados aspectos do cotidiano.

Durante o ano de 2008, as diretrizes do projeto estiveram mais voltadas para o aprofundamento das pesquisas dos alunos pesquisadores. A redefinição das características da pesquisa a ser realizada – passando a constituir uma “investigação didática” – também

permitiu um aprimoramento dos relatórios, que puderam ser um pouco menos descritivos e mais reflexivos. Com este enfoque, os roteiros de observação foram elaborados coletivamente, pelos próprios alunos, que posteriormente buscaram fundamentação teórica para aprofundamento de determinados aspectos observados em sala de aula.

### **3.3.4 Equipe de gestão do projeto: os intermediários entre IES e escolas públicas**

A equipe de Gestão Institucional do projeto exerce um papel de intermediação entre as IES e as escolas públicas, promovendo a circulação das informações. Os professores orientadores e os interlocutores administrativos, representantes das IES no projeto, não têm contato direto com as escolas: nem com os professores regentes das classes em que os alunos atuam, nem com diretores escolares ou dirigentes regionais de ensino. Todas as dúvidas ou problemas são repassados por ambas as partes para a equipe de gestão do projeto.

Dentre outras atribuições, o Regulamento do projeto prevê que esta equipe seja responsável por “providenciar e garantir comunicação oficial constante com as Instituições de Ensino Superior e as Diretorias de Ensino”, atuando como “interlocutor entre Instituições de Ensino Superior, Diretorias de Ensino e unidades escolares”. Além disso, cabe à equipe de gestão do projeto “organizar reuniões periódicas com os professores orientadores das Instituições de Ensino Superior para avaliação e acompanhamento do desenvolvimento do Projeto”, “analisar os Relatórios Circunstanciados enviados pelas Instituições de Ensino Superior” e “pesquisar, elaborar e disseminar material de suporte pedagógico para as Instituições de Ensino Superior, Diretorias de Ensino e unidades escolares” (SÃO PAULO, 2009c).

O órgão responsável pela gestão do projeto no âmbito da FDE é a Diretoria de Projetos Especiais. A presidência da FDE é ocupada por José Bendito de Oliveira e a diretora de Projetos Especiais é Cláudia Rosenberg Aratangy. A atuação da FDE ocorre de forma conjunta com a SEE, que tem Valéria de Souza<sup>12</sup> como Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas.

---

<sup>12</sup> Dados referentes a 2009.

## 4 METODOLOGIA

O sujeito, ao se vivenciar como parte integrante de um mundo, simultaneamente natural e social, precisa, para continuar sujeito, desvelar o sentido desse mundo, pois o sentido é o alimento de sua especificidade humana como sujeito.

(SEVERINO, 2001)

O foco desta tese é a formação inicial de professores, que foi analisada a partir de um projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – o Bolsa Alfabetização.

Por tratar-se de um projeto relativamente recente, implantado em 2007, buscou-se uma metodologia que se adequasse à necessidade de analisar um determinado aspecto do projeto – a contribuição que ele trazia para a formação dos estudantes de Pedagogia que dele participavam.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: em que medida a participação no Projeto Bolsa Alfabetização contribui para a formação de estudantes de um curso de Pedagogia?

Essa pergunta foi desdobrada em dois objetivos específicos: identificar o tipo de contribuição que o projeto traz para a formação de professores e analisar os aspectos da presença dos estudantes de Pedagogia na escola, no contexto do Projeto Bolsa Alfabetização, que potencializam sua formação.

Tendo em vista os objetivos acima apontados, a opção pela realização de um estudo de caso mostrou-se pertinente, com a utilização de diferentes fontes de informação e procedimentos (análise documental, observação participante, questionários, entrevistas e grupo focal). Os sujeitos da pesquisa foram alunos que participaram do projeto, durante períodos de tempo diversos, nos três últimos anos. Os alunos envolvidos conheciam o objetivo da pesquisa e expressaram, por escrito, seu livre consentimento em participar dela.

Finalmente, cabe destacar que se trata de uma pesquisa predominantemente qualitativa, que, entretanto, não despreza os dados quantitativos quando estes se mostraram pertinentes.

#### 4.1 Estudo de caso

O estudo de caso mostrou-se pertinente ao objetivo desta pesquisa, pois seu “foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19).

As condições contextuais são “altamente pertinentes” para este estudo e, por isso, foram coletados dados que permitissem melhor compreender esse contexto, especialmente aqueles referentes ao perfil dos alunos que participam do projeto.

Sem desconsiderar a riqueza do contexto e a relevância de outros aspectos que poderiam ter sido abordados, procuramos fazer as delimitações necessárias a um enfoque mais rigoroso, detendo-nos na análise das contribuições do projeto para os estudantes de um curso e de uma IES específica, *lócus* desta pesquisa.

Para Yin (2001) a investigação de estudo de caso “enfrenta uma situação tecnicamente única”, a saber, neste caso, a formação dos estudantes do curso de Pedagogia, das Faculdades Integradas Copérnico, que num momento histórico específico (entre julho de 2007 e o final de 2009) participavam do Projeto Bolsa Alfabetização, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob minha orientação na IES (YIN, 2001, p.32).

Uma crítica recorrente dirigida aos estudos de caso é a dificuldade de generalização, mas neste caso, nosso propósito não seria produzir explicações generalizáveis, mas antes “detectar particularidades” em função dos fatores que configuram esse contexto (SANCHO, 1990, p.158).

Os propósitos principais do presente estudo de caso seriam a descrição e a explanação sobre a participação dos alunos no projeto, com sua atuação nas escolas, e as aprendizagens resultantes dessa situação específica.

Conforme demandado pela opção da pesquisa, procuraremos fazer uma “apresentação justa e rigorosa dos dados empíricos” (YIN, 2001, p.20).

De acordo com Yin, “o poder diferenciador do estudo [de caso] é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 27). A coleta de dados envolveu diferentes fontes e estratégias, como a análise documental, a observação participante, as entrevistas, os questionários e o grupo focal.

Pretende-se, a partir dessas diferentes fontes, promover a *triangulação* dos dados. Sancho (1990) define a triangulação como “o uso de mais de dois métodos de coleta de informação no estudo de algum aspecto da conduta humana” (SANHCO, 1990, p.161,

tradução nossa). Dentre outros tipos de triangulação utilizaremos neste estudo a triangulação *metodológica*, com o uso de diferentes métodos para o mesmo objeto de estudo (SANCHO, 1990).

## **4.2 Análise documental**

Analisamos documentos referentes ao projeto Bolsa Alfabetização, outros documentos da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e do Ministério da Educação e ainda aqueles referentes ao curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Copérnico.

Em relação aos documentos que tratavam do projeto, optamos por analisar o material disponibilizado ao público em geral no site do Bolsa Alfabetização (SÃO PAULO, 2009a). Evitamos, desta forma, o uso de materiais de circulação mais restrita, aos quais tivemos acesso por atuar diretamente junto a um grupo de alunos que dele participavam.

Também utilizamos as versões disponibilizadas na internet de documentos da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação, o que nos permitiu ter acesso a documentos que incluíam modificações recentes.

Em relação ao curso de Pedagogia, o material utilizado foi a matriz curricular do curso. Apoiamo-nos naquela que estava vigente quando o projeto iniciou (junho de 2007), em detrimento da existência de novas matrizes, uma vez que estas, por serem mais recentes, envolvem um menor número de alunos participantes do projeto.

## **4.3 Observação participante**

A observação participante foi realizada durante o período em que atuei como professora orientadora do grupo de alunos que são os sujeitos desta pesquisa, ou seja, entre 2007 e 2009.

Desta forma, minha condição de pesquisadora envolveu, além da aplicação de questionários, realização de entrevistas e grupo focal, a atuação junto a esse grupo, como parte integrante dos eventos investigados.

Vianna (2003) lembra que a observação participante é bastante utilizada nos estudos de caso (VIANNA, 2003, p.50). No presente estudo, variadas informações foram obtidas não em documentos, nem tampouco por meio das entrevistas, grupo focal ou questionários, mas por meio das interações com os alunos pesquisadores, da minha e de outras turmas, em diferentes situações e, de modo especial, nas reuniões de formação, oportunidade em que junto com os alunos pesquisadores pudemos discutir sobre sua atuação nas escolas, esclarecer dúvidas e contribuir com novas informações.

Apesar de indicar os inconvenientes apontados por alguns autores em relação à observação participante, tais como as questões éticas, a flutuação da atenção e mesmo o questionamento quanto à sua adequação a uma pesquisa científica, Vianna também reúne argumentos favoráveis a este tipo de observação, como o acesso a determinados acontecimentos, de mais difícil acesso a outros observadores, e ainda a observação, “não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões e sentimentos” (idem).

De acordo com Sancho, esta forma de observação adota “um marco holístico”, aceita a complexidade. Quanto aos dados recolhidos, por serem “relativamente não-sistemáticos”, demandam estratégias adequadas de análise e interpretação (SANCHO, 1990, p.158).

A observação participante, que nesta pesquisa combina-se a outras estratégias, permite que os dados sejam recolhidos também nas situações e interações inerentes ao objeto de pesquisa. Neste caso, as oportunidades de observação foram as reuniões de formação que reúnem os alunos pesquisadores para discutir situações vivenciadas nas escolas de Ensino Fundamental e aprofundar conceitualmente determinadas temáticas.

Apoiando-se em autores como Dean e White (1985), Guba e Lincoln (1985, *apud* RODRIGUES, 2003) Rodrigues lembra a importância dos dados recolhidos pela observação serem objeto de triangulação com outros, enfatizando que,

ainda que a permanência prolongada no campo e a observação contínua permitam um envolvimento suficiente na situação e o estabelecimento de uma relação adequada com os sujeitos, aumentando a probabilidade de recolher adequadamente as suas perspectivas, apenas a comprovação pelos participantes e a sua confrontação (*triangulação* [...] ) permite iluminar e clarificar suas diferenças, semelhanças e contradições, ou seja, testar os resultados da investigação (RODRIGUES, 2003, p.42, grifo do autor).

#### 4.4 Questionários e entrevistas

Optamos por utilizar questionários com os objetivos de recolher dados sobre o perfil dos sujeitos desta pesquisa e fazer um primeiro levantamento da percepção dos estudantes sobre sua participação no projeto.

Os questionários não pediam a identificação dos respondentes, o que, no nosso entender, permitiu a expressão mais espontânea de opiniões, incluindo possíveis críticas. A partir das respostas dadas aos questionários, pudemos identificar aspectos que puderam ser mais explorados nas entrevistas e no grupo focal.

Os questionários, com questões abertas e fechadas, foram aplicados em dois momentos: novembro de 2008 e junho de 2009. Foram respondidos 40 (quarenta) questionários, número corresponde à configuração de cada grupo, sob responsabilidade de um mesmo professor orientador, de acordo com o Regulamento do Projeto Bolsa Alfabetização.

As questões fechadas referiam-se a dados que foram analisados quantitativamente e permitiram traçar o perfil dos sujeitos, complementando os dados coletados a partir da análise documental.

As questões abertas permitiram que as alunas explicitassem suas percepções em relação ao projeto. As respostas foram organizadas em quadros, apresentados no APÊNDICE A, tendo sido submetidas aos ajustes gramaticais mais importantes.

Além dos questionários, foram realizadas entrevistas com alunas<sup>13</sup> participantes do projeto, individualmente ou em duplas, com uso do gravador e um roteiro flexível.

A flexibilidade do roteiro, que caracteriza uma entrevista semi-estruturada, justifica-se pela “dificuldade de produção de instrumentos de investigação estandardizados” (SANCHO, 2001, p.164), em virtude do acolhimento dos elementos que emergiam das falas das alunas, que algumas vezes eram incorporados naquela mesma entrevista ou em entrevistas subsequentes.

Procuramos explorar todo o potencial desse procedimento, que permite, numa relação face a face, uma interação mais próxima entre pesquisador e entrevistados (SZYMANSKI, 2002). Essa proximidade, por sua vez, foi explorada de forma a “captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva.” (PEREZ GOMEZ, 1998, p. 109)

---

<sup>13</sup> Apesar de alguns rapazes participarem do projeto, tanto as entrevistas quanto os questionários foram respondidos apenas por mulheres, razão pela qual nos referiremos a elas, nesta parte da tese, usando o feminino. Usaremos o masculino apenas quando nos referirmos aos alunos participantes do projeto de forma genérica.

Foram entrevistadas dez alunas de diferentes semestres, que participaram do projeto durante diferentes períodos e cursam tanto a Licenciatura em Pedagogia (posterior às Diretrizes Curriculares de 2006) quanto o curso de Pedagogia “antigo”, que formava administradores e supervisores escolares.

Foram feitas duas entrevistas com duplas de alunas e as demais foram realizadas com cada aluna individualmente. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências das Faculdades Integradas Copérnico.

Sabemos que numa situação assim, também “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações” (SZYMANSKI, 2002 p.12). Algumas alunas mostravam-se mais tímidas ou deixavam transparecer receio de serem avaliadas por suas respostas. Em outras entrevistas, foi possível observar a tentativa de transmitir uma “imagem mais favorável de si mesmas”, como alerta Szymanski. A maioria das entrevistadas, porém, já tinha sido ou era minha aluna por ocasião das entrevistas, o que favoreceu a criação de um clima de “confiança e credibilidade” (SZYMANSKI, 2002 p.12).

Optei por realizar eu mesma as transcrições das entrevistas, com a intenção de me aproximar cada vez mais das colocações feitas pelas alunas, ouvindo as gravações tantas vezes quantas fossem necessárias.

Dessa forma, durante a transcrição pôde ser feita uma primeira análise com registros e comentários sobre as condições em que as entrevistas foram realizadas e impressões pessoais. Ao realizar a transcrição, optei também por fazer os ajustes mais importantes em relação aos aspectos gramaticais, procurando não reduzir, no entanto, a expressividade própria das alunas (SZYMANSKI, 2002). As transcrições encontram-se no final deste trabalho (APÊNDICE B).

#### **4.5 Grupo focal**

O grupo focal foi realizado ao término do primeiro semestre de 2009, ocasião em que o projeto concluía seu segundo ano de existência.

Participaram do grupo focal cinco alunas. Foram critérios para a seleção das participantes que elas fossem alunas do mesmo curso (Pedagogia) e estivessem cursando o mesmo período (todas estavam, na ocasião, no quinto semestre). Além disso, foram convidadas alunas que atuassem no projeto há mais de um ano.

Essa experiência no projeto permitia que as alunas tivessem uma maior vivência com o tema a ser discutido e pudessem “trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”, como defende Gatti a respeito dos grupos focais (GATTI, 2005, p.7).

A temática do grupo focal, local, data e horário foram previamente acertados com as alunas que mostraram-se muito entusiasmadas em participar da pesquisa.

O grupo focal aconteceu em uma das salas da Faculdade das quais elas são alunas e eu, professora, em volta de uma mesa. Essa organização propiciou um contato suficientemente próximo e confortável e favoreceu a qualidade das gravações.

O registro das conversas foi efetuado com uso de gravador. Todas as alunas mostraram-se à vontade, sendo que duas eram mais prolixas, necessitando de interferências para retornar ao foco da discussão.

O foco da discussão foram as aprendizagens realizadas nas escolas, a partir da percepção das alunas pesquisadoras, no contexto do Projeto Bolsa Alfabetização. Para insistir nas reflexões sobre as contribuições da participação no projeto para formação, em determinado momento da discussão foi apresentada uma citação de Rui Canário (CANÁRIO, 1998) a respeito do papel da escola nessa formação, reproduzida na transcrição.

A estratégia do grupo focal mostrou-se pertinente a esta investigação, por permitir captar “conceitos, sentimentos, atitudes, crenças e experiências” (MORGAN E KRUEGER, 1993. *apud* GATTI, 2005, p. 9), alargando as oportunidades de realizar, no momento de análise, triangulações com os demais dados coletados.

Foi possível observar que as interações entre as participantes do grupo focal conduziam a tentativas de argumentar sobre seus pontos de vista, explicar e teorizar suas vivências, proporcionando colocações mais elaboradas do que as respostas dadas durante as entrevistas, conforme pode ser observado na transcrição (APÊNDICE C).

#### **4. 6 Perfil dos sujeitos da pesquisa**

O perfil dos sujeitos foi traçado a partir da análise documental (registros, cadastros do projeto) e dos dados apresentados pelos próprios alunos nos questionários.

Os dados aqui apresentados posteriormente poderão ser correlacionados a outras informações, para que se possam compreender as contribuições da participação no projeto Bolsa Alfabetização para a formação deste grupo de estudantes, com suas características

específicas. Assim, os dados referentes ao perfil sócio-econômico (papel que a bolsa representa na manutenção das alunas, escolaridade dos pais, o fato de muitas das alunas serem egressas da rede pública), por exemplo, ajudam a compreender a atratividade exercida pela bolsa no momento em que decidem ingressar no projeto. Ou, por outro lado,

No mês de junho, a turma que oriento (Turma 1-2007) contava com 40 alunas pesquisadoras (ou seja, *todas* eram mulheres). Dessas, apenas uma cursava Letras e as demais eram alunas de Pedagogia.

Os quadros a seguir mostram o perfil etário das alunas, o tempo de experiência no projeto e o semestre que cursavam na ocasião.

Inicialmente, é possível observar a heterogeneidade das estudantes deste grupo quanto à faixa etária, refletindo o atual quadro de acesso à Educação Superior não apenas por estudantes de diferentes camadas sociais, mas igualmente de diferentes faixas etárias, que Zabalza (2004) define como alargamento vertical da abrangência desse nível de ensino (ZABALZA, 2004).

**Tabela 1** – Distribuição em números e percentagem quanto à faixa etária dos sujeitos.

<b>Idade</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Até 20 anos	4	10%
Entre 21 e 25 anos	12	30%
Entre 26 e 30 anos	4	10%
Entre 31 e 35 anos	10	25%
Entre 36 e 40 anos	4	10%
Entre 41 e 45 anos	4	10%
Entre 46 e 50 anos	0	0%
acima de 50 anos	2	5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

O tempo de experiência no projeto, apresentado no quadro a seguir, foi calculado com base no período compreendido entre o mês de ingresso da aluna no projeto e o mês de junho de 2009.

**Tabela 2** – Distribuição em número e percentagem quanto ao tempo total de atuação no projeto.

<b>Tempo de atuação no projeto (meses)</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
24 meses (ingresso em junho de 2007)	2	5%
18 a 23 meses (ingresso no 2º semestre de 2007)	8	20%
12 a 17 meses (ingresso no 1º semestre de 2008)	8	20%
6 a 11 meses (ingresso no 2º semestre de 2008)	7	17,5%
Até 5 meses (ingresso no 1º semestre de 2009)	15	37,5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Um grupo de dez alunas deste grupo, correspondente a 25% do total de sujeitos, ingressou no projeto em seu primeiro ano de funcionamento, 2007, quando o projeto restringia-se às escolas situadas no município de São Paulo.

Por outro lado, observa-se uma forte renovação no grupo no primeiro semestre de 2009, com o ingresso de 15 alunas novas na turma (37,5% do total).

Quanto ao semestre em que estão matriculadas no curso de Pedagogia, as alunas desta turma estão assim distribuídas:

**Tabela 3** – Distribuição em números e percentagem quanto ao semestre em que os sujeitos estavam matriculados, no curso de Pedagogia, no mês de junho de 2009.

<b>Semestre que cursavam em junho/09</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Segundo semestre	12	30%
Terceiro semestre	8	20%
Quarto semestre	0	0%
Quinto semestre	16	40%
Sexto semestre	0	0%
Sétimo semestre	4	10%
Oitavo semestre	0	0%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Não há alunas do primeiro semestre por uma restrição do regulamento do projeto, que permite a participação de alunos matriculados apenas do segundo semestre em diante.

Observa-se uma maior concentração de alunas do quinto semestre, que corresponde à turma que ingressou no curso de Pedagogia no mesmo semestre de implantação do projeto, ou seja, no primeiro semestre de 2007.

A segunda maior concentração refere-se às alunas que ingressaram no curso de Pedagogia no segundo semestre de 2008 e cursavam o segundo semestre do curso no mês de junho de 2009.

Em relação ao período em que as alunas estudam, há uma maior concentração de matrículas no período da manhã, dentre as participantes desta turma do Projeto, em oposição a o número efetivo de matrículas no curso de Pedagogia da instituição, bem maior no período noturno. Uma hipótese para essa distribuição de participantes seria a necessidade das alunas do período noturno trabalharem durante o dia todo, em atividades que oferecem melhor remuneração, o que as impossibilita de participarem do projeto.

**Tabela 4** – Distribuição em número e percentagem quanto ao período em que os sujeitos estavam matriculados no curso de Pedagogia, no mês de junho de 2009.

<b>Matrículas</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Matutino	27	67,5%
Noturno	13	32,5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Finalmente, a análise de documentos (quadro de “validação da frequência”), permite observar a assiduidade na escola em que atuam como alunas pesquisadoras, no mês de junho, o que constitui um dado revelador do compromisso das alunas com o projeto:

**Tabela 5** – Distribuição em números e percentagem da frequência dos sujeitos nas escolas em que atuam, no mês de junho de 2009.

<b>Frequência</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
100% (nenhuma ausência)	35	87,5%
95% (uma falta)	2	5%
90% (duas faltas)	2	5%
85% (três faltas)	1	2,5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Com a intenção de identificar outras características importantes do perfil dos alunos pesquisadores, questões a esse respeito foram incluídas nos questionários.

Um grupo de quarenta alunas respondeu aos questionários, constituindo-se os sujeitos das análises a seguir. Este grupo de sujeitos não corresponde exatamente ao mesmo grupo que serviu de referência para elaboração do perfil anterior, uma vez que nem todas estavam ativas no mês de junho de 2009.

Do total de questionários, um foi respondido por uma aluna do curso de Letras e os demais foram respondidos por alunas do curso de Pedagogia.

Quanto ao estado civil, observa-se um relativo equilíbrio entre as alunas solteiras e aquelas casadas ou em união estável:

**Tabela 6** – Distribuição em números e percentagens quanto ao estado civil.

<b>Estado civil</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Solteira	19	47,5%
Viúva	0	0%
Casada ou união estável	20	50%
Separada	1	2,5%
Outros	0	0%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

O questionário indagava se as alunas tinham filhos e, em caso afirmativo, quantos. A tabela 7 indica a configuração no grupo de sujeitos.

**Tabela 7** – Distribuição em números e percentagens quanto ao número de filhos.

<b>Número de filhos</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Não responderam.	2	5%
Não	22	55%
Sim: 1 filho	4	10%
Sim: 2 filhos	6	15%
Sim: 3 filhos	6	15%
Sim: mais de 3 filhos	0	0%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Pode-se observar, de acordo com a tabela 7, que cerca de um terço das alunas conciliam sua atuação no projeto e seus estudos superiores com responsabilidades familiares.

Também foi possível constatar que, na maioria dos casos, estas alunas chegaram ao ensino superior, mesmo quando seus pais não haviam alcançado esse nível de escolaridade (tabela 8), uma vez que o acesso ao Ensino Superior e mesmo ao Ensino Médio representa uma conquista recente na sociedade brasileira. Os pais que não tiveram nenhuma escolaridade ou que cursaram até a quarta série do ensino fundamental representam aproximadamente 50% do total.

**Tabela 8** – Distribuição em números e percentagem do nível de escolaridade do pai e da mãe.

Escolaridade:	Mãe		Pai	
	No.	%	No.	%
Nenhuma escolaridade.	8	20%	7	17,5%
Ensino fundamental: de 1 <sup>a</sup> à 4 <sup>a</sup> série.	12	30%	14	35%
Ensino fundamental: de 5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série.	9	22,5%	3	7,5%
Ensino médio.	7	17,5%	12	30%
Ensino superior.	3	7,5%	2	5%
Não sei.	1	2,5%	2	5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

As alunas, portanto, cursaram a maior parte do tempo de sua escolaridade em escolas públicas (tabela 9), o que confirma, no perfil dos sujeitos desta pesquisa, os dados referentes à distribuição estratificada de acesso ao ensino superior, com forte presença de alunos oriundos de escolas públicas em instituições superiores privadas.

**Tabela 9** – Distribuição em números e percentagem quanto à rede em que foram cursados pelos sujeitos o Ensino Fundamental e Médio.

Rede em que estudou:	Ens. Fundamental		Ensino Médio	
	No.	%	No.	%
Sempre em escolas públicas.	32	80%	28	70%
Sempre em escolas particulares.	1	2,5%	3	7,5%
A maior parte em escolas públicas.	2	5%	1	2,5%
A maior parte em escolas particulares.	4	10%	6	15%
Tive uma bolsa para estudar em escola particular.	1	2,5%	2	5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Os estudantes recebem uma bolsa para participar do projeto, que cobre a mensalidade do curso de Pedagogia, e recebem a diferença entre o valor da bolsa e o valor da mensalidade<sup>14</sup>. Esta bolsa constitui um atrativo significativo para a participação dos alunos no projeto, uma vez que muitos têm dificuldade em arcar com os custos de sua formação, conforme evidenciam as respostas dadas ao questionário.

Quando interrogamos se contam com a contribuição financeira dos seus familiares para sua manutenção, a grande maioria das alunas (33 entrevistadas) respondeu que sim e apenas sete alunas disseram não contar com essa contribuição.

Para uma visão mais clara do papel da bolsa no orçamento dos alunos, perguntamos se a bolsa também contribui para sua manutenção (tabela 10).

**Tabela 10** – Distribuição em números e porcentagem quanto ao papel representado pela bolsa na manutenção dos sujeitos.

<b>Contribuição da bolsa na manutenção dos sujeitos</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Depende dela para continuar estudando.	25	62,5%
Contribui para sua manutenção, mas não depende dela para continuar estudando.	14	35%
Não depende da bolsa.	0	0%
Outras.	1	2,5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Por outro lado, foi possível constatar que, dentre os sujeitos, a maioria (80% dos sujeitos) não realiza outra atividade remunerada, conforme evidenciado na tabela 11.

**Tabela 11** – Distribuição em números e porcentagem quanto à realização de outra atividade remunerada paralelamente à participação no projeto.

<b>Atividade remunerada</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Não.	32	80%
Sim.	7	17,59%
Exerce trabalho voluntário.	1	2,5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

<sup>14</sup> O valor da bolsa repassada pela Instituição aos estudantes é de R\$ 342,00 (trezentos e quarenta e dois reais), valor que, de acordo com o período em que a aluna está matriculada, é um pouco superior à mensalidade do curso de Pedagogia. Uma vez descontado o valor da mensalidade, a aluna recebe a diferença em dinheiro.

O fato de muitas alunas não realizarem outra atividade remunerada pode estar associado ao predomínio de alunas matriculadas no curso de Pedagogia no período da manhã (tabela 4) e que, portanto, atuam no projeto à tarde, tendo dificuldade em conciliar essa jornada com outras atividades remuneradas.

As seis alunas que responderam realizar outra atividade remunerada concomitantemente à participação no projeto exercem as seguintes funções:

**Quadro 1** – Atividades profissionais das alunas que realizam outra atividade remunerada além da participação no projeto

<b>Atividade</b>	<b>Alunas</b>
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	2
Auxiliar de classe de Educação Infantil	1
Professora de Educação Infantil	1
Auxiliar de classe do Ens. Fundamental	0
Professora do Ensino Fundamental	2
Professora da Educação de Jovens e Adultos	2
<i>Outras (especificadas pelas alunas):</i>	
Professora do Ensino Médio	1
Inspetora de alunos	1

Algumas alunas exercem mais de uma atividade ou atuam em mais de um nível de ensino, o que explica que o total de alunas, no quadro 1, seja superior ao número de alunas que declararam realizar outra atividade remunerada na tabela 11 (seis alunas).

A jornada diária das alunas nessas atividades oscila de quatro a seis horas diárias.

Em resposta ao questionamento sobre a atuação profissional antes de ingressar no projeto, 23 (vinte e três) alunas afirmaram não ter trabalhado. O quadro 2 mostra a distribuição das atividades realizadas pelas 17 (dezessete) alunas que afirmaram trabalhar antes de ingressar no projeto.

**Quadro 2** – Distribuição das atividades das alunas que realizavam trabalho remunerado antes de ingressar no projeto, com a respectiva duração dessa experiência e rede à qual pertenciam as unidades escolares (no caso de atuação em escolas).

Alunas	Atividade realizada	Durante quanto tempo?	(No caso de atuação em escola): Estadual, Municipal, Conveniada ou particular?
1	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	4 anos	Conveniada.
2	Auxiliar de classe de Educação Infantil	4 anos	Particular.
		6 meses	Conveniada.
3	Professora de Educação Infantil	Não informou.	Não informou.
		10 meses	Particular.
		4 anos	Particular.
0	Auxiliar de classe do Ensino Fundamental		
2	Professora do Ensino Fundamental	Não informou.	Estadual.
		11 anos	Estadual/ particular.
2	Professora da Educação de Jovens e Adultos	11 anos	Estadual/ particular.
		4 anos	Conveniada.
	<b>Outras (especificadas pelas alunas):</b>		
1	Inspetora de alunos	Não informou.	
1	Operadora de telemarketing	1 ano e 2 meses	
1	Fast-food	1 ano	
1	Auxiliar de produção	2 anos	
1	Auxiliar de almoxarifado	10 meses	
1	Firma	10 anos	
1	Secretária	5 anos	
1	Vendedora de pão de mel	1 ano	

Aqui também há alunas que exerciam mais de uma atividade, fazendo com que o número de alunas na soma das atividades seja superior ao das que declararam ter trabalhado (dezessete alunas).

Cabe observar ainda que dentre essas alunas, sete realizavam funções não relacionadas à docência (quadro 2). Para elas, portanto, o ingresso no projeto representou uma mudança na área de atuação profissional, aproximando-se daquela pela qual optaram com o ingresso no curso de Pedagogia.

O perfil destas estudantes, com sua diversidade etária e de experiências anteriores, relacionadas ou não à atividade docente, permitirá uma compreensão mais contextualizada de suas respostas aos questionários, entrevistas e colocações no grupo focal, como passaremos a analisar no próximo capítulo.

## 5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado.

(PAULO FREIRE, 2003)

Esta tese trata da formação inicial de professores.

Apesar da existência de inúmeras pesquisas, investigações e publicações sobre formação inicial de professores, incluindo aquelas sobre cursos de Pedagogia, ainda há muitas questões a respeito dessa formação e como ela pode se desenvolver. Dentre outros pontos fulcrais desses debates, indicamos em capítulos anteriores, por sua pertinência ao nosso foco, a questão da prática e do estágio.

A formação dos futuros professores, oferecida pelas Instituições de Ensino Superior, não pode prescindir do convívio com a realidade escolar, que proporciona o conhecimento do contexto no qual atuarão. Esse convívio é, tradicionalmente, proporcionado pelo estágio supervisionado, que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, de 2006, deve ser de no mínimo 300 horas.

Nesta tese, analisamos de que forma um projeto levado adiante pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em parceria com Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Pedagogia e Letras, pode complementar a formação oferecida nesses cursos, pela possibilidade dos estudantes participarem do cotidiano de uma sala de aula por um período de tempo relativamente prolongado e com objetivos e papéis definidos. Neste caso, ganha relevo o fato dessa permanência acontecer em uma escola pública, local de trabalho de um grande número dos professores formados em instituições de ensino superior privadas.

Assim, a pergunta que norteou a pesquisa foi: em que medida a participação no Projeto Bolsa Alfabetização contribui para a formação de estudantes de um curso de Pedagogia?

Essa pergunta foi desdobrada em dois objetivos específicos. Inicialmente, identificar o tipo de contribuição que o projeto traz para a formação inicial de professores, ao ampliar o currículo efetivamente vivido pelos estudantes que participam do projeto. O segundo objetivo

foi analisar as características da presença do aluno na escola, no contexto do Projeto Bolsa Alfabetização, que potencializam aprendizagens que poderiam complementar aquelas oferecidas no curso de Pedagogia e permitiriam avançar em relação ao papel desempenhado tradicionalmente pelo estágio curricular, na formação inicial de professores.

A busca de respostas para estas questões mostrou-se desafiadora e ao mesmo tempo profícua. Desafiadora por tratar-se de um projeto relativamente recente, implantado em 2007, o que nos obrigou a lançar mão de procedimentos de pesquisa que pudessem flagrar um recorte desse movimento, ancorando-o, ao mesmo tempo, no conhecimento já construído sobre Currículo e formação de professores. Desafiadora, igualmente, por tratar-se de um projeto do qual participo como professora orientadora de um grupo de alunos, desde as primeiras fases de implantação, obrigando-me a optar por um ponto em que o distanciamento me permitisse enxergar com alguma objetividade, sem perder a oportunidade de “captar” aquilo que só é possível a quem está mergulhado no processo.

Mas também mostrou-se uma busca profícua, uma vez que os dados coletados permitem vislumbrar a possibilidade de chegar a algumas considerações relevantes para dar continuidade aos debates e à construção coletiva de conhecimentos sobre formação de professores, como veremos no capítulo a seguir, dedicado às considerações finais.

Apesar de tratar-se de um período de tempo relativamente curto (pouco menos de três anos) para chegar a conclusões mais generalizadas ou permitir cortes e comparações longitudinais, este período de tempo é representativo na vida das alunas do curso de Pedagogia que participaram do projeto por recobrir, algumas vezes, vários semestres de seu período de formação. Das cinco alunas participantes do grupo focal, por exemplo, quatro haviam cursado, ao término de 2009, apenas um semestre do curso de Pedagogia sem participar concomitantemente do projeto. Ou seja, praticamente toda sua formação foi matizada por sua presença e atuação em uma escola pública, junto a alunos que ingressavam no Ensino Fundamental. Por isso justifica-se esta pesquisa e a opção metodológica por um estudo de caso.

A análise dos dados coletados por meio da análise documental, dos questionários, entrevistas e grupo focal permitiu reconhecer que a participação no projeto proporcionou aos estudantes nele envolvidos um conjunto significativo de aprendizagens, que aqui vamos agrupar em grandes categorias.

Quanto ao *tipo de contribuição* que a participação no projeto proporcionou às estudantes de Pedagogia, o que corresponde ao nosso primeiro objetivo específico com esta pesquisa, podemos identificar:

- Conhecimentos sobre a sala de aula.
- Conhecimentos sobre a escola.
- Conhecimentos sobre o processo de alfabetização.
- Em síntese, conhecimento sobre a docência.

Nosso segundo objetivo específico consistia em analisar as características que marcam a presença dos estudantes na escola, no contexto do projeto, que permitiriam avançar em relação ao papel e características usualmente associados ao estágio curricular. Em relação a esse aspecto, foi possível identificar:

- A definição do papel do aluno na escola.
- A presença prolongada do estudante em uma mesma escola e sala de aula.
- A articulação entre os espaços da escola e IES, com a possibilidade de articulação teoria-prática.

### **O projeto contribui para a formação de futuros professores?**

Foi muito importante fazer o projeto e a faculdade junto, uma experiência que vou levar para vida inteira. (Q 20)

Antes de iniciar a análise dos *tipos de contribuição* que a participação no projeto traz para a formação de futuros professores e dos elementos estruturais que as favorecem, caberia explicitar por que consideramos que o projeto de fato contribui para essa formação.

Considerou-se, como ponto de partida para esta pesquisa, a hipótese de que existe uma contribuição e que ela é significativa, e as respostas dadas pelos alunos, nos diferentes momentos da pesquisa, levam a confirmar essa suposição.

Inicialmente, a análise das respostas evidencia que uma importante contribuição trazida pelo projeto diz respeito à bolsa recebida, que representa para muitas alunas a *possibilidade de permanência no curso superior*.

A atratividade da bolsa aparece em diferentes falas. Valença<sup>15</sup>, por exemplo, afirma:

Quando eu comecei, eu não sabia nada... No princípio, eu entrei mesmo para pagar a faculdade.

---

<sup>15</sup> Nos questionários as alunas não se identificavam e cada questionário foi identificado aqui por um número: Q 1, por exemplo. Já nas entrevistas, em que a identidade da respondente era conhecida, elas foram identificadas por um nome fictício, tendo sido escolhidos para tal os nomes de diferentes lugares ao redor do mundo.

Quando questionados sobre o papel que a bolsa representa no seu orçamento (pergunta oito do questionário), 62,5% dos alunos afirmaram que ela é necessária para continuarem estudando e outros 35% responderam que ela contribui para sua manutenção apesar de não dependerem dela para continuar seus estudos.

A participação no projeto representa, algumas vezes, uma alternativa a outros tipos de emprego:

**Esmirna:** Eu entrei no projeto porque eu estava procurando um outro emprego e eu fiquei sabendo que o projeto era muito bom mesmo, desenvolve uma grande experiência profissional.

Para outra aluna, representou uma alternativa ao estágio obrigatório, com a vantagem de ser remunerado:

**Alexandria:** Eu tinha que fazer o estágio da faculdade e surgiu esse projeto. O projeto Bolsa Alfabetização é remunerado, então resolvi unir o útil ao agradável. Já que eu vou ter que ficar na escola de graça, então eu vou ficar nesse projeto, que eu ganho um pouquinho.

Estes dados são condizentes com as respostas dadas à pergunta 14 do questionário, que indagava os motivos que levaram as alunas a ingressar no projeto.

Tratava-se de uma questão aberta e nas respostas destacam-se, em termos numéricos, as referências a motivações de ordem financeira (atratividade exercida pela bolsa), seguida da experiência que ele proporciona e do reconhecimento de que o projeto traz aprendizagens e contribui para sua formação.

**Tabela 12** – Distribuição em números e percentagem dos motivos para ingressar no projeto.

<b>Motivação para ingressar no projeto</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Bolsa	17	42,5%
Experiência	16	40%
Formação/ aprendizagem	11	27,5%

Por tratar-se de uma questão aberta, alguns alunos indicaram mais de um motivo, razão pela qual o total de respostas é superior ao de sujeitos da pesquisa.

Cabe destacar o número de respostas em que há referências às possibilidades de experiência, formação e aprendizagem, que correspondem a 67,5% das respostas.

Outras respostas, apesar de menor representatividade numérica, apontaram para a preocupação com o mercado de trabalho, a possibilidade de aproveitamento das horas como estágio, a vontade de “estar dentro” da realidade escolar, o fato de gostar das crianças, a possibilidade de “exercer a docência” ainda enquanto estudantes e, finalmente, para confirmar sua opção profissional (“ter certeza de que era esse o caminho”).

Nas entrevistas, voltamos a indagar o que havia motivado as alunas a ingressar no projeto. América, por exemplo, explica:

Não é por causa do valor. Se você for pensar que está recebendo 50 reais para ficar dentro da sala de aula por cinco horas, não vale a pena...<sup>16</sup> O ganho que você tem é com a aprendizagem. Porque hoje, se eu conseguir uma sala de aula, eu sei dar aula, por causa da experiência mesmo. Foi o que me motivou a entrar.

Quando os alunos foram indagados diretamente se *o projeto contribuía para sua formação*, as respostas positivas dadas no questionário foram 38 (trinta e oito), ou 95% das respostas. Apenas uma aluna respondeu que o projeto não contribuiu e outra aluna não respondeu.

Ao serem instigadas a justificar suas respostas a essa questão, podemos identificar referências às *pessoas* que contribuiriam para a formação das alunas: professoras regentes das salas, outros profissionais da escola e as professoras orientadoras na faculdade.

A professora da sala contribuiu muito. Minha professora orientadora contribuiu muito também. Amo a dedicação das duas. (Q1)

Cada dia aprendemos alguma coisa nova na sala de aula e com a professora da sala. (Q 24)

Outras respostas fazem referência *àquilo que aprenderam* com o projeto, como lidar com os alunos, saber como agir em sala de aula, compreender e intervir em situações de aprendizagem.

Porém, as referências que aparecem com mais frequência reportam-se de modo mais genérico às “experiências” e “vivências” das estudantes nas escolas, as oportunidades de “viver a profissão na prática”, o “contato com a realidade”.

São dados que se relacionam ao próprio sentido do estágio na formação profissional, como defende a “Lei do Estágio” (Lei n.11788, de 25 de setembro de 2008):

---

<sup>16</sup> A aluna refere-se ao valor efetivamente recebido, correspondente à diferença entre o valor da bolsa e o valor da mensalidade do curso de Pedagogia. Na verdade, a jornada diária das alunas na escola é de quatro horas diárias.

O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, p.1)

Em quinze respostas dadas ao questionário as alunas comentam a contribuição do projeto no sentido de proporcionar aprendizagens quanto à *forma de agir* em sala de aula, expressas em verbos como “intervir”, “respeitar”, “conduzir”, “facilitar”, “trabalhar”, “conviver”. Destacamos algumas delas a seguir, grifando os verbos empregados pelas alunas:

Estou no segundo semestre e já aprendi a fazer sondagem e a *interferir* nas dúvidas dos alunos. Achei isso maravilhoso. (Q 3)

Posso compreender melhor como aprende cada educando, *respeitar* e *poder conduzi-los* com mais segurança. (Q 5)

Em sala de aula aprendo muito todos os dias, como *trabalhar* e *facilitar* o aprendizado dessas crianças. (Q 9)

Ao entrar em uma sala de aula, saberei como *agir* e sem experiência, não saberia como agir. (Q 16)

A cada dia aprendo como *trabalhar* com as crianças e como *suprir* todas as dificuldades. (Q 35)

Com o projeto adquirimos a experiência que precisamos para *conviver* em sala de aula. (Q 37)

As respostas indicam tanto oportunidades de observar a atuação da professora regente quanto de conduzir atividades, como nos exemplos abaixo, nos quais também destacamos em itálico essas expressões:

Pude estar em *contato direto* com uma realidade ainda não conhecida. (Q 12)

Porque foi possível *ver a realidade* da sala de aula e da escola. (Q 15)

Porque oferece uma grande oportunidade de *viver a profissão* na prática. (Q 19)

Eu aprendo muito na *prática que desenvolvo* em sala de aula, a participação ativa é importante. (Q 23)

Finalmente, quando questionadas de forma mais específica quanto aos conhecimentos que construíram com a participação no projeto (vigésima primeira pergunta do questionário), as respostas foram bastante diversificadas. Na lista a seguir, sintetizamos e classificamos as respostas em dois grupos: um primeiro, com saberes mais gerais relativos à docência, e outro com os mais específicos do processo de alfabetização.

<b>Saberes mais gerais relativos à docência</b>
<p>O que é educar.</p> <p>Papel dos pais.</p> <p>Solucionar problemas.</p> <p>Lidar com imprevistos.</p> <p>Lidar com os alunos / relação professor-aluno.</p> <p>Lidar com a sala de aula/ “domínio” da sala.</p> <p>Organização social da classe para a aprendizagem.</p> <p>Adequação às propostas da escola.</p> <p>Lidar com a diversidade.</p> <p>Atuação junto aos alunos com dificuldades.</p> <p>Motivar os alunos.</p> <p>Planejar.</p> <p>Propor atividades.</p> <p>Desenvolver projetos.</p> <p>Favorecer a socialização.</p> <p>Favorecer a aprendizagem.</p> <p>Métodos.</p> <p>Contar histórias.</p> <p>Desenvolver a criatividade.</p> <p>Desenvolvimento de diferentes tipos de atividades.</p> <p>Paciência.</p> <p>Escutar.</p> <p>Trabalho coletivo.</p> <p>Convivência na escola.</p> <p>Conhecimento da gestão.</p>
<b>Saberes específicos ao processo de alfabetização</b>
<p>O que é alfabetizar.</p> <p>Alfabetizar sem usar a cartilha.</p> <p>Fazer sondagem.</p> <p>Hipóteses das crianças.</p> <p>Letramento.</p> <p>Trabalhar a leitura e a escrita.</p> <p>Desenvolvimento de atividades de leitura e escrita.</p> <p>Papel dos textos na alfabetização.</p>

Considerando-se, portanto, que o projeto trouxe contribuições para a formação desse grupo de futuros professores, passamos a analisar mais detalhadamente quais seriam essas contribuições, a partir da percepção dos próprios estudantes.

### 5.1.1 Conhecimento sobre a vida na sala de aula

A gente aprendeu muito. Acho que a experiência maior é na sala de aula, mesmo. (GUADALUPE)

Ao tratar da organização curricular do curso de Pedagogia, o Parecer do CNE/ CP n.5/2005, aprovado em 13/12/2005, defende uma “sólida formação teórico-prática”, que exige,

desde o início do curso, a *familiarização com o exercício da docência* [...] e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, idéias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados (BRASIL, 2005, p. 12, grifo nosso).

Poderíamos abordar de diferentes maneiras a forma como os estudantes de Pedagogia aproximam-se da realidade escolar, “familiarizando-se com o exercício da docência”, mas optamos por iniciar nossa análise das contribuições que o projeto Bolsa Alfabetização traz para a formação dos futuros professor a partir do *conhecimento sobre a sala de aula*.

Consideramos, com Perez Gomez, que “a vida na aula se cria na interação e intercâmbio entre objetos, pessoas, grupos, instituições e papéis” e que

as condições físicas, psicológicas e sociais, que definem o cenário da aula, têm um peso específico na determinação dos acontecimentos, porque, em grande medida, limitam as expectativas e condicionam os processos de pensamento e ação” (GÓMEZ, 1998, p.75).

As respostas aos questionários e as falas dos alunos nas entrevistas e no grupo focal evidenciam o reconhecimento da complexidade dos saberes relativos à docência, que dificilmente poderiam ser construídos sem uma convivência direta com este espaço específico de atuação.

**América:** Eu já tinha algumas experiências antes com crianças, com recreacionismo, fazer recreação com crianças. Mas é diferente da sala de aula, quatro horas dentro da sala de aula, dando matéria, ensinando. Na recreação, não é que não ocorra aprendizagem, mas é de maneira diferente.  
[...]

Você pegar teoria e colocar na prática, é muito complicado, é muito difícil. Você fala “O professor tem que ter paciência, tem que ter atenção, conhecer o aluno dele”. Só que a gente pensa em um aluno, quando a gente está na faculdade. E quando você chega na sala de aula, você vê 29 crianças que olham para você.

O interesse em conhecer *a vida na sala de aula* parece ter sido o que motivou diversas alunas a ingressar no projeto:

Porque é importante o conhecimento e o contato em sala de aula para minha formação. (Q 23)

Pela experiência de estar dentro de uma sala de aula, analisar como um professor dá aula. (Q 29)

Para ter ciência do futuro ambiente em que irei atuar depois de formada. (Q 31)

Para relacionar-me com a sala de aula. (Q 39)

Apesar do “futuro ambiente” em que irão atuar ter sido aquele em passaram longos anos de sua escolaridade precedente, as alunas relatam sua estranheza ao voltar a ele:

Ao entrar na sala de aula levei um susto, me sentia perdida. (Q 16)

Nunca tinha visto uma escola na realidade. Você ouve falar, mas não sabe como é. (FLORENÇA)

Provavelmente, não terá sido a escola que passou por grandes transformações desde que essas estudantes deixaram os bancos escolares. O que teria se modificado, então, foi seu olhar, a perspectiva a partir da qual observam e se posicionam nesse espaço.

Comentários dessa natureza reforçam, portanto, a importância dos futuros professores participarem, ainda durante sua formação, de situações que lhes permitam reencontrar a sala de aula e construir conhecimentos sobre ela considerando agora não só seus conhecimentos prévios mais gerais, construídos ao longo de sua vida, mas incorporando os conhecimentos específicos sobre educação, construídos no curso de Pedagogia.

Sem desconsiderar a complexidade da vida que se desenrola nesse espaço, analisaremos separadamente algumas das variáveis apontadas pelos alunos em suas respostas, levando sempre em conta, no entanto, que elas somente podem ser compreendidas em interação umas com as outras.

A *relação professor-aluno* aparece em um número significativo de respostas (doze) dadas à pergunta número 21 do questionário, em que indagávamos a respeito dos conhecimentos construídos pelas alunas com a participação no projeto:

Aprendi *como falar com as crianças*, propor a eles que procurem aprender o máximo possível, que prestem atenção em tudo o que o professor passa, com muito carinho [...]. (Q 9)

*A trabalhar com os diversos tipos de crianças* [...]. (Q 13)

Alfabetização, trabalhos de reforço e *convivência com as crianças*. (Q 14)

Metodologias, avaliações e *relação professor-aluno* e o respeito por todos da escola. (Q 15)

Que irei trabalhar respeitando as diversidades, o coletivo, sei ter o *domínio da sala* [...]. (Q 16)

*Trabalhar com os alunos* coletivamente e individualmente [...]. (Q 18)

Aprendi a *escutar* mais, *ver meus alunos como seres humanos*, que eu preciso deles e eles de mim. (Q 19)

Trata-se de uma aprendizagem relevante, uma vez que o caráter da relação que os professores estabelecem com os alunos individualmente e com a sala como um todo matiza outras variáveis do cotidiano, influenciando o clima afetivo em que se desenrolam as atividades.

As alunas não conseguem ficar indiferentes às crianças e constroem vínculos afetivos com os alunos com quem convivem diariamente, como observamos nas respostas dadas à décima sexta pergunta do questionário, que pedia uma reflexão das alunas sobre sua *opção de ser professora*, após a participação no projeto.

Com muita freqüência, as alunas indicavam o relacionamento com as crianças e a possibilidade de intervir em seu desenvolvimento como um fator de reiteração de sua opção:

A cada dia, apesar de estar mais difícil, sinto que posso contribuir na aprendizagem das crianças, pois esse sempre foi meu objetivo. (Q 5)

Sei que posso e tenho muita paciência com as crianças que têm dificuldade, tento encontrar formas de ajudá-las. (Q 9)

Com a participação no projeto, só confirmou o desejo de trabalhar com crianças na área da educação. (Q 12)

Na verdade, tive dúvidas em alguns momentos, porém ao ver o crescimento das crianças a nível de aprendizagem me encantei e percebi o quanto posso fazer a diferença para as criança. (Q 22)

É uma área onde podemos crescer em conhecimento e ainda ensinar e aprender com os alunos. (Q 27)

Percebi que realizarei um ótimo trabalho com as crianças. (Q 35)

América, em sua entrevista, relata:

A gente entra na sala de aula e eles: “Oi professora, que bom que você chegou”. Por que às vezes você chega um pouco atrasada, acontece alguma coisa, ou a diretora chama para fazer alguma coisa. “Que bom que você veio! Você é importante para mim”. Acho que é isso que eu sinto. E tudo o que você leva de novo... porque a gente fica 24 horas pensando neles. Não dá para você pensar: “Saí da sala e já esqueci”. Não, você fica pensando naquela criança que tem dificuldade, ou naquela criança que não consegue.

Os vínculos criados pelas estudantes de graduação com os alunos da primeira série não são relevantes apenas por se tratar de professoras em processo de formação inicial, ainda inexperientes.

Este conjunto de respostas corresponde àquelas obtidas por Sofia Vieira em suas pesquisas com professores em exercício, que mostrou que as relações com os alunos representam também para eles “uma das grandes fontes de satisfação e realização” (p. 108). A autora cita ainda as investigações de Maria Isabel Cunha, nas quais também “a afetividade aparece como um componente fundamental do espaço educativo” (VIEIRA, 2002, p. 105).

Os estudos empreendidos por Tardif e Lessard também enfatizam a importância das relações entre alunos e professores, defendendo a tese de que ensinar é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Reconhecem o amor pelas crianças e jovens como um tema recorrente na fala dos professores: “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 151) e argumentam que ensinar seria uma tarefa difícil de ser exercida sem engajamento afetivo com os alunos.

Zabalza (1998) argumenta que “para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominam a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade”. Complementa ainda que, na aprendizagem, “intervêm numerosos aspectos do tipo afetivo e relacional”, que influem na construção dos conceitos sobre si mesmo, “na maneira de se ver e de se avaliar” (ZABALZA, 1998, p.100).

Finalmente, podemos resgatar pesquisa de Marília Carvalho, que considera o ensino “uma atividade relacional”. A autora analisa as falas de professoras e de um professor e relata que a maioria deles, quando fala de sua aprendizagem pela experiência, “está se referindo à aprendizagem das relações, a saber lidar com as demandas múltiplas, as emoções e os sentimentos que brotam daquele turbilhão efervescente da sala de aula”. Em suma, estariam aprendendo sobre o “cuidado infantil” e “aspectos não-cognitivos de seu trabalho pedagógico” (CARVALHO, 1999, p.17).

Exemplos desses cuidados, que vão além dos aspectos cognitivos dos alunos, aparecem em diferentes relatos, como nos de Holanda, Maurítânia e Guadalupe, nos quais contam como lidaram com alunos que não puderam controlar os esfíncteres e sujaram a roupa em sala de aula e com uma aluna que levou dinheiro para a escola sem conhecimento da mãe.

Ainda considerando o relacionamento entre professor e aluno, uma das preocupações das alunas pesquisadoras evidenciada em suas respostas diz respeito à *manutenção de um clima de ordem e disciplina* na sala de aula. Esmirna explica:

Eu aprendi a ter bastante disciplina com os alunos, coisa que eu não tinha muito antes... Eu não sabia lidar...

Finalmente, a convivência com as crianças permite que compreendam melhor o desenvolvimento infantil:

**Kandahar:** Hoje as crianças vêm para a escola, já vem com interesse, vem com coisas da natureza deles que eles fazem questão de colocar. Antes a gente não era assim. A gente era muito reprimida. “Você vai escrever isso duzentas vezes.” Você escrevia duzentas vezes, você não ia questionar o professor. Os educandos de hoje questionam. E que bom que eles questionam. “Por que professora?” “Por que você pôs essa frase na lousa?” “O que quer dizer essa frase?” Isso é muito importante, o professor não deve ter medo.

O *uso do tempo* aparece como outro elemento do cotidiano escolar que merece a atenção das alunas pesquisadoras.

Quando instigada a destacar algo importante para sua formação, a partir da participação no projeto, Armênia cita a organização do tempo:

A rotina dela. Para mim, acho que foi de suma importância. Se tal dia aconteceu alguma coisa e não deu, ela improvisa de um modo que consegue cativar as crianças. Ela segue uma rotina, ela faz mesmo. [...] Ontem eles escreveram as letras das músicas pra fazer um livrinho. Eu fiquei encantada. Eles escreveram a letra, tão bonitinhos, pra fazer o livrinho. Se ela não seguisse essa rotina, ela não ia conseguir fazer.

[...]

Se ela não seguisse a rotina, acredito eu, que ela não ia fazer. Eu vejo. Ela tem um objetivo, ela segue.

De fato, Zabala, ao tratar da prática educativa, aponta que “muitas das boas intenções podem fracassar se o tempo não for considerado como uma autêntica variável nas mãos dos professores” de acordo com “as necessidades educacionais” de cada momento (ZABALA, 1998, p. 134).

As alunas percebem, porém, que o planejamento não é imune a imprevistos e que, sempre que necessário são feitas mudanças, como expressou Armênia. Em suas respostas ao

questionário uma aluna também apontou que aprendeu “a ter sempre uma ‘carta na manga’ para os imprevistos” (Q 13).

Com a tentativa de considerar os alunos sujeitos ativos no processo de aprendizagem e não meros receptores, as alunas constatam que é possível o envolvimento dos alunos com a organização do tempo e as decisões referentes a ele:

**Mauritânia:** O momento da leitura é um momento em que ela consegue a atenção de todo mundo, é um silêncio... E quando ela termina: “mas, professora...”. “Amanhã a gente continua, porque agora nós temos outra tarefa. E uma coisa que eu vi a diferença: ela passa toda a rotina na lousa. Coisa que aqui, como estudantes de faculdade, de nível superior, nós vemos isso. Tem toda a rotina do que vai acontecer naquele dia. E é legal, porque os alunos acompanham.

Percebem também que o conhecimento da rotina pode ser um elemento favorecedor da autonomia das crianças:

**Mauritânia:** Ela tem aquela rotina, então eles já sabem. Eles já pegam os cadernos sozinhos. [...] Não precisa ficar batendo na mesma tecla.

Apesar deste ser um gesto aparentemente corriqueiro, representa um passo em direção a uma dinâmica mais participativa em sala de aula. Bordenave (1994), ao discorrer sobre a participação, afirma que um primeiro nível de participação seria a *informação*. Ainda que outros níveis de participação sejam almejados, não só na vida social como na sala de aula, (especialmente aqueles em que os participantes podem ter algum controle e participação efetiva nas decisões), não pode ser descartado o valor de informar / ser informado, especialmente numa cultura autoritária, em que aqueles que estão no poder “não se dão ao trabalho de informar seus subordinados” (BORDENAVE, 1994, p.31).

Londrina afirma que o projeto a ajudou a reconhecer o *papel do planejamento* do trabalho cotidiano e a desenvolver maior segurança para atuar em sala de aula:

Até na questão do planejamento, que eu tenho que ir para a sala de aula, que eu não posso chegar lá de qualquer jeito. Que eu tenho que refletir, me preparar, preparar minhas aulas.

Por ocasião do grupo focal, Indonésia expressa sua admiração em relação ao planejamento prévio da professora, valorizando essa atitude ao compará-la com sua própria forma de atuar, quando foi professora de educação infantil:

Ela prepara as aulas, uma semana antes, ela deixa tudo aquilo preparado. Eu não fazia isso. Eu não sabia que eu tinha que fazer isso. Deixar uma semana preparada, não podia chegar “vou dar isso”. Eu tinha que preparar, planejar e na realidade eu não fazia isso. Até uma história para contar, eu pegava na hora. E agora ela planeja aquela história, como trabalhar com aquela história, até a entonação dela para contar a história... eu não tinha isso.

Desta forma, conteúdos abordados no curso de Pedagogia, como o planejamento, passam a ter um novo significado com suas vivências nas escolas.

### 5.1.2 Conhecimento sobre a escola

Eu não tinha noção nenhuma de escola, como era o dia a dia de uma escola... (FLORENÇA)

Além dos conhecimentos a respeito da vida da sala de aula, outro conjunto de contribuições da participação no projeto citadas pelos alunos pesquisadores refere-se ao *conhecimento sobre a escola*.

Convivendo com outros profissionais e com o professor regente, em situações externas ao trabalho em sala de aula, os estudantes podem identificar que as tarefas dos professores vão muito além daquelas realizadas enquanto estão com seus alunos.

Fora da sala de aula e muitas vezes fora da escola, o professor planeja, prepara materiais, realiza funções burocráticas (por exemplo, relacionadas ao controle de frequência dos alunos, preenchimento de formulários), aplica avaliações externas (SARESP, Provinha Brasil), participa de situações de planejamento com outros professores da mesma série e de outras séries, prepara e acompanha passeios com seus alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000).

Uma das principais instâncias favorecedoras do conhecimento sobre a instituição escolar é a *participação nas reuniões de HTPC* (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), prevista no regulamento do Projeto Bolsa Alfabetização.

Os alunos pesquisadores são orientados no sentido de participar dessas reuniões na escola, sempre que possível. A jornada de atuação dos alunos na escola é de vinte horas semanais, sendo que duas horas deveriam ser dedicadas à HTPC.

De acordo com as características da cultura de cada escola, a participação na HTPC pode ser objeto de acordos com as alunas, visando o melhor aproveitamento das mesmas:

**Florença:** A coordenadora falou que eu poderia escolher: ou no HTPC das professoras ou no HTPC geral. Eu conversei com a professora, o que ela achava melhor para ela. Como ela disse que para ela não tinha muito diferença, eu escolhi a delas porque eu pensei que apesar de você saber bastante coisa da escola, do estágio, coordenação, escola... eu achei mais interessante para que eu pudesse estar vendo como é que é feito o planejamento de aula, na realidade.

Apesar de alguns alunos não poderem participar das reuniões (nove alunas, dentre as quarenta que responderam aos questionários), a maioria reconhece a importância dessa participação para sua formação, o que se traduziu em trinta e cinco respostas afirmativas dadas aos questionários (questão 20).

Dentre as alunas que participam, mas acreditam que as reuniões não contribuem para sua formação, uma das respostas aponta a dispersão que ocorre nesses momentos em que os profissionais se encontram: “às vezes a reunião é boa. Muitas, é só ‘HTPapo’”. (Q 1)

Outra aluna queixou-se da pouca valorização dada por outros profissionais à sua participação nas reuniões:

Participei apenas duas vezes. O ruim é que outros professores não valorizam nossa participação. (Q 3)

Nas demais respostas as alunas deixam transparecer sua compreensão de que esta é uma oportunidade de conhecer o trabalho realizado pela “escola como um todo”, para além da sala de aula em que atuam.

Uma das alunas (Q 10) faz referência aos aspectos burocráticos da escola e usa o termo “instituição”, reconhecendo a especificidade desse espaço.

Além disso, os encontros permitem a convivência com outros profissionais (outros professores de primeira série, professores de outras séries, professores “experientes”, diretores e coordenadores), o que lhes permite observar as *interações* entre eles e que estas por vezes podem ser conturbadas:

**Guadalupe:** Agora, aqui é mais tranquilo, mas na outra escola era complicado. Os professores e a coordenadora parece que não se entendiam muito. Era uma professora que passou a ser coordenadora e eles não aceitavam muito. Era complicado. Eu ficava até meio assustada nas reuniões de HTPC. Aqui não, é bem gostosinho. [...] É uma conversa bem tranquila entre a coordenadora e os professores.

**Armênia:** A gente sabe que são pessoas, com personalidades diferentes...

De acordo com as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, de 2006, “as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006, p. 2). A participação na HTPC representa uma oportunidade das alunas terem contato com as *funções dos coordenadores e diretores*:

**Holanda:** Todo mundo fala assim: quero fazer Pedagogia para ser logo diretora. Mas é complicado. Você percebe em HTPC toda essa rotina da escola, que não é só... mil maravilhas. Vou chegar, vou sentar... e pronto, vou começar a ganhar dinheiro. Você tem a vida de professores e a vida de alunos nas suas mãos. Você tem a quem prestar contas. Essa questão da

administração, da coordenação. Tudo isso dá para você perceber. Para pesquisar. Você está lá como observadora, mesmo, e você vai pesquisando, olha o jeito da coordenadora. Olha como os professores se portam na frente dela. Então dá para ter uma idéia.

**Alexandria:** Nós não temos coordenadora... Só quem tem é o Fundamental II. Quem faz o HTPC com as professoras é a diretora. Tudo muito corrido, porque ela não tem muito tempo. Ela tem muita coisa para fazer e não tem tempo.

Em várias respostas há referência ao *trabalho coletivo* na escola:

Quando a escola faz reuniões “de verdade”, aprendemos com as experiências de cada professor. (Q 4)

É participando dos HTPC que você pode conhecer não só seu professor, como um todo. (Q 7)

Mostra a parte política e burocrática da instituição escolar e algumas metodologias. (Q 10)

Agora vejo a escola como um todo e não só o professor. (Q 20)

Estamos em contato com professores mais experientes. (Q 25)

Percebo que quando os professores trabalham juntos é feito um ótimo trabalho. (Q 35)

Merece destaque também a frequência com que apareceram referências à possibilidade de refletir e pensar coletivamente em soluções para *problemas* colocados pelo cotidiano (seis respostas).

Perrenoud (2000b) acredita que “trabalhar em conjunto tornou-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal” (p.80). Entretanto, o autor reconhece que o trabalho em equipe pode comportar diferentes “níveis de interdependência entre os profissionais”. Nos níveis mais simples estaria a partilha de recursos, passando pela partilha de idéias e práticas até chegar à “partilha de alunos”, em que uma equipe se responsabiliza coletivamente pelo conjunto de alunos. Porém, ainda de acordo com Perrenoud, trabalhar em equipe, de forma duradoura, demanda dos membros das equipes “grandes competências de comunicação” (PERRENOUD, 2000b, p.81).

Essa mesma ênfase no trabalho coletivo é apresentada por estudiosos da educação como Lee Shulman, citado por Nóvoa (2007):

Lee Shulman escreve que viu uma instituição refletir coletivamente sobre o próprio trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico,

mas também um exemplo de responsabilidade e compromisso [...]. Ninguém se resigna com o insucesso” (NÓVOA, 2007, p. 27).

Nóvoa defende “um sistema semelhante para a formação de professores: estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudar” (NÓVOA, 2007, p.28).

Autores que tratam da aprendizagem, como Pozo, enfatizam, por sua vez, a efetividade da aprendizagem quando os alunos são colocados em situação de resolver problemas. Neste caso, os problemas com os quais os alunos pesquisadores se deparam são verdadeiros e apresentados em seu contexto natural (POZO, 2000).

Presenciar ou colaborar para a busca de soluções é reconhecido pelos alunos como importante para sua formação:

Os professores e gestores discutem os problemas, principalmente a parte pedagógica e isso proporciona aprendizado para minha carreira. (Q 5)

Nestas reuniões são discutidos todos os problemas da escola e todo o planejamento que pretendem fazer. (Q 9)

É o momento de reflexão da escola, tanto para planejar quanto para resolver problemas e o professor precisa participar e ajudar. (Q 16)

Ao lado da resolução de problemas, e algumas vezes a ela relacionado, aparece o *planejamento* como elemento presente nas reuniões de HTPC.

No grupo focal, enquanto discutiam sobre a diferença de autonomia concedida aos professores em escolas públicas e particulares, as alunas recordaram o papel das discussões na HTPC quanto à definição do planejamento dos professores, reconhecendo ainda a existência de um planejamento do próprio HTPC:

**Indonésia:** A escola particular impõe o que tem que dar.

**Mauritânia:** Impõe.

**Indonésia:** Na pública não, você desenvolve. Não que não seja imposto. Elas dão um caminho no HTPC. Você vê que elas dão um caminho para você seguir.

(Comentários/ ruído)

**Indonésia:** Lá, os HTPCs são riquíssimos. Tem um planejamento, tudo direitinho. Elas dão um caminho a seguir, mas você desenvolve da melhor forma que você pode, com sua sala.

**Mauritânia:** A sensação que dá é que na Estadual o professor é dono da sala dele.

Desta forma, o conhecimento da realidade escolar se apresenta para os estudantes de Pedagogia em toda a sua complexidade, em contraste com o conhecimento fragmentado em disciplinas, usualmente oferecido pela formação acadêmica.

A convivência entre estudantes de pedagogia e outros profissionais e a *troca de experiências* entre ambos aparecem no relato de América. A partir de um comentário anterior feito pela aluna, indaguei se era possível perceber nos outros profissionais interesse em contribuir com sua formação. A aluna respondeu:

Sim. Todos os professores. Inclusive tem uma professora [cita o nome]. É uma das professoras mais antigas da escola e mais velha. Ela falou no HTPC: “Eu gostaria de consultar seus dotes profissionais”. Na frente de todo mundo. Eu parei e falei: “Professora, não acredito, a senhora está falando isso para mim, vai me consultar. A senhora com essa experiência toda, vai me consultar por quê?” “Por que eu vejo você desenvolvendo com as crianças uma coisa nova, diferente. É uma professora que está sempre se renovando”.

A troca de experiências ressaltada pelas estudantes também aparece na pesquisa de Carvalho a que fizemos referência páginas atrás (CARVALHO, 2000). A autora relata como as conversas informais ou o que chamou de “reuniões de corredor”, momentos informais de intercâmbio e partilha de experiências entre as professoras, podem ser consideradas formativas em relação à aprendizagem do cuidado, objeto de sua pesquisa.

Da mesma forma, parte das aprendizagens das alunas que participam do Projeto Bolsa Alfabetização resulta de suas interações com outros professores, não apenas nas reuniões de HTPC, mas sobretudo das conversas informais com as professoras regentes das salas de aula em que atuam, sobre o andamento das atividades, sobre as crianças, sobre o futuro.

As escolas também parecem reconhecer a contribuição que os estudantes podem trazer para os debates coletivos, validando seu conhecimento sobre a sala de aula em que atuam e sobre os alunos com quem convivem cotidianamente.

Transcrevo a seguir o relato de Mauritânia que, apesar de ser um pouco longo, exemplifica a participação das estudantes numa situação de trabalho coletivo, contribuindo para a tomada de decisões:

Também achei muito importante participar do Conselho Escolar. No ano passado havia uma professora que queria reprovar uma aluna que tinha problemas mentais e que havia passado da fase pré-silábica. Ela tinha subido um degrau, mas mesmo assim, a professora queria reprovar. A diretora perguntou uma a uma o que nós achávamos. Inclusive a mim, que era a única aluna pesquisadora que freqüentou o Conselho. E eu fui eu mesma. Eu fui o que eu aprendi: a partir do momento em que a aluna avançou alguma coisa, se

você reprovar ela agora, ela vai achar que o esforço dela foi em vão. Então a gente tem que dar uma chance para essa menina, para ela ver que o esforço dela foi ótimo e que ela pode se esforçar ainda mais. [...] Você vai colocar ela lá atrás... E onde vai ficar a auto-estima dessa garota? Ela se esforçou tanto... E a aluna não foi reprovada. Hoje eu olho para a menina e penso: que legal que eu pude fazer alguma coisa. Quando a diretora me ouviu falar, disse: “Gente, ela é uma menina. É uma aluna pesquisadora. Ela não é obrigada a estar aqui. Eu a convidei porque eu acho importante.”

Perrenoud aponta a convivência com outros profissionais, notadamente os jovens em formação, como um importante elemento da formação continuada dos professores em exercício. O autor fala em professores que aceitam espontaneamente receber os estagiários como uma oportunidade de “se renovarem através do encontro” (PERRENOUD, 2000b, p.167).

No projeto em análise, os professores não optaram espontaneamente por receber os estudantes em suas classes e por vezes ressentem-se dessa obrigação que lhes foi imposta. No entanto, os relatos das alunas pesquisadoras deixam transparecer que esse convívio traz situações de reflexão também para os professores a respeito de sua própria prática.

**Holanda:** E tem o conteúdo e as atividades também. Às vezes a professora tem duas cargas horárias, ou faz muito tempo que se formou. Vem uma moça que está estudando, que tem orientação, imagina... Eu mesma, as duas professoras que eu peguei elas se sentiam bem tranquilas com qualquer sugestão de atividade, alguma proposta.

É ainda Perrenoud quem analisa que o encontro entre o professor em exercício e o professor em formação permite uma “ruptura com as evidências do senso comum”. Para ele, “o trabalho sobre o *habitus*, sobre o inconsciente profissional é fortemente estimulado por alguém que, sem ameaçar você, tem o direito de se surpreender, de questionar, de apreciar sua própria maneira de agir [...]” (PERRENOUD, 2000b, p.168).

A convivência com os outros profissionais, no entanto, também ganha nuances afetivas e vai além da troca profissional, como relata Valença ao comentar o que acontece na escola em que está, na hora do intervalo:

Cada um leva um alimento. O diretor senta com a gente, o coordenador, o vice-diretor, sentam junto com as professoras, com a gente. São vinte minutos, mas é um café da tarde... Todos sentam, conversam, discutem algumas coisas que aconteceram na sala de aula.

A natureza das relações que se estabelecem e o conhecimento da escola influenciam as decisões das alunas quanto a continuar ou não na mesma escola no ano seguinte. Em suas respostas, evidenciam o *vínculo* que estabelecem com a escola, como expressa Valença no final de sua entrevista:

No meu caso, está tudo perfeito: o diretor, professor, coordenador, todo mundo bem legal.

[...]

Eu fiz de tudo para ficar na mesma escola. Como estava bom, eu quis continuar. Lá, eles são bem profissionais mesmo.

Além de conhecer a escola como um todo, espaço em que os diferentes profissionais e os alunos interagem cotidianamente, em que são discutidos problemas e planejadas ações, a inserção dos alunos pesquisadores nas escolas traz um elemento instigante para sua formação que é o *conhecimento sobre a escola pública*:

**Alexandria:** Eu sempre tive vontade de fazer estágio, conviver um pouco com a escola pública, porque até então eu não tinha experiência quanto a isso. Eu já trabalhei quatro anos em escola particular, então eu queria ter uma experiência em escola pública. Esse foi o maior motivo de ter entrado no projeto.

Kandahar sente-se privilegiada por atuar em uma escola pública:

É um espaço muito restrito... não é todo mundo que tem a oportunidade de estar dentro de uma escola, da rede estadual. Geralmente são os professores eventuais, os professores que já fazem parte da rede, por concurso ou por serem OFA.

[...]

Você está dentro mesmo da situação real. E isso não tem outro lugar que vai trazer. A não ser o próprio sistema, a própria escola, o próprio projeto.

Quando questionadas se não aprenderiam as mesmas coisas se trabalhassem em uma escola particular, as alunas retrucaram:

**Kandahar:** Aprenderia...

**Paris:** Mas com um olhar diferente...

A identificação das especificidades situa-se, num primeiro nível, em relação ao *número de alunos*, das escolas e de cada classe:

**Alexandria:** No meu caso, a escola é muito grande, tem até EJA à noite, são 1900 alunos...

**Itália:** Na particular, você tem no máximo 15 crianças. Na estadual você tem 40. Então o que a gente aprende na faculdade é para trabalhar com poucas crianças. Então você tem que saber trabalhar com o dobro de crianças, no caso.

**Indonésia:** Na escola particular, a gente tem que lidar ali com dez alunos e na pública não, você tem que lidar com quarenta alunos...

O número de alunos atribuído pelas alunas às classes das escolas particulares parece ser resultado em parte de uma idealização da escola particular a esse respeito e, de outra parte,

do desconhecimento das situações concretas de trabalho em muitas escolas particulares, sérias, de forma que as alunas tomam como referência pequenas escolas, que contratam alunas de Pedagogia para atuar como professoras.

Alunas que haviam trabalhado em escolas particulares, explicam sua opção por continuar no projeto em vez de procurar outro emprego:

**Esmirna:** Ah, porque eu gostei muito mesmo da escola, das pessoas... O “estado”, eu achei que é o paraíso mesmo, porque a escola particular, pelas experiências que eu tive, eu não gostei.

Os argumentos das alunas, para justificar sua preferência pela escola pública, agora que a conhecem melhor por sua participação no projeto, incidem sobre o nível de exigências, o relacionamento entre professores e alunos e a experiência de atuação das próprias alunas quando contratadas como auxiliares de classe em escolas particulares, conforme observamos nas respostas de Esmirna e Síria (Entrevista 5).

Apesar de, em vários momentos, as alunas polarizarem escola pública e escola particular, fazem referência à diferença de formação oferecida em cada uma das redes, apontando a escola pública como um espaço que atende melhor à diversidade dos alunos e que, em consequência, favoreceria o aprimoramento da convivência e a construção da cidadania. Estes argumentos são condizentes com os de Bolívar e Comparato aos quais fizemos referência no capítulo 2, ao nos abordarmos as escolas públicas como um dos planos do cenário em que ocorre a formação dos estudantes que participam do projeto (BOLÍVAR, 2000; COMPARATO, 1998).

Por conhecerem os objetivos do projeto, destacam o quanto o aprendizado da leitura e da escrita proporcionado aos alunos atenderia melhor ao uso social da escrita:

**Kandahar:** A escola particular acaba sendo mais tecnicista mesmo, buscam mais o mercado de trabalho. Elas querem colocar o profissional específico naquela área, com uma qualidade excelente de trabalho. Então ela vai preparar para isso. A escola pública lida mais com o social. É lógico que tem muitas falhas, não estou dizendo que é perfeita. Ainda tem um longo caminho pela frente. Mas ela lida com cidadão, com o ser humano, o ser inserido em uma sociedade onde ele vai precisar de várias outras situações para incorporar...

Também evidencia-se o reconhecimento dos *limites* da escola pública, como a carência de recursos: “materiais, passeios”, “muitas vezes eu vejo os professores ‘xerocando’ do bolso deles”, afirma Paris.

A atuação em escolas públicas, depois de formadas, aparece como uma possibilidade atraente para as alunas, após sua participação no projeto:

Não sei o que o futuro me reserva, mas gostaria de passar em um concurso público na área de educação. (Q 7)

Itália, em sua entrevista, quando incitada a dar alguma sugestão quanto ao que a faculdade ensina, sugere “um pouco mais de conhecimento para a escola pública”.

Apesar das falas das alunas fazerem referência às especificidades da escola pública, entendo que esse é um tipo de conhecimento que poderia ser ainda mais aprofundado e explorado na sua formação acadêmica, contribuindo para o que Giroux chamou de formação de “professores como intelectuais transformadores”, que não se restringe aos saberes de uma atividade técnica, mas caracteriza-se como “educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre” (1997, p.162), que se manifestam “contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora das escolas” (GIROUX, 1997, p.163).

Por reconhecerem o quanto a participação no projeto lhes permitiu conhecer a escola pública, as alunas defenderam, durante o grupo focal, que este período de experiência fosse convertido em pontuação em um eventual concurso. Em seus argumentos, teceram comparações com as empresas que, ao contratarem estagiários, preparam seus quadros futuros:

**Mauritânia:** Nem que fosse o mínimo de pontuação, porque nós temos esse conhecimento da prática. E esse conhecimento da prática não tem preço. [...] E isso não tem prova que prove melhor do que a sua prática. O projeto poderia olhar para os alunos pesquisadores mais com esse olhar.

**Kandahar:** Eu penso mais ou menos assim: é como aquele jovem que está indo para uma empresa estagiar. O que ele vai aprender naquela empresa? Tudo o que aquela empresa precisa que ele aprenda para que ele possa fazer um trabalho bom para aquela empresa, que traga lucro. Por que a empresas geralmente pensam em lucro... As escolas não pensam nessa questão de números, de montante de dinheiro, mas pensa numa qualidade. Então por que não aproveitar aquela pessoa que eu capacitei, ou pelo menos eu ajudei a capacitar? Eu não capacitei sozinho porque eu tive a faculdade, a orientação do projeto. Mas eu ajudei a capacitar, porque foi a partir das minhas práticas que esse aluno se desenvolveu. Por que não aproveitar isso em benefício próprio?

Estes depoimentos das alunas nos fazem questionar a costumeira relação entre a formação de professores em instituições de ensino superior privadas e seu ingresso em escolas públicas, enquanto os estudantes do ensino superior público, mais seletivo, buscariam carreiras mais promissoras em instituições privadas ou a carreira acadêmica. Aqui, o futuro ingresso no serviço público parece ser uma opção mais consciente, atraente para as alunas que já conheceram o cotidiano das escolas públicas, com suas alegrias e vicissitudes. Esta, porém,

é uma hipótese que precisaria ser comprovada com pesquisas mais amplas, envolvendo um maior número de estudantes.

### 5.1.3 Conhecimento sobre o processo de alfabetização

Porque a gente entra na sala no comecinho, bem no  
comecinho deles na escola...  
(AMÉRICA)

Além dos conhecimentos sobre a vida na sala de aula e sobre o funcionamento da escola como um todo, a participação no projeto contribui para a formação de futuros professores ao favorecer a construção de conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização.

Sabemos que as situações propostas pelos professores aos seus alunos, no dia-a-dia da sala de aula, resultam de seus conhecimentos sobre o conteúdo do currículo, bem como de suas concepções sobre o que é o conhecimento e como transcorre o processo de aprendizagem.

O mesmo ocorre em relação à alfabetização.

Sacristán defende que quanto mais consistentes forem os saberes dos professores sobre as áreas do currículo com as quais trabalham, maior independência eles terão em relação aos materiais didáticos, que muitas vezes trazem uma visão empobrecida do que é uma área do conhecimento. Terão também melhores condições de avaliar o valor dos materiais e tarefas disseminados informalmente pela convivência com outros profissionais (SACRISTÁN, 2000).

As respostas dos alunos participantes do projeto Bolsa Alfabetização evidenciam contribuições em dois sentidos: maior conhecimento sobre a alfabetização enquanto campo do conhecimento e a construção de um repertório de “esquemas práticos”.

Sacristán afirma que os esquemas práticos regulam e simplificam a prática dos professores, se reproduzem e disseminam entre eles, o que constitui “uma dinâmica historicamente muito assentada”. Porém, para o autor, não basta um acúmulo de esquemas práticos: é necessário que o professor disponha de saberes sobre os conteúdos curriculares para poder apreciar “o valor do conhecimento que cada tarefa didática é capaz de transmitir ao aluno” (SACRISTÁN, 2000, p. 222).

Com a participação no projeto, os alunos podem vivenciar o cotidiano da sala de aula, observar e refletir sobre o processo de alfabetização.

Entretanto, essa vivência não está isenta de conflitos, uma vez que o projeto propõe mudanças importantes quanto à compreensão e intervenção no processo de alfabetização, em relação às práticas já estabelecidas.

Contrariando uma lógica assentada na transmissão, memorização e percepção, o referencial teórico que sustenta o projeto Bolsa Alfabetização defende que alfabetizar-se é construir conhecimento, ou seja, um processo ativo, de natureza cognitiva.

A partir das contribuições da Psicogênese da alfabetização, trazidas pelas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberoski, há o reconhecimento de que se trata de um processo individual, que comporta diferentes fases e que a intervenção do professor deveria ser no sentido de organizar situações de aprendizagem, fornecer informações e provocar conflitos cognitivos que levem as crianças a avançar em seus conhecimentos sobre a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

É nesta concepção que se alicerça o projeto Bolsa Alfabetização e também o plano de ensino da disciplina Fundamentos Metodológicos da Alfabetização do curso de Pedagogia da IES em que as estudantes estão matriculadas.

No entanto, em muitas salas de aula de primeira série ainda se realizam atividades mecânicas, apoiadas em abordagens condutistas, materiais que promovem a aprendizagem pela repetição e apresentam a leitura e escrita desvinculadas do seu contexto e das práticas sociais em que elas se fazem necessárias.

As alunas que participam do projeto Bolsa Alfabetização defrontam-se com a conflituosa convivência dessas duas concepções de alfabetização e da ansiedade trazida não só para elas como para os professores em exercício:

**Alexandria:** No meu caso, a professora já está há vinte anos, ela só tem Magistério. Você vê que falta muita informação pra ela ainda. A gente que está agora, nesse projeto, já tem uma informação maior. Nós estamos no auge do construtivismo.

O comentário de Alexandria, ao mesmo tempo em que deixa transparecer certo sentimento de “superioridade” em relação ao conhecimento sobre alfabetização, assentado numa percepção de desatualização da professora regente, aponta uma questão importante em relação à consolidação e expansão dessas concepções. Na verdade, a concepção de alfabetização que sustenta o projeto vem sendo difundida no Brasil desde a década de 1980, inclusive na rede estadual de São Paulo, quando influenciou os princípios do Ciclo Básico de Alfabetização sem, no entanto, ter se consolidado na rede.

Em investigação realizada logo após os primeiros anos do Ciclo Básico, Silva observou a dificuldade das professoras alfabetizadoras em abandonar práticas como o uso da cartilha, propor situações de aprendizagem mais próximas ao uso social da leitura e da escrita e mesmo apropriações equivocadas dos estudos de Emília Ferreiro, como o “remanejamento de alunos”<sup>17</sup> no lugar de utilizar os conhecimentos sobre as hipóteses de escrita para propor atividades mais adequadas às necessidades das crianças (SILVA, Z., 1991).

Atualmente, nas escolas da rede estadual, a formação continuada dos professores alfabetizadores envolvidos no projeto acontece em horários específicos de HTPC, sob orientação da coordenação, dos quais algumas vezes participam também as alunas pesquisadoras. Trata-se de uma formação que se poderia dizer “em cascata”: a coordenação e a direção participam de ações de formação promovidas pela equipe de gestão do projeto e, na escola, atuam como formadoras dos professores em exercício.

A formação na escola encontra públicos diversos quanto aos conhecimentos e experiências anteriores em relação à alfabetização, o que se reflete nas práticas que as estudantes de Pedagogia podem observar em sala de aula.

Mauritânia, ao participar do grupo focal, compara a atuação de diferentes professoras regentes:

No primeiro ano eu trabalhei com uma professora extremamente tradicional. Uma professora que colocava a lousa cheia de lição e eles tinham que copiar e ponto. Não era discutido o que ia ser feito, por que foi feito, qual era a importância daquela escrita. Hoje não, a professora se preocupa até mesmo com a leitura. Se ela pega uma leitura que é grande, ela para num momento de suspense, para que todos no dia seguinte tenham essa vontade de querer saber o final da história. Ela dá a importância para a criança do que é uma leitura.

Enquanto docente de disciplinas referentes à alfabetização, no curso de Pedagogia, observo o quanto é penoso para muitos alunos abandonar os modelos com os quais conviveram durante tanto tempo e trocar o “Caminho Suave”<sup>18</sup> pelo risco de uma aventura que não tem um passo a passo previamente determinado.

Em certos momentos, durante nossas aulas no curso de Pedagogia, os estudantes deixam transparecer sua desconfiança quanto a essa forma de conceber a alfabetização.

Um trecho da entrevista com Florença, aluna que participa do projeto, exemplifica sua surpresa ao constatar como as crianças aprendem. A aluna havia utilizado, ao longo da

---

<sup>17</sup> O “remanejamento” consistia em agrupar os alunos em classes distintas segundo seu desempenho, utilizando como referência as hipóteses das crianças sobre a escrita.

<sup>18</sup> “Caminho Suave - alfabetização pela imagem” é o título de uma cartilha largamente utilizada para alfabetização, no Brasil, de autoria de Branca Alves de Lima. Ainda editada, encontra-se, em 2010, em sua 129ª edição.

entrevista, termos específicos de uma concepção psicogenética da alfabetização, como por exemplo, os nomes dados às diferentes hipóteses que as crianças constroem (hipótese pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética). Quando questionada quanto à forma como aprendera esse conteúdo, travou-se interessante diálogo, que transcrevo a seguir:

**Pesquisadora: Quando está falando da alfabetização, você usa alguns termos que são bastante específicos: “silábico com valor”, “alfabético”. Como foi a aprendizagem desse conteúdo específico da alfabetização?**

**Florença:** Primeiro com as aulas de Metodologia da Alfabetização, a gente tem uma noção teórica de como funciona. E na prática, eu aprendi... a professora deixava eu fazer a sondagem. Eu realmente aprendi como se faz a sondagem, como se aplica a sondagem. Na faculdade é diferente. Você tem uma noção... Será que é assim...? E lá realmente a vê que é verdade, acontece! É até engraçado, eu dou até risada, porque é muita...

**Pesquisadora: Você ficou em dúvida, será que é assim mesmo, será que eles escrevem desse jeito?**

**Florença:** Não deve ser, não...

**Pesquisadora: A professora inventou?!**

(Risos)

**Florença:** Mas a partir do momento em que você vê a realidade, todos eles passam pelo mesmo processo, às vezes pulam uma fase... Mas todos eles passam pelo mesmo processo, sempre passando de fase em fase, é muito interessante.

A alfabetização, central ao projeto, não foi o que atraiu inicialmente as alunas para o Bolsa Alfabetização, de acordo com o que se pode depreender das respostas dadas pelas alunas nas várias fases da coleta de dados.

Quando indagadas em relação aos motivos que as levaram a inscrever-se (pergunta número 14 do questionário), nenhuma aluna alegou interesse em conhecer o processo de alfabetização ou contribuir para a alfabetização das crianças. Há, porém, respostas que fazem alusão ao conhecimento específico do Ensino Fundamental e da primeira série (“Queria experiência com a primeira série”. (Q1); “Porque queria muito trabalhar com o Ensino Fundamental I”. (Q 8)).

Apesar de ter pouco apelo no momento em que ingressam no projeto, conhecer e participar do processo de alfabetização aparece como uma das aprendizagens mais relevantes das alunas quando fazem o balanço do que aprenderam:

**América:** O que me chama a atenção é o desenvolvimento das crianças... É o que me motiva a estar lá, saber que estou contribuindo de alguma forma com aquela alfabetização.

**Florença:** Eu, por exemplo, agora me sentiria capaz de entrar em uma sala e falar assim: “eu posso ajudar a alfabetizar uma criança”. Eu tenho uma experiência de sala de aula. Como que é a alfabetização de uma sala de aula, o planejamento.

Ensinar, alfabetizar, é tudo o que quero. (Q 28)

Estou no segundo semestre e já aprendi a fazer sondagem e a interferir nas dúvidas dos alunos. Achei isso maravilhoso. (Q 3)

[contribuição do projeto:] Habilidades na alfabetização, elaborar projetos de aulas, conhecimento em sondagens, trabalhos diferenciados e específicos, focando as dificuldades de cada um. (Q 22)

É possível observar em algumas respostas o reconhecimento de determinados princípios que norteiam o processo de alfabetização, no contexto do projeto, como a importância de uma avaliação diagnóstica por meio da sondagem e das oportunidades de conviver com bons textos, em oposição ao tradicional uso de cartilhas:

**Valença:** A sondagem, eu sento com alguns alunos, ela senta com outros, a gente faz a sondagem juntas. Ela fazia bastante ditado. Depois eu sugeri: “Vamos fazer a sondagem diferente”. Ela fazia ditado como se fosse a sondagem.

Adquiro conhecimentos como planejar, fazer sondagens e trabalhar a leitura e a escrita por meio de bons textos. (Q 5)

[Aprendi] a trabalhar de forma a trazer resultados satisfatórios com relação à alfabetização, sem necessariamente ter que usar a cartilha. (Q 12)

Aparecem ainda, referências ao conhecimento de tarefas que promovam a aprendizagem:

Ditado com as letras móveis, bingo, jogo de palavras, texto lacunado, texto lacunado com banco de palavras, atividades que desafiam o aluno a superar sua hipótese. (Q 10)

Uma das alunas pesquisadoras afirma ter aprendido que “alfabetizar vai muito além de um livro e um professor”. (Q 1)

Outras respostas demonstram que as alunas perceberam a importância de considerar outros fatores, como a organização do espaço, a organização social da classe e o clima que permeia as relações entre professores e alunos.

Fazem referência, por exemplo, à formação de “duplas produtivas” (Q 18), em que os alunos são agrupados de acordo com uma intenção prévia do professor e não de forma aleatória.

Em relação à organização do espaço, América conta que contribuiu para a criação de um aconchegante “cantinho da leitura”:

Nós fizemos o cantinho da leitura onde as crianças sentam no chão, em outro ambiente. E cada criança, a cada dia, está lendo uma história.

Também podemos observar a compreensão de que aprender a ler e escrever não é um processo homogêneo, em que a classe toda poderia aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo.

O projeto Bolsa Alfabetização preconiza que os professores regentes, por serem mais experientes e os responsáveis pela classe, acompanhem as crianças que demonstram mais dificuldade para se alfabetizar. No entanto, com alguma frequência os alunos pesquisadores dedicam maior atenção às crianças individualmente e de modo especial àquelas que apresentam dificuldade:

**Florença:** A gente senta junto com a criança para poder estar auxiliando [...]. É mais para ajudar a auxiliar aqueles que estão assim... não com muita dificuldade, porque a professora é que auxilia eles, os que estão com mais dificuldade... Mas os que estão na fase “com valor”, “sem valor”, a gente ajuda mais [...].

**Holanda:** Graças a Deus, três que ficaram na minha responsabilidade, entre aspas, evoluíram. Porque o nosso maior medo é eles irem para a segunda série pré-silábicos ainda. Saíram silábicos com valor.

Esta proximidade em relação às crianças permite às alunas pesquisadoras um olhar mais atento em relação a seu processo de aprendizagem. Assim, são capazes de comunicar aos pais e a outros profissionais da escola suas constatações:

**Mauritânia:** Então eles [os pais] chegam: “Professora Mauritânia, como está meu filho?” E eu me sinto à vontade para falar, porque eu acompanho o filho dele diariamente. Eu olho aluno por aluno, caderno por caderno. Mesmo que a professora no início não estivesse dando muita brecha para mim. Eu fui me inserindo, devagarinho.

Muitas alunas pesquisadoras deste grupo atuam em escolas localizadas na periferia do município, em escolas que atendem crianças de grupos sociais menos favorecidos, o que aumenta a responsabilidade da escola quanto ao oferecimento de experiências relacionadas ao sentido e uso social da leitura e da escrita. Para algumas, a primeira série representa um dos primeiros contatos inclusive com os materiais escolares, como livros, cadernos e lápis.

Este foi o exemplo escolhido por Kandahar para enfatizar a importância da vivência do cotidiano da sala de aula, no contexto do projeto:

A questão das dificuldades de aprendizagem de uma criança, quando a criança chega crua, ela não passou por nenhuma outra escola. A gente recebe crianças que não sabem pegar no lápis. Se você aprende tudo na teoria, como é que você vai trabalhar com essa criança, como é que você vai integrar nesse grupo?!

Partindo do mesmo pretexto que Kandahar – explicar as contribuições da participação no projeto – Londrina, outra integrante do grupo focal, completa referindo-se especificamente ao conhecimento sobre o processo de alfabetização:

Por exemplo, quando você vê uma criança, na sondagem, se você não vivenciou essa experiência, você não vai acompanhar todas as etapas da criança. Ela estava no pré-silábico, passou para o silábico-alfabético, se você não estiver sempre lendo, acompanhando e tendo essa experiência também... Por que a teoria às vezes você acaba esquecendo e a prática não. A experiência da prática fica para sempre. Você vai melhorando... Da mesma forma que eu aprendi: esse aluno está passando por essa etapa, por essa fase...

Além das dificuldades das crianças decorrentes da pouca convivência com um ambiente alfabetizador antes de ingressar no Ensino Fundamental, as alunas também reconhecem a pouca participação dos pais como um dos fatores que dificultam o papel da escola:

**Londrina:** As crianças... As que mais precisam atenção, a professora precisa tratar algum assunto...

**Kandahar:** A mãe não aparece.

**Mauritânia:** A vida social da criança, a vida familiar da criança influencia muito. São pais que não freqüentam as reuniões. Você não tem como dar um *feed-back* pro pai. Você não tem como ficar rotulando aquele aluno por que o pai não vem. Você tem que buscar o que o aluno precisa aprender.

Diante do quadro alarmante apresentado pelos resultados das avaliações realizadas por diferentes instâncias de poder e que evidenciam as dificuldades de leitura e produção de textos pelas crianças, os ganhos referentes à compreensão, pelas futuras professoras, a respeito da alfabetização das crianças, assume um caráter alentador.

Ainda que dificuldades estruturais e contextuais, muitas vezes externas à própria escola, dificultem a alfabetização, a formação das futuras professoras que participam do projeto combina elementos importantes como a observação de situações de aprendizagem conduzidas por outros professores, o diálogo com esses professores e com os docentes da IES

em que estudam, a busca de soluções e de referencial teórico para darem sua parcela de contribuição para a alfabetização das crianças das salas em que atuam.

Disso resulta que podem constatar que a alfabetização é um processo, que não é linear, que as crianças se desenvolvem e aprendem de forma heterogênea e que, portanto, é muito difícil definir previamente um mesmo percurso válido para todas elas.

Finalmente, não acredito que a aprendizagem sobre o processo de alfabetização possa ser considerada completa nesta etapa de sua formação, mesmo que as alunas tenham permanecido alguns anos no projeto, uma vez que uma importante parcela dessa formação se dará apenas quando forem efetivamente responsáveis por uma sala de aula. Porém, nutro a expectativa de que terão construído um olhar diferenciado para a alfabetização, a sala de aula e a escola e possam considerar que “a mudança é possível”, ainda que difícil, pois “o futuro é problemático e não inexorável”, como defendia Paulo Freire (FREIRE, 1997, p.85)

#### 5.1.4 Em síntese, conhecimento sobre a docência

Estou tendo consciência do que é ser professora e quero fazer parte deste grupo, tentando melhorar minha atuação. (Q 31)

O conjunto de saberes arrolados nos itens anteriores podem ser sintetizados em um saber mais geral sobre *a docência*.

Imbernón (2005) refere-se a um “conhecimento pedagógico” como especificidade da profissão docente. Para o autor, este conhecimento engloba desde o conhecimento comum até o conhecimento especializado e se constrói e reconstrói continuamente “durante a vida profissional do professor, em sua relação com a teoria e a prática.” (IMBERNÓN, 2005, p. 30).

Francisco Imbernón explica que o conhecimento pedagógico comum inclui aqueles adquiridos durante uma socialização profissional inicial, quando os futuros professores ainda são estudantes, e na qual os conteúdos e metodologias atuam como um “currículo oculto”. Durante a formação inicial específica, os futuros professores necessitam vivenciar situações que promovam o “desenvolvimento e a consolidação de um *pensamento educativo*, incluindo os processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores” ((IMBERNÓN, 2005, p. 63).

Um “conhecimento pedagógico especializado”, por sua vez, relaciona-se à ação, “fazendo com que parte de tal conhecimento seja prático”, sendo adquirido durante a atividade profissional.

As respostas das alunas, nas diversas fases de coleta de dados desta pesquisa, permitem identificar que o desenvolvimento do “conhecimento pedagógico” apóia-se, inicialmente, em uma adesão ou reafirmação quanto à sua opção profissional, nessa fase inicial de aproximação à realidade escolar. Note-se que, para os profissionais que ingressam diretamente na docência, após a conclusão de sua formação inicial, esta fase corresponde aos anos iniciais da docência, na qual ocorre um “choque com a realidade” e os professores precisam colocar em ação “estratégias de sobrevivência” (GARCÍA, C., 1991).

Ao serem indagados sobre sua opção pela carreira docente, muitos alunos indicaram a participação no projeto como um fator que reforçou essa opção.

Esse dado é relevante se considerarmos que, em diferentes situações, as alunas traziam comentários negativos das professoras que as recebiam nas escolas. As estudantes eram questionadas quanto à sua escolha e alguns profissionais chegavam a sugerir que elas “desistissem enquanto era tempo”.

As respostas aos questionários, de alunas que permaneceram no projeto, mostram que sua opção não foi abalada com a vivência da realidade escolar: dentre os quarenta questionários, trinta e sete apontavam “mais interesse em ser professora”, duas alunas apenas estavam em dúvida e uma aluna não respondeu.

Quanto solicitado que justificassem suas respostas, uma das alunas que estavam em dúvida não respondeu e a outra alegou que tinha “apreciado a gestão e a coordenação”. Ou seja, apesar de ter dúvida quanto à docência, permanece o interesse em atuar na área da educação escolar.

As alunas que responderam afirmativamente justificaram fazendo alusão aos seus sonhos e vocação, ao conhecimento da escola pública, à relação com os profissionais da escola e, finalmente, a aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito à alfabetização.

Quando comecei a faculdade, não pensava em ser professora, mas depois do Bolsa Alfabetização, descobri que quero ser professora. (Q 20)

Tenho certeza de que estou no caminho certo. Ensinar, alfabetizar é tudo o que quero. (Q 28)

Porque percebi que esta é realmente minha vocação, é o que quero exercer sempre. (Q 33)

Em outro conjunto de respostas, podemos constatar o reconhecimento do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem das crianças e reflexões sobre seu próprio desenvolvimento profissional e formação:

A cada dia, apesar de estar mais difícil, sinto que posso contribuir na aprendizagem das crianças, pois esse sempre foi meu objetivo. (Q 5)

Ao longo dos dias, comecei a observar a sala de aula e ter várias idéias para uma boa aprendizagem e como é gostoso poder saber que você está ajudando a formar um bom cidadão. (Q 18)

É uma área onde podemos crescer em conhecimento e ainda ensinar e aprender com os alunos. (Q 27)

Porque sinto muita vontade de atuar em sala e passar os conhecimentos que adquiri. (Q 36)

Ensinar e aprender parecem ser relevantes na definição da atuação profissional na escola, como expressa América em sua resposta:

Quando entrei na escola chocou, porque na faculdade a gente tem muita teoria. Eu já tinha algumas experiências antes com crianças, com recreacionismo, fazer recreação com crianças. Mas é diferente da sala de aula, quatro horas dentro da sala de aula, dando matéria, ensinando.

A possibilidade de participar mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem, uma das atribuições do aluno pesquisador de acordo com o Regulamento do projeto, faz com que alguns alunos se reconheçam desde já no papel de professor:

**Florença:** E a gente vê muita... muito avanço nas crianças. Com dois professores, dá para dar mais atenção para aqueles que não estão silábico-alfabético ou alfabético. Dá pra ajudar bastante.

**América:** A gente entra na sala de aula e eles: “Oi professora, que bom que você chegou”.

[...]

No projeto, a professora não me coloca como aluno pesquisador ou ajudante, como auxiliar dela. Ela me coloca como professora: “A professora América trouxe isso, a professora América vai fazer isso, a professora América está chamando no fundo da sala para fazer leitura”.

**Valença:** Dias depois você vê na rua e eles: “Professora, tudo bem?”.

[...]

A professora fala: “Você é professora também”. Mas eu não sei, eu estudo e acho que ainda não sou professora. Você só é quando você pega a sua sala, mesmo.

Por outro lado, há alunas que reconhecem ainda “não estar preparadas”, como Guadalupe, que comenta sobre uma colega que assumiu uma sala e teve dificuldades e conclui:

Acho que ainda não estou preparada. Acho que, para eu assumir uma sala sozinha, eu não estou preparada. [...] Para mim, eu acho cedo para assumir uma sala. Não tenho coragem ainda.

Para Holanda, nem mesmo a conclusão do curso superior seria suficiente para o exercício profissional, sem uma experiência como a proporcionada pelo projeto:

Porque a gente tem uma formação plena. Quando você mencionou do ensino na faculdade, a orientação e o trabalho em sala. É uma formação perfeita. Seria o ideal mesmo. Porque trabalhar com criança não é fácil e talvez seja mais complexo do que você lidar com computador, qualquer outra coisa, em outras profissões. É o que a gente falou no começo: não é só você chegar e alfabetizar, alfabetizar. É uma formação ética, uma formação social, cidadã mesmo. Não dá para dizer: eu já tenho curso, já posso dar aula.

Finalmente, a construção do conhecimento sobre a docência mostra-se relevante no contexto da participação no projeto pela possibilidade de vivenciarem a profissão em seu contexto real. Não é por acaso que o uso do termo *experiência* aparece com tanta frequência nas falas das alunas e nas respostas dadas aos questionários.

Quando indagados sobre os motivos que as levaram a ingressar no projeto, quinze alunas fizeram referência à “experiência” que poderiam adquirir. Cabe destacar que, além das suas próprias experiências, as alunas fazem referência ao que aprendem com a oportunidade de trocar experiências com outros profissionais e com seus colegas que também participam do projeto.

Imbernón (2005) sustenta que “um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser *experimentada*” (IMBERNÓN, 2005, p. 17, grifo nosso).

A compreensão do papel da experiência do trabalhador, de acordo com Tardif e Lessard, por sua vez, pode ser feita de duas maneiras. Uma primeira refere-se à experiência como um “processo de aprendizagem espontânea”, que mune o trabalhador de algumas certezas, decorrentes da repetição de situações e fatos. Um professor experiente, assim, é alguém que “possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício”. Muitas vezes, esse “saber ensinar” oriundo da experiência é contraposto ao da formação universitária. Mas uma outra forma de compreender a experiência, que julgamos bastante apropriada para esta nossa reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes de pedagogia que participam do projeto, refere-se à “intensidade” e “significação de uma situação vivida por um indivíduo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 51). Dentre as experiências decisivas relatadas pelos professores entrevistados por Tardif e Lessard, encontra-se o primeiro contato dos docentes com uma sala de aula, constituindo-se, como acontece com os

estudantes de Pedagogia no presente estudo de caso, uma experiência que tem “valor de confirmação e de justificação” quanto à profissão escolhida (TARDIF; LESSARD, 2005).

Em suas conclusões, os autores reafirmam o papel da experiência como um saber-fazer oriundo do trabalho: ela se “põe a serviço da ação e traz as marcas da interatividade” (p. 287). Não se trata, porém de uma experiência como “sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo” (p.288), mas antes a experiência de um sujeito ativo, que aborda as situações “em função do que ele é e faz” (idem). Para Tardif e Lessard, a experiência também mantém “forte relação com a identidade do trabalhador” referindo-se a um processo em que, ao longo do tempo, vão sendo adquiridos “os traços de sua identidade profissional”, dentre os quais destacam: “conhecimentos particulares de seu trabalho, domínio de situações típicas, facilidade na realização das tarefas, sentimento de segurança, de pertença a uma coletividade de trabalho na instituição, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 290).

Quando os alunos afirmam “ganhar experiência” com a participação no projeto, podemos compreender que estão se apropriando de determinados conhecimentos que lhes permitirão abordar futuramente situações próprias de sua profissão.

Este ganho de experiência pode ser compreendido a partir da noção de *habitus*, abordada por diferentes autores a partir dos estudos de Bourdieu (1972, apud Perrenoud, 2001). O *habitus* é constituído por “esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação” (PERRENOUD, 2001, p. 162) e nos permite abordar uma grande diversidade de situações. Ele vai se constituindo a partir de tentativas e erros, bem como da interiorização de limites objetivos. Nem sempre ele é resultado de uma intenção educativa, mas se constitui, em boa parte, por meio do currículo oculto. Uma vez que o *habitus* sempre se forma, caberia às instâncias formadoras “conceber uma formação *deliberada* do *habitus* profissional”, orientada por objetivos e ao mesmo tempo respeitosa à pessoa (PERRENOUD, p. 163, grifo do autor).

Perrenoud afirma que a ação pedagógica é controlada pelo *habitus* por meio de ao menos quatro mecanismos: uma parte dos “gestos do ofício” que se transformaram em rotinas; o reconhecimento do momento oportuno de aplicar regras e mobilizar saberes; microrregulação das ações; ao lidar com urgências (PERRENOUD, 2001, p. 163).

Continuando em suas reflexões, Perrenoud reconhece que os professores iniciantes reagem “em função de um *habitus* às vezes pouco adequado à situação escolar” (PERRENOUD, 2001, p.166) e cita como exemplo a responsabilidade perante uma classe inteira, experiência não vivenciada anteriormente pela maioria dos iniciantes. A partir de sua

experiência, o professor constrói novos esquemas, que por sua vez lhe permitirão abordar novas situações.

Considerando-se as experiências dos estudantes de Pedagogia que participam do projeto, podemos reconhecer que elas contribuem para a constituição do *habitus* profissional dessas futuras professoras, construindo rotinas e munindo-as de esquemas que lhes permitirão lidar com situações do cotidiano escolar.

Como os esquemas de conhecimento são uma “uma representação pessoal” (COLL, 1996), os diferentes estudantes que participam do projeto constroem conhecimentos diferentes, tanto em função da diversidade de situações que vivenciam (diferentes escolas, diferentes atitudes dos professores regentes), quanto de suas experiências prévias.

Canário (1998) propõe que se reequacione “o processo de profissionalização dos professores” e uma das vertentes que defende é a da experiência:

A valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho (no nosso caso, dos estabelecimentos de ensino) e da multiplicidade de interações que aí tem lugar (CANÁRIO, 1998, p. 12).

Quando os alunos participantes do projeto, futuros professores, inserem-se no trabalho da escola, assumindo papéis bastante definidos, com sua cota de participação na alfabetização das crianças, a escola não é tão somente um campo de observação ou, como alerta Canário, “um lugar de aplicação da teoria”, como pretende uma epistemologia de raiz positivista (CANÁRIO, 1998, p. 10), mas um espaço de construção de um saber experiencial e de socialização profissional.

Entretanto, concordamos com Canário quando alerta que isso não quer dizer que os professores *só* aprenderiam a sua profissão nas escolas, pois nesse percurso articulam-se, “de maneira indissociável, dimensões profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (CANÁRIO, 1998, p. 9).

### **Elementos da organização do projeto que contribuem para a formação dos futuros professores**

Identificamos, no item anterior, alguns grandes grupos de contribuições reconhecidas pelos próprios alunos. Além da possibilidade de manter-se no curso a partir da ajuda financeira que a bolsa representa, pudemos identificar nas respostas dos alunos comentários

que se referiam à construção de conhecimentos sobre a sala de aula, a escola e sobre o processo de alfabetização. Analisamos que esse conjunto de conhecimentos converge para um conhecimento mais abrangente sobre a própria docência.

Entendemos que essa formação enriquece aquela oferecida pelo curso de Pedagogia no qual estão matriculados, mas caberia investigar que aspectos da participação no projeto seriam favorecedores dessa formação.

Inicialmente, acreditamos na relevância da *definição do papel do aluno na escola*, norteada por determinados objetivos, que neste caso são definidos por uma instância externa às escolas e à IES. A ela vem aliar-se o fato dos alunos permanecerem por *períodos prolongados de tempo* na mesma escola, ou na mesma sala de aula, o que lhes permite fortalecer suas interações com os profissionais que nela atuam e com as crianças, além de promover aprendizagens sobre *processos*, que somente podem ser melhor compreendidos quando acompanhados ao longo do tempo. Finalmente, destacaremos *a articulação dos papéis das escolas e das IES*, que apesar de não terem uma interlocução direta contribuem, cada qual com suas práticas específicas, para a formação destes futuros professores.

### 5.2.1 Definição do papel do aluno na escola

Os estudantes que participam no projeto são denominados “alunos pesquisadores”. Entretanto, observa-se alguma confusão quanto ao que consiste ser um “aluno pesquisador” e essa denominação por vezes é traduzida para “professor auxiliar”, “estagiário” ou “segundo professor”. Esses termos aparecem nas falas dos estudantes, dos profissionais da escola e mesmo no discurso dos governantes.

Ao lado de uma certa “ameaça” que perpassa a idéia de um aluno que pesquisa a sala de aula e o professor, inibindo a consecução do trabalho docente, os limites quanto às reais possibilidades de fazer pesquisa são reconhecidos pelos próprios estudantes:

**Alexandria:** Porque... eu não me sinto uma aluna pesquisadora, mas... me sinto uma aprendiz mesmo. Porque eu não tinha experiência na alfabetização e era um sonho que eu tinha. [...] Tanto que meu TCC é sobre alfabetização. Eu não parei para perguntar se eu sou aluna pesquisadora. Estou mais aprendendo, estou muito envolvida, muito.

O termo “aluna pesquisadora” continua a ser usado no projeto, mas a intenção de pesquisa deu lugar a uma “investigação didática” a partir de 2008, a partir das propostas de

Délia Lerner, consultora do projeto. O “projeto de pesquisa” seria uma “modalidade de investigação didática, realizada nas classes de 1ª. série”, com o “estudo temático de aspectos da alfabetização” tais como a leitura, cópia e ditado, rotina de leitura e escrita, produção oral com destino escrito (SÃO PAULO, 2010).

A pesquisa teria como foco, para os estudantes, não a atuação do professor em sala de aula, mas o processo de aprendizagem dos alunos. Na instituição em que atuo, os próprios alunos elaboraram um roteiro para a investigação, discutindo os dados recolhidos, realizando pesquisa bibliográfica a respeito e elaborando relatórios.

O uso de expressões como “professor auxiliar” ou “segundo professor” também precisaria ser questionado, uma vez que alça os estudantes a um status profissional que ainda não têm, por não terem concluído sua formação e, ainda que alguns tenham formação de nível médio, não foram contratados para exercer funções docentes.

Finalmente, apesar de algumas vezes serem considerados “estagiários”, os próprios alunos diferenciam sua atuação daquela exercida em situação de estágio:

**América:** Quando eu entrei na escola, como aluna pesquisadora, eles falavam: “Ela é estagiária”. Eu fiquei quieta. Bom, eu quero provar para eles que eu sou além disso. Estou estagiando? Pode ser que sim, estou aprendendo, não é que eu sei. Mas eu quero mostrar para eles que eu sei alguma coisa. Eu quero mostrar para eles que eu posso proporcionar algo mais. E eu estou sendo enxergada com outros olhos. Apesar de não ter a faculdade, apesar de não ser professor ainda, efetivo, ou professor credenciado com a faculdade, mas eu tenho um certo respeito na escola devido às coisas que estão acontecendo, que estão mudando.

**Florença:** No estágio eu não estaria participando efetivamente do desempenho, do desenvolvimento da aula. Eu vejo com outras colegas que no estágio você senta no fundo da sala, olha, observa... Você não vê a realidade, não olha a criança, vê que está com dificuldade, o que ela está avançando, o que ela precisa para melhorar. Acho que no estágio eu seria mais observadora. Eu observo e pratico. No projeto eu observo e pratico. Já no estágio não seria desse jeito.

De fato, ao contrário dos estagiários, os alunos que participam do projeto têm algumas “atribuições” previamente definidas em regulamento próprio, comum a todos os estudantes que aderem ao projeto.

O regulamento do projeto apresenta, dentre outras “atribuições do aluno pesquisador”:

Assumir, gradativamente, de comum acordo com o professor regente e com o professor coordenador, algumas funções para auxiliar no planejamento e execução das atividades na sala de aula (SÃO PAULO, 2009c, p. 1).

Em um dos primeiros documentos do projeto, uma carta destinada aos professores de primeira série (ANEXO A), a atuação dos alunos é comparada à residência de medicina, em que o estudante está junto com seus mestres, no seu espaço real de atuação, recebendo orientação e assumindo gradativamente a realização de procedimentos mais simples.

Segundo os relatos dos alunos, de fato algumas vezes esta é a forma de participação que efetivamente acontece, mas há também um leque de outras possibilidades, que vão da rejeição explícita à inversão de papéis.

Em algumas salas, os alunos devem permanecer sentados no fundo da sala, sem fazer interferência alguma e sem falar com as crianças. Em casos como este, pequenas atitudes podem gerar desconfiança, ciúmes e mesmo respostas agressivas dos professores. Trata-se de um modelo de relação muito semelhante à que costuma ser estabelecida com estagiários, de quem é esperado apenas um papel de observador.

Em outras classes, a aceitação é um pouco maior, mas a relação ainda não é de cooperação. Assemelha-se mais à atuação de um “auxiliar”, que ajuda a colar recados nas agendas, passar lições nos cadernos, corrigir lições de acordo com as orientações do professor.

Quando há um pouco mais de parceria, os alunos pesquisadores são convidados a assumir algumas responsabilidades em classe, orientando determinadas atividades, trabalhando com grupos específicos de alunos, etc.:

**Florença:** Corrigir lição, tomar leitura, ajudar na escrita das crianças, fazer atividades com alfabeto móvel.

A título de exemplo desta forma mais efetiva de participação dos alunos transcrevemos o comentário feito por Esmirna, durante a entrevista, sobre como conduziu com a classe um projeto sobre dinossauros:

Enquanto a professora levava as crianças para a informática, eu fiquei com metade da sala dando o projeto. Eu contava sobre os dinossauros, levei uma cabeça do tiranossauro, mostrei as figuras, eles ficaram encantados. A gente começou a fazer massinha, os bonecos dos dinossauros. Eu entreguei desenhos para eles. Tem criança que até hoje quando fala: “Qual é seu animal de estimação?”, eles colocam “dinossauro”.

Caminhando numa escala de maior participação, temos alunos e professores que discutem sobre as aprendizagens das crianças e planejam juntos as atividades que serão realizadas.

**Florença:** Pela observação da sala eu acabo ajudando a professora a planejar as atividades, com a ajuda das observações do que um ou outro aluno está precisando.

Holanda e Guadalupe comentam na entrevista que o fato das professoras regentes saberem que as estudantes recebem orientação na IES favorece uma maior abertura e confiança em relação às contribuições que elas podem trazer:

**Holanda:** Ela sabe que você tem uma orientação, tem uma base teórica, uma coisa sólida para o que você está falando. Então para a professora é mais tranquilo e ela acaba te vendo como uma aliada, mesmo.

**Guadalupe:** Dizendo para elas que a gente tem orientação aqui, ela sabe que a gente sabe o que a gente pode e o que não pode. Nossos direitos. Aquele papel...

**Pesquisadora:** O regulamento?

**Guadalupe:** Fica na pasta da professora, em cima da mesa. Está ali com ela. Está com a professora. Todo dia que estou com ela eu vejo o papel. Você sabe quais são seus direitos, o que você pode e o que não pode...

Há também casos em que ocorrem inversões de papéis e os professores esperam que os estudantes tenham conhecimentos e competência técnica superiores aos seus. Em determinadas situações, há professores que vão atribuindo cada vez mais responsabilidades aos alunos pesquisadores, a ponto de sugerir que eles respondam perante os pais, coordenação e direção, a respeito dos alunos e do trabalho da classe.

Os alunos pesquisadores não podem assumir responsabilidade pela classe e nem estão autorizados a fazer substituições na ausência dos professores, ainda que este arranjo seja muitas vezes sugerido pela escola. O argumento das escolas é que, ao contrário dos professores eventuais, os alunos pesquisadores já conhecem bem os alunos e o andamento do trabalho com a classe.

Diferentes hipóteses poderiam ser aventadas para a escassez ou excesso de espaço atribuído aos estudantes, desde as características pessoais de docentes e estudantes até a rejeição explícita ao projeto. A que destacamos aqui, e que pode contribuir para repensar as oportunidades formativas proporcionadas aos estudantes de Pedagogia, é o desconhecimento dos objetivos do projeto e do papel do aluno, aliada a uma cultura de solidão (individualismo?) dos professores em suas salas de aula.

Nos momentos em que se encontram para as reuniões de formação na IES, essas várias possibilidades de atuação são comparadas e geram por vezes algumas decepções, principalmente quando os alunos constatarem que sua relação com a professora se parece mais com os primeiros casos descritos aqui.

A fala de uma aluna entrevistada reflete sua percepção da relação com a professora regente. Após uma breve hesitação, a aluna descreve:

**Alexandria:** É uma relação... é... uma relação boa... Mas percebo que ela me vê simplesmente como uma aluna mesmo, como se eu não soubesse, que estou ali só para ajudar no que ela me pedir, mas acaba não dando muita importância para as coisas que eu gostaria de fazer. A impressão que eu tenho é que ela acha que eu estou aprendendo ainda, então eu tenho que fazer o que ela fala. É uma relação boa. Eu sinto que ela precisa de mim, precisa de alguém na sala, sem dúvida. Às vezes ela acaba aceitando o que eu falo. Aos pouquinhos estou conseguindo ajudar mais, ser mais ativa, dar mais idéias para ela. Aos pouquinhos ela está percebendo que eu sou aluna, mas tenho muita vontade, já tenho alguma experiência...

As orientações do projeto são que os professores regentes se encarreguem das crianças que têm mais dificuldades. Esta definição foi retomada com maior insistência na “Carta ao diretor” (ANEXO B), na qual há várias orientações quanto à atuação do aluno pesquisador, dentre as quais, que “crianças com maior grau de dificuldade não podem ficar sob a sua responsabilidade.”

Porém, de acordo com os relatos dos alunos, é comum que as crianças com dificuldades sejam colocadas sob responsabilidade dos alunos pesquisadores.

Dentre os principais argumentos para essa decisão, parecem estar, de acordo com relatos dos alunos, o receio de deixar sob responsabilidade dos estudantes grupos mais numerosos ou ainda o desconhecimento, por parte do professor regente, de outras formas de lidar com essas crianças que apresentam dificuldade em se alfabetizar. “Já fizemos tudo o que podíamos” é um discurso recorrente trazido pelos alunos e que colocamos em discussão, tendo em vista investigar outras formas de atuação ou mesmo a retomada de estratégias já empregadas.

Ainda que não tenham esquemas de conhecimento suficientes para lidar com as dificuldades de aprendizagem das crianças, na maioria das vezes os alunos não se negam a assumir o cuidado em relação a eles, proporcionando-lhes principalmente atenção e afeto, e recorrendo aos colegas e professores orientadores nas reuniões de formação em busca de orientação. América expressa assim sua preocupação em relação a esses alunos:

Não dá para você pensar: “Saí da sala e já esqueci”. Não, você fica pensando naquela criança que tem dificuldade, ou naquela criança que não consegue.

A *adaptação dos alunos pesquisadores à escola* representa um momento importante da adesão do aluno ao Projeto e à assunção de um determinado papel na escola.

Especialmente numa primeira etapa da implantação do projeto, quando o desconhecimento quanto ao papel do aluno e dos profissionais da escola ainda era freqüente, a

recepção aos alunos mostrou-se pouco acolhedora ou mesmo hostil, levando muitos estudantes a desistirem do projeto.

**Itália:** No começo eu tive muita dificuldade com a professora. A professora deixou bem claro que a professora era ela e que eu era simplesmente uma estagiária. Quem não está preparado, podia estar desistindo ali na hora, mas eu achei que foi uma oportunidade boa, que dá para saber as coisas da profissão. Os problemas.

América, em sua entrevista, descreve esse processo, a partir de sua percepção, comparando a acolhida que teve em comparação com a de outras colegas:

Devido ao fato de eu já ter trabalhado na escola, eu fui muito bem aceita. Até há alguns fatos das meninas estarem tendo dificuldade de aceitação. Até porque é muito difícil para uma professora aceitar um outro professor dentro da sala de aula, um aluno pesquisador. E a diretora ... parece que os diretores também estão participando de alguns encontros... Eles estão sendo capacitados também para saber o que nós estamos fazendo lá, qual a intenção do projeto ler e escrever.

Questionamos as alunas quanto aos seus sentimentos ao ingressarem no projeto. O objetivo era identificar como se sentiam ao retornar ao espaço da escola agora num novo papel e as respostas dadas aos questionários apresentaram um largo espectro de sentimentos, tanto positivos quanto negativos.

As referências aos sentimentos de timidez, insegurança e ao que as alunas denominam como sentir-se “perdida” foram as mais recorrentes, presentes em dezoito respostas (45% das respostas).

Além das referências a esses sentimentos, cabe destacar alguns dos comentários adicionais incluídos pelas alunas. Por exemplo, uma das alunas que disse sentir-se feliz ao ingressar no projeto acrescentou: “e continuo muito feliz” (Q 1).

Em várias outras respostas, os comentários referiam-se à forma de atuação em sala de aula e em relação às crianças. Em duas respostas, as alunas comentam os sentimentos iniciais em relação ao fato de se tratar de uma escola pública, em oposição às experiências em escolas particulares. Estes comentários reforçam a importância do projeto no sentido de permitir aos estudantes uma experiência em sala de aula durante sua formação.

Nesses comentários adicionais, evidenciam-se sentimentos relacionados ao ineditismo da experiência por elas vivida:

**Quadro 3** – Sentimentos das alunas ao ingressarem no projeto e comentários adicionais a esse respeito.

Sentimentos	Comentários adicionais
Tímida/ insegura	“por estar trabalhando no estado”. (Q 8) “quanto ao contato com as crianças”. (Q 23) “em relação aos alunos”. (Q 30) “pois nunca estive em uma sala de aula como professora”. (Q 36)
Perdida	“Agora já sei como me posicionar em uma sala”. (Q 17) “mas depois me senti útil”. (Q 22) “pois não tenho prática nenhuma”. (Q 28) “por não fazer parte do projeto e não estar atuando em uma sala de aula”. (Q 31)
Com medo/ Assustada/ Preocupada	“queria ajudar todos de uma vez”. (Q 9) “Fiquei com medo de não me adaptar, mas estou adorando e aprendendo muito”. (Q 29) “com medo da responsabilidade de educar”. (Q 37)
Feliz/ Muito feliz	pela oportunidade. (Q 3) “pois foi quando tive mais certeza do que queria de minha vida e me apaixonei por minha profissão”. (Q 10)
Acolhida/ Bem recebida	Por ter “uma sintonia muito boa com a professora titular”. (Q 6)
Entusiasmada/ cheia de expectativas	“se conseguiria fazê-los compreender o alfabeto, a escrita”. (Q 39)
Importante	“para a concretização de um bom trabalho em sala de aula”. (Q 2)
À vontade	“pois todos me receberam bem e tive certeza da profissão que escolhi”. (Q 12)
Útil	“pois a diretora fazia questão que colocasse em prática o que aprendíamos com a orientadora”. (Q 5)
Deslocada	Por ser diferente da escola particular. (Q 4)

Estes dados nos permitem reconhecer que a chegada à escola provoca nos estudantes sentimentos diversos e intensos, usualmente pouco considerados nos processos formativos. Contreras (2002) atribui o escasso reconhecimento a essa dimensão da vida humana a uma perspectiva de professor “especialista técnico”, na qual os sentimentos “são inclusive um inconveniente” (p. 209). O autor cita Hargreaves (1994), para quem “além da técnica e do propósito moral, o bom ensino se compõe de desejo”:

No desejo se encontra a criatividade e a espontaneidade que conecta os professores emocional e sensivelmente (no sentido literal de sentimento), com seus jovens, com seus colegas e com seu trabalho (HARGREAVES, 1994, apud CONTRERAS, 2002, p.209)

A receptividade na escola também depende da compreensão que os profissionais têm do papel que este estudante ocupará no seu espaço de trabalho. Isto reforça a importância, por

parte da instituição, da preparação dos estudantes para o início de suas atividades no espaço escolar, seja no contexto do projeto, nos estágios ou em outras atividades práticas promovidas pelo curso de Pedagogia. Por outro lado, demanda uma nova cultura de acolhida dos estudantes nas escolas. Acreditamos que as mudanças em uma das faces não seriam possíveis nem frutíferas sem os devidos ajustes na outra.

### 5.2.2 Permanência prolongada na mesma sala de aula ou escola

A gente também desenvolve uma rotina...  
(KANDAHAR)

O fato dos estudantes permanecerem por um período prolongado em uma mesma escola parece ser outro elemento que contribui efetivamente para sua formação.

Quando ingressam no projeto, os alunos escolhem a diretoria de Ensino em que gostariam de atuar e, desde que ela tenha vagas disponíveis, são encaminhados para lá. Uma vez na diretoria, os alunos escolhem a escola e o período, também de acordo com as vagas disponíveis. Assim, a escola em que os alunos atuam resulta de uma opção feita por eles mesmos e muitos conseguem escolher escolas mais próximas de suas residências ou da IES.

A participação no projeto envolve o compromisso dos estudantes em cumprirem uma determinada jornada diária e semanal (quatro horas por dia e vinte horas por semana), que tem implicações diretas na bolsa que recebem, pois as ausências são descontadas do valor mensal da bolsa.

Logo nos primeiros dias de atuação na escola, porém, os estudantes percebem que sua presença na escola é apreciada e valorizada pelas crianças, que com muita frequência despedem-se deles questionando se voltarão no dia seguinte.

**América:** A gente entra na sala de aula e eles: “Oi professora, que bom que você chegou”.

A jornada de atuação de vinte horas semanais permite que os alunos acompanhem praticamente toda a rotina da classe ao longo de cada dia de aula, ao longo da semana, dos meses e, caso os alunos perseverem no projeto, ao longo de um ano letivo inteiro.

O contato cotidiano com a realidade escolar permite não apenas o fortalecimento de vínculos com toda a comunidade escolar (crianças, profissionais e inclusive os pais dos alunos), como uma compreensão mais clara da educação enquanto processo, em toda a sua complexidade:

**América:** Porque a gente entra na sala no comecinho, bem no comecinho deles na escola, e eles não sabiam ler, tinham dificuldades para juntar as sílabas... E agora a gente já vê crianças que estão lendo.

Dentre outros, o processo de alfabetização ganha relevo, por ser núcleo central do projeto. O acompanhamento das crianças e da sala de aula dia após dia ajuda os alunos a reconhecerem o caráter processual dessa aprendizagem, reconhecendo que ele não é linear e nem tampouco homogêneo.

Em sua entrevista, Florença relata que “fez de tudo” para ficar na mesma escola: “como estava bom, eu quis continuar. Lá eles são muito profissionais mesmo.” Mauritânia também afirma no grupo focal: “o fato de eu estar há dois anos na mesma escola me enriqueceu muito”.

O tempo de convivência contribui para que tanto os estudantes quanto os profissionais da escola compreendam melhor os limites e possibilidades de atuação dos primeiros, criando inclusive uma relação de confiança que leva a extrapolar os papéis previamente definidos. Kandahar relata uma situação dessa natureza em relação a uma reunião de pais, em que a professora eventual havia assumido pouco antes a sala e a aluna foi convidada a participar dessa reunião:

Foi muito gratificante pensar o valor que deram, a importância: “Kandahar, você pode vir? Apesar de você não ter participado da primeira reunião, você ficou desde o início, conhece melhor as crianças, você pode estar dando um atendimento individualizado, com relação a cada criança, melhor para os pais. Porque a professora eventual, o que ela vai poder falar?” Tinha duas semanas com eles. Alguns nomes ela nem lembrava direito.

Com a permanência constante na sala de aula vem também o conhecimento do ritmo cotidiano das atividades. As próprias alunas “desenvolvem uma rotina”, como explicou Kandahar durante o grupo focal: “a gente sabe o que a gente tem que fazer ou não”.

O fator temporal é reconhecido pelas alunas como elemento que favorece melhores oportunidades de aprendizagem, como explicita Holanda ao estabelecer comparações com o estágio:

É nisso que falo que é outra formação. Você quer comparar uma pessoa que tem quatrocentas horas de estágio com uma pessoa que tem experiência em sala de aula desde o segundo semestre? [...] Mas com certeza, não tenho dúvidas de que é muito diferente uma pessoa que está no projeto e uma pessoa que só faz estágio.

A participação no projeto representa um acréscimo significativo de tempo destinado à formação inicial de professores, por corresponder a uma carga horária praticamente equivalente à jornada semanal de aulas na IES. Acrescentando-se ainda as duas horas

semanais das reuniões de formação, os alunos pesquisadores teriam uma formação de cerca de 42 horas semanais, ao longo de todo o período letivo, em espaços diversos e vivenciando também diversas situações de aprendizagem.

Para além do tempo materialmente calculado, entretanto, as contribuições parecem ser significativas do ponto de vista da relevância das experiências que os estudantes tem a oportunidade de vivenciar.

Ao longo da permanência no projeto, que pode ser mais ou menos prolongada de acordo com as circunstâncias de vida de cada estudante, eles podem perceber que as situações cotidianas marcam-se pela *pluridimensionalidade* das tarefas a executar, pela *simultaneidade*, *imediatez* e *imprevisibilidade* dos acontecimentos, nos quais o professor se envolve de forma pessoal e para os quais não é possível um controle técnico rigoroso (SACRISTÁN, 2000, p.205).

### 5.2.3 Articulação entre os papéis da IES e da escola

É um círculo, é uma integração de um com o outro...  
(KANDAHAR)

A definição do papel dos estudantes e sua permanência prolongada na escola ganham sentido para a formação de futuros professores, no contexto do projeto, por estarem inseridas num contexto de articulação entre a escola e a IES.

Apesar da inexistência de interlocução direta entre essas duas instâncias, o aluno pesquisador, que participa de ambas, também recolhe de ambas as contribuições para sua formação. São contribuições complementares, que dialogam especialmente no espaço das *reuniões de formação*.

O envolvimento cotidiano com as escolas e a IES contribui para a formação dos alunos em relação aos que eles identificam como uma oportunidade de diálogo ou complementação *entre “teoria” e “prática”*.

## Reuniões de formação

O mais importante, o principal é essa reunião, que a gente traz o que a gente aprendeu. (MAURITÂNIA)

O projeto Bolsa Alfabetização prevê a articulação de três espaços formativos: as aulas regulares no curso de graduação, a atuação nas salas de primeira série e, finalmente, a participação em reuniões realizadas na IES.

A resposta de uma aluna ao questionário evidencia o reconhecimento dessa complementaridade:

É um complemento. Muitas vezes, o que não aprendo na escola, aprendo nas reuniões. (Q 16)

De acordo com o regulamento do projeto devem ser realizadas reuniões semanais na IES, com duas horas de duração, sob coordenação dos professores orientadores, com participação obrigatória dos alunos.

Na IES lócus desta pesquisa as reuniões de formação e orientação acontecem em diferentes horários, para que os alunos possam conciliar esta atividade com sua jornada na escola e com seus horários do curso de Pedagogia.

No grupo que oriento, as reuniões acontecem às sextas-feiras antes das aulas do período noturno e às quartas-feiras, após as aulas da manhã. Estabelecemos uma organização do tempo das reuniões que contempla três momentos:

*Primeiro momento:* comunicados gerais e troca de informações sobre o cotidiano; relatos das alunas sobre fatos vivenciados nas classes em que atuam, durante a semana; explicitação de dúvidas ou temas que gostariam de ver abordados nas reuniões.

*Segundo momento:* tematização da prática. A partir dos relatos feitos no primeiro momento, discutimos mais profundamente algum ponto. Por exemplo: trabalho em duplas e pequenos grupos nas turmas de primeira série – quais as justificativas teóricas? Que procedimentos metodológicos favorecem o trabalho e a aprendizagem? Como ajudar os alunos que parecem não avançar em sua aprendizagem? Etc.

*Terceiro momento:* aprofundamento teórico de assuntos referentes à alfabetização, de acordo com planejamento prévio.

As reuniões de formação agrupam alunas de um determinado grupo, sob responsabilidade de uma mesma orientadora e, desta forma, promovem o encontro semanal de alunas de diferentes semestres e turnos do curso de Pedagogia. Além disso, num mesmo grupo convivem alunas que ingressaram no projeto em diferentes momentos e que puderam ter experiências mais prolongadas ou mais recentes. São encontros pautados, portanto, pela heterogeneidade e pela diversidade e um dos primeiros desafios é que se constitua, de fato, em um grupo.

Algumas respostas dadas aos questionários ajudam a compreender a percepção das alunas a respeito do papel das reuniões de formação:

É uma orientação, nos auxilia muito, pois trocamos experiências, boas ou ruins, mas que nos ensinam muito. (Q 24)

Cada reunião que frequento, aprendo muito. Quando chego em casa comento com meu marido e meus filhos o que aprendi. (Q 9)

[As reuniões] tiram muitas dúvidas que aparecem. Como é gostoso quando contamos os fatos para nossa coordenadora [professora orientadora] o olhar de satisfação para nós ao ouvir nossos relatos. (Q 18)

Porque podemos trocar experiências e ouvir os relatos de nossas colegas e explicações para como agir em sala de aula. (Q 1)

O relato das outras alunas ajuda a reavaliar todo o desenvolvimento que é feito com as crianças. (Q 23)

Porque debatemos assuntos que acontecem dia-a-dia na escola e assim trocamos experiências. (Q 34)

Esse movimento tem continuidade com o retorno dos estudantes às escolas em que atuam e às salas de aula do curso de Pedagogia, gerando novas formas de compreender as situações vivenciadas.

Eventualmente, as discussões das reuniões transformam-se em sugestões para os professores regentes ou em propostas de atividades conduzidas pelos próprios alunos pesquisadores, situações que voltam a ser trazidas e debatidas nos encontros seguintes, realimentando o processo de crescimento do grupo como um todo.

Da mesma forma, o comentário de Mauritânia, no grupo focal, destaca o papel das reuniões para sua atuação na escola e para sua formação, valorizando a oportunidade de se expressar:

Eu tenho a minha teoria, à tarde eu coloco em prática o que eu posso e tem um dia especial da semana que eu posso saber o que eu errei, o que eu acertei, e onde mais eu posso contribuir com meus alunos. E eu vivencio isso com as colegas também. É obvio que tem a professora orientadora, mas o bacana é

aquele espaço que a senhora dá: todo mundo falar, da sua vez, da sua forma, “o que você achou do que ela falou?” Eu acho muito bacana.

Talvez um dos maiores desafios à orientação dos alunos, nessas reuniões de formação, seja a criação de um clima propício ao diálogo e ao compartilhamento das dúvidas e dificuldades enfrentadas, a exemplo do que costuma acontecer entre os docentes em exercício.

A oportunidade de dialogar e compartilhar experiências é apontada com frequência pelas alunas nas entrevistas, questionários:

É uma orientação, nos auxilia muito, pois trocamos experiências, sejam elas boas e ruins, mas que nos ensinam muito. (Q 21)

Porque é a troca de informações, sugestões, opiniões, troca de saberes que sempre favorecem. (Q 31)

**Mauritânia:** O mais importante, o principal é essa reunião, que a gente traz o que a gente aprendeu. Só que não é só a gente que traz, são outras colegas, de outras escolas. A troca de experiência não tem preço. Às vezes eu estou com uma dúvida e antes mesmo de eu falar, outra pessoa já colocou a dúvida e foi discutido no grupo inteiro, já foi falado, eu não preciso mais falar.

Outro conjunto significativo de respostas diz respeito à possibilidade de esclarecer dúvidas e receber orientação:

Pois é nas reuniões que temos apoio, amparo e podemos solucionar problemas com a orientação do professor. (Q 3)

Nas reuniões nós trocamos muitas experiências através dos relatos e a orientação da professora em nosso dia-a-dia na escola é fundamental. (Q 8)

Pois tiro todas as dúvidas que ficam durante a semana. E tenho mais idéias para a próxima semana. (Q 10)

Porque tiro minhas dúvidas e sempre tem um tema diferente para entender melhor a minha formação. (Q 19)

Algumas alunas falam mesmo em refletir sobre os seus “erros”, como Mauritânia, no comentário transcrito no início da página anterior. No caso das reuniões, eles podem ser tematizados, tornando-se objeto de reflexão coletiva e de busca de referenciais teóricos que possam iluminá-los.

É nas reuniões que desabafamos as nossas angústias, erros e acertos vivenciados na escola. (Q 5)

Estes dados reforçam a importância de espaços em que as dúvidas e questionamentos que surgem no cotidiano da sala de aula possam ser expressos e acolhidos.

Perrenoud (2001), conforme citado anteriormente, nos lembra que uma parcela do *habitus* constitui-se por tentativas e erros e Mário Sérgio Cortella (2002), ao refletir sobre a escola e as concepções sobre o conhecimento, defende que seja reservado espaço para falar sobre o *erro* no ensino do conhecimento científico. Para Cortella,

o erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante (sem o controle de toda e qualquer interveniência) com o próprio mundo (CORTELLA, 2002, p. 112).

Cortella prossegue em suas reflexões sobre o erro argumentando que “ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros” (CORTELLA, 2002, p. 113).

Ferry insiste que a formação é um “trabalho sobre si mesmo, sobre situações, fatos, idéias” (FERRY, 1991, p. 54, tradução nossa). Porém, acentua que, tratando-se de seres humanos, este processo se desenvolve por meio de interações, integração a grupos, supõe modelos, sanções que orientam e estruturam o processo (*idem*).

Ao valorizar as interações entre os participantes, a natureza das reuniões de formação aproxima-se daquela proposta por Mere Abramowicz para os grupos de formação reflexiva, que apóia-se na noção de reflexão e “privilegia um movimento que parte da experiência de cada um com a mediação do diálogo” (2001, p.139). A autora destaca ainda a importância da “dimensão coletiva” nos grupos de formação, que permite debater as práticas e partilhar saberes. Finalmente, os grupos de formação reflexiva promoveriam a formação de um professor investigador, na medida em que associa ensino e pesquisa e estimula “o gosto pela pesquisa” (ABRAMOWICZ, 2001, p. 141).

Esse tipo de prática, defendida para a formação continuada, mostra-se bastante pertinente no caso de estudantes em formação inicial, que têm a oportunidade e, de certa forma, a “liberdade” e o “direito” de indagar sobre acertos e erros, formular e tentar esclarecer as dúvidas, uma vez que ainda são estudantes.

De fato, Imbernón (2005) defende um currículo que promova, nos futuros professores, “uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social”. Também argumenta que o currículo formativo deveria promover a análise de situações pedagógicas para “propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos”, modificar atitudes, estimular a análise crítica e ativar a “sensibilidade pelos temas da atualidade” (IMBERNÓN, 2005, p.62). Apesar de afirmar que uma atitude de investigação poderia ser desenvolvida com estudos de caso, simulações e dramatizações (p.62), Imbernón sustenta que perceber a

complexidade do fato educativo e desenvolver uma cultura profissional supõe “desenvolver algumas práticas nas escolas como um componente da formação realmente reflexivo” (IMBERNÓN, 2005, p. 63).

O fato das alunas pesquisadoras terem um mesmo objetivo na escola em que atuam (contribuir para a alfabetização das crianças) e ao mesmo tempo terem o compromisso com a participação nas reuniões, faz com que os encontros ganhem um sentido específico, ou seja, aperfeiçoar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à alfabetização, além de promover eventuais ajustes quanto ao que as estudantes “podem” ou não fazer quando estão nas escolas, considerando o regulamento do projeto.

Esta orientação é muito legal, a orientadora explica tudo o que pode ou que não pode fazer em sala de aula. (Q 11)

Somos orientados de maneira correta em tudo que podemos fazer e aprender no dia-a-dia. (Q 37)

“Saber escutar” e a “disponibilidade para o diálogo”, que os alunos aprendem com o compartilhamento de suas vivências, nas reuniões de formação são considerados por Paulo Freire (1997) como “saberes necessários à prática educativa”.

A criação desse clima de diálogo também é citada por Nóvoa, quando defende, em relação àqueles que trabalham na formação dos professores, que “devem possuir quatro disposições”:

- (a) ser um professor com grande experiência, respeitado e prestigiado no seio da classe docente, merecendo a confiança dos seus colegas;
- (b) ser um excelente organizador de situações de formação, capaz de criar um bom clima de trabalho e de promover um diálogo franco e aberto entre os pares;
- (c) ser uma pessoa atenta e perspicaz, revelando um sentido apurado de escuta e, sobretudo, uma grande capacidade de leitura, de análise e interpretação dos problemas pedagógicos;
- (d) ser um conselheiro e um guia, na melhor acepção do termo, isto é, aquele que percorre um caminho conosco, ajudando-nos a superar dificuldades e a construir novos conhecimentos e práticas (NÓVOA, 2007, p. 29).

Estas quatro “disposições” parecem ser requisitos fundamentais às atividades do professor orientador, no contexto do projeto, em suas diferentes formas de interação com os alunos pesquisadores. No entanto, elas também são construídas e reconstruídas ao longo do processo, pelo convívio com os estudantes e pela ampliação do conhecimento do contexto em que eles atuam. Assim, os encontros são formativos também para os professores orientadores, que precisam planejá-los, acolher e identificar os elementos mais relevantes presentes nos

relatos dos alunos e ainda refletir posteriormente sobre esse processo para elaborar seus próprios relatórios e participar de reuniões com a equipe de gestão do projeto e com outros professores orientadores.

Além das reuniões regulares, os espaços de formação dos estudantes são complementados por encontros ocasionais e informais ao longo da semana e ainda através da comunicação eletrônica – troca de e-mails.

Por e-mail os alunos reportam suas dúvidas, dificuldades e, muitas vezes, compartilham com o professor orientador suas descobertas e conquistas. Certa vez, depois de termos nos debruçado em mais de uma reunião sobre as dificuldades que uma criança apresentava em seu processo de alfabetização, a aluna pesquisadora fez questão de comunicar por e-mail, em letras garrafais, quando houve algum avanço.

Aqui caberia descrever uma dificuldade. Apesar da propalada “inclusão digital” e da difundida “facilidade de acesso”, esses jovens, de uma grande cidade próxima à capital paulista, muitas vezes têm dificuldade em utilizar um dos recursos de informática mais simples: o correio eletrônico.

No momento da inscrição, em que devem indicar um e-mail como um dos dados cadastrais, muitos alunos (que, de acordo com as diretrizes do projeto estão matriculados do segundo semestre do curso em diante) não têm um endereço eletrônico próprio e indicam o de parentes ou colegas. Além disso, ao longo do projeto, muitos deles não acessam o correio eletrônico com regularidade, por não disporem de equipamentos em casa ou por não terem conexão com a internet, e dessa forma não têm acesso às informações divulgadas por esse meio, apesar das orientações a respeito.

Da mesma forma, quando são sugeridas leituras, procuramos indicar obras que podem ser encontradas no acervo da biblioteca, sugerindo ainda que recorram, sempre que necessário, a outras bibliotecas, como as municipais.

Nas reuniões de orientação e em suas atividades nas escolas, um dos recursos utilizados são os materiais do projeto, como o “Guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador – 1ª. série”.

Apesar de não terem sido elaborados especificamente para os alunos pesquisadores, os alunos os recebem como apoio para conhecer o projeto. No ano letivo de 2009, além dos dois volumes do referido guia, os alunos receberam “kits” que incluíam também a cartilha “Conversa com os pais” (distribuídas em reuniões de pais no início do ano) e a “Coletânea de atividades”, destinada aos alunos.

Finalmente, podemos considerar que as reuniões de formação cumprem importante papel em relação às experiências dos alunos ao promoverem a articulação entre experiências que, ainda que significativas, poderiam permanecer estanques, contribuindo pouco para a formação dos estudantes. Desta forma, favorecem a construção de um “*continuum* experiencial”, como defendia Dewey, que tenha o potencial de enriquecer e armar os estudantes para novas experiências: “em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda.” (DEWEY, 1979, p. 41).

### **Articulação teoria-prática**

Acredito que o projeto abriu a minha mente para uma realidade que não é apresentada na faculdade. (Q 14)

Apontamos, como um dos pontos fulcrais em relação à formação de professores oferecida no curso de Pedagogia a relação entre teoria e prática, uma vez que ao longo do tempo vemos alternarem-se defesas em direção a uma e outra vertente, bem como tentativas de aproximação entre elas ou de equilíbrio quanto ao papel de cada uma delas.

Nos questionários respondidos no contexto desta pesquisa, a décima sétima questão indagava a opinião das alunas sobre a formação recebida na faculdade depois de terem participado do projeto. Apesar de não terem sido utilizados na pergunta termos como “prática” ou “teoria”, eles se fizeram presentes nas reflexões de vinte e uma alunas, evidenciando o quanto essa questão as afeta.

Observamos que os alunos tateiam, em suas respostas, na busca de compreender em que cada uma delas consiste e em como se relacionam.

Em um conjunto de respostas, observamos uma oposição ou ao menos uma certa distância entre teoria e prática, enquanto em outro, os alunos procuram aproximar ou conciliar essas duas frentes de sua formação.

São exemplos do primeiro grupo (grifo nosso):

Que a teoria *foge muito* da prática. (Q 2)

Que toda prática *não é como* a teoria. (Q 4)

O curso ajudou muito em relação ao projeto, *nem toda teoria acontece na prática*. (Q 24)

Dentre as respostas que procuram aproximar teoria e prática, são exemplos:

Como nunca tinha estado numa sala de aula, me alegrei de ver que a teoria e a prática tinham *muita coisa em comum*. (Q 15)

É muito importante a formação recebida e por meio do projeto podemos *conciliar a teoria com a prática*. (Q 29)

Percebi que as aulas do curso *se encaixam* com a participação no projeto, é como se fosse prática e teoria. (Q 31)

Sem utilizar os termos “teoria” e “prática”, uma das alunas aponta a inter-relação observada entre os diferentes espaços de formação:

Percebi que um preenche o outro, eles se inter-relacionam. (Q 13)

Outra aluna, atendendo ao que é proposto na questão, aponta a necessidade de mudanças no curso:

Há um confronto com a realidade da sala de aula e o que o curso propõe. Precisa haver mudanças. (Q 40)

América, na entrevista realizada, faz uma série de reflexões sobre a prática e descreve uma situação para exemplificar as relações que estabelece entre o que vivencia na escola e o que aprende na faculdade:

No primeiro dia que eu entrei na escola, a professora entregou o bloquinho para mim: “Você faz a sondagem?” Eu não sabia nem o que significava a palavra sondagem, mas eu falei: “Faço. Você me explica?” E eu fiz com as crianças e quando eu cheguei na sala de aula [na faculdade] a professora estava explicando sobre sondagem. Eu pensei: “Nossa!”. Eu já sabia fazer, peguei os exemplos e falei com a professora e foi uma troca de experiências.

Ao final da sua resposta, a aluna conclui:

Então essa troca de informações com os professores... Às vezes não é nem o que o professor traz para a gente, mas as perguntas que vem de lá, que a gente traz de lá, para transformar.

Em referência direta à relação entre teoria e prática, a aluna contrapõe o que aprende na faculdade e o que vivencia na escola:

[...]

Você pegar teoria e colocar na prática, é muito complicado, é muito difícil.

[...]

Então tudo o que eu aprendo na prática eu estou trazendo para a faculdade. Eu estou trazendo para as meninas as discussões que tem nos HTPC. O que acontece com o ciclo de nove anos, o que os professores pensam disso.

Kandahar acredita que o projeto é “uma união de forças” e conclui, durante o grupo focal, que “a gente está vendo toda a teoria, mas nem sempre a gente tem condições de estar vivenciando essa teoria na prática”.

Ainda no grupo focal, Indonésia refletiu:

Não tem como separar, né? Eu penso que não tem como separar a teoria e a prática... Elas estão ali...

Instigada a explicar sua afirmação, Indonésia complementou:

Por que o que eu estou vendo na teoria e agora lidando com a prática... Por exemplo, nas suas aulas, trabalhar com rótulo, uma série de coisas... Incrível! A gente estava trabalhando aqui e na sala de aula. Então eu estava vendo as duas caminhando ali, juntinhas. Eu falava: “Olha, professora, isso eu aprendi hoje com a professora de lá” [na faculdade] e a professora falou que é assim, assim, assado. E ela falava: “É isso mesmo”. E a gente vai aprendendo uma com a outra, não tem como separar. O que você aprende aqui você leva para lá e lá você aprende também e traz aqui. Não tem jeito.

Considero que, mais que uma segmentação e posterior articulação entre “teoria” e “prática”, o projeto permite que os alunos vivenciem diferentes conjuntos de saberes, em diferentes contextos (sala de aula da IES, sala de aula da escola pública, reuniões de formação). Saberes que não mantém entre si relações de superioridade, nem de precedência uns em relação a outros, mas são igualmente importantes na formação inicial de professores.

Em certa medida, as reuniões de formação podem exercer o papel de ajudar os estudantes a perceber a continuidade entre o que aprendem na faculdade e o que vivenciam na escola e isso diferencia sua atuação no projeto de outras formas de experiência (como os empregos que eventualmente algumas alunas assumem em escolas particulares).

Desta forma, podemos considerar, a partir da argumentação que construímos até aqui, que a *definição do papel do aluno na escola, a permanência prolongada na mesma sala de aula ou escola e a articulação entre os papéis da IES e da escola*, são elementos da organização do projeto Bolsa Alfabetização que diferenciam a presença do estudante na escola daquela que acontece em outras formas de estágio, promovendo a aprendizagem da profissão e trazendo contribuições específicas para a formação de futuros professores, quanto ao conhecimento da sala de aula, da escola, do processo de alfabetização e, enfim da docência.

Novamente, cabe reafirmar que não se trata de uma formação acabada, mas antes de reconhecer o potencial formativo de determinadas situações num *continuum* formativo que deverá ter continuidade em outras etapas de formação acadêmica e de exercício profissional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro é uma espécie de Banco, ao qual vamos remetendo, um por um, os cheques de nossas esperanças. Ora! Não é possível que todos os cheques sejam sem fundos.  
(Mário Quintana)

Nosso foco, nesta pesquisa, foi a formação inicial de professores a partir da análise da participação dos alunos de Pedagogia em um projeto no qual eles atuam em salas de aula de escolas públicas – o Bolsa Alfabetização.

Buscamos identificar em que medida a participação no projeto contribui para a formação inicial de professores.

Para isso, utilizamos uma metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa, buscando dados a partir das respostas dadas pelos alunos a questionários, entrevistas e com a realização de um grupo focal.

Os dados empíricos foram submetidos à análise e evidenciaram que a participação no projeto contribui para a formação inicial de professores em diferentes âmbitos, tais como a possibilidade de permanência no curso, pelo auxílio financeiro que proporciona, conhecimento sobre a sala de aula, a escola, sobre o processo de alfabetização e, finalmente, sobre a docência.

Pudemos constatar que esses conhecimentos ampliam e enriquecem aqueles proporcionados pela formação acadêmica, que os estudantes recebem no curso de Pedagogia, incidindo, portanto, sobre o Currículo efetivamente vivenciado por eles. No entanto, diferenciam-se das aprendizagens promovidas pelo curso por se apresentarem aos estudantes em seu espaço natural de atuação – escola e sala de aula – em toda sua complexidade e imprevisibilidade.

Foi possível identificar também que essas contribuições foram favorecidas por alguns elementos estruturadores, tais como a permanência em uma mesma sala de aula por um tempo relativamente prolongado, a definição de papéis específicos para os alunos, as escolas e as IES, bem como as oportunidades de articulação entre as experiências na escola e a formação na IES.

A análise destas contribuições, mais que um fim em si mesma, aponta algumas direções possíveis para a continuidade dos debates sobre formação inicial de professores, especialmente quanto às atividades práticas e ao estágio.

As políticas públicas de educação mais recentes, destinadas ao Ensino Superior, favoreceram a ampliação das oportunidades de acesso de jovens, das diferentes camadas sociais, à Educação Superior. Destes, um grande número frequenta instituições privadas, vendo-se compelidos a exercer atividades remuneradas, paralelamente aos seus estudos, para sua própria manutenção e eventualmente para contribuir com a manutenção de suas famílias.

Tratando-se de estudantes de Pedagogia, observamos em nosso cotidiano docente que muitos são contratados por instituições de educação privadas, seja para exercerem funções de professores, atribuindo-lhes responsabilidades para as quais apenas começam a se preparar, seja para a função de auxiliares, nas quais as possibilidades de enriquecimento profissional muitas vezes são escassas.

O tempo dedicado a esses ou outros tipos de atividades remuneradas concorre com o tempo dedicado à formação e muitas vezes representa um empecilho para a realização de atividades formativas fora do horário de seus cursos, como os estágios curriculares e mesmo a realização de leituras e trabalhos acadêmicos.

Os resultados desta pesquisa podem contribuir para o delineamento de situações formativas que proporcionem a esses estudantes o fortalecimento de sua formação e uma iniciação em relação às atividades docentes, acompanhando professores mais experientes e recebendo remuneração que lhes permita abrir mão de outras atividades. Conjugariam-se, assim, contribuições financeiras para o próprio estudante, contribuições experienciais e acadêmicas para sua formação e ainda a possibilidade destes estudantes colaborarem com seu trabalho em contextos educativos autênticos.

Ainda com o intuito de conceber possíveis alternativas para a formação inicial de professores, caberia destacar a importância de favorecer que os alunos de Pedagogia *vivenciem o cotidiano escolar de forma mais contínua e sistemática.*

Sabemos que não é o tempo ou a quantidade de experiências o que determina a qualidade das aprendizagens, entretanto, ao nos debruçarmos sobre a temática da educação, é preciso reconhecer que esta envolve *processos* e que o contato com fragmentos destes processos por vezes pode trazer aos futuros professores uma visão simplista, distorcida ou descontextualizada da realidade escolar. Algumas horas ou alguns dias de observação em determinadas classes não são suficientes para que os estudantes apreendam a natureza processual da educação e da aprendizagem. É possível constatar, no entanto, o quanto essa

experiência mais prolongada é essencial para compreender e descobrir formas de intervir junto ao processo de alfabetização das crianças.

Na situação em análise, decorrente da participação dos alunos no projeto Bolsa Alfabetização, a possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar amplifica-se por permitir que os alunos participem não apenas das atividades em sala de aula, mas igualmente de atividades que incluem outros profissionais (notadamente a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), que possibilitam a convivência com professores mais experientes e o confronto de diferentes pontos de vista.

A continuidade dessa experiência, ao longo de vários semestres, poderia fornecer ao futuro professor um acervo de “esquemas práticos”, como diria Sacristán (2000), que lhe permitisse um ingresso menos impactante na docência, depois de concluída a formação inicial. Esses esquemas, contribuindo para constituir o *habitus* profissional (PERRENOUD, 2001), permitiria abordar um determinado conjunto de situações, favorecendo que dedicasse sua atenção a outros fatores, para os quais ainda não tivesse esquemas construídos.

Por outro lado, a experiência com os estágios supervisionados tem nos mostrado que nem sempre a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, ainda que de forma remunerada e por períodos prolongados, é suficiente para que estes se convertam em verdadeiras situações formativas.

Nesse sentido, a presente pesquisa aponta mais alguns elementos que poderiam tornar essa experiência mais significativa.

Um desses elementos seria o fato dos alunos terem um *objetivo definido* no espaço escolar. No caso do projeto em análise, esse objetivo era o de contribuir para a alfabetização das crianças, mas pode ser outro, desde que esteja claro para todos os envolvidos – profissionais da escola, estudantes e IES. O objetivo delineado direciona o olhar, provoca a investigação e o aprofundamento em busca das respostas requeridas pelo cotidiano e ainda agrega os alunos em um grupo que compartilha um objetivo comum, criando laços de solidariedade entre eles.

Neste ponto, podemos depreender da análise realizada que é importante pensar na *forma de acolhimento* destes estudantes na escola.

Ainda que seja um espaço que lhes deveria ser familiar, pelos longos anos que passaram ali como alunos, voltar à escola enquanto professores em formação demonstrou ser motivo de medo e ansiedade para muitos deles.

No contexto do projeto, a recepção aos estudantes por vezes foi pouco acolhedora, pois além das já conhecidas insatisfações profissionais que levam a desestimular os

interessantes, nem sempre os professores demonstravam adesão ao projeto, enquanto reflexo da política educacional do estado de São Paulo, que incidiu diretamente no cotidiano de suas escolas e salas de aula, sem uma necessária escuta de seus anseios e necessidades.

Em outras situações de formação, em que os alunos se inserissem no contexto escolar por períodos prolongados, seria interessante pensar em envolver os professores regentes de forma que eles tivessem um nível maior de participação nas decisões, inclusive quanto à opção de receber ou não os estudantes. Também poderiam envolver-se com a definição dos objetivos, em função das necessidades de suas classes e escolas. Ou, ao menos, assegurar aquele primeiro nível de participação de que fala Bordenave (1994): o direito de ser informado, da forma mais completa possível, acerca do que acontecerá em sua classe. Poderia ser pensado ainda que este professor pudesse usufruir dos debates promovidos nas IES e recebesse alguma forma de retribuição para contribuir com a formação do futuro professor que acolhe em sua sala de aula. Finalmente, seria interessante que professores e escolas pudessem dialogar com os responsáveis pela IES, para a identificação de pontos a serem aprofundados ou modificados em relação às orientações fornecidas pela IES para a atuação dos estudantes nas salas de aula.

Ter um objetivo claramente definido permite ainda que os *papéis de cada uma das partes* sejam compreendidos pelos demais e possam ser ajustados sempre que necessário. Desta forma, espera-se que os estudantes *abandonem a postura passiva* tradicionalmente esperada dos estagiários que realizam a “observação” das aulas, e passem a assumir algumas tarefas inerentes à sua profissão.

Este objetivo constitui-se também em um eixo que se poderia chamar “gerador”, em torno do qual articulam-se as oportunidades de formação proporcionadas no espaço escolar e no espaço da IES. É ele quem desencadeia as “investigações didáticas” em sala de aula e os debates nas reuniões de formação.

Longe de ser restritivo, esse eixo gerador (que no caso no projeto em análise foi a alfabetização) demonstra-se potencialmente significativo para permitir outros desdobramentos, levando a debates sobre contextos políticos, econômicos, filosóficos, éticos, psicológicos, didáticos, sociológicos e outros. Desta forma, contribuiria para superar a fragmentação disciplinar e caminhar em direção a uma formação mais integrada e integradora.

Um *espaço-tempo de interação*, como aquele proporcionado pelas reuniões de formação, também parece ser essencial para se pensar nas possibilidades de articulação entre a formação proporcionada pelo espaço da escola e pelo curso de Pedagogia.

Esse espaço-tempo de convivência e de trocas, mostrou-se privilegiado para que os alunos refletissem, compartilhassem seus medos, dúvidas e dificuldades, para que depois, fortalecidos, retornassem a seus espaços de atuação.

A experiência nas reuniões de formação mostrou que esse espaço é reconhecido pelos estudantes como aquele em que podem “errar” e declarar suas fragilidades sem receio de serem punidos. Caberia aventar que essa pode ser uma experiência que os leve a aceitar que o erro faz parte do processo de aprendizagem, o que talvez seja uma ótima contribuição para a formação de professores que venham a desenvolver práticas menos punitivas.

Por reunir estudantes que cursam diferentes semestres do curso de Pedagogia e ingressaram em diferentes momentos no projeto, ao mesmo tempo em que a reunião representa um espaço de encontro, de trabalho coletivo, proporciona igualmente a possibilidade de intervenções mais individualizadas, por parte do professor orientador, de acordo com as necessidades individuais.

A esse respeito, García propõe, como um dos princípios da formação de professores, o *princípio da individualização*, argumentando que este não deveria ser um processo homogêneo, mas que demanda conhecimento sobre as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo (GARCÍA, C., 1999, p. 29).

Em muitos aspectos, o espaço-tempo de interação proporcionado pelas reuniões de formação poderia ser considerado similar a algumas práticas de formação continuada de professores, como os grupos de formação reflexiva aos quais fizemos alusão anteriormente (ABRAMOWICZ, 2001). Entendo, porém, que por tratar-se de estudantes, professores ainda em formação, o fato de não serem os responsáveis pela classe permite que se coloquem de forma mais espontânea e arrisquem-se mais. Isto também me parece essencial num processo de formação, especialmente quando acreditamos que o conhecimento se constrói, com formulação de hipóteses, desestruturação de certezas, revisão de crenças, o que pode ser favorecido por não estarem inseridos prematuramente em seu exercício profissional.

Vygotsky nos fala da importância da *interação* com “alguém mais experiente” para que os aprendizes avancem em suas aprendizagens, de forma que podem realizar, com o apoio desse “outro”, algo que ainda não conseguiriam realizar sozinhos (OLIVEIRA, 1997).

Nas reuniões de formação, esse papel de “alguém mais experiente” pôde ser vivenciado por diferentes alunos, em diferentes situações, não se fixando em determinados alunos ou exclusivamente na professora orientadora. Assim, também nesse espaço formativo os alunos podem vivenciar a riqueza dos grupos heterogêneos, que esperamos que venha ser igualmente valorizada em relação a seus grupos de alunos quando forem professores.

A vivência na escola parece fornecer um volume suficiente de “problemas” a serem investigados pelos estudantes, em diferentes instâncias: na própria escola, junto ao professor regente ou outros profissionais, na sala de aula do curso de Pedagogia, junto a professores de diferentes áreas, de forma autônoma, ou ainda no espaço das reuniões de formação.

Por outro lado, o próprio espaço das reuniões de formação pode se caracterizar como uma “incubadora de problemas”, ao questionar práticas que os estudantes vivenciaram na escola e consideram “normais” ou quando são instigados a observar determinados aspectos do cotidiano escolar, definidos coletivamente pelo grupo de estudantes a partir de uma temática específica.

Muitas vezes, espera-se que os alunos façam eles próprios a articulação entre o que aprendem nos cursos de formação e o que vivenciam em suas atividades práticas, nos estágios ou outras. Da mesma forma, espera-se que os alunos articulem por si mesmos as aprendizagens realizadas nas diversas disciplinas do curso, estabelecendo relações entre elas, em detrimento da fragmentação do currículo que vivenciam em seus cursos. Assim, existe certa frustração quando essas articulações não acontecem.

O espaço de interação (que no projeto em análise era representado pelas reuniões de formação) pode colaborar com a promoção de tais articulações, sob orientação de um formador experiente, exercendo funções semelhantes às daquelas do “professor orientador” do projeto. Esse espaço-tempo é aquele que permite o necessário distanciamento do cotidiano e ao mesmo tempo a ele remete, possibilitando aos estudantes um novo olhar para a sala de aula.

Anteriormente, fizemos referência ao fortalecimento dos estudantes pela oportunidade de conviver, compartilhar experiências e refletir coletivamente, contando com o suporte de um “outro mais experiente”. Esse fortalecimento traz uma série de conseqüências.

Inicialmente, parece contribuir para “imunizar” os alunos contra alguns tipos de práticas docentes, notadamente aquelas que contrariam os princípios educacionais mais elementares, como o direito à dignidade, a uma aprendizagem sem medo e, de preferência marcada pelo afeto.

Além disso, vimos, no contexto do projeto, que os alunos puderam ajudar a disseminar ou sustentar determinadas práticas e concepções defendidas pelo projeto, em relação à alfabetização.

Neste caso, tratava-se de uma concepção de alfabetização que não conseguira se consolidar ao longo de quase três décadas, nem na rede pública e nem na particular, em inúmeras tentativas fundadas em situações de formação continuada.

Sabemos que os professores recém-formados, ao iniciarem suas atividades profissionais, são inseridos numa cultura escolar previamente existente e muitas vezes se vêem forçados a acomodar suas práticas, ainda em fase inicial de construção, a modelos já consolidados na escola, independente do que aprenderam em seus cursos de formação.

No caso do projeto, a concepção de alfabetização levada pelos alunos para as escolas apoiava-se naquilo que aprendiam no curso de Pedagogia e ainda recebia sustentação dos materiais do projeto (livros e outros materiais destinados aos professores regentes e às crianças) e nas atividades de formação continuada destinadas aos professores, conduzidas por seus coordenadores. A concepção que os alunos do Bolsa Alfabetização levaram consigo para a escola estava legitimada por uma política pública. Desta forma, os alunos viam-se com respaldo suficiente para perseverar em relação às concepções de alfabetização que estavam construindo e ainda comprová-las e experimentá-las, sem sucumbir a outras práticas já instauradas.

Concordamos com Canário que, ao valorizar “o contexto de trabalho como ambiente formativo”, vislumbra a possibilidade de articular e mesmo sobrepor situações de formação e situações de trabalho, formação inicial e contínua (CANÁRIO, 1998, p.23). No contexto do projeto, o professor das séries iniciais, tradicionalmente solitário em sua sala de aula, agora a divide com um parceiro menos experiente, a quem vai orientar, mas também com quem pode dialogar, falar sobre as crianças, compartilhar dificuldades e sucessos. Da mesma forma, o coletivo escolar ganha novos personagens, que circulam por seu espaço, dialogam na sala dos professores, participam dos horários de trabalho coletivo e, desta forma, afetam, com sua presença, a própria cultura da escola.

Ainda em relação ao *espaço-tempo de interação* que estamos defendendo, ele poderia corresponder a uma área de “intersecção” entre escola e IES ou, de forma mais simplista, entre “teoria” e “prática”. Se por um lado é interessante o distanciamento entre escola e IES, como acontece no projeto, por permitir que cada uma delas prossiga em suas atividades sem interferência direta da outra, poderíamos cogitar algum nível de aproximação, que permitisse o conhecimento mútuo e a definição conjunta de eventuais propostas de colaboração.

Finalmente, argumentamos que o espaço de atuação dos estudantes de Pedagogia seja, a exemplo do projeto ora em análise, as salas de aula de *escolas públicas*, por seu caráter democrático e de aprendizagem de vivências democráticas, para que conheçam a escola pública por dentro e reconheçam que ela não atua de forma isolada de um conjunto de forças e fatores.

Todas as questões abordadas até aqui nos levam a propor uma reconsideração do currículo da formação inicial de professores, não em relação a seus componentes curriculares, cargas horárias ou outros aspectos inerentes ao currículo prescrito. Pretendemos colocar em pauta a concretização desse currículo, em situações que podem ser promovidas pela Instituição de Ensino Superior ou desencadeadas por políticas públicas no sentido de contribuir para a formação dos futuros professores naqueles aspectos que podem ser apreendidos apenas com a experiência no seu futuro local de trabalho, levando-os a uma compreensão mais ampla acerca da docência.

Mas defendemos que esta não seja uma convivência passiva, de quem se limita a observar ou absorver informações sobre esse meio, nem tampouco de quem “treina” determinadas habilidades ou aplica o que aprendeu, mas que represente a efetiva vivência da *práxis*, de quem pensa e age e, por isso mesmo, interfere no meio em que se encontra. Uma vivência que leve os estudantes a reconhecerem, com Paulo Freire, que “o mundo não é. O mundo está sendo”:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 1997, p. 85).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e promoção continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. v.4. p. 155-164.

\_\_\_\_\_. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (Org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: CAPELLETTI, Isabel. **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2001.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Marisa Del Cioppo; SILVA, Teresinha Maria. **A melhoria do ensino nas 1as. Séries: enfrentando o desafio**. São Paulo: EPU/ EDUC, 1987.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2009: Indicador de Alfabetismo Funcional – principais resultados**. Disponível em <[http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2010.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p.819-842, out. 2006.

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

ALVES, Maria Palmira. **Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, 2004.

ANDRESEN, Sophia de M. B. **Obra poética III**. Porto: Caminho, 1991.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARELARO, Lisete R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas Públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

BARRETTO, Elba S. S. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, n. 108, p.27-48, novembro. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOLÍVAR, Antonio. Qualidade total: a educação não é um mercado. **Pátio**, Porto Alegre, n.14, p.47-49, ago/out. 2000.

BOLSA ALFABETIZAÇÃO. **Ler e escrever/ Bolsa Alfabetização**. Disponível em: <http://escolapublica.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago.2009.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOUDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio dos estudantes.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inep. **Resultados Censo Escolar 2007**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08\\_08.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_08.htm)>. Acesso em: 20 ago.2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **ProUni: o programa**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com\\_content&task=view&id=124&Itemid=140](http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com_content&task=view&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 20 ago.2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fies – Apresentação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=198&Itemid=304](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=304)>. Acesso em 20 ago. 2009c.

\_\_\_\_\_. Decreto 6755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009f, Seção 1, p. 1.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, pp.9-27.

CAPES. CTC da Educação Básica tem as seguintes competências. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre/ctceb.html>>. Acesso em 17 fev. 2008.

CARTA para a professora. Grupo de gestão institucional. **Projeto Bolsa Formação Escola Pública & Universidade na Alfabetização e Programa Ler & Escrever Prioridade na Escola**. Disponível em: <<http://escolapublica.fde.sp.gov.br>>, documentos. Acesso em: 08 ago. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, n.11, p.17-32, mai/ago. 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da Instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CELEGATTO, Conceição Aparecida. **Formação em serviço**: significado do "Programa Ler e Escrever" numa escola municipal de ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COMPARATO, Fabio Konder. O princípio da igualdade e a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.104, p. 47-57, jul.1998.

CONCURSO não consegue preencher vagas. Disponível em: <<http://www.pernambuco.com/ultimas/noticia.asp?materia=200855195408&assunto=186&onde=1>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CONTEE. ANFOPE analisa Projeto do Senado que propõe residência pedagógica. Disponível em <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco29.asp>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, Rosanne Evangelista. Produção de políticas curriculares para a formação de professores. In: LOPES, Alice Casimiro et al. (Org.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURAN, Marília C. G.; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan/abr. 2005.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. **Veja**. 26 nov. 2008. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml>>. Acesso em 02 fev. 2009.

FDE. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/InternaQuemSomos.aspx?contextmenu=quemso>. Acesso em: 20 ago.2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRY, Gilles. **El trayecto de La formación: los enseñantes entre a teoría y la práctica**. México: Paidós/ Un. Nac. Autónoma de México, 1991.

FRANCO, Maria Amélia S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p.63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_; ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. Vácuo inicial. **Revista Educação**. Segmento: São Paulo, ed. 142, mar.2009.

\_\_\_\_\_; NUNES, Marina M. Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GHIRALDELLI, Paulo. **Era uma vez Eunice Durham tropeçando e a esquerda esperando a revolução**. Disponível em: <<http://ghiraldelli.ning.com/profiles/blogs/entrevista-comentada-de-eunice>>. Acesso em: 2 fev. 2009.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e *curriculum*. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n.6, p.33-52, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio**. Ano I, n.4, fev/abr. 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IWASSO, Simone. Professor que faz cursos não melhora aprendizado. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 26 mar. 2007. Caderno Vida & Educação. p. A 14.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. IN: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

KULLOK, Maisa G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo *locus*?** São Paulo: Annablume, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.94, p.201-227, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 27 – Especial, p.843-876, out. 2006.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, Marco. **Projeto de Lei do Senado**. 2007. Acrescenta dispositivos à Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/mate-pdf/9948.pdf>>. Acesso em: 28 fev.2009.

MASETTO, Marcos T. Apresentação. In: KULLOK, Maisa G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo *locus*?** São Paulo: Annablume, 2000.

\_\_\_\_\_. Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MEIRIEU, Philippe. O desafio de democratizar a escola. **Pátio**. Porto Alegre. Ano XII, n.47, ago/out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MONIZ, Maria Isabel d'A. S. **Ciclos e avaliação**: repercussão da reforma do ensino da rede estadual de São Paulo (1996-2003) na sala de aula. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio B. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, out. 2009.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e a qualidade do ensino. Entrevista. **Revista Aprendizagem**. Ano 1, n. 2, set/out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. In: Lombardi, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil – história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. et al. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGULAMENTO. **Projeto Bolsa Formação Escola Pública e Universidade na Alfabetização.** Disponível em: <<http://escolapublica.fde.sp.gov.br/Regulamento%202009.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

RIBEIRO, Sérgio C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, n.4, p. 73-85, jul.-dez. 1991.

RIOS, Terezinha. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). **Avaliações em Educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

RUIZ, Antonio I.; RAMOS, Mozart N.; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais.** Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP\\_03\\_CNE.pdf](http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf)>. Acesso em 20 ago.2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_ ; GÓMEZ, I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANCHO, Juana Maria. **Los profesores y el curriculum.** Barcelona: ICE/ HORSORI, 1990.

SANTOS, Boaventura S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez: 2005.

SANTOS, Helena Maria. **O estágio curricular na formação de professores:** diversos olhares. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2004.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-lei n. 21.833/83. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º. Grau nas escolas estaduais.

\_\_\_\_\_ (Estado). Decreto CEE n. 28.170/88. Estabelece a Jornada Única no Ciclo Básico.

\_\_\_\_\_ (Estado). Deliberação CEE n.09/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

\_\_\_\_\_ (Estado). Decreto n. 51.627, de 1º de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. FDE. **Ler e Escrever/ Bolsa Alfabetização.** Disponível em:

<<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=lerescreve>>.  
Acesso em: 20 ago.2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. FDE. **Programa Escola da Família**. Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html>>. Acesso em: 20 ago.2009b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. FDE. **Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Regulamento**. Disponível em: <<http://escolapublica.fde.sp.gov.br/Regulamento%202009.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2009c

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. FDE. **Programa Ler e Escrever. Justificativa**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Programa.aspx>>. Acesso em: 20 ago.2009d.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **São Paulo lança escola de formação de professores**. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/noticias\\_2009/2009\\_05\\_05\\_a.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2009/2009_05_05_a.asp)>. Acesso em 20 ago. 2009e.

\_\_\_\_\_. Portal do Governo de São Paulo. **Veja as 10 metas**. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em: 20 ago. 2009f.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. FDE. **Projeto de pesquisa: o que é**. Disponível em: <<http://escolapublica.fde.sp.gov.br/PROJETO%20DE%20PESQUISA.PDF>>. Acesso em 15 fev. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_ et al. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (Org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SILVA, Carmem Sílvia B. **Curso de Pedagogia no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Zoraide Inês Fautinoni. Um estudo avaliativo sobre o ciclo básico de alfabetização em quatro escolas de São Paulo. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n.3, p. 49-69, jan./jun.1991.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan.-abr. 1996, p.5-15.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. Contra o corporativismo. **Veja**, São Paulo, p. 19-23, 28 out. 2009. Entrevista.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. IN: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TCHITULA, Joana. **Formação do pedagogo na visão do aluno noturno concluinte**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/ PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

\_\_\_\_\_. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

UNIFESP campus Guarulhos – I Seminário de Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://humanas.unifesp.br/novo/index.php?option=com.content&task=view&id=144&Itemid=74>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

VALIENTE, Pedro. Cuba: um novo modelo de formação inicial do docente. **Aprendizagem**. Ano 1, n.2, set/out 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Ken. Novos Caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

## APÊNDICE A – QUADRO ORGANIZATIVO DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

### Respostas dos alunos aos questionários (questões 14 a 20) e elementos em destaque.

#### Questão 14: Por que ingressou no projeto?

<b>Respostas das alunas</b>	<b>Elementos em destaque</b>
Queria experiência com a primeira série. (Q1)	Experiência com esse nível de ensino.
Por falta de espaço no mercado de trabalho. (Q 2)	Falta de oportunidade.
Para ajudar na minha formação e para pagar a faculdade. (Q 3)	Ajuda financeira.
Achei bastante interessante e precisava continuar estudando, pois me demiti na escola em que trabalhava. (Q 4)	Necessidade de trabalhar.
Porque ele é importante. Conheço outras práticas de sala de aula, válido como estágio e me ajuda financeiramente. (Q 5) Obs.: aluna que trabalha na rede estadual.	Ampliação da formação. Estágio.
Pois é uma oportunidade única, é um aprendizado para a vida. (Q 6)	Aprendizado para a vida.
Por favorecer minha instrutura (sic) na faculdade e fez com que eu me descobrisse melhor. (Q 7)	Aprendizado para a vida.
Porque queria muito trabalhar com o Ensino Fundamental I. (Q 8)	Experiência com esse nível de ensino.
Para ajudar nos custos e principalmente para ganhar experiência. (Q 9)	Ajuda financeira. Experiência.
A princípio pela bolsa, depois de saber de fato o que faria, fiquei pela própria experiência a ser adquirida em pleno segundo semestre de curso. (Q 10)	Ajuda financeira. Experiência.
Pela intensa vontade de estar dentro de uma realidade escolar. (Q 12)	Conhecimento da realidade escolar.
Porque era remunerado e para adquirir experiências. (Q 13)	Ajuda financeira. Experiência.
Porque ouvi os comentários e achei muito interessante. (Q 14)	Interesse.
Achei muito importante, tanto é que aproveitei e estou até hoje. (Q 15)	Importância.
Para adquirir experiência na prática. (Q 16)	Experiência.
Para adquirir experiência e quando estiver lecionando já terei uma boa experiência. (Q 17)	Experiência.
Fui sorteada entre quase cem alunos. Foi por Deus e adoro estar com crianças, me faz muito bem. (Q 18)	Gosta de crianças.
Porque preciso pagar a faculdade. (Q 19)	Ajuda financeira.
Além de pagar a faculdade, queria saber como seria lecionar. (Q 20)	Ajuda financeira. Experiência.
Pelo fato de contribuir muito para minha formação e saber se é realmente isso que quero. (Q 21)	Ampliação da formação. Definição profissional.
Para adquirir experiência. (Q 22)	Experiência.
Porque é importante o conhecimento e o contato em sala de aula para minha formação. (Q 23)	Ampliação da formação.
Uma oportunidade de experiência, de ajuda na mensalidade da faculdade. (Q 24)	Ajuda financeira. Experiência.
Para ter mais experiência e porque ele me ajuda a pagar a faculdade. (Q 25)	Ajuda financeira. Experiência.
Pela aprendizagem e pela bolsa de estudos. (Q 26)	Ajuda financeira. Aprendizagem.

Para ter um conhecimento a mais sobre educação. (Q 27)	Conhecimento sobre educação.
Para ajudar a pagar o meu curso e adquirir experiência. (Q 28)	Ajuda financeira. Experiência.
Pela experiência de estar dentro de uma sala de aula, analisar como um professor dá aula. (Q 29)	Aprender com o professor regente.
Para adquirir habilidades e por ser remunerado. (Q 30)	Aprendizagem/ habilidades. Ajuda financeira.
Para ter ciência do futuro ambiente em que irei atuar depois de formada. (Q 31)	Conhecimento do espaço de atuação profissional.
Pela experiência e pela bolsa de estudos. (Q 32)	Ajuda financeira. Experiência.
Por causa da bolsa de estudos, além da contribuição para minha experiência. (Q 33)	Ajuda financeira. Experiência.
Por causa da bolsa e para contribuir para minha formação. (Q 34)	Ajuda financeira. Formação.
Me inscrevi no sorteio e fui selecionada e já estava querendo trabalhar na área. (Q 35)	Interesse em atuar na área.
Para obter a bolsa para pagamento da faculdade. (Q 36)	Ajuda financeira.
Para adquirir experiência. (Q 37)	Experiência.
Porque acredito que através dele meu futuro será certo. (Q 38)	Investimento no futuro.
Por dois motivos: para relacionar-me com a sala de aula e ter certeza de que era esse o caminho e segundo, pela bolsa. (Q 39)	Aprender a profissão. Ajuda financeira.
Para adquirir experiência e pela bolsa. (Q 40)	Experiência. Ajuda financeira.

**Questão 15: Quando você começou a participar do projeto, como você se sentia?**

<b>Respostas das alunas</b>	<b>Elementos em destaque</b>
Muito feliz e continuo muito feliz. (Q1)	Feliz.
Muito importante para a concretização de um bom trabalho em sala de aula. (Q 2)	Importante.
Muito feliz por ter tal oportunidade. (Q 3)	Feliz.
Um peixe fora d'água, pois é diferente do particular. (Q 4)	Deslocada.
Me senti útil para a escola em que estava, pois a diretora fazia questão que colocasse em prática o que aprendíamos com a orientadora. (Q 5)	Útil.
Ótima, tenho uma sintonia muito boa com a professora titular. (Q 6)	Acolhida.
Um pouco tímida, mas agora estou mais segura. (Q 7)	Tímida.
Com um pouco de insegurança por estar trabalhando no Estado. (Q 8)	Insegura.
No início fiquei preocupada, queria ajudar todos de uma vez. (Q 9)	Preocupada.
Muito feliz, pois foi quando tive mais certeza do que queria de minha vida e me apaixonei por minha profissão. (Q 10)	Feliz.
À vontade, pois todos me receberam bem e tive certeza da profissão que escolhi. (Q 12)	À vontade. Acolhida.
Insegura, pois era algo novo em minha vida. (Q 13)	Insegura.
Eu me senti uma professora. (Q 14)	Professora.
Entusiasmada. (Q 15)	Entusiasmada.
Ao entrar na sala de aula levei um susto, me sentia perdida. Hoje só tenho a agradecer. (Q 16)	Assustada, perdida.
Me sentia perdida, agora já sei como me posicionar em uma sala. (Q 17)	Perdida.
Um pouco insegura nos primeiros dias, mas logo passou e me senti em uma realização de um sonho. (Q 18)	Insegura.
Um pouco desatualizada. (Q 19)	Desatualizada.
Me sentia perdida, sem rumo. (Q 20)	Perdida.
Insegura, mas graças ao apoio dos professores da faculdade e da escola, me senti melhor. (Q 21)	Insegura.
Me sentia perdida, mas depois me senti útil. (Q 22)	Perdida.
Insegura quanto ao contato com as crianças. (Q 23)	Insegura.
Desde que eu entrei me senti muito bem. (Q 24)	Muito bem.
Como se fosse uma estranha. (Q 25)	Estranha.
Bastante curiosa e ansiosa. (Q 26)	Curiosa. Ansiosa.
Me sentia bem, pois é uma nova fase em minha vida. (Q 27)	Bem.
Um pouco perdida, pois não tenho prática nenhuma. (Q 28)	Perdida.
Fiquei com medo de não me adaptar, mas estou adorando e aprendendo muito. Fui muito bem recebida. (Q 29)	Com medo. Bem recebida.
Me sentia apreensiva, insegura em relação aos alunos. (Q 30)	Apreensiva. Insegura.
Algumas vezes “perdida” na sala por não fazer parte do projeto não estar atuando em uma sala de aula. (Q 31)	Perdida.
Me sentia perdida. (Q 32)	Perdida.
Quando comecei no projeto sentia-me perdida, depois encontrei-me. (Q 33)	Perdida.
Me sentia perdida e com o tempo me encontrei. (Q 34)	Perdida.
Um pouco insegura, mas com o tempo tudo mudou. (Q 35)	Insegura.
Insegura, pois nunca estive em uma sala de aula como professora. (Q 36)	Insegura.
Com medo da responsabilidade de educar. (Q 37)	Com medo.
Quase realizada, pois meu sonho é ser professora. (Q 38)	Realizada.
Cheia de expectativas, se conseguiria fazê-los compreender o alfabeto, a escrita.	Cheia de expectativas.
Com medo, insegura. (Q 40)	Com medo. Insegura.

**Questão 16: Depois de ter participado do projeto, o que pensa de sua opção de ser professora?**

Quer desistir de ser professora.	0
Tem mais interesse em ser professora.	37
Está em dúvida se quer ser professora	2
Não respondeu	1

**Por quê?**

<b>Respostas das alunas</b>	<b>Elementos em destaque</b>
Convicção de que nasci para ficar na área da educação (Q1) Quer fazer psicopedagogia (Q1).	Reafirmação da opção. Intenção de continuar a estudar.
Confesso que pensei em desistir por causa das dificuldades, mas permaneci e sei que o trabalho vale a pena! (Q 3)	Pensou em desistir, mas persistiu.
Porque percebi o quanto é gratificante, mas acho que deveria ser melhor remunerada. (Q 4)	Gratificante. Queixa quanto à remuneração.
A cada dia, apesar de estar mais difícil, sinto que posso contribuir na aprendizagem das crianças, pois esse sempre foi meu objetivo. (Q 5)	Difícil. Sensação de ser útil. Reafirmação da opção.
Pois a cada dia me orgulho mais e tenho certeza de que é isto que quero. (Q 6)	Orgulho. Reafirmação da opção.
Não sei o que o futuro me reserva, mas gostaria de passar em um concurso público na área de educação. (Q 7)	Intenção de prestar concurso.
Porque aprendi muito em todo esse tempo do Projeto e isto está contribuindo muito para minha formação. (Q 8)	Aprendizagem, contribuição para a formação.
Sei que posso e tenho muita paciência com as crianças que têm dificuldade, tento encontrar formas de ajudá-las. (Q 9)	Paciência. Ajuda nas dificuldades das crianças.
Porque é uma “profissão missão”, não se é professora só pelo dinheiro, mas para interferir indiretamente no futuro brasileiro. (Q 10)	Missão. Sensação de ser útil.
Porque este é o sonho que sempre sonhei, mas agora eu consegui. Tudo o que queria era esta profissão. (Q 11)	Sonho. Reafirmação da opção.
Com a participação no projeto, só confirmou o desejo de trabalhar com crianças na área da educação. (Q 12)	Reafirmação da opção.
Porque amei a experiência. (Q 13)	Apreciou a experiência.
Porque eu apenas comprovei que o que eu sonhava era real, o amor, a amizade e o meu papel. (Q 14)	Reafirmação da opção.
Com o dia-a-dia, os recursos e o meu próprio curso me deu coragem para acreditar ainda mais que a educação muda o ser humano. (Q 15)	Reafirmação da opção.
Quando a criança começa a ler, a emoção é muito grande. O professor percebe o quanto é gratificante ajudar a construir cidadãos. (Q 16)	Sensação de ser útil.
Agora tenho mais segurança e me dedico para que diretor, coordenador que venha ver o meu trabalho em sala de aula. (Q 17)	Segurança. Orgulho do trabalho realizado.
Ao longo dos dias, comecei a observar a sala de aula e ter várias idéias para uma boa aprendizagem e como é gostoso poder saber que você está ajudando a formar um bom cidadão. (Q 18)	Sensação de ser útil.
Porque é o que sempre quis. (Q 19)	Reafirmação da opção.
Quando comecei a faculdade, não pensava em ser professora, mas depois do	Reafirmação da opção.

Bolsa Alfabetização, descobri que quero ser professora. (Q 20)	
Para fazer a diferença, vejo muitos professores despreparados e desmotivados, pretendo ser diferente, melhorar e superar essa realidade. (Q 21)	Sensação de ser útil.
Na verdade, tive dúvidas em alguns momentos, porém ao ver o crescimento das crianças a nível de aprendizagem me encantei e percebi o quanto posso fazer a diferença para as crianças. (Q 22)	Reafirmação da opção. Sensação de ser útil.
Eu me identifiquei com as crianças, ajudar no processo de aprendizagem é muito gratificante. (Q 23)	Reafirmação da opção. Relação com as crianças.
Já conhecia a realidade da sala de aula, e agora estou mais empolgada com escolas estaduais. (Q 24)	Reafirmação da opção. Aumento do interesse pela escola pública.
Acredito que sou capaz de fazer a diferença, temos que ter confiança e acreditar. (Q 25)	Sensação de ser útil.
Aquilo que eu idealizava em trabalhar como professora já está acontecendo. (Q 26)	Reafirmação da opção.
É uma área onde podemos crescer em conhecimento e ainda ensinar e aprender com os alunos. (Q 27)	Crescimento e desenvolvimento pessoal.
Tenho certeza de que estou no caminho certo. Ensinar, alfabetizar é tudo o que quero. (Q 28)	Reafirmação da opção.
Acho muito difícil ingressar. Conheço muitas que fizeram concurso, passaram e não foram chamadas e em escolas particulares há muitas exigências, mas não me arrependo. (Q 29)	Reconhecimento das dificuldades.
Percebo que as crianças precisam de alguém para auxiliá-los na área didática. (Q 30)	Sensação de ser útil.
Porque estou tendo consciência do que é ser professora e quero fazer parte deste grupo, tentado melhorar minha atuação. (Q 31)	Identificação da natureza da profissão e da necessidade de desenvolvimento.
Não respondeu. (Q 32) (Está em dúvida)	
Porque percebi que esta é realmente minha vocação, é o que quero exercer sempre. (Q 33)	Confirmação da opção.
Porque eu percebi que essa é minha vocação. (Q 34)	Reafirmação da opção.
Percebi que realizarei um ótimo trabalho com as crianças. (Q 35)	Reafirmação da opção.
Porque sinto muita vontade de atuar em sala e passar os conhecimentos que adquiri. (Q 36)	Vontade de educar.
Sei que estou fazendo o que realmente gosto. (Q 37)	Reafirmação da opção.
Sempre sonhei. Me interesso pela área de educação. (Q 38)	Reafirmação da opção.
(Está em dúvida se quer ser professora): porque tenho apreciado a gestão e a coordenação. (Q 39)	Dúvida. Interesse pela gestão.
Através da experiência da sala de aula, creio que posso fazer a diferença se tiver oportunidade. (Q 40)	Reafirmação da opção.

**Questão 17: Após ter participado do projeto, qual sua opinião a formação que recebe no curso de Pedagogia?**

<b>Respostas das alunas</b>	<b>Elementos em destaque</b>
A faculdade é maravilhosa. Os professores estão de parabéns. Aqui tem uma sintonia que não tem em outras faculdades. (Q1)	Apreciação positiva do curso e dos professores.
Que a teoria foge muito da prática. (Q 2)	Distância entre teoria e prática.
Não respondeu. (Q 3)	
Que toda prática não é como a teoria. (Q 4)	Distância entre teoria e prática.
O curso de Pedagogia vem de encontro com as minhas necessidades, pois tinha a prática e agora estou tendo a teoria. (Q 5)	Adequação do curso às suas necessidades.
Acrescentou muito mais. (Q 6)	Apreciação positiva do curso.
Ótimo, aprendi muito. Estou sem palavras. (Q 7)	Apreciação positiva do curso.
Tudo o que vemos e aprendemos na teoria é possível, ainda que com algumas modificações, ser trabalhado em sala de aula. (Q 8)	Reconhecimento de relações entre teoria e prática.
É muito válida, temos estudado matérias sobre teorias de grandes pensadores, aprendi muito e várias formas de ensinar. (Q 9)	Apreciação positiva do curso.
Boa, entretanto a carga horária poderia ser maior e as explicações mais intensas. Participar do curso enriquece minha formação. (Q 10)	Apreciação positiva do curso, com ressalvas quando à profundidade.
Muito boa, porque estou aprendendo mais e eu vou até o fim do curso com fé em Deus, eu vou conseguir. (Q 11)	Apreciação positiva do curso.
Muito boa, pois muita coisa aprendida na teoria se vê na prática da sala de aula. (Q 12)	Apreciação positiva do curso. Reconhecimento de relações entre teoria e prática.
Percebi que um preenche o outro, eles se inter-relacionam. (Q 13)	Reconhecimento de relações entre o curso e o projeto.
Acredito que o projeto abriu a minha mente para uma realidade que não é apresentada na faculdade. (Q 14)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
Como nunca tinha estado numa sala de aula, me alegrei de ver que a teoria e a prática tinham muita coisa em comum. (Q 15)	Reconhecimento de relações entre o curso e o projeto.
Adequada, porém de teoria e com a participação no projeto complementou a teoria e a prática. (Q 16)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
Para nossa formação está sendo bom, pois estou aprendendo o que não sabia nas aulas. (Q 17)	Aprendizagens no projeto.
Minha opinião, a partir da participação mudou bastante em questão ao curso, que tudo é apresentado de forma mágica, mas você não tiver determinação em fazer uma mudança, você desiste. (Q 18)	Necessidade de ajustar o que aprende no curso à realidade.
Ótimo, pois se não fosse as reuniões, talvez não teria aprendido o que sei hoje, mas a professora também ajuda muito. (Q 19)	Referência às reuniões e professora regente.
Foi muito importante fazer o projeto e a faculdade junto, uma experiência que vou levar para vida inteira. (Q 20)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
Tudo o que aprendo com os professores na faculdade, consigo conciliar com o que presencio na prática. (Q 21)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
Acredito que a formação tem sido significativa, porém penso que deveria ter	Apreciação positiva do

mais tempo para o estágio. (Q 22)	curso, com ressalva quanto ao tempo para estágio.
A minha formação é de forma satisfatória, porque todos os meus conhecimentos eu tento aplicar em sala. (Q 23)	Apreciação positiva do curso. Esforço pessoal de relacionar com a prática.
O curso ajudou muito em relação ao projeto, nem toda teoria acontece na prática. (Q 24)	Apreciação positiva do curso, com ressalva quando à distância entre teoria e prática.
A experiência conta muito, mas o curso nos traz o teórico e a base para que possamos desenvolver um bom trabalho. (Q 25)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
O projeto nos auxilia na prática aquilo que aprendemos na teoria. (Q 26)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
Eu sou estudante de Letras e tenho buscado me enquadrar na sala de aula em que trabalho, para melhor atender as dúvidas dos alunos. (Q 27)	Estudante de Letras.
Muita coisa que aprendi no curso, vejo diariamente. Acredito que deve ter mais prática. (Q 28)	Falta prática.
É muito importante a formação recebida e por meio do projeto podemos conciliar a teoria com a prática. (Q 29)	Integração teoria-prática.
Uma formação boa, mas diferente da realidade que vivenciamos. (Q 30)	Apreciação positiva do curso, com indicação da distância entre teoria e prática.
Percebi que as aulas do curso se encaixam com a participação no projeto, é como se fosse prática e teoria. (Q 31)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
Bom. (Q 32)	Apreciação positiva do curso.
Bom. (Q 33)	Apreciação positiva do curso.
Bom. (Q 34)	Apreciação positiva do curso.
Muito boa. Sei que nem tudo se pode usar, mesmo que quiséssemos, não dá. Mas o conteúdo me ajudou muito no meu trabalho com as crianças. (Q 35)	Apreciação positiva do curso, com ressalva quanto à aplicabilidade do que é aprendido.
Penso que o curso precisa dar mais suporte na questão sobre a prática real de estar em sala de aula com alunos. (Q 36)	Distância entre teoria e prática.
É muito importante, pois conseguimos conciliar melhor a prática e a teoria. (Q 37)	Integração teoria-prática.
Se adéqua. Com certeza esse projeto é de capacitação profissional. (Q 38)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
O projeto contribui muito para meu conhecimento prático, o curso de pedagogia é a matéria-prima bruta e o projeto é o trabalho de lapidação. (Q 39)	Complementaridade entre o projeto e o curso.
Há um confronto com a realidade da sala de aula e o que o curso propõe. Precisa haver mudanças. (Q 40)	Distância entre teoria e prática.

**Questão 18: O projeto contribui para sua formação profissional?**

Respostas	
Sim	38
Não	01
Não respondeu	1

**Por quê?**

Respostas das alunas	Elementos em destaque
A professora da sala contribuiu muito. Minha professora orientadora contribuiu muito também. Amo a dedicação das duas. (Q1)	Contribuições da professora regente. Contribuições da professora orientadora.
Posso vivenciar situações especiais de aprendizagem, tanto minha quanto dos alunos. (Q 2)	Vivência. Aprendizagem da aluna pesquisadora. Aprendizagem das crianças.
Estou no segundo semestre e já aprendi a fazer sondagem e a interferir nas dúvidas dos alunos. Achei isso maravilhoso. (Q 3)	Aprendizagens específicas da alfabetização. Aprender a atuar.
Porque aprendo muito. (Q 4)	Aprende muito.
Posso compreender melhor como aprende cada educando, respeitar e poder conduzi-los com mais segurança. (Q 5)	Conhecimento do processo de aprendizagem. Aprender a atuar.
Não respondeu: (Q 6)	
O projeto faz parte da minha vida. (Q 7)	Papel do projeto na vida pessoal.
Me ajudou a entender a teoria tendo a vivência na prática e fez mudar meu olhar no sentido de ser melhor profissional. (Q 8)	Estabelecimento de relações entre teoria e prática. Aperfeiçoamento profissional.
Em sala de aula aprendo muito todos os dias, como trabalhar e facilitar o aprendizado dessas crianças. (Q 9)	Aprende muito. Aprender a atuar.
Porque tenho a prática e a teoria juntas desde o segundo semestre. No sétimo semestre serei madura para “encarar” minha sala. (Q 10)	Integração entre teoria e prática. Perspectiva positiva quanto ao resultado da formação.
Porque vai me ajudar quando eu estiver em sala com os meus alunos e vou me tornar uma professora com sucesso. (Q 11)	Perspectiva positiva quanto ao resultado da formação.
Sim, pois pude estar em contato direto com uma realidade ainda não conhecida. (Q 12)	Conhecimento da realidade.
Porque na prática, muitas dúvidas são esclarecidas. (Q 13)	Possibilidade de esclarecer dúvidas.
Porque hoje eu já sei como é uma sala de aula e como posso assumi-la. (Q 14)	Conhecimento da sala de aula. Aprender a atuar.

Porque foi possível ver a realidade da sala de aula e da escola. (Q 15)	Conhecimento da sala de aula. Conhecimento da escola.
Ao entrar em uma sala de aula, saberei como agir e sem experiência, não saberia como agir. (Q 16)	Perspectiva positiva quanto ao resultado da formação.
Quando estiver procurando serviço e participar de alguma entrevista terei conhecimento. (Q 17)	Reconhecimento da formação para ingresso no mercado de trabalho.
Aprendi que nem tudo é usado de forma igual para todos, mas cada um tem seu tempo. (Q 18)	Conhecimento do processo de aprendizagem.
Porque oferece uma grande oportunidade de viver a profissão na prática. (Q 19)	Vivência da profissão.
O que fui aprendendo, coloquei em prática. (Q 20)	Oportunidade de vivenciar o que aprende.
Para saber se é realmente isso que quero, se serei capaz de mudar essa realidade. (Q 21)	Oportunidade de confirmação sua opção profissional.
Pois eu aprendo muito e adquiro experiência, para assim poder assumir uma sala. (Q 22)	Aprendizagem pessoal. Experiência. Perspectiva positiva quanto ao resultado da formação.
Eu aprendo muito na prática que desenvolvo em sala de aula, a participação ativa é importante. (Q 23)	Aprendizagem pessoal.
Cada dia aprendemos alguma coisa nova na sala de aula e com a professora da sala. (Q 24)	Perspectiva positiva quanto ao resultado da formação. Contribuição da professora regente.
Estou adquirindo experiência. (Q 25)	Experiência.
É a experiência que vou adquirindo na prática. (Q 26)	Experiência.
Posso ter dicas de como trabalhar em sala de aula e como agir. (Q 27)	Aprender como trabalhar.
O que vejo em sala de aula me ajuda a aprender cada vez mais, cada dia é um aprendizado. (Q 28)	Aprender com a sala de aula.
Pois só tinha idéia de escola de quando eu estudava e vi que as coisas mudaram. Os alunos estão mais autônomos e estou me preparando para atuar numa sala de aula. (Q 29)	Conhecimento da escola. Conhecimento das características do alunado.
Pois vivencio diariamente os problemas existentes em sala de aula. (Q 30)	Vivências. Confronto com problemas.
Completamente porque é a vivência, a prática do que estou aprendendo no curso. (Q 31)	Vivência. Aprendizagem prática.
Para ter uma experiência em sala de aula. (Q 32)	Experiência. Sala de aula.
Porque vejo uma excelente contribuição para o meu desenvolvimento profissional futuramente. (Q 33)	Perspectiva positiva quanto ao resultado da formação.
Para o meu desenvolvimento profissional pedagógico. (Q 34)	Desenvolvimento profissional.
A cada dia aprendo como trabalhar com as crianças e como suprir todas as dificuldades. (Q 35)	Aprender a atuar. Aprender a lidar com as

	dificuldades.
Porque me traz uma experiência real e concreta de estar lecionando. (Q 36)	Experiência da profissão.
Com o projeto adquirimos a experiência que precisamos para conviver em sala de aula. (Q 37)	Experiência da profissão.
Nele encontramos respostas para nossas perguntas. Vivemos a realidade. (Q 38)	Vivência. Respostas para suas perguntas.
Exatamente por dar a prática na sua realidade e totalidade de situações diversas. (Q 39)	Aprendizagem prática. Conhecimento da realidade.
É lá no corpo a corpo que se aprende a profissão. Relação teoria e prática. (Q 40)	Aprendizagem prática.

**Questão 19: Você acredita que as reuniões na faculdade contribuem para sua formação?****Por quê?**

<b>Respostas das alunas</b>	<b>Elementos em destaque</b>
Porque podemos trocar experiências e ouvir os relatos de nossas colegas e explicações para como agir em sala de aula (Q 1)	Aprender com as experiências dos outros. Receber orientações e explicações.
Porque é na faculdade que nos é passado as orientações e experiências vividas por outros alunos pesquisadores. (Q 2)	Aprender com as experiências dos outros. Receber orientações e explicações.
Pois é nas reuniões que temos apoio, amparo e podemos solucionar problemas com a orientação do professor. (Q 3)	Orientações do professor orientador. Resolução de problemas. Amparo.
Porque ajuda bastante. (Q 4)	Ajuda.
É nas reuniões que desabafamos as nossas angústias, erros e acertos vivenciados na escola. (Q 5)	Momento de desabafo. Expressar angústias, erros e acertos.
Não respondeu: (Q 6)	
Traz muitas informações para um bom desempenho profissional como pesquisadora. (Q 7)	Orientações para atuação.
Nas reuniões nós trocamos muitas experiências através dos relatos e a orientação da professora em nosso dia-a-dia na escola é fundamental. (Q 8)	Aprender com as experiências dos outros. Orientações do professor orientador.
Cada reunião que frequento aprendo muito, quando chego em casa comento com meu marido e meus filhos o que aprendi. (Q 9)	Novas aprendizagens.
Pois tiro todas as dúvidas que ficam durante a semana. E tenho mais idéias para a próxima semana. (Q 10)	Esclarecimento de dúvidas. Novas idéias.
Esta orientação é muito legal, a orientadora explica tudo o que pode ou que não pode fazer em sala de aula. (Q 11)	Esclarecimento de dúvidas.
Sim, pois dúvidas foram esclarecidas nas reuniões. (Q 12)	Esclarecimento de dúvidas.
Porque estou com uma ótima orientadora, digna de ser um exemplo a ser seguido. (Q 13)	Orientação da professora orientadora.
Porque é o lugar onde acatamos muitas experiências e recebemos muitas informações válidas para o dia-a-dia. (Q 14)	Esclarecimento de dúvidas. Aprender com as experiências dos outros.
Esclareceu minhas dúvidas e me ajudou a encarar muitas coisas de forma natural. (Q 15)	Esclarecimento de dúvidas. Apoio para lidar com situações novas.
É um complemento. Muitas vezes o que não aprendo na escola aprendo nas reuniões. (Q 16)	Alargamento da formação.
Para saber lidar com as crianças em sala de aula. (Q 17)	Conhecer novas práticas, estratégias.
Tiram muitas dúvidas que aparecem, e como é gostoso quando contamos os fatos para nossa coordenadora o olhar de satisfação para nós ao ouvir nossos relatos. (Q 18)	Esclarecimento de dúvidas. Apoio do professor orientador
Porque tiro minhas dúvidas e sempre tem um tema diferente para entender melhor a minha formação. (Q 19)	Esclarecimento de dúvidas. Alargamento da formação.
É muito importante, pois acabo tirando dúvidas e buscando melhorar. (Q 20)	Esclarecimento de dúvidas. Oportunidade de repensar

	sua atuação.
É uma orientação, nos auxilia muito, pois trocamos experiências, sejam elas boas e ruins, mas que nos ensinam muito. (Q 21)	Aprender com as experiências dos outros.
É uma forma de tirar dúvidas, trocar experiências e aprender a cada reunião. (Q 22)	Aprender com as experiências dos outros. Esclarecimento de dúvidas.
O relato das outras alunas ajuda a reavaliar todo o desenvolvimento que é feito com as crianças. (Q 23)	Aprender com as experiências dos outros. Oportunidade de repensar sua atuação.
Porque sempre recebemos orientações de atividades a serem aplicadas e resoluções de problemas. (Q 24)	Orientações. Resolução de problemas.
Nos esclarece várias dúvidas que surgem. (Q 25)	Esclarecimento de dúvidas.
Tenho o apoio e tiro minhas dúvidas com o professor orientador. (Q 26)	Apoio do professor orientador. Esclarecimento de dúvidas.
Há vários tipos de situações que nossas colegas contam, que vivenciam no dia-a-dia da escola. (Q 27)	Aprender com as experiências dos outros.
A troca de experiências nos engrandece. Cada um com a sua participação, há uma troca de informação. (Q 28)	Aprender com as experiências dos outros.
Pois tiramos dúvidas e aprendemos muito com nossa coordenadora, que leva a sério esse projeto. O livro que recebemos é um ótimo guia. (Q 29)	Material de apoio. Esclarecimento de dúvidas.
Pois existe uma troca de experiências. (Q 30)	Aprender com as experiências dos outros.
Porque é a troca de informações, sugestões, opiniões, troca de saberes que sempre favorecem. (Q 31)	Aprender com as experiências dos outros.
Para tirarmos nossas dúvidas. (Q 32)	Esclarecimento de dúvidas.
Porque há debates que ajudam muito no aprimoramento na escola. (Q 33)	Aperfeiçoamento da atuação. Aprender com as experiências dos outros.
Porque debatemos assuntos que acontecem dia-a-dia na escola e assim trocamos experiências. (Q 34)	Aprender com as experiências dos outros.
Porque tiro minhas dúvidas e sei que terei uma resposta que me ajudará no momento. (Q 35)	Esclarecimento de dúvidas.
As reuniões me aperfeiçoam naquilo que ainda não tenho experiência. (Q 36)	Aperfeiçoamento da atuação.
Somos orientados de maneira correta em tudo que podemos fazer e aprender no dia-a-dia. (Q 37)	Orientação da professora orientadora.
É através dela que tiramos todas as nossas dúvidas. (Q 38)	Esclarecimento de dúvidas.
Sim, porque tenho uma pessoa habilitada e competente para avaliar as situações vividas em sala de aula. (Q 39)	Orientação da professora orientadora.
Trocando experiências e recebendo orientações e uma ótima contribuição para a formação. (Q 40)	Aprender com as experiências dos outros. Orientação da professora orientadora.

**Questão 20: Você participa das reuniões de HTPC, na escola?**

Alunas	Respostas
30	Sim
9	Não
1	Não respondeu

**Essa participação contribui para sua formação?**

Alunas	Respostas
35	Sim
4 (Q 32, Q 34, Q 39, Q 40)	Não
1 (Q 1)	Às vezes (alternativa incluída por uma aluna)

**Por quê?**

Respostas das alunas	Elementos em destaque
Às vezes a reunião é boa. Muitas, é só “HTPapo”. (Q 1)	Dispersão nas reuniões.
É nesse momento que posso ficar a par de problemas, posso pensar em soluções. (Q 2)	Participação nos debates sobre problemas e soluções.
Participei apenas duas vezes. O ruim é que outros professores não valorizam nossa participação. (Q 3)	Pouca valorização da participação do aluno pesquisador.
Quando a escola faz reuniões “de verdade”, aprendemos com as experiências de cada professor. (Q 4)	Possibilidade de aprendizagem com as experiências de outros educadores. Ressalva quanto à dispersão.
Os professores e gestores discutem os problemas, principalmente a parte pedagógica e isso proporciona aprendizado para minha carreira. (Q 5)	Participação nos debates sobre problemas e soluções. Aprendizagem.
É participando dos HTPC que você pode conhecer não só seu professor, como um todo. (Q 7)	Conhecimento da escola.
Tudo o que se fala nos HTPs são propostas para melhorar e capacitar melhor os professores para desenvolverem bem seu trabalho. (Q 8)	Oportunidade de aperfeiçoamento da atuação.
Nestas reuniões são discutidos todos os problemas da escola e todo o planejamento que pretendem fazer. (Q 9)	Participação nos debates sobre problemas e soluções. Planejamento das ações.
Pois mostra a parte política e burocrática da instituição escolar e algumas metodologias. (Q 10)	Conhecimento da escola. Ampliação dos conhecimentos sobre a atuação.
Porque aprendo muito do que é ser um professor, de suas responsabilidades e outros... (Q 13)	Conhecimento da profissão docente.

Não participa. Devido ao horário da reunião que não condiz com meu tempo disponível. (Q 14)	
Nestas reuniões eu já ficava sabendo o que seria realizado em sala de aula. (Q 15)	Conhecimento do planejamento.
É o momento de reflexão da escola, tanto para planejar quanto para resolver problemas e o professor precisa participar e ajudar. (Q 16)	Participação nos debates sobre problemas e soluções. Planejamento das ações.
Para estar por dentro do que acontece, projetos, avaliações e o que precisa ser feito para melhorar. (Q 17)	Participação nos debates sobre problemas e soluções. Planejamento das ações.
No começo não muito, mas agora ensinam que podemos fazer de nossas dificuldades um meio de aprendizagem. (Q 18)	Aprender com as dificuldades.
Agora vejo a escola como um todo e não só o professor. (Q 20)	Conhecimento da escola.
Ficamos por dentro do que está acontecendo na “Educação”. Vemos a troca de informações entre os professores e experiências. (Q 21)	Conhecimento da educação. Possibilidade de aprendizagem com as experiências de outros educadores.
Toda discussão que é feita nas reuniões me ajuda a elaborar novas formas de... (Q 23)	Participação nas discussões.
Pelo pouco que pude participar, as reuniões contribuem para sabermos o que melhorar e saber a realidade da escola. (Q 24)	Conhecimento da escola.
Porque estamos em contato com professores mais experientes. (Q 25)	Possibilidade de aprendizagem com as experiências de outros educadores.
Nas reuniões, participo junto com os professores mais experientes e coordenadores, tentando solucionar problemas. (Q 26)	Possibilidade de aprendizagem com as experiências de outros educadores. Contato com outros profissionais: coordenadores. Participação nos debates sobre problemas e soluções.
Ficamos sabendo o que ocorre na sala de aula, situações boas, ruins e o que transmitir ao aluno. (Q 27)	Conhecimento da sala de aula. Planejamento das ações.
Na reunião são colocados os problemas em geral e as dúvidas. Nos ajuda a aprender sobre eles (os alunos). (Q 28)	Participação nos debates sobre problemas e soluções.
Entendo melhor o que acontece na escola, mas só dá para fazer isso meia hora, porque o horário não bate com o da faculdade. (Q 29)	Escola. Dificuldade quanto aos horários.
Vejo as dificuldades que a escola vivencia e até certas vitórias em relação a certos alunos. (Q 30)	Dificuldades da realidade escolar. Vitórias.
Porque estou participando da vida escolar, que futuramente serei um lá no conselho de classe ou programando minhas aulas. É importante essa	Integração. Socialização profissional.

integração. (Q 31)	
Não respondeu. (Q 32)	
Não respondeu. (Q 33)	
Não respondeu. (Q 34)	
Percebo que quando os professores trabalham juntos é feito um ótimo trabalho. (Q 35)	Vivência do trabalho conjunto.
Não participa. (Q 36)	
Tudo que participamos na escola só pode trazer aprendizado. (Q 37)	Aprendizagem.
Aprendemos mais sobre o planejamento da escola. (Q 38)	Planejamento.
Porque são propostas que visam o todo da sala, há uma sequência de dados para seguir, os demais alunos que não alcançaram ou acompanharam cabe à sala de aula (professor) dar conta. (Q 39)	Não participa.
Não participa. Trabalha no período da tarde. (Q 40)	Não participa.

**21) Imagine que você vai fazer um cadastro em uma escola e nele solicitam que você indique os conhecimentos e habilidades que desenvolveu, ao participar do Projeto, para atuar como docente das séries iniciais. O que você escreveria?**

<b>Respostas das alunas</b>	<b>Elementos em destaque:</b>
Educar não é só uma tarefa. Educar também é amar. Alfabetizar vai muito além de um livro e um professor. Existe um conjunto. Os pais também têm que estar em sintonia. (Q 1)	O que é educar. O que é alfabetizar. Papel dos pais.
Ainda não parei para pensar nisso. (Q 2)	Não indica.
Aprendi a solucionar problemas referentes a discórdias, solucionar e gerir novas atividades que desenvolvam a criatividade e acabem com a maioria das dúvidas dos alunos. (Q 3) – aluna que nunca trabalhou.	Solucionar problemas. Propor atividades. Desenvolver a criatividade.
Quais foram minhas contribuições na sala de aula. (Q 4)	Contribuir para a sala de aula.
Que adquiri conhecimentos como planejar, fazer sondagens e trabalhar a leitura e a escrita por meio de bons textos. (Q 5)	Planejar. Fazer sondagem. Trabalhar a leitura e a escrita. Papel dos textos na alfabetização.
Não respondeu: (Q 6)	
Toda a experiência que adquiri como pesquisadora. (Q 7)	Experiência.
Diria que através dos materiais disponibilizados pelo Projeto Ler e Escrever e as orientações semanais realizadas pela orientadora da faculdade, pude participar de forma mais produtiva no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita e ajudar na sugestão de novas atividades para melhorar a aprendizagem nas séries iniciais. (Q 8)	Desenvolvimento de atividades de leitura e escrita.
Que aprendi como falar com as crianças, propor a eles que procurem aprender o máximo possível, que prestem atenção em tudo o que o professor passa, com muito carinho, tenho esperança de que serei uma boa educadora. (Q 9)	Lidar com os alunos. Motivar os alunos.
Músicas estratégicas, ditado com as letras móveis, bingo, jogo de palavras, texto lacunado, texto lacunado com banco de palavras, atividades que desafiam o aluno a superar sua hipótese. Fora as outras matérias: matemática, ciências, geografia. (Q 10)	Desenvolvimento de atividades de leitura, escrita e de outras matérias.
Eu falaria que aprendi muitas coisas boas com os projetos da faculdade e também com o projeto alfabetização: aprendi como se conta uma história, como sair de uma situação difícil e saber o que se passa em sala de aula. (Q 11)	Contar histórias. Lidar com problemas. Conhecimento da sala de aula.
A trabalhar de forma a trazer resultados satisfatórios com relação à alfabetização, sem necessariamente ter que usar a cartilha. (Q 12)	Alfabetizar sem usar a cartilha.
A trabalhar com os diversos tipos de crianças, de ter sempre uma carta na manga para os imprevistos. (Q 13)	Lidar com a diversidade. Lidar com imprevistos.
Alfabetização, trabalhos de reforço e convivência com as crianças. (Q 14)	Alfabetizar. Atuação junto aos alunos com dificuldades. Lidar com as crianças.
Metodologias, avaliações e relação professor-aluno e o respeito por todos da escola. (Q 15)	Metodologia de trabalho. Relação professor-aluno. Convivência na escola.
Que irei trabalhar respeitando as diversidades, o coletivo, sei ter o domínio da sala, como também saberei planejar aulas para as séries iniciais. Irei	Lidar com a diversidade. Lidar com a sala de aula.

trabalhar de acordo com o planejamento da escola. (Q 16)	Planejar. Adequação às propostas da escola.
Trabalhar com letramento, com música, parlendas, histórias, desenvolvendo em sala de aula. (Q 17)	Alfabetização.
Trabalhar com os alunos coletivamente e individualmente, projetos sobre família, meio ambiente, atividades desafiadoras, duplas produtivas. (Q 18)	Lidar com a sala de aula. Lidar com os alunos individualmente. Desenvolver projetos. Propor atividades. Organização social da classe para a aprendizagem.
Aprendi a escutar mais, ver meus alunos como seres humanos, que eu preciso deles e eles de mim. Aprendi diferentes tipos de textos, gêneros, sobre leitura e sondagens, principalmente. (Q 19)	Escutar. Relacionamento com os alunos. Alfabetização.
É importante ter objetivos, uma metodologia, conteúdo e recursos para se desenvolver uma ótima aula e a participação de todos para que o projeto se concretize de forma a ajudar os alunos. (Q 20)	Planejamento e desenvolvimento de aulas e projetos.
Me sinto capaz de contribuir para a alfabetização das crianças e para suas aprendizagens no geral, tenho experiências com dificuldades na alfabetização, mas seria capaz de concluir meu trabalho. (Q 21)	Alfabetizar. Atuação junto aos alunos com dificuldades.
Habilidades na alfabetização, elaborar projetos de aulas, conhecimento em sondagens, trabalhos diferenciados e específicos, focando as dificuldades de cada um. (Q 22)	Alfabetizar. Elaborar projetos. Lidar com a diversidade.
Conhecimento sobre as hipóteses das crianças, a forma em que se pode aplicar o processo de aprendizagem. (Q 23)	Alfabetização.
Desenvolver mais disciplina, ordem, atenção, criatividade, conhecimentos tecnológicos, e da gestão escolar. (Q 24)	Lidar com a classe. Conhecimento da gestão.
Que o projeto foi uma escola e que nela adquiri experiência para atuar com as crianças. (Q 25)	Experiência. Atuação junto aos alunos.
Que durante o projeto aproveitei o máximo adquirindo experiências que me serão muito úteis para atuar como professora, apesar de estar recém-formada. (Q 26)	Experiência.
Desenvolvi a habilidade em poder ajudar aqueles que necessitam, em meio à leitura, atividades do dia-a-dia. (Q 27)	Atuação junto aos alunos com dificuldades.
Como sou novata, apenas vinte dias, mas o contato com os alunos foi mágico, estou aprendendo ainda. (Q 28)	Convivência com os alunos.
Tive experiência dentro da sala de aula, trabalhando com a primeira série, alfabetizando-os, junto com a professora, e participando de reuniões e projetos escolares. (Q 29)	Alfabetizar. Trabalho coletivo.
Adquiri muita paciência, vários métodos de lecionar aulas. (Q 30)	Paciência. Métodos.
Particpei do projeto atuando em sala de aula, auxiliando a professora em suas aulas. Tive a oportunidade de desenvolver junto com ela várias atividades que eu acredito estar apta para atuar como docente nessas séries. (Q 31)	Desenvolvimento de atividades.
Não respondeu. (Q 32) – 23 anos; 3º. Semestre; ingresso: abril/2009.	
Não respondeu. (Q 33) – 20 anos; 3º. Semestre; ingresso: março/2009.	
Não respondeu. (Q 34) – 23 anos; 3º. Semestre; ingresso: março/2009.	
Ensinar a socialização, produção de textos, dinâmicas produtivas. (Q 35)	Favorecer a socialização. Alfabetização.
Experiência real e concreta; Aquisição de saberes em relação à alfabetização;	Experiência. Alfabetização.

Desempenho com as crianças por poder interferir na aprendizagem delas. (Q 36)	Favorecer a aprendizagem.
Com o projeto, aprendemos muito. É como uma porta que se abre para nos ensinar a ganhar experiência como ensinar com sabedoria. (Q 37)	Experiência.
Roteiro. Técnica de alfabetização. Sondagem. (Q 38)	Alfabetização. Planejamento.
Alfabetização. Projetos de leitura e escrita. Trabalho em equipe. (Q 39)	Planejamento. Alfabetização. Trabalho coletivo.
Alfabetização, domínio da sala, estratégias de ensino, trabalho em equipe. (Q 40)	Alfabetização. Lidar com a classe. Estratégias de ensino. Trabalho coletivo.

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### ENTREVISTA 1:

#### AMÉRICA<sup>19</sup>

Aluna do 3º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia - Manhã

#### **Quando você começou no projeto?**

Em fevereiro de 2008, no dia 28 de fevereiro.

#### **E nesse tempo que você está no projeto, o que te marcou mais, o que chamou mais a atenção em relação ao projeto?**

O desenvolvimento da criança. Porque a gente entra na sala no comecinho, bem no comecinho deles na escola, e eles não sabiam ler, tinham dificuldades para juntar as sílabas... E agora a gente já vê crianças que estão lendo. Nós fizemos o cantinho da leitura onde as crianças sentam no chão, em outro ambiente. E cada criança, a cada dia, está lendo uma história. As crianças que têm mais facilidade de ler, fazendo com que desperte na outra criança a vontade de estar naquele lugar. Todos sentam no chão, até as professoras, e só aquela que está lendo senta na cadeira. Então eles falam: “Puxa, quero ler também! Quero fazer parte disso e ler a história que eu gosto para meus amiguinhos”. E isto está rendendo, porque na sala em que estou as crianças... A gente mexe muito com música, também... Então o que me chama a atenção é o desenvolvimento das crianças... É o que me motiva a estar lá, saber que estou contribuindo de alguma forma com aquela alfabetização.

#### **E o que te motivou a começar, a entrar no projeto?**

Vou ser sincera. O que acontece na escola onde estou: não está parando aluno pesquisador na primeira A. Eu escolhi a primeira B porque a professora é efetiva e não tem como ela sair, a não ser que aconteça alguma coisa. Eu já sabia, porque eu trabalhei no ano passado na mesma escola, na secretaria. Eu saí desse serviço da secretaria para aprender. Não é por causa do valor. Se você for pensar que você está recebendo 50 reais para ficar dentro da sala de aula por cinco horas, não vale a pena... O ganho que você tem é com a aprendizagem. Por que hoje, se eu conseguir uma sala de aula, eu sei dar aula, por causa da experiência mesmo. Foi o que me motivou a entrar. E a satisfação de estar contribuindo com a criança. Eu acho que é mais prazeroso ainda pela contribuição que você tem. Pelo reconhecimento. Eles olham para a gente de uma forma, que parece que eu sei tudo. A gente entra na sala de aula e eles: “Oi professora, que bom que você chegou”. Por que às vezes você chega um pouco atrasada, acontece alguma coisa, ou a diretora chama para fazer alguma coisa. “Que bom que você veio! Você é importante para mim”. Acho que é isso que eu sinto. E tudo o que você leva de novo... porque a gente fica 24 horas pensando neles. Não dá para você pensar: “Saí da sala e já esqueci”. Não, você fica pensando naquela criança que tem dificuldade, ou naquela criança que não consegue.

#### **Você me falou de uma experiência que você viveu e que relacionou aos conteúdos da escola. Isto acontece em relação aos conteúdos que você viu ou está vendo na faculdade?**

Sim. Às vezes o professor traz uma situação que faz a gente refletir e levar para a sala de aula. Por exemplo, em Metodologia [da alfabetização]. Quando eu entrei na escola em fevereiro, ela começou com sondagem. E o primeiro dia que eu entrei na escola, a professora entregou o bloquinho para mim: “Você faz a sondagem?” Eu não sabia nem o que significava a palavra sondagem, mas eu falei: “Faço. Você me explica?” E eu fiz com as crianças e quando eu cheguei na sala de aula a professora estava

<sup>19</sup> As alunas serão aqui identificadas por pseudônimos. Para isso, utilizaremos nomes de lugares.

explicando sobre sondagem. Eu pensei “Nossa”. Eu já sabia fazer eu peguei os exemplos e falei com a professora e foi uma troca de experiências. Tinha uma criança que chorava muito dentro da sala de aula e eu fui falar com a professora. A criança... eu não sei se ela estava se sentindo mal. Eu me sentia mal de ver aquela criança chorando. Tinha dia que ela chegava e só parava de chorar quando ia embora. E ela vinha, me abraçava, falava que gostava muito de mim, gostava muito da professora, e dos outros professores, de Artes e Educação Física. E eu não entendia porque aquela criança chorava tanto. “Não, alguma coisa de errado deve estar acontecendo”. A professora falou assim para mim: “Por que você não pergunta de onde ela veio, o que acontece na casa dela”. E eu fui mexer na história da criança. A menina veio do sul, porque o pai trabalha com cargas, está sempre mudando de lugar, não tem uma moradia fixa. Agora é que a intenção da família é se estabelecer aqui, gostaram da cidade, o pai está tentando se fixar aqui, para que a criança tenha isso. E ela foi tirada do espaço dela, sempre é tirada do espaço dela e ela criou um vínculo tão forte comigo, com os professores, e gostou da escola, dos amiguinhos. E ela sofria, porque pensava: “Hoje estou aqui e depois posso ir embora”. Então essa troca de informações com os professores... Às vezes não é nem o que o professor traz para a gente, mas as perguntas que vem de lá, que a gente traz de lá, para transformar.

**Tem alguma coisa que você vivenciou nessa prática que sentiu falta de ter aprendido na faculdade? Ou se tem dúvida se vai aprender?**

Quando entrei na escola chocou, porque na faculdade a gente tem muita teoria. Nós entramos na sala de aula e a gente vê... Eu já tinha algumas experiências antes com crianças, com recreacionismo, fazer recreação com crianças. Mas é diferente da sala de aula, quatro horas dentro da sala de aula, dando matéria, ensinando. Na recreação, não é que não ocorra aprendizagem, mas é de maneira diferente. Você entra na sala de aula e você vê... Na minha sala tem 29 crianças, não é 35, já é um número menor, mas mesmo assim, o processo é tão lento para você chegar em Piaget, em Wallon, nesses teóricos que dizem “a aprendizagem é assim..” Só que você tem que conduzir isso. Esse é o caminho mais difícil. Você pegar teoria e colocar na prática, é muito complicado, é muito difícil. Você fala “O professor tem que ter paciência, tem que ter atenção, conhecer o aluno dele”. Só que a gente pensa em um aluno, quando a gente está na faculdade. E quando você chega na sala de aula, você vê 29 crianças que olham para você. Você é referência. No projeto, a professora não me coloca como aluno pesquisador ou ajudante, como auxiliar dela. Ela me coloca como professora: “A professora América trouxe isso, a professora América vai fazer isso, a professora América está chamando no fundo da sala para fazer leitura”. A responsabilidade que você tem nas costas é muito grande. Eu não vou sair de lá depois das cinco horas e ficar tranqüila. Eu tenho uma obrigação com aquelas crianças, de ensinar, de promover alguma coisa nova, de levar alguma coisa nova para eles.

**Você falou da diretora e eu fiquei curiosa: como você vê seu relacionamento com o resto da escola, além da professora da sala?**

Devido ao fato de eu já ter trabalhado na escola, eu fui muito bem aceita. Até há alguns fatos das meninas estarem tendo dificuldade de aceitação. Até porque é muito difícil para uma professora aceitar um outro professor dentro da sala de aula, um aluno pesquisador. E a diretora ... parece que os diretores também estão participando de alguns encontros... Eles estão sendo capacitados também para saber o que nós estamos fazendo lá, qual a intenção do projeto ler e escrever. Eles falam: “Olha, a América faz isso, a América desenvolve isso, ela promove o recreio dirigido, fazendo com que as crianças tenham... proporciona momentos de prazer com as crianças...”. Eu trabalho com música... Até devido ao projeto do TCC, porque a música ela tem toda uma aprendizagem. Você não precisa trabalhar só a parte gramatical da música, você pode trabalhar o lúdico, fazer com que a criança se interesse por aquela aula. Nos intervalos a professora pede: “Canta a musiquinha tal para eles”. E não só isso, fazendo coreografias com eles...

**Deixando o dia-a-dia mais alegre, mais colorido...**

Sim, para que a criança sinta vontade de ir para a escola. Inclusive na nossa sala, é muito difícil alguém faltar, porque eles gostam dessa... vivência... Mas o relacionamento na escola em geral é fantástico.

### **Você sente que as pessoas têm boa vontade para contribuir para sua formação?**

Sim. Todos os professores. Inclusive tem uma professora [cita o nome]. É uma das professoras mais antigas da escola e mais velha. Ela falou no HTPC: “Eu gostaria de consultar seus dotes profissionais”. Na frente de todo mundo. Eu parei e falei: “Professora, não acredito, a senhora está falando isso para mim, vai me consultar. A senhora com essa experiência toda, vai me consultar por que?” “Por que eu vejo você desenvolvendo com as crianças uma coisa nova, diferente. É uma professora que está sempre se renovando”. Até devido ao fato do projeto que a gente está desenvolvendo, do recreio dirigido, os professores já falaram para a diretora: “Por que não inscreve a menina no ‘Professor Nota 10’?” E a professora explicou: “Ela não é professora, não pode ser inscrita, mas o projeto dela é muito bom”. E os professores têm colaborado, têm dado idéias, têm participado, nesse projeto que está crescendo.

### **E a professora queria o quê afinal, que idéia?**

Ela falou a respeito de jogos, interativos. Por exemplo: o que poderia fazer com as crianças para que eles aprendessem mais matemática? A gente pode desenvolver dama? Pode desenvolver jogo da velha? Até com material dourado. O que você poderia fazer com uma criança? Inclusive o material dourado... parece que a gente vai ter Metodologia da Matemática [na faculdade] que vai ser só no quinto semestre. Eu aprendi a trabalhar com material dourado já... Eu desenvolvi um jogo... Eu olhei para o material e imaginei um jogo que facilitaria... Eu fiz a brincadeira com as crianças. Um jogo que inclui a sala inteira, que não ia fazer um jogo com quatro crianças, grupinhos. Foi uma brincadeira com a sala inteira, onde todo mundo aprendeu. Hoje, a professora, quando começa a aula, ela coloca: “Como a gente representa o número do dia?” Hoje é dia 7? Eu represento com material dourado: “São sete unidades...” Uma dezena... É muito legal.

O que mudou na minha visão, na faculdade é a intenção de mostrar. Por exemplo, o professor pede para mim um trabalho. Eu não estou agüentando mais fazer um trabalho de slides, expositivos, onde eu fico: “Olha...” Você lê aqueles slides e passa que está querendo dizer daquilo. Eu estou sentindo necessidade de mostrar a minha prática, nos trabalhos que está tendo na faculdade. Nós apresentamos um trabalho sobre música, com a professora [cita o nome], dos Referenciais Curriculares e eu já iniciei o trabalho com música. Eu peguei uma música, já coloquei a forma que o professor deve trabalhar com a música na Educação Infantil, o que o referencial dizia da educação infantil. E o que aconteceu? Era um vídeo, que eu consegui na internet em que tinha várias brincadeiras com música. De bebezinhos até 7, 8 anos de idade, mostrando a importância da música para a alfabetização. No final eu coloquei uma outra música falando da importância da brincadeira. É uma música que fala de quase todas as brincadeiras, par ou ímpar, corrida do saco, faz de conta. Isso é falado na música e é muito interessante. Então tudo o que eu aprendo na prática eu estou trazendo para a faculdade. Eu estou trazendo para as meninas as discussões que tem nos HTPC. O que acontece com o ciclo de nove anos, o que os professores pensam disso. Teve um trabalho da professora de Estrutura, que a gente fez sobre o Ensino Fundamental, ciclo II. Eu conversei com os professores e a gente trouxe a discussão da proposta nova curricular. Eu trouxe isso para as meninas. Porque você lê o Referencial, as leis, a Constituição, você vê tudo isso lindo, maravilhoso. Mas isso não acontece na prática. Eu falei para elas: o debate já começou assim. Eu falei: “Gente, vocês precisam abrir os olhos. Porque é muito lindo e maravilhoso o que está na lei e é o que a gente precisa tentar seguir. Só que não é o que acontece. Os professores têm muitas dúvidas... Mostrando a realidade, trazendo a realidade um pouquinho para a escola, para a faculdade. Isso é que eu estou achando importante. Essa ligação. Eu levo da faculdade para a escola, o que eu estou aprendendo de teoria, como se deve tratar a criança. Essas palestras que a gente vê. Os especialistas dizem que a gente tem que ter um olhar, tem que ter empatia com a criança. E da prática a gente traz a realidade, porque muitas alunas pesquisadoras chegam na escola e quando olham, dizem “Não é isso que eu quero, porque não vale a pena”. Teve uma aluna pesquisadora da

faculdade [cita o nome], que perguntou para mim: “Você acha realmente que vale a pena cinquenta reais?”. Vale, porque não são cinquenta reais. Não tem preço o que eu estou aprendendo aqui na escola. Se eu pudesse ficar na escola trabalhando a indisciplina dos alunos... Isso que eles comentam no ciclo II... Eles falam que está tendo muita indisciplina na parte da manhã. Na escola em que eu estou está assim: de manhã é o ginásio, o antigo ginásio, o ciclo II e de tarde é o ciclo I. Então de manhã eles não têm acesso a nada. Eles tem que ficar mudos, um olhando a nuca do outro, não podem dar suas idéias, não são críticos, não têm o espaço deles. Na hora do intervalo eles ficam sem fazer nada, correndo, batendo, xingando, fazendo coisa errada. Eles estão quebrando o banheiro e os professores, eu tenho me juntado com eles, com os professores, porque a gente tem uma certa liberdade na escola, onde a gente conversa. E falamos para os professores: “E se vocês fizessem isso?”. Então os professores me vêem com outros olhos: “Como é diferente uma pessoa que está na faculdade, tem um olhar amplo, ela vê além, porque ela tem o conhecimento teórico, que a gente teve”. Porque eles tiveram acesso, não é que você esquece... Mas por causa do sistema, sempre a mesma coisa... O que acontece? O professor cansa... ele está ali para ganhar o dinheiro dele. Ele não vê a importância dele, ele não se enxerga como o mediador, como orientador, como uma peça chave para aquela criança. Eu vou dando as idéias. Vocês poderiam fazer isso, vocês poderiam fazer aquilo. Quando eu acabar a faculdade, minha intenção é ficar na parte da manhã lá, transformando esse intervalo...

**Você falou dos professores, que você está na faculdade ainda... Mas será que você não consegue enxergar essas coisas porque você está nos dois ao mesmo tempo?**

Sim. E eles enxergam isso em mim também. Eles acham isso interessante e eles perguntam para mim. Eu me sinto lisonjeada, porque eu estou buscando mais, estou estudando mais, estou lendo mais, porque... é um outro nível. As pessoas sabem, elas puxam, elas te testam...

**Por exemplo...**

A gente começa a conversar e eles começam a perguntar as coisas. Quando eu entrei na escola, como aluna pesquisadora, eles falavam: “Ela é estagiária”. Eu fiquei quieta. Bom eu quero provar para eles que eu sou além disso. Estou estagiando? Pode ser que sim, estou aprendendo, não é que eu sei. Mas eu quero mostrar para eles que eu sei alguma coisa. Eu quero mostrar para eles que eu posso proporcionar algo mais. E eu estou sendo enxergada com outros olhos. Apesar de não ter a faculdade, apesar de não ser professor ainda, efetivo, ou professor credenciado com a faculdade, mas eu tenho um certo respeito na escola devido às coisas que estão acontecendo, que estão mudando. E eu quero mostrar para eles... Eles falam muito: “Ah, a oitava série não tem mais jeito, eu acho que isso não iria funcionar”, e a minha vontade agora, além de receber alguma coisa em troca... Se uma criança olhar para você e você vê que conseguiu modificar a vida dela, aquilo não tem preço. Eu quero mostrar isso para eles. Eu quero ter um tempo, para ficar na parte da manhã e falar assim: “Se a gente criar uma roda”. Tudo bem que de manhã é diferente da tarde, se você colocar uma bola, ou jogar algum jogo, você retém a atenção deles. De manhã eu acho que deve ser mais difícil, mas eu pensei em roda de violão, que eles gostam e outras coisas, que façam com que eles leiam... poemas, fazer roda de poemas, as meninas que gostam um pouco mais. Fazer algo diferente, proporcionar para eles alguma coisa para que eles não fiquem sem fazer nada, para que eles pensem no futuro deles. E eu acho que vai dar certo, por isso que eu quero.

**Muito obrigada.**

## ENTREVISTA 2:

### ARMÊNIA

Aluna do 3º. Semestre do curso de Pedagogia – Manhã (Licenciatura)

**Minha primeira questão, meu interesse é saber como você decidiu entrar no projeto, como você tomou essa decisão... Por que você resolveu entrar no projeto?**

Olha, minha preocupação é a teoria com a prática e isso tem me ajudado muito. Ver que o que realmente a gente está aprendendo na faculdade bate com o que tem que ser feito em sala de aula. Juntando as duas coisas está me ajudando muito.

**Que tipo de coisas você consegue juntar teoria e prática?**

Por exemplo, como realmente trabalhar com a criança, seguir rotinas, entender elas, o que realmente elas precisam... e no geral, assim, o que eu vou tentando ver, ali mesmo, dentro da escola. Observando aquilo que dá certo, o que não dá, e eu procuro pegar muito o lado bom. Se aquilo ali é bom, se pode ser incrementado, pode dar certo. Eu observo muito e vejo. E eu tive sorte, porque essa escola é muito boa.

**Como você se sente, na escola, na sala de aula?**

Em que sentido, assim, à vontade? Eu fico à vontade. Ela é meio “quietona”, mas eu entendo, eu sei que a gente ter alguém assim, a tarde todinha, nos olhando, assim... eu entendo, procuro fazer as coisas de acordo com o que ela pede, que eu posso estar fazendo, nunca ultrapasso [...] eu sei meu lugar. É pesquisadora. Se ela pede para ajudar eu ajudo... Graças a Deus nunca tive problema nisso aí, não.

**Você está falando na questão de ser pesquisadora. Para você o que é ser pesquisadora, nesse sentido?**

Nesse sentido, o quê? Geralmente tem algumas dúvidas, como será que é isso? Como é que ele está com tal problema? Como é que ela vai trabalhar com aquela criança, de que forma? Igual hoje, o ditado. Foi para algumas meninas, algumas crianças que tinham dificuldade mesmo, e realmente, não conseguiram as palavras. Ela chamou num canto e quando elas iam, conseguiam prestar atenção ao que ela tinha dado na lousa, e ela ao mesmo tempo chamou e ajudou tranquilamente. Então é isso... Como é que eu vou conseguir fazer isso?

**Enquanto ela ajudava esses, os outros...?**

Faziam as continhas.

**Tinham outra atividade?**

Tinham outra atividade. Tranquilo.

**E você?**

Eu olhava, ajudava na continha. Eu até pus no meu relatório, eu acho muito válido o modo deles trabalharem matemática. No começo teve muita dificuldade, e agora eles estão, né... Fazendo de um modo diferente, pegando mais. Esse trabalho de várias formas, com brincadeira, com música... E a matemática não, tem aquele coisa mais fechada, conta, conta...

**Vocês tinham até falado que tinha pouca matemática...**

Tinha pouca matemática, como agora a própria escola quer melhorar... Eles conseguiram... A forma dela por, bem “facinho” ali, desenhando... Eles ficaram entusiasmados. Então eu vou ajudando, aqueles que estão com dificuldade, mesmo, pra raciocinar... Ela hoje falou “o quatro fica na cabeça, o resto na mão. [...] Conseguiram fazer a conta. Ela é muito calma, tranqüila para explicar e eles conseguem pegar. E foram bem. Enquanto ela fazia, eu prestei atenção [...] e eu fui ajudando outras crianças.

**Se você tivesse que destacar alguma coisa que está sendo importante para sua formação, com esse projeto, o que você destacaria?**

A rotina dela. Eu pra mim acho que foi de suma importância. Se tal dia aconteceu alguma coisa e não deu, ela improvisa de um modo que consegue cativar as crianças. Ela segue uma rotina, ela faz mesmo. Lembra que eu te falei que ela tinha um projeto com música? Praticamente cinco meses e acabou. Ontem eles escreveram as letras das músicas pra fazer um livrinho. Eu fiquei encantada. Eles escreveram a letra, tão bonitinhos, pra fazer o livrinho. Se ela não seguisse essa rotina, ela não ia conseguir fazer. Isso ela alfabetizando eles. Se a letrinha era B, uma musiquinha falava... E foi... Deu dezoito músicas, eles copiaram.

**Foram copiando aos poucos...**

Aos poucos, no caderno... E ontem, em grupo, em dupla, um fazia a musiquinha e outro desenhava. Eles conheciam, eles trabalharam. Se ela não seguisse a rotina, acredito eu, que ela não ia fazer. Eu vejo. Ela tem um objetivo, ela segue. Mesmo porque a coordenadoria de lá não é mole. Eu acredito também muito nisso.

**Da escola?**

Da escola. Acredito. Já falei pra você do HTPC. Não quero parar, porque é dez. É filme, é depoimento. Tem até dinâmica, a cada quinze dias. Isso ajuda tanto.

**Você se sente acolhida, nessa hora, junto com os professores?**

Sim. Lógico que a gente sabe que são pessoas, com personalidades diferentes. Sempre tem. Mas eu procuro... Acho que só o fato de me ver ali, todas as reuniões eu estou ali. Eu procuro estar. Acho que isso também já ajuda. Isso mostra pra eles que realmente eu estou interessada.

**Eles perguntam coisas, envolvem você na discussão?**

Perguntam. Essa semana mesmo deu um texto, de uma criança. Passou para mim. Os papéis que eles dão, de pauta, elas passam. Tenho até o meu caderno de HTPC... Tenho tudo. O dia que ela deu aula, que eu não pego, eu tiro xerox, faço, eu procuro me envolver. Eu quero me envolver, eu quero aproveitar isso. Por que lá vale a pena. É um HTPC mesmo. E ela cobra.

**Você sente que contribui mesmo, para sua formação?**

Ajuda! Até dia de prova que eu vou fazer, é do HTPC. A prova da Miriam, que é de Prática Pedagógica, é tudo o que ela fala. Ela põe cada vídeo legal, por exemplo, como vai intervir com as crianças, como por exemplo, eles colocam só “ela, ela, ela”. Precisa ver que vídeo legal. Isso ajudou. Era o texto que ela deu pra gente, depois os professores corrigiram essa repetição. Muito bom. Então eu acho que a escola ensina.

**Então você não aprende só na sala de aula, aprende fora também.**

Muito bom. E eu estou amando tudo isso. Eu estou aproveitando.

**ENTREVISTA 3:****ALEXANDRIA****Aluna do 5º. Semestre do curso de Pedagogia (Administração e Supervisão)****Como você decidiu entrar no projeto?**

Na verdade foi assim. Eu tinha que fazer o estágio da faculdade e surgiu esse projeto. O projeto Bolsa Alfabetização é remunerado, então resolvi unir o útil ao agradável. Já que eu vou ter que ficar na escola de graça, então eu vou ficar nesse projeto, que eu ganho um pouquinho. Eu sempre tive vontade de fazer estágio, conviver um pouco com a escola pública, porque até então eu não tinha experiência quanto a isso. Eu já trabalhei quatro anos em escola particular, então eu queria ter uma experiência em escola pública. Esse foi o maior motivo de ter entrado no projeto.

**Na escola particular você trabalhava com educação infantil... Você observa diferença entre educação infantil, ensino fundamental, pública, particular? O que você observa?**

Muitas diferenças. Eu converso com minhas amigas da sala e elas estão em outras escolas. Eu vejo que a escola em que estou, a pública, fazendo esse projeto de alfabetização, falta muita coisa. Estou aprendendo muita coisa que eu não vou fazer como profissional, embora eu esteja aprendendo muito, muito, muito. Mas tem muita diferença da escola particular para a escola pública. Porque a particular tem mais cobrança, mas também tem mais ajuda, dependendo da escola em que você está. Na escola pública... também pode ser que a visão que eu estou tendo é porque é onde estou, porque tem outras... Tem uma amiga minha que está em outra escola que é até a quarta série, ela tem uma coordenadora pedagógica que ajuda, que colabora, tem todo um envolvimento, toda uma preocupação. No meu caso, a escola é muito grande, tem até EJA à noite, são 1900 alunos... Até entendo que é muito difícil conseguir ter uma organização, tentar organizar isso tudo de forma que flua bem. Isso não acontece lá...

**Tem coordenadora?**

Nós não temos coordenadora... Só quem tem é o fundamental II. Quem faz o HTPC com as professoras é a diretora. Tudo muito corrido, porque ela não tem muito tempo. Ela tem muita coisa para fazer e não tem tempo. E a sala em que estou é a única de primeira série. Não tem preocupação. A professora fala: “Para quê eu vou ficar me preocupando? Vou me aposentar...” Isso é diferente. Na escola particular não existe isso. Você tem que ir para trabalhar mesmo. Você tem que se preocupar, porque depois você vai prestar conta disso. Na pública tem que prestar? Tem. Só que, independente de você fazer o seu trabalho ou não, você não vai ser mandada embora.

**Você estava me contando da professora... Como você descreveria sua relação com a professora?**

É uma relação... é... uma relação boa... Mas percebo que ela me vê simplesmente como uma aluna mesmo, como se eu não soubesse, que estou ali só para ajudar no que ela me pedir, mas acaba não dando muita importância para as coisas que eu gostaria de fazer. A impressão que eu tenho é que ela acha que eu estou aprendendo ainda, então eu tenho que fazer o que ela fala. É uma relação boa. Eu sinto que ela precisa de mim, precisa de alguém na sala, sem dúvida. Às vezes ela acaba aceitando o que eu falo. Aos pouquinhos estou conseguindo ajudar mais, ser mais ativa, dar mais idéias para ela. Aos pouquinhos ela está percebendo que eu sou aluna, mas tenho muita vontade, já tenho alguma experiência...

**Quanto a essa questão de ser aluna, o projeto propõe que vocês sejam alunos pesquisadores. Você se sente uma aluna pesquisadora?**

Não.

**Por quê? Me conta um pouco...**

Porque... eu não me sinto uma aluna pesquisadora, mas... me sinto uma aprendiz mesmo. Porque eu não tinha experiência na alfabetização e era um sonho que eu tinha. Meu sonho era esse. Eu sempre falei: se eu tiver uma oportunidade “Você pode lecionar no primeiro ano?” Não, porque eu não estou preparada. Mas eu tinha esse sonho. Tanto que meu TCC é sobre alfabetização. Eu não parei para perguntar se eu sou aluna pesquisadora. Estou mais aprendendo, estou muito envolvida, muito. Se eu parar para observar “Olha o que eu consegui fazer! Como as crianças estão! Olha a professora na sala!”. Porque querendo ou não ela acaba vendo como eu sou com as crianças e às vezes ela baixa um pouco a guarda. Ela grita o tempo todo, ela é totalmente tradicional, totalmente cansada, vinte anos, vai se aposentar. E eu não. Ela fala: “Nossa, você gosta mesmo!” Gosto...

**Você acha que tem diferença entre estágio e projeto?**

É difícil comparar...

**É sua primeira experiência nos dois, no estágio da faculdade e no projeto...**

Não sei como é. O que eu percebo, das meninas que fazem só o estágio [...], tem menos comprometimento. Vai lá, faz o estágio, tem menos... vai lá faz o estágio... vê o que as crianças fizeram... Eu acho, não sei, que não tem tanto envolvimento como nós temos, por causa do projeto. Não sei...

**É a percepção que você tem a partir da vivência das suas colegas... Se você tivesse que destacar alguma contribuição que o projeto está dando para sua formação, que contribuição você destacaria?**

Uma contribuição grande... Normalmente a sala de primeiro ano, pelo menos das públicas, tem mais de trinta alunos. É uma fase que precisa de muita ajuda individual, não tem como uma professora só dar conta de toda essa... de trinta, trinta e cinco alunos. Então o projeto contribui muito colocando... mesmo que seja um estagiário, um aluno pesquisador... Por que de alguma forma ele acaba ajudando muito o professor na sala. Isso já contribui muito, muito, muito.

No meu caso a professora já está há vinte anos, ela só tem Magistério. Você vê que falta muita informação pra ela ainda. A gente que está, agora, nesse projeto, já tem uma informação maior. Nós estamos mais no auge do construtivismo. Eu acho isso... Se você conversar com uma professora formada há vinte anos, falta muita coisa. A gente pode contribuir muito.

**ENTREVISTA 4:****ITÁLIA**

**Aluna do 5º semestre noturno do curso de Pedagogia (Administração e Supervisão)**

**Há quanto tempo você está no projeto?**

Já tem um ano.

**Você lembra em que mês você começou?**

Em junho de 2007.

**Quando você entrou no projeto, qual foi sua idéia? Por que você resolveu começar?**

Para falar a verdade, quando eu comecei foi mais pelo problema financeiro. Mas agora, como eu não tenho problemas, é mais pela experiência mesmo, porque é muito bom, eu gosto, é maravilhoso.

**E do que você gosta no projeto?**

Gosto do contato com as crianças. Por que são personalidades diferentes, então você vai conhecendo a vida de cada um e você vai se envolvendo com elas.

**E você teve alguma dificuldade?**

No começo eu tive muita dificuldade com a professora. A professora deixou bem claro que a professora era ela e que eu era simplesmente uma estagiária. Quem não está preparado, podia estar desistindo ali na hora, mas eu achei que foi uma oportunidade boa, que dá para saber as coisas da profissão. Os problemas.

**E agora?**

Como mudou a professora, estou muito mais dentro da sala de aula, porque antes eu não estava.

**Você se sentiu mais acolhida?**

Muito mais acolhida, ela me dá mais oportunidades. A outra não me deixava nem chegar perto das crianças.

**Que tipo de oportunidades?**

Ela me deixa fazer sondagem, ela me apresenta atividades diferentes, ela me empresta o caderno dela. Ela é bem diferente, a outra já não mostrava nada.

**E quando você pensa no que você aprende na faculdade e no que você vê na prática, o que você percebe?**

Muita diferença. A faculdade é mais teoria e a prática é uma coisa que se você não tiver, na profissão, você não consegue. Então a única diferença para mim é mesmo a teoria. Lógico que a gente aprende bastante coisa: personalidade, em didática, mas o que diferencia mesmo é a teoria e a prática profissional.

**E tem alguma coisa que você vive na prática, que sente que deveria ter aprendido na faculdade?**

Sinto falta de entender as crianças que tem mais dificuldades, as hiperativas. E na faculdade a gente não tem, para estar ensinando e trabalhar com hiperativo, com DM. É mais para a escola particular que a faculdade prepara a gente, e não para a estadual.

**E qual a diferença? Por que você acha que é mais para a particular do que para a estadual?**

Por que a gente tem mais oportunidade... Tudo o que a gente aprende na faculdade é para poucas crianças. Na particular, você tem no máximo 15 crianças. Na estadual você tem 40. Então o que a gente aprende na faculdade é para trabalhar com poucas crianças. Então você tem que saber trabalhar com o dobro de crianças, no caso.

**Se você tivesse que dar alguma sugestão em relação ao que a faculdade ensina, o que a faculdade faz...?**

É um pouco mais de conhecimento para a escola pública.

**ENTREVISTA 5:****SÍRIA e ESMIRNA**

(alunas do 5º e 4º semestre de Licenciatura em Pedagogia, noturno e matutino, respectivamente)

**Por que vocês entraram no projeto?**

**Síria:** Para ter um desenvolvimento melhor e até estar ajudando na escola, na faculdade.

**Ajudando em quê?**

**Síria:** Ajudando nas aulas, nas matérias. Tem matérias em que você vai fazer uma apresentação de trabalho e algumas coisas você já estudou nas reuniões também...

**Esmirna:** Eu entrei no projeto porque eu estava procurando um outro emprego e eu fiquei sabendo que o projeto era muito bom mesmo, desenvolve uma grande experiência profissional.

**Quando você entrou?**

**Esmirna:** No terceiro semestre. Vai fazer um ano.

**E por que você continuou. No começo foi porque você estava procurando emprego. Por que você continuou no projeto e não foi procurar outro emprego, depois?**

**Esmirna:** Ah, porque eu gostei muito mesmo da escola, das pessoas... O “estado”, eu achei que é o paraíso mesmo, porque a escola particular, pelas experiências que eu tive, eu não gostei.

**Você já trabalhou em escola particular? O que você fazia?**

**Esmirna:** Eu fiquei como auxiliar. Depois eu virei professora do maternal, já tinha trabalhado no Pré I. Mas tudo escola desestruturada, a outra era exigente demais, tinha muito... o dinheiro, não podia ficar nada errado para eles. Os materiais tinham que ser exatamente perfeito, eles não aceitavam erros.

**Síria:** (complementando) Sobre o que ela falou. Nessas escolas, porque eu trabalho na escola particular à tarde, de manhã na escola pública. É diferente, porque lá a professora tem que ensinar porque eles têm que ter nota, porque eles estão pagando. Na pública, é diferente, tem professores que vão lá, atrás, para a criança aprender, outros já não vão tanto. As crianças da particular não respeitam muito você. Porque eu sou auxiliar, à tarde, junto com a professora da sala, igual de manhã. A diferença é que lá eles respondem. Eles viram pra você e falam “Estou pagando”. Agora a diferença é que eles respeitam demais você. Eles pedem licença, falam “obrigado”.

**E o que você poderia falar sobre o que é diferente na forma como você age, na forma como você trabalha, na turma do estado e como auxiliar da escola particular? Qual é a diferença no seu trabalho?**

**Síria:** A diferença é que à tarde se a professora não vai, você tem que ficar no lugar da professora. Você tem que dar trabalho, dar prova. Você tem que ficar lá em cima dos alunos, eles têm que fazer, tem que entregar. Às vezes no recreio eles têm que ficar fazendo e eu fico junto com eles, até terminar de fazer. O que eles não entendem, tem que ficar lá batendo na mesma tecla, até a criança entender. Na outra já é diferente. Na outra você pode ajudar um, pode ajudar outro. Então a gente vai nos [alunos]

que têm mais dificuldade. Essa é a diferença, porque nos outros você ajuda todos, no governo só ajuda os que precisam.

**Esmirna, você falou da diferença entre o que você viu na escola particular e na escola pública. Se você tivesse que destacar o que você aprende quando está na classe de 1ª. série... o que você aprende estando na classe?**

**Esmirna:** Eu aprendo muitas coisas. Pela professora mesmo. Eu tive grandes experiências este ano que foi ter dado um projeto de dinossauros, que era meu sonho. Foi muito legal!

**Como é que você fez?**

**Esmirna:** Enquanto a professora levava as crianças para a informática, eu fiquei com metade da sala dando o projeto. Eu contava sobre os dinossauros, levei uma cabeça do tiranossauro, mostrei as figuras, eles ficaram encantados. A gente começou a fazer massinha, os bonecos dos dinossauros. Eu entreguei desenhos para eles. Tem criança que até hoje quando fala: “Qual é seu animal de estimação?”, eles colocam dinossauro. Foi muito legal. E também ter dado aula de informática, eu gostei muito. Eu cheguei até a dar aula para a quarta série, e acho que eles são bem mais difíceis de trabalhar porque eles são mais rebeldes.

**E você, Síria, o que você aprende com o projeto?**

**Síria:** Igual ela falou, que a quarta série é mais difícil de trabalhar. No dia que a professora não foi, que os alunos foram divididos em outras salas, eu fiquei com uma segunda série. Eu já estava mudando meu pensamento, eu queria dar aula para a segunda, terceira. Agora eu quero dar aula só para a primeira série.

**Por quê?**

**Síria:** Porque eles te escutam mais. Os da segunda série, eu os via correndo na sala, aquilo estava me dando agonia... e a professora não fazia nada. Então foi meio estranho. A professora falou assim: “Você tá me ‘tirando’, menina?” Eu olhei e falei assim. Nossa, estranho, porque você não escuta isso. Professor é sempre aquele que sabe falar, sabe conversar, tem todo um processo. Ela falou desse jeito e eu fiquei assim... Eu saí na sexta-feira pensando que eu quero dar aula só em primeira série.

**Você gosta de alfabetizar?**

**Síria:** Acho muito interessante esse processo, que eles vão aprendendo. Você chega no final vê aquela coisa, e você pode falar: “Fui eu que fiz!” Por experiência do meu irmão, dos meus dois irmãos que são pequenos também. Às vezes eu ajudo eles. Ele fala “Obrigada”, não sei o quê. Tem um na oitava série que foi fazer um trabalho e não sabia fazer. Nem eu sabia responder um negócio de matemática que ele tinha que saber. Eu tive que ligar para outra pessoa, que me ensinou e aí eu ensinei a ele. Só que eu acho assim, muito difícil.

**Você gosta de ensinar....**

**Síria:** É...

**Você estava falando da professora da segunda série. E com a professora da sua sala, como é? Como é o relacionamento, como vocês trabalham juntas?**

**Síria:** Da primeira série da manhã, do projeto? Ela é um pouco difícil de lidar. Mas eu já peguei o jeito dela. Tem dia em que ela está de bom humor e tem dia que ela não está de bom humor. Eu tento fazer

o que eu posso... Eu pergunto o que eu posso fazer, o que eu não posso... Às vezes você fica meio assim... vou fazer e se ela não gosta? Às vezes as crianças que eu quero ensinar, que eu vejo que é necessário, e ela não deixa... Eu tive uma descoberta essa semana... Tem uma aluna que estava escondida no meio dos que ela [a professora] fala que sabia, mas eu descobri que ela não sabe...

**Olha... Como é que você descobriu?**

**Síria:** Eu fui ajudar. Ela foi me fazer uma pergunta. Ela deu um texto e deu as perguntas. E ela foi me fazer uma pergunta... Ela foi me perguntar o que estava escrito. Então, quer dizer, ela não sabe o que está escrito... Então ela não sabe ler, e eu descobri. E é a segunda criança que eu descobri que não sabe ler.

**E o que você acha que aconteceu? Ela ficou lá no meio...**

**Síria:** Porque ela já aprendeu a escrever direitinho, eu acho que a menina busca olhar o caderno das outras. Então eu não sei se ela não percebeu ou se ela deixou lá no meio mesmo. Mas quando eu descobri, eu fiquei muito impressionada, porque já é o segundo que eu descobro. Que está lá no meio, eu achava que sabia e na verdade tem muita dificuldade ainda. Mas é uma dificuldade que você pode ajudar.

**Nós dizemos que são alunos copistas. Eles copiam bem, a letra é bonitinha, faz tudo, o caderno está feito...**

**Síria:** É, o caderno dela é uma graça. Você olha o caderno dela... E eu falei: por que ela mostra para a coordenadora os cadernos que são os melhores cadernos, que são todos cheios de “negocinhos”? Não mostra realmente o caderno da criança que a gente vê que a criança está aprendendo, que ela tá passando um processo bem lento, mas está aprendendo.

**E dá para perceber no caderno?**

**Síria:** Dá. Porque os erros, tudo ela está perguntando para mim, agora. Porque ela já viu que eu sei que ela está com dificuldade. Então ela pergunta as coisas para mim. Até, às vezes, a professora retém dela me perguntar, não deixa. Fala: “Vira prá cá, *aluna*”, isso e aquilo. Mas quando ela pode, ela vem: “Professora, eu não sei o que está escrito aqui. Você pode ler para mim?” Eu leio para ela, porque eu não vou falar “Não, eu não vou ler para você”. E ela já... Ela [pergunta]: “Onde está?” Eu falo: “Está no começo do texto, procura”. E ela: “Ah, eu achei”. Então acho que ela tem um processo bem lento para ler...

**E com essa ajuda...**

**Síria:** Com essa ajuda é mais fácil.

**E você, Esmirna, o que você me conta da sua relação com a professora?**

**Esmirna:** Ah... Tem coisas que eu não concordo com a didática dela, eu fico... Eu não opino sobre isso. Fico na minha, eu só observo... Mas com relação à matéria que ela dá, o jeito que ela ensina, eu até concordo. Só não concordo com a relação que ela tem com os alunos...

**Por quê?**

**Esmirna:** Eu acho que ela não deveria ser tão brava com eles. Isso acaba assustando eles e talvez se ela os tratasse não tão brava assim, talvez eles estariam desenvolvendo mais.

(Síria faz acenos de concordância.)

**E você, concorda?**

**Síria:** Concordo. Porque é a mesma coisa na sala. Às vezes eles vêm, dão um abraço em você. Não pela questão da criança estar vindo te dar um abraço, mas ela veio te dar um abraço porque você fez alguma coisa por ela. Na sexta-feira, o [aluno] veio, me deu um abraço e como ele tem dificuldade na fala, ele queria falar alguma coisa. Eu falei: “Calma, fala...”. E ele falou: “Te amo”. Eu achei impressionante... Ele vem, me dá um beijo, quando eu ensino alguma coisa para ele e ele consegue fazer, ele vem, ele retribui, ele te dá um beijo... Não porque você tem que ter isso da criança, mas acho que faz muita falta... Porque acho que ela já não se entrosa tanto com as crianças. Ela passa a lição, fica sentada no cantinho dela, ela é a professora e eles são os alunos, eles só têm que responder o que ela pergunta... Então eu acho muito difícil... Às vezes vem uma criança na sua mesa, falar com você e ela já corta, já tira de lado. Outro dia, a menina estava falando que a irmãzinha dela conseguiu escrever a letra A e é menorzinha. Ela já cortou, não deixou: “Pára de falar”. E eu achei muito complicado...

**Se na próxima segunda-feira, uma escola chamasse vocês para serem professoras: “Tem uma vaga e quero que vocês assumam.” O que vocês acham que vocês aprenderam no projeto que vocês levariam para esse trabalho?**

**Síria:** Eu acho que aprendi o jeito que não devo ser como professora! Ela é muito rude. Quando eu estudava, não era desse jeito. Eles eram mais... eles conversavam mais, era diferente... Eu quero ser daquele jeito, não assim. Tem que ter um pouco de brincadeira na aula, não a aula inteira, porque às vezes acaba sendo cansativo para a criança. Eu quero ser bem dinâmica, dar um monte... Não só brincadeiras também, fazer com que as brincadeiras levem a alguma coisa. Desse jeito eu quero ser.

**E você Esmirna: que aprendizagens você usaria em um trabalho novo?**

**Esmirna:** Eu aprendi a ter bastante disciplina com os alunos, coisa que eu não tinha muito antes... Eu não sabia lidar... E hoje, você fala para o aluno: “Senta” e eles me obedecem mesmo. Consegui ter isso. Eu levaria, realmente, bastante parte lúdica, brincadeiras, jogos, teatro, que é importante, música, poesia. Tanto é que minha professora também trabalha com isso.

**Se vocês tivessem que falar para alguém para entrar ou não entrar no projeto, o que vocês diriam? O que diriam para alguém que está na dúvida?**

**Síria:** Na sexta-feira eu falei para uma amiga minha, que estava em dúvida. Ela trabalha em banco, só que ela precisa adquirir uma experiência com criança. Por conta do estágio que tem que fazer para a faculdade... Eu estava falando com ela: “Por que você não entra no projeto? É muito bom, você aprendeu muito... Tudo o que eu aprendo no projeto eu estou usando aqui na sala de aula, para fazer trabalhos... Agora eu tenho mais facilidade. Antes eu ficava mais quieta no meu canto, agora eu já falo mais, consigo me expressar melhor”. Eu falei para ela que é uma maravilha, porque você aprende. É uma coisa que você vai usar pro resto da vida. Se você está se formando para ser uma professora, você vai usar para o resto da vida...

**E você, o que diria, Esmirna, para alguém que estivesse na dúvida?**

**Esmirna:** Eu diria para entrar sim, porque o projeto é importante. Acho que só ficar na teoria da faculdade... A pessoa que entra no projeto ela vê a prática. A realidade. Como é trabalhar com os alunos, como é a sala de aula, a direção... O projeto é muito importante.

**Como assim, a direção?**

**Esmirna:** A gente ... Eu estou aprendendo até a parte administrativa...

**Como assim?**

Estou aprendendo o que a coordenadora faz... Ela resolve não só os problemas gerais de uma escola, mas ela pode participar de uma sala de aula. Eu vi ela lendo para os alunos da quarta série.... Então eu acabo aprendendo algumas coisas da direção... Eu acho bem interessante.

**Síria:** (Pede a palavra) Ela estava falando e eu lembre uma situação que aconteceu comigo. Eu estava no segundo semestre da faculdade e eu via aquelas meninas de uniforme... Eu as via fazendo aquelas atividades de revistas, recortando, fazendo isso e aquilo e eu pensava: “Ah, que negócio chato, eu não quero isso não! Será que eu vou ter que fazer isso também?” Eu achava muito infantil, muito bobo... Mas depois que eu entrei para o projeto e comecei também a dar aula à tarde, eu vi que é diferente. Eu passei a ter gosto. Agora eu fico pensando: nossa, eu achava isso besta, mas olha agora o que está acontecendo?

**Mas você faz isso também?**

**Síria:** É uma coisa que eu não conhecia. Eu falava sem conhecer. E a partir do momento em que eu conheci, vi que é uma coisa totalmente diferente, é muito bom. Jogos que eu faço, até meus irmãos pedem e ficam brincando.

**Jogos que você faz para usar com as crianças?**

**Síria:** - É, para usar com as crianças. Eu fiz uma história em *tangran*, na faculdade. Era um trabalho. Era só uma historinha básica, só que eu fui tão a fundo que eu fui fazendo uma história e ficou um livro. Você vai virando, são várias figuras de *tangran*, de bichos, de pessoas, de animais... E eu levei para ler para as crianças e elas gostaram tanto! E eu não gostava disso...

**A Esmirna falou sobre a escola. Vocês duas participam da reunião de HTPC?**

**Síria:** Não, tenho aula à tarde.

**Esmirna:** Não... Mas teve uns dias de HTPC que o governo exigiu de tarde, e eu consegui ir, pegar algumas...

**ENTREVISTA 6:****FLORENÇA**

**Aluna do 5º. Semestre do curso de Pedagogia – Noturno (Licenciatura)**

**Como eu falei, esta entrevista faz parte das entrevistas que eu estou fazendo para o meu doutorado. Estou pesquisando sobre o projeto Bolsa Alfabetização, como vocês alunos vêm e atuam no projeto.**

**Você começou quando?**

No ano passado, no dia 6 de maio.

**Maior. Maior de 2008. Por que você resolveu se inscrever nesse projeto?**

Primeiro por causa da experiência que eu ia poder estar adquirindo. E foi maravilhoso, porque eu estou aprendendo muito... estou aprendendo realmente a teoria na prática. Aprendi bastante!

**E como foram os primeiros dias, a recepção na escola.**

Me receberam bem. No primeiro momento fica aquela coisa, assim, que não sabe, como vai ser... a professora ainda não estava muito bem instruída de como ia ser minha participação na sala de aula, mas quando eu comecei tudo foi ótimo. A professora me tratou super bem, me dava bastante liberdade para ajudar as crianças. Aprendi bastante como ajudar a alfabetizar as crianças.

**O que você faz, como você participa na sala de aula?**

Corrigir lição, tomar leitura, ajudar na escrita das crianças, fazer atividades com alfabeto móvel, ajudar assim... elas escrevem e a gente senta junto com a criança para poder estar auxiliando, ver onde que ela está faltando ali para ver onde que ela pode avançar a fase, as etapas da alfabetização.

**É um trabalho mais individual...**

É. É mais para ajudar a auxiliar aqueles que estão assim... não com muita dificuldade, porque a professora é que auxilia eles, os que estão com mais dificuldade... Mas os que estão na fase “com valor”, “sem valor”, a gente ajuda mais, para eles poderem ver que está faltando letra...

**E você acha que essa ajuda contribui?**

Contribui. Eu vejo muita mudança. A professora, este ano, faz bastante atividade, uma vez por semana, de escrita e a gente vê bastante avanço...

**Escrita espontânea?**

Escrita espontânea. E a gente vê muita... muito avanço nas crianças. Com dois professores, dá para dar mais atenção para aqueles que não estão silábico-alfabético ou alfabético. Dá pra ajudar bastante.

**No ano passado você acompanhou a turma praticamente o ano todo. Do mês de maio a dezembro... Como você avalia o andamento da alfabetização das crianças, a forma como elas chegaram ao final do ano?**

Que eu me lembro, saíram cinco alunos só que não tinham atingido o estágio alfabético.

E uma coisa engraçada, um aluno era “com valor” e de repente ele foi para o alfabético, em uma semana... Eu vi bastante avanço... Nesse tempo, de maio a dezembro, dá para observar bastante diferença na alfabetização deles.

**Quando está falando da alfabetização, você usa alguns termos que são bastante específicos: “silábico com valor”, “alfabético”. Como foi a aprendizagem desse conteúdo específico da alfabetização?**

Primeiro com as aulas de Metodologia da Alfabetização, a gente tem uma noção teórica de como funciona. E na prática, eu aprendi... a professora deixava eu fazer a sondagem. Eu realmente aprendi como se faz a sondagem, como se aplica a sondagem. Na faculdade é diferente. Você tem uma noção... Será que é assim... E lá realmente a vê que é verdade, acontece! É até engraçado, eu dou até risada, porque é muita...

**Você ficou em dúvida, será que é assim mesmo, será que eles escrevem desse jeito?**

Não deve ser não...

**A professora inventou?!**

(Risos)

Mas a partir do momento em que você vê a realidade, todos eles passam pelo mesmo processo, às vezes pulam uma fase... Mas todos eles passam pelo mesmo processo, sempre passando de fase em fase, é muito interessante.

**Por coincidência, justo nos semestres em que você estava fazendo Metodologia da Alfabetização aqui na faculdade, foram os semestres...**

Que eu comecei no projeto!

**Você podia fazer essa relação, das duas coisas...**

**O projeto prevê que vocês participem dos horários de trabalho coletivo, o HTPC, que é justamente para conhecer o funcionamento da escola, ter essa visão do todo. Você participa, você consegue participar das reuniões?**

Eu participo uma vez por semana, duas horas. Eu participo do HTPC das professoras da primeira série, do planejamento de aulas. Eu estou achando interessante, também, para ver como a professora planeja a semana inteirinha e a outra semana. Como vai decorrendo. Eu pensei em participar da reunião da coordenação, uma vez por semana, mas eu achei que valeria mais se eu ficasse com a parte de alfabetização. A professora faz as atividades, bola, para estar adotando.

**Por que você achou que era melhor?**

Primeiro porque a coordenadora falou que eu poderia escolher: ou no HTPC das professoras ou no HTPC geral. Eu conversei com a professora, o que ela achava melhor para ela. Como ela disse que para ela não tinha muita diferença, eu escolhi a delas porque eu pensei que apesar de você saber bastante coisa da escola, do estágio, coordenação, escola... eu achei mais interessante para que eu pudesse estar vendo como é que é feito o planejamento de aula, na realidade. Porque a gente também vê na faculdade, mas não vê na realidade.

**Você acha que tem alguma participação nesse planejamento ou fica mais como observadora?**

Na maioria das vezes eu fico como observadora. Às vezes eu dou uma opinião, mas nem sempre é acatada. Fico mais na minha. Às vezes pedem minha opinião. A professora fala: “Lembra do aluno...”.

Pela observação da sala eu acabo ajudando a professora a planejar as atividades, com a ajuda das observações do que um ou outro aluno está precisando.

**Para fazer esses ajustes das necessidades das crianças... Você tem um conhecimento bom de como as crianças estão.**

Bastante.

**Alguns autores falam da importância da escola – a escola de ensino fundamental, a escola de primeira à quarta série – na formação dos professores que estão no curso de Pedagogia, em formação inicial. Como você vê isso?**

Eu não tinha noção nenhuma de escola, como era o dia a dia de uma escola...

**Você não tinha trabalhado antes, em escola?**

Não. Nunca tinha visto uma escola na realidade. Você ouve falar, mas não sabe como é. Então acho que essa oportunidade, não só na primeira série... Porque por enquanto é só na primeira série, mas gostaria de ter outras oportunidades, é interessante para a formação do professor, porque ele pode estar comparando a teoria com a prática. Isso abre um leque de experiências enorme. É diferente de ouvir Freinet, ouvir vários pensadores, várias metodologias e saber como realmente é aplicada no dia a dia do aluno, da escola mesmo.

**Você falou que abre um leque de experiência enorme. Como assim?**

Eu, por exemplo, agora eu me sentiria capaz de entrar em uma sala e falar assim: Eu posso ajudar a alfabetizar uma criança. Eu tenho uma experiência de sala de aula. Como que é a alfabetização de uma sala de aula, o planejamento.

**A sala de aula toda... A primeira série inteirinha, não é só aquele grupo...**

Hoje eu em dia eu me sinto segura. Vou ficar nervosa, mas posso falar que sei o que fazer para ajudar na alfabetização de uma criança. Ou uma segunda série, que é menos responsabilidade, nessa coisa de ter que fazer a criança aprender a ler e escrever. Hoje com o projeto eu me sinto mais segura de atuar numa sala de aula.

**Na faculdade vocês têm três semestres de estágio. Você não acha que o estágio te daria isso?**

Acho que não. Por que no estágio eu não estaria participando efetivamente do desempenho, do desenvolvimento da aula. Eu vejo com outras colegas que no estágio você senta no fundo da sala, olha, observa... Você não vê a realidade, não olha a criança, vê que está com dificuldade, o que ela está avançando, o que ela precisa para melhorar. Acho que no estágio eu seria mais observadora. Eu observo e pratico. No projeto eu observo e pratico. Já no estágio não seria desse jeito.

**Às vezes, nas aulas, você me fala de sua relação com as crianças. O que tem de especial nessa relação que você estabelece com os alunos?**

Eu procuro tratá-los assim... Tem professores que tratam.... Não por alguma coisa... que faz diferença daquele que sabe e daquele que não sabe. Eu trato todos iguais, sempre sou muito carinhosa. Sempre de uma forma bem afetiva, para que eles possam confiar em mim. Eu tenho que passar confiança em mim para poder ajudar. Se não confiar não vai pra frente. Professores têm que dar atenção, na medida do possível, para que ele se desenvolva melhor ainda. Senão fica aquela coisa: caderno, professor e lousa.

**Alguns alunos pesquisadores comentam da relação que eles acabam estabelecendo com os pais, apesar de não serem os professores da sala. Você sentiu alguma diferença deste ano, para o outro que você trabalhou no projeto?**

Este ano nem tanto, porque ainda está no começo do projeto. Começamos em março...

**Você já está praticamente há um ano no projeto...**

Na mesma escola. Então muitas mães me vêm e dizem “Oi, professora, tudo bom?” E os alunos me perguntam: “Quando você vai ficar na nossa sala?” Eu digo que não, que é só na primeira série. Eles também têm esse contato comigo. Não é porque eu sou aluna pesquisadora que eles deixam de lado. Sabem que eu estou ajudando. Mesmo porque as crianças falam. Eu sou a professora que ajuda a aprender a ler e escrever.

**É a definição que eles dão...**

Este ano também tem algumas mães que, quando eu fico um pouco além do horário para corrigir a lição, para ajudar, elas falam “Obrigada, professora por ter ajudado”. Tem essa coisa de reciprocidade: eu ajudo o filho e ela acaba agradecendo essa vontade de ajudar, de melhorar.

**Você acha que os pais entendem o que você está fazendo ali, qual é o seu papel?**

Entendem, porque a professora da sala deixa bem claro, quem somos nós. Quando a gente entra na sala de aula... A primeira coisa, quando teve reunião, ela falou que a gente é a aluna pesquisadora. Na verdade eu seria auxiliar, ali na sala, para auxiliar a alfabetização. Ela explica para todos os pais e eles sabem realmente qual é o nosso papel ali na sala.

**Se você tivesse que dar alguma sugestão do que precisaria ser melhorado no projeto, o que você indicaria?**

Por enquanto... A meu ver... Prá mim, está bom. Do jeito que está, está caminhando de uma forma que a gente está conseguindo aprender bastante. As vezes a gente ouve gente falando de problemas, a escola, o diretor, o coordenador, mas isso cabe a cada lugar...

**No seu caso...**

No meu caso, está tudo perfeito: o diretor, professor, coordenador, todo mundo bem legal.

**Você gostou de ter ficado na mesma escola mais um ano?**

Adorei! Eu fiz de tudo para ficar na mesma escola. Como estava bom, eu quis continuar. Lá, eles são bem profissionais mesmo.

**ENTREVISTA 7:****GUADALUPE e HOLANDA****Alunas do 3º. Semestre do curso de Pedagogia – Diurno (Licenciatura)**

Hoje é dia 17 de junho de 2009. Estou aqui com a Guadalupe e com a Holanda, que são alunas do terceiro semestre do curso de Pedagogia, turma da manhã. Elas são ou foram alunas que participaram do projeto Bolsa Alfabetização. O objetivo desta entrevista é a gente conversar sobre o projeto Bolsa Alfabetização.

**Pesquisadora: Inicialmente queria que cada uma contasse quanto tempo ficou no projeto, no caso da Holanda, ou há quanto está no caso da Guadalupe.**

**Holanda:** Comecei em agosto, fiquei um ano, quase... uns nove meses.

**Pesquisadora: Agosto de 2008...**

**Holanda:** Saí agora em abril.

**Pesquisadora: Na verdade você acompanhou duas turmas de primeira série: uma que estava terminando...**

**Holanda:** E uma começando.

**Pesquisadora: E você, Guadalupe?**

**Guadalupe:** Comecei em agosto de 2008 e estou até agora. Duas turmas, também. Agosto, eu peguei na metade.

**Pesquisadora: E como foi pegar desde o início? Qual foi a diferença?**

**Guadalupe:** Eu achei melhor, porque aqui eu não tenho dificuldade com as crianças e lá eu tinha. Não me ouviam de jeito nenhum, era uma confusão, a professora não podia ir no banheiro e me deixar sozinha com eles.

**Pesquisadora: É a mesma professora ou é outra?**

**Guadalupe:** Não, eu mudei de escola. Só que agora eu falo e eles me ouvem. O meu relacionamento com eles é bem melhor que no ano passado.

**Pesquisadora: E seu trabalho como aluna pesquisadora também melhora...**

**Guadalupe:** Melhora.

**Holanda:** Melhora, porque eles ainda estão se alfabetizando. Quando a gente entrou não tinha muito o quê pesquisar, porque eles já estavam alfabetizados. No meu caso, a maioria já estava alfabetizado. Então tinha só cinco ou seis casos em que eu mergulhei.

**Pesquisadora: Mergulhou como? O que você fazia?**

**Holanda:** Atividades. Falam que não pode... A professora falava: “Dá para você ficar com eles amanhã?” Eu quis ficar porque é conhecimento para mim. A partir daquelas dicas que a senhora dava de bingo, jogos de palavras. Graças a Deus, três que ficaram na minha responsabilidade, entre aspas,

eles evoluíram. Porque o nosso maior medo é eles irem para a segunda série pré-silábicos ainda. Saíram silábicos com valor. Mas o resto da sala era bem tranquilo, produziam textos...

**Pesquisadora: E você, Guadalupe, o que está aprendendo com o projeto?**

**Guadalupe:** A gente aprende muito. Acho que a experiência maior é na sala de aula, mesmo. Às vezes acontece um fato e a gente vê que não tinha aquela experiência, não sabia como lidar com aquilo.

**Pesquisadora: Que tipo de fato? Você tem algum exemplo.**

**Guadalupe:** Por exemplo. Esta semana apareceu uma garota na sala com dinheiro: trinta reais. Eu vi ela com aquele dinheiro, mas não tive iniciativa. “Será que a mãe deu para ela pagar alguma coisa, dar para alguém?” Foi isso que eu pensei. E não falei nada, fiquei quieta. E no intervalo ela foi com esse dinheiro na cantina, comprar um lanche. Virou uma confusão e eu fiquei chateada. Porque a moça da cantina pegou o dinheiro da mão dela e veio entregar para a professora. “Professora, a menina está com trinta reais, ela comprou um lanche, gastou dois reais e sessenta.” A moça da cantina veio trazer e eu me senti muito chateada, pois eu vi a menina com o dinheiro e não fiz nada, não tomei nenhuma iniciativa. Não achei que ia virar uma confusão. A professora fez um bilhete na agenda, colocou o troco no envelope e falou: “Você entrega para a sua mãe?” A aluna falou: “Entrego.” “Promete?” “Prometo... Mas minha mãe vai me bater”. “Eu vou escrever no bilhete para sua mãe não te bater.” Quando cheguei na escola ontem, veio o bilhete de volta: a mãe perguntando se a professora tinha guardado o dinheiro. Ela não tinha levado o dinheiro. Ontem veio mãe, veio todo mundo, virou uma confusão e eu fiquei me sentindo culpada. Por que eu não falei antes, para a professora? Eu vi o dinheiro na mão da menina. Eu fiquei pensando: não tenho experiência, a gente não sabe como lidar com essas coisas...

**Pesquisadora: E é o tipo de coisa que você não vai aprender em outro lugar.**

**Guadalupe:** Então. Exatamente isso. Outra coisa que aprendi na sala de aula: a gente tem que pensar muito no que fala para eles. Isso eu aprendi.

**Holanda:** E você não está lá só para... Você está lá como psicóloga, como enfermeira, como tudo... Ela contou um caso de dinheiro. Uma vez aconteceu um caso de um aluno que estava com dor de barriga e foi na sala mesmo. Foi muito constrangedor para ele, ninguém esperava. A gente foi lá, limpou ele. Mas são coisas que só estando na sala para você pegar o jeitinho. Senão você não pega experiência nunca, e não tem outro lugar.

**Guadalupe:** Um fato também que aconteceu. Tem um garoto lá que sabe ler e sabe escrever, só que a letra dele é desastrosa, feia. Um dia ele chegou com uma lição bem bonita, a folha limpinha, a letra bonitinha. Eu falei: Nossa, Daniel, que legal! Você fez a lição.” “Fiz, professora.” Eu falei... sabe quando você comenta... sem experiência, sem maldade... Eu sou bastante ingênua para essas coisas. Eu falei: “Você fez sozinho ou alguém te ajudou?”. Elogiei, falei que estava bonita. Ele falou: “Fiz sozinho”. Chegou em casa falou para a mãe que eu insinuei que a mãe tinha feito a lição para ele. Quando foi na saída, eu já tinha ido embora, que eu saio às cinco horas, a mãe armou uma confusão com a professora e a professora não sabia de nada do que eu tinha falado. No outro dia, encontrei ela na rua e falei para a mãe: “Eu não insinuei que você tinha feito a lição para seu filho. Eu falei que a lição estava bonita e perguntei”. Pedi desculpa para a professora, eu não sabia que ia dar confusão. Eu falei sem maldade, eu elogiei, que estava bonita.

**Pesquisadora: Você acha que esse tipo de experiência que você tem no projeto vai te ajudar...**

**Guadalupe:** Vai ajudar em tudo e muito, essa experiência que estou tendo agora. Amanhã ou depois se eu estiver sozinho em sala de aula, eu vou saber resolver. Hoje, por exemplo, eu não saberia. Eu não soube resolver. E amanhã ou depois, se acontecer de novo, eu já sei.

**Pesquisadora: Cada dia é uma novidade... Holanda, você falou “É uma outra formação”, enquanto a Guadalupe falava. Por que você disse isso?**

**Holanda:** Porque se você comparar, por exemplo, a ADI, no caso do nosso município, que é a Agente de Desenvolvimento Infantil, até algum tempo elas podiam ter o Ensino Médio. Não era exigido nem o Magistério e eles poderiam cuidar das crianças. A gente pára para pensar: se a gente está numa sala de aula, a gente lê tanto, a gente tem essa experiência junto com o estudo na faculdade, com certeza não é igual. Com certeza é mais avançado, mais competente, mais tranqüilo.

**Pesquisadora: Em quê?**

**Holanda:** Na questão da experiência, de conteúdo, no sentido de conseguir contextualizar a teoria que a gente tem na faculdade com a prática. Quando você termina, três, quatro anos da faculdade, você de fato é uma professora. Porque você teve a experiência e a formação. Não é só uma aluna formada em Pedagogia: é uma professora.

**Pesquisadora: Você se sente preparada.**

**Holanda:** Sente. Super segura.

**Pesquisadora: Mas você não teria esse mesmo tipo de formação, essas mesmas experiências quando você estivesse fazendo estágio?**

**Holanda:** Acredito que não. Particularmente, eu penso que... É nisso que falo que é outra formação. Você quer comparar uma pessoa que tem quatrocentas horas de estágio com uma pessoa que tem experiência em sala de aula desde o segundo semestre? Mas entra a questão financeira, econômica, que nem sempre dá para a pessoa se dedicar tanto. Mas com certeza, não tenho dúvidas de que é muito diferente uma pessoa que está no projeto e uma pessoa que *só* faz estágio.

**Pesquisadora: Por que você fala da questão financeira?**

**Holanda:** A questão financeira é a seguinte. Um aluno que cursa o curso superior. Ou ele cursa de manhã e trabalha à tarde, ou ele trabalha durante o dia e cursa à noite. É óbvio que o ideal seria só estudar. Estuda, vai a campo, pesquisa, volta, estuda. Imagina que grau de competência e de conhecimento que você está. É devido a essas circunstâncias: a pessoa precisa trabalhar, não pode se dedicar 100%, então fica... eu acredito que meio que pendente.

**Pesquisadora: E você, Guadalupe, você concorda?**

**Guadalupe:** Eu concordo, de certa maneira, com a experiência que a gente vai ganhando e concordo também quando ela diz que o estágio é pouco tempo para a gente ganhar experiência e aprender. Como lidar com eles, principalmente. Acho que a gente está aprendendo agora, na sala de aula. O jeito que as professoras que já tem experiência ensinam, a forma de colocar uma lição, faz uma brincadeira. Acho que isso a gente só aprende na sala, junto com elas. A [*professora*] que eu estava no ano passado era muito criativa, muito mesmo. Às vezes a gente até brinca: o professor que a gente gostaria de ser. Ela era uma. Muito criativa, tinha um jeito de falar com eles que eu ficava admirada. Como consegue? Mas era muito legal. A que estou agora é muito boa, também. Tive muita sorte com as professoras que eu peguei até agora. É muito legal comigo, é mais simples, mais humilde, mas não é criativa como a outra. Ela é muito boa, explica muito bem, inventa as coisas, brincadeiras com as palavras. Só que não é criativa como a [*outra professora*] era.

**Pesquisadora: Foi uma professora que marcou, então.**

**Guadalupe:** Foi.

**Pesquisadora:** E em relação a outras aprendizagens que vocês fazem na escola? Além de aprender na sala de aula de primeira série, vocês conseguem identificar o que vocês aprendem estando dentro da escola?

**Holanda:** Todo mundo fala assim: quero fazer Pedagogia para ser logo diretora. Mas é complicado. Você percebe em HTPC toda essa rotina da escola, que não é só... mil maravilhas. Vou chegar, vou sentar... e pronto, vou começar a ganhar dinheiro. Você tem a vida de professores e a vida de alunos nas suas mãos. Você tem a quem prestar contas. Essa questão da administração, da coordenação. Tudo isso dá para você perceber. Para pesquisar. Você está lá como observadora, mesmo, e você vai pesquisando, olha o jeito da coordenadora. Olha como os professores se portam na frente dela. Então dá para ter uma idéia.

**Guadalupe:** Eu acho muita responsabilidade. Tanto a diretora quanto a coordenadora. Nossa! É tanta confusão e tudo vai em cima da coordenadora. No início eu achava que era legal ser coordenadora. Agora não acho mais.

**Pesquisadora:** Você participa do HTPC?

**Guadalupe:** Participo. Agora, aqui é mais tranqüilo, mas na outra escola era complicado. Os professores e a coordenadora parece que não se entendiam muito. Era uma professora que passou a ser coordenadora e eles não aceitavam muito. Era complicado. Eu ficava até meio assustada nas reuniões de HTPC. Aqui não, é bem gostosinho. É uma “japonesinha” bem calma, bem tranqüila. É uma conversa bem tranqüila entre a coordenadora e os professores.

**Pesquisadora:** Se você tivesse que me explicar por que você continua no projeto... Você começou no segundo semestre do ano passado. Então todo o segundo e terceiro semestre do curso de Pedagogia você participou paralelamente do projeto. Por que você continua?

**Guadalupe:** Primeiro porque eu queria trabalhar, queria sair de casa. Eu achava que eu tinha que fazer alguma coisa. E o projeto, eu estou fazendo o que eu quero, o que eu gosto, o que eu quis fazer a vida inteira, que era lidar com criança. Acho que foi um desejo meu a vida inteira. Em casa todo mundo briga comigo que eu mimo demais, que eu cuido demais dos meus, dos outros. É um gosto meu, eu gosto. É um desejo meu. Então estou muito contente de estar na sala de aula. Adoro as crianças, converso muito com eles.

**Pesquisadora:** Mas tem alunos da sua turma, terceiro semestre, indo para o quarto semestre que já trabalham em escolas particulares, por exemplo.

**Guadalupe:** Mas acho que ainda não estou preparada. Acho que, para eu assumir uma sala sozinha, eu não estou preparada. No caso de [uma colega], ela pegou uma sala e não deu conta. Acabou desistindo. Falou que era muito difícil. Escola particular. As crianças são de um nível mais alto, as mães exigem demais. Ela acabou desistindo. Para mim, eu acho cedo para assumir uma sala. Não tenho coragem ainda.

**Pesquisadora:** Estou preocupada com o horário de vocês... Vocês teriam alguma coisa a acrescentar?

**Guadalupe:** Estou contente, estou satisfeita com o que estou fazendo. Estou gostando. Me dou bem com todo mundo na escola. A gente, as alunas, todo mundo conversa muito...

**Pesquisadora:** As outras alunas pesquisadoras?

**Guadalupe:** Isso. Tem só uma daqui, as outras são de outra faculdade. Eu me dou muito bem com todo mundo: com a professora, com os alunos. Estou contente.

**Pesquisadora:** O projeto tem uma característica de juntar três pontos: a faculdade, com as aulas que vocês têm no período normal, o trabalho na escola, como aluna pesquisadora e depois, de volta na faculdade, as reuniões de orientação. Como vocês vêem o diálogo entre esses três vértices de formação?

**Guadalupe:** É uma complementação, de todas as formas. Outro dia a gente estava entrando para assinar e a coordenadora perguntou: “Guadalupe, como é esse projeto? Vocês tem quem oriente, quem cuide de vocês? Por que no ano passado, era meio jogado, ninguém ligava para as meninas.” Eu falei que não, a gente tem a coordenadora e tudo o que a gente faz é com a orientação da coordenadora. Ela falou: “Ah, que bom! Parabéns. Pelo menos vocês não estão jogadas, vocês tem quem oriente vocês. Falei: “Tem sim, e ela é bastante exigente”. A gente deu risada. É uma complementação: tem vocês que orientam aqui, tem as aulas na sala de aula. A gente faz perguntas, questiona.

**Pesquisadora:** Nas aulas, aqui na faculdade?

**Guadalupe:** É, tem sempre alguém fazendo perguntas, né, Holanda?

**Pesquisadora:** O que estou entendendo, do que vocês tão me falando, é que o fato de ter ou não orientação na faculdade acaba refletindo na escola em que vocês estão.

**Holanda:** E o próprio professor é mais seguro.

**Pesquisadora:** Como assim?

**Holanda:** Porque ele sabe que uma sugestão daquela aluna está vindo com uma base consistente. Ela sabe que você tem uma orientação, tem uma base teórica, uma coisa sólida para o que você está falando. Então para a professora é mais tranquilo e ela acaba te vendo como uma aliada, mesmo.

**Guadalupe:** Dizendo para elas que a gente tem orientação aqui, ela sabe que a gente sabe o que a gente pode e o que não pode. Nossos direitos. Aquele papel...

**Pesquisadora:** O regulamento.

**Guadalupe:** Fica na pasta da professora, em cima da mesa. Está ali com ela. Está com a professora. Todo dia que estou com ela eu vejo o papel. Você sabe quais são seus direitos, o que você pode e o que não pode...

**Holanda:** E tem o conteúdo e as atividades também. Às vezes a professora tem duas cargas horárias, ou faz muito tempo que se formou. Vem uma moça que está estudando, que tem orientação, imagina... Eu mesma, as duas professoras que eu peguei elas se sentiam bem tranquilas com qualquer sugestão de atividade, alguma proposta. Bem tranquilo, por que elas sabem...

**Pesquisadora:** Você tinha uma boa relação com as professoras?

**Holanda:** Graças a Deus, com as duas.

**Guadalupe:** Eu tenho uma boa relação com as duas. Mas tem uma orientação sua que eu não consigo: eu tenho medo de sugerir as coisas e elas acharem que estou querendo mandar, que estou me impondo. Tenho medo. Eu não falo. Às vezes eu quero falar, eu quero sugerir para ela fazer alguma coisa, mas eu tenho medo. Vai achar que estou querendo mandar na sala dela. Então eu fico quieta, não falo. Por exemplo, a gente tem umas três crianças que tem mais dificuldade. Eu tenho vontade de pedir para ela, que nem você fala, pôr junto com um alfabético...

**Pesquisadora:** Fazer agrupamentos produtivos?

**Guadalupe:** Isso, mas eu fico quieta.

**Pesquisadora:** Eles já trabalham em dupla?

**Guadalupe:** Não.

**Pesquisadora:** Então seria romper com a dinâmica da classe.

**Guadalupe:** As outras classes, por exemplo, às vezes colocam as crianças juntas. Só que a minha nunca colocou. Então eu tenho medo de falar e ela não gostar. Eu fico quieta.

**Pesquisadora:** Holanda, então o que mais você me conta.

**Holanda:** Eu só acho que é tudo de bom. Porque a gente tem uma formação plena. Quando você mencionou do ensino na faculdade, a orientação e o trabalho em sala. É uma formação perfeita. Seria o ideal mesmo. Porque trabalhar com criança não é fácil e talvez seja mais complexo do que você lidar com computador, qualquer outra coisa, em outras profissões. É o que a gente falou no começo: não é só você chegar e alfabetizar, alfabetizar. É uma formação ética, uma formação social, cidadã mesmo. Não dá para dizer: eu já tenho curso, já posso dar aula. Complicado. Não é por aí, não.

**Guadalupe:** A responsabilidade é muito grande... Trinta e três crianças na minha sala. É muita criança...

**Pesquisadora:** Como eles estão nesta época do ano?

**Guadalupe:** Estão bem. A gente tem umas três, quatro... Três crianças que vão dar um pouquinho mais de trabalho. E eu ia até perguntar o que fazer... Ele sabe ler e escrever, mas ele não escreve, não faz lição. Tudo o que a professora fala, põe na lousa, ele sabe ler, ele responde. Mas ele fica o dia inteirinho e não faz nem o início da lição. Eu fico nervosa.

**Holanda:** Mas é que para eles é repetitivo... É a mesma coisa que a gente repetir toda a lição que a gente já fez no semestre passado

**Pesquisadora:** É, depende do tipo de atividade... Atividades que são menos desafiadoras...

**Holanda:** É, tem atividade que não é interessante para eles, porque eles já estão alfabéticos.

**Guadalupe:** Mas ele não faz nada... Fica o dia inteiro e não faz nada... Não escreve de jeito nenhum... Nenhuma lição, desenhinho, folhinha...

**Holanda:** Mas se ele tivesse que produzir um conto de fadas, por exemplo. Ele ia se sentir desafiado: "Poxa, eu sei escrever".

**Guadalupe:** Não sei. Até hoje eu não vi ele se interessar por nada. Ele põe os pés em cima da cadeira e fica o dia inteirinho. Ele não dá trabalho, não sai do lugar, conversa só com a menininha do lado...

**Pesquisadora:** Você já conversou sobre isso com a professora?

**Guadalupe:** Já. Ela não sabe o que fazer, também, né?! Só que ela disse que quando voltar, ela vai colocar ele na frente da mesa dela, junto com ela.

**Pesquisadora:** Ela tem bastante experiência? Há quanto tempo ela leciona?

**Guadalupe:** Ela está no estado há cinco anos. Só que eu não perguntei se ela tem mais tempo... Comentando ela falou: "Estou no estado há cinco anos, tive um aumento..."

**Pesquisadora:** Isso é interessante na profissão de educador. Por mais que a gente estude, que a gente vivencie... Mesmo que sejam cinco anos. Ela já trabalhou com cinco turmas, com tanto aluno diferente, e chega uma situação como essa e ela também não sabe exatamente como lidar, como fazer. Por que cada situação...

**Guadalupe:** Às vezes eu sento do lado dele: “Escreve...”. Ele escreve uma palavra. Posso ficar quinze, vinte minutos e voltar, e ele está na mesma palavra...

**Pesquisadora:** Agradeço a participação de vocês. Depois eu vou trazer a transcrição para vocês verem e quando o trabalho estiver pronto, eu aviso! Muito obrigada. Querem acrescentar alguma coisa?

**Holanda:** Quero agradecer esta oportunidade e que haja mais investimento para que se aprimore e mais cursandos de Pedagogia possam participar.

**Guadalupe:** É uma experiência muito válida para todo mundo...

**Pesquisadora:** Você indicaria para outras colegas?

**Guadalupe:** Com certeza!

## ENTREVISTA 8:

### VALENÇA

**(aluna do 8º semestre do curso de Pedagogia – administração escolar, noturno)**

Estou no projeto faz dois anos. Entrei em fevereiro de 2008. Quando entrei, estava no 5º. Semestre e agora estou no 8º. Semestre, este ano é o último... Quando eu comecei, eu não sabia nada... No princípio, eu entrei mesmo para pagar a faculdade. Porque eu queria terminar a faculdade e fazer RH.

#### **Pensou em fazer uma pós em Recursos Humanos?**

Sim. Chegando lá, entrei no projeto e quando cheguei em sala de aula, vi que não era aquilo que eu pensava que era. Para mim, era um bicho de sete cabeças. Eu pensava: “eu não tenho paciência para isso”. Mas depois que entrou, parece que a vontade começou. Você pensa de um jeito... A teoria parece maravilhosa. Mas quando você entra na sala de aula e vê aquelas crianças querendo aprender... Você vê algumas que parece que o pai conta algumas histórias e ela querendo aprender a ler, para contar para os outros. Você vê... é emocionante. É muito gratificante você ajudar as crianças. Quando eu entrei, eu não sabia nada, não sabia nem o que era “sondagem” e ficava meio perdida. A professora falava “a sondagem” e eu “Aham..” Não sabia o que era.

#### **Quando você entrou, você ainda não tinha tido Metodologia da Língua Portuguesa, aqui, não é?**

Não. E eu ficava assim... Balançava a cabeça, dizendo que sabia, mas não sabia nada. Fui procurar na internet. Só que ainda não tinha entrado na cabeça. Sondagem, assim, quando você acaba estudando, aprendendo, você vai ver na prática o que é. E eu não sabia. E as crianças te olhavam como se você fosse um ET na sala de aula. E era muito engraçado. E você vai tendo um amor pelas crianças. O mais gratificante, quando você ajuda uma criança e no final de tudo, em dezembro, quando você acaba deixando ela, você sabe que ela aprendeu. Dias depois você vê na rua e eles: “Professora, tudo bem?”. Você vê a alegria deles, em saber ler... Eu fiquei muito feliz de participar do projeto. Tenho vontade de estar na sala de aula, hoje. Fico triste porque este é o último semestre.

#### **A escola em que você está fica perto da sua casa?**

Fica a dez minutos. A pé.

#### **Então você encontra as crianças na rua...**

É. Outro dia, estava no supermercado e um aluno: “Você é aluna da professora ..., fica na sala dela.” É muito engraçado. Eles te reconhecem. Você pode estar em qualquer lugar. Você vai atravessar a rua...

#### **Fora da faixa...**

O sinal está vermelho, você quer passar... Espera aí! Você olha para um lado, olha para outro, espera ficar verde para você passar. Eles percebem. Uma vez eu estava na escola e um menino falou: “Eu vi a senhora perto do 1,99. A senhora ia atravessar e a senhora deixou ficar verde...” E eu pensei: “Caramba, já pensou se eu tivesse passado no vermelho?!”. Você tem que passar sinceridade para eles. Quando você fala a verdade, eles acreditam em você. Quando você fala “Eu não sei”. Eles vão e falam com a outra professora. Eu gosto bastante das crianças. No ano passado elas eram mais... menos agitadas. Quando você falava com elas, elas obedeciam. Este ano eles são mais agitadas, parece que não escutam muito. Mas você, tentando ajudar, tentando fazer com que eles entendam a lição, eles prestam atenção em você. Eles querem fazer a mesma coisa que você. Uma falou: “Professora, eu quero ser igual a você quando eu crescer”. Você acaba passando isso para eles. Eu e a professora, a gente senta... A professora fala: “Você é professora também”. Mas eu não sei, eu estudo e acho que

ainda não sou professora. Você só é quando você pega a sua sala, mesmo. Você entra, você fala “esta é minha sala e eu que vou comandar”. A professora fala: “Você é professora, você está aqui. Está ajudando”. Muitas vezes, você fica meio acanhada.

### **O que você faz exatamente na sala de aula?**

Quando a professora está explicando a matéria, eu fico no meu lugar, fazendo outras coisas. Ela pede para eu fazer algumas matrizes. Depois que ela termina, ela fala: “Se você quiser andar pela sala, tirar dúvida dos alunos, você pode”. Toda vez que ela termina de explicar a matéria, eu vou até cada um, pergunto se tem alguma dúvida. Eu vou, ajudo. Tem uns que ficam meio retraídos. Vou lá, converso. Alguns até choravam.

### **Por quê?**

Tinham medo de errar a lição. Acho que a mãe cobrava muito em casa. É difícil, por que elas cobram em casa, mas não ensinam do jeito que a gente ensina. Eles choravam muito. A professora passava a lição e eles diziam “Eu não sei, eu não sei.” E choravam. Eu falava “Não precisa chorar, faz do seu jeito e depois eu volto aqui”. Depois eu voltava e ele não chorava mais. Ficou assim uns dois meses. Hoje pelo menos eles não choram mais.

### **O que mais você faz?**

Faço matriz.

### **Para o mimeógrafo?**

Isso. Eles usam bastante. Agora usam mais o computador. Ela pede mais para eu ajudar os alunos. Corrijo caderno de casa, caderno de classe, eu corrijo junto com ela. Entregar as tarefas. O painel, a gente trabalha todas as meninas juntas.

### **A sondagem?**

A sondagem, eu sento com alguns alunos, ela senta com outros, a gente faz a sondagem juntas. Ela fazia bastante ditado. Depois eu sugeri: “Vamos fazer a sondagem diferente”. Ela fazia ditado como se fosse a sondagem,

### **Com a classe toda?**

Isso. Hoje não. A gente faz separado. Às vezes ela faz um para todos e você vê a evolução das crianças. Na minha sala não tem nenhum pré [pré-silábico]. Além de ajudar a professora, acabo ajudando outras professoras. A gente fala que é “Bombril”, mil e uma utilidades. A gente ajuda a coordenadora, ajuda as outras professoras.

### **Ajuda a coordenadora em quê?**

Ajudo a entregar avisos. Ajudo bastante no computador, porque ela não sabe usar direito. No começo do ano passado, estavam chegando os computadores e eles não sabiam mexer nos computadores e eu ajudei. É interessante porque a gente não conversava muito com o diretor e nem com o vice-diretor. Hoje eles têm uma vontade de... vêem a gente passando, cobram “Vocês não me cumprimentaram”...

### **Vocês já fazem parte daquele grupo.**

No intervalo é interessante. Cada um leva um alimento. O diretor senta com a gente, o coordenador, o vice-diretor, sentam junto com as professoras, com a gente. São vinte minutos, mas é um café da tarde... Todos sentam, conversam, discutem algumas coisas que aconteceram na sala de aula.

**APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL****PARTICIPANTES:**

INDONÉSIA

KANDAHAR

LONDRINA – participou do projeto entre julho de 2007 e junho de 2009

MAURITÂNIA

PARIS

**DATA:** 10 de junho de 2009**LOCAL:** sala de aula das Faculdades Integradas Copérnico

**PESQUISADORA:** Hoje é dia dez de junho e estou nas dependências das Faculdades Integradas Copérnico, com algumas alunas do quinto semestre que gentilmente aceitaram meu convite para participar deste grupo focal a respeito do Projeto Bolsa Alfabetização, trabalho que elas vêm desenvolvendo nas escolas em turmas de primeira série. Pediria que cada uma se apresentasse.

**LONDRINA:** Meu nome é Londrina, participei do projeto por aproximadamente três anos e saí este mês.

**PARIS:** Meu nome é Paris, participo do projeto há dois anos e tem ajudado muito as alunas pesquisadoras.

**KANDAHAR:** Meu nome é Kandahar e estou no projeto desde 2007.

**INDONÉSIA:** Meu nome é Indonésia e estou no projeto já tem dois anos.

**MAURITÂNIA:** Meu nome é Mauritânia e estou no projeto já há dois anos.

**PESQUISADORA:** Eu queria que vocês, que estão há tanto tempo no projeto, contassem por que vocês continuaram no projeto. O projeto começou em meados de 2007, vocês continuaram em 2008 e 2009... Por que vocês continuam no projeto?

**PARIS:** Eu tenho a seguinte visão sobre o projeto. Ele me fortalece, porque é onde eu adquiro experiência. Estou na mesma escola há dois anos e segundo as nossas coordenadoras, o pessoal, temos muito incentivo. Eu acredito que é uma busca que todos nós estamos nessa direção. Então para mim é gratificante e eu só tenho que agradecer, porque me fortalece bastante.

**KANDAHAR:** Eu acredito muito no projeto. Acho que é um projeto pioneiro, nesta questão da alfabetização, que acho que é a base da educação, como a gente tem visto por aí. Desde os primórdios que a base da educação é o ensino fundamental I, a alfabetização. Eu acho que o projeto é muito rico na questão dos componentes que formam esse projeto. É uma união de forças. E o que tem de mais ... de bom para a gente, é a questão prática. Porque a gente está vendo toda a teoria, mas nem sempre a gente tem condições de estar vivenciando essa teoria na prática. Então eu até tenho falado muito com as meninas... quando a gente fala alguma questão da escola, a gente sempre menciona isso: Meu Deus, será que as outras meninas vão conseguir entender uma situação como essa, sem ter passado por ela? Então esse é o foco principal. A pesquisa, que é uma coisa muito enriquecedora para a gente. A gente consegue sair daquele patamar do papel e passar para uma questão prática, fazendo essa ponte. Então é muito rico.

**PESQUISADORA:** quando você falou das meninas vivenciarem essas situações, você pensa em alguma em especial, tem algum exemplo?

**KANDAHAR:** Tenho, professora, por exemplo, a questão das dificuldades de aprendizagem de uma criança, quando a criança chega crua, ela não passou por nenhuma outra escola. A gente recebe crianças que não sabem pegar no lápis. Se você aprende tudo na teoria, como é que você vai trabalhar com essa criança, como é que você vai integrar nesse grupo?! Como você vai conseguir fazer com que ela se sinta num ambiente propício para estar aprendendo? E isso você só aprende na prática, no dia a dia mesmo.

**LONDRINA:** Ainda referente a isso. A teoria é uma coisa que você aprende, se você não está praticando sempre, você acaba esquecendo. Por exemplo, quando você vê uma criança, na sondagem, se você não vivenciou essa experiência, você não vai acompanhar todas as etapas da criança. Ela estava no pré-silábico, passou para o silábico-alfabético, se você não estiver sempre lendo, acompanhando e tendo essa experiência também... Por que a teoria às vezes você acaba esquecendo e a prática não. A experiência da prática fica para sempre. Você vai melhorando... Da mesma forma que eu aprendi: esse aluno está passando por essa etapa, por essa fase...

**PARIS:** Pela fala de vocês, na Copérnico, nós adquirimos a teoria e através do projeto é onde podemos desenvolver a prática.

**INDONÉSIA:** Seria ótimo se todas as alunas de Pedagogia pudessem estar vivenciando isso. Seria riquíssimo... Porque ainda relacionado ao assunto dela, quando a gente está na sala de aula com a professora, a gente de repente vê que não está funcionando alguma coisa que ela está fazendo... eu mesma chego em casa e penso: ela poderia ter usado isso, ela poderia ter feito isso... quem sabe não daria certo com essa criança. Como nós somos muito próximas, eu dou essas idéias para ela e acaba dando certo.

**PESQUISADORA:** Ela acata...

**INDONÉSIA:** ela acata... Ela pergunta para mim: o que você acha da gente fazer isso? Da gente fazer aquilo? Tem essa...

**KANDAHAR:** troca...?

**INDONÉSIA:** tem essa troca de experiências.

**PESQUISADORA:** Indonésia, você já trabalhou com educação infantil...

**INDONÉSIA:** Já.

**PESQUISADORA:** atualmente você está só no projeto?

**INDONÉSIA:** Só no projeto.

**PESQUISADORA:** O que você percebe: qual a diferença entre trabalhar, ser responsável por uma classe, ou participar do projeto? Que diferença você percebe?

**INDONÉSIA:** ... é diferente assim... Cuidar... A educação infantil... A responsabilidade é muito grande, estar com uma sala de pequeninhos... Eu participei do Educriança. Na realidade ali é bem assistencialista... Você não consegue desenvolver tudo o que você tem para desenvolver com a criança porque não são todos da mesma idade. São alguns com meses, crianças de um, dois, três [anos] ... Então você não sabe como trabalhar com elas... porque enquanto você trabalha com uma, você não pode trabalhar com a outra. Porque cada uma tem sua fase de desenvolvimento. Lá eu não conseguia desenvolver isso, era difícil. Já no Ler e escrever, você desenvolve ali, na fase de alfabetização, atividades que tem que ser desenvolvidas com eles.

**PESQUISADORA:** Mas tem uma diversidade muito grande, uma heterogeneidade muito grande de saberes. A Kandahar acabou de falar que alguns não passaram pela educação infantil.

**INDONÉSIA:** Não, tem alguns que não passaram mesmo.

**LONDRINA:** Acho que a questão também é... Quando você participa do projeto, você tem uma visão de fora. Sem aquela responsabilidade: eu tenho que mostrar alguma coisa, eu tenho que planejar. É claro que você faz parte também, você está lendo, participando, tem os livros de orientação, você tem que estar acompanhando, mas você tem uma visão de fora. Você não tem aquela responsabilidade, você está ali mais para a pesquisa.

**INDONÉSIA:** A sala não é sua, né?

**PARIS:** Nesse ponto que a Londrina... Aproveitando a fala dela... A minha situação na sala de aula é a gente adquirir tanto conhecimento, mas infelizmente não pode usar na prática. Até para ajudar a professora na sala. No meu trabalho na sala... a professora tem uma personalidade firme, ela é uma pessoa que direciona a criançada. Só que eu sinto, do meu lado, que a gente tem que fazer a diferença. Ela persiste em pôr na lousa, ela não dá aquela implicação... Acredito que o sistema atual tem que ter sim essa diferença para que a criançada tenha aquela motivação para fazer, aprender a aprender e não só copiar e sair.

**INDONÉSIA:** Eu me sentia perdida na educação infantil, eu me perdia.

**PESQUISADORA:** Por quê?

**INDONÉSIA:** Agora ela prepara as aulas, uma semana antes, ela deixa tudo aquilo preparado. Eu não fazia isso. Eu não sabia que eu tinha que fazer isso. Deixar uma semana preparada, não podia chegar “vou dar isso”. Eu tinha que preparar, planejar e na realidade eu não fazia isso. Até uma história para contar, eu pegava na hora. E agora ela planeja aquela história, como trabalhar com aquela história, até a entonação dela para contar a história... eu não tinha isso.

**MAURITÂNIA:** O fato de eu estar há dois anos na mesma escola me enriqueceu muito. No primeiro ano eu trabalhei com uma professora extremamente tradicional. Uma professora que colocava a lousa cheia de lição e eles tinham que copiar e ponto. Não era discutido o que ia ser feito, por que foi feito, qual era a importância daquela escrita. Hoje não, a professora se preocupa até mesmo com a leitura. Se ela pega uma leitura que é grande, ela para num momento de suspense, para que todos no dia seguinte tenham essa vontade de querer saber o final da história. Ela dá a importância para a criança do que é uma leitura. Então eu percebo que com isso... Nós fizemos um cantinho da leitura que não havia na sala, a sala é toda muito colorida, toda chamativa, eu percebi que este ano a escola já dá aula de libras para as crianças, o que no ano passado não havia. A professora do ano passado me ensinou o que eu não poderia fazer com as crianças e essa professora me ensina o que eu posso e o que eu devo. Ela respeita o aluno, até para chamar a atenção, ela é extremamente educada: “Fulano de tal, por favor, vamos lá fora comigo?” E ali ninguém sabe o que aconteceu, por que ela chamou a atenção, às vezes ninguém nem percebeu o que está acontecendo. Isso é um respeito pelo aluno muito grande.

**KANDAHAR:** Ótimo.

**MAURITÂNIA:** Infelizmente não são todas as professoras que fazem isso. Acabam chegando e falando: “eu não vou ficar aqui falando com você”, como a outra falava, “não vou perder meu tempo com você, você não quer aprender. E não é assim. Ela não se preocupava se ele cursou a educação infantil, se ele tinha problemas psicológicos, familiares. E a vida social da criança, a vida familiar da criança influencia muito. São pais que não frequentam as reuniões. Você não tem como dar um *feedback* pro pai. Você não tem como ficar rotulando aquele aluno por que o pai não vem. Você tem que buscar o que o aluno precisa aprender. O que o aluno quer saber? O que o aluno quer da vida dele? Eu percebi que tinha um aluno nosso este ano, que não levava o material. Ela mandou “n” bilhetes para a

mãe e a mãe não respondia nenhum. Ela falou: então vamos fazer a nossa parte de escola. Nós pegamos material, encapamos os cadernos e falamos: Guilherme, esta é a sua primeira chance e você vai conseguir, porque você é capaz. E está saindo um trabalho muito bonito. E o momento da leitura é um momento em que ela consegue a atenção de todo mundo, é um silêncio... E quando ela termina: “mas, professora...”. “Amanhã a gente continua, porque agora nós temos outra tarefa. E uma coisa que eu vi a diferença: ela passa toda a rotina na lousa. Coisa que aqui, como estudantes de faculdade, de nível superior, nós vemos isso. Tem toda a rotina do que vai acontecer naquele dia. E é legal, porque os alunos acompanham.

**INDONÉSIA:** A pauta...?

**MAURITÂNIA:** É, a pauta. Ela tem aquela rotina, então eles já sabem. Eles já pegam os cadernos sozinhos. Não precisa ficar tirando nada da mochila, como no ano passado. Não precisa ficar batendo na mesma tecla. O projeto pra mim me enriquece. Eu estou no projeto por livre e espontânea vontade mesmo, de aprender. Porque a teoria pra mim é muito grande. É uma bagagem muito rica. Aqui na cidade, eu acho que estou na melhor faculdade. Eu escolhi a melhor faculdade, tenho certeza disso. Mas a importância de entrar no projeto foi isso: foi ter a prática.

(Foi apresentado um parágrafo de um texto de Rui Canário (1998, p.9) para as alunas comentarem ).

**A escola, habitualmente pensada de forma simplista como um lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam, é fundamentalmente o lugar onde os professores aprendem, e aprendem sua profissão.**

**Rui Canário**

**MAURITÂNIA:** Aqui ele mostra exatamente a importância do que é ser um professor. Onde o professor tem que se formar. De que forma ele tem que se formar. E isso eu pude ver através da pesquisa que nós fizemos agora para esse trabalho do PIPA<sup>20</sup> que existem várias professoras preocupadas com isso. Ainda. Graças a Deus. Ela se mostrou muito preocupada. O bom professor é aquele que está sempre buscando aprender. E nunca se julgar auto-suficiente, autocapaz e acabou, encerrou ali. Foi muito bacana perceber professoras de primeira série, ou de segundo ano, estão preocupadas que elas ainda têm que aprender para poder ensinar. Isso eu achei que já não acontecia mais. Por que você vê as coisas tão... desligadas... as pessoas chegam lá e falam: “O que você deu pro seu aluno? Dá aqui que eu vou copiar e vou dar!” Não é assim. E eu vi com as entrevistas que a gente fez que tem muita professora preocupada em aprender.

**KANDAHAR:** O interessante também é pensar naquela coisa que a gente tem dito ao longo do curso: você não só ensina. Você aprende... muito. Porque existe uma troca e quando existe essa troca é uma via de mão dupla mesmo. Não tem aquela coisa de dizer: “Eu sei, estou passando conhecimento para você e você está aí só pra receber.” Até Paulo Freire falava: educação bancária, você vai depositando. E não é isso... Você coloca o conhecimento pra eles, mas você vê o retorno deles também, na forma que eles aprenderam ou do que eles já tinham de conhecimento.

**PESQUISADORA:** Na primeira série?

**KANDAHAR:** Na primeira série! É muito gratificante. Eu lembro na minha época que eu estudei. E eu tenho a minha professora de primeira série nitidamente na minha memória. Professora Maria Luiza. Um amor de pessoa. Mas eu lembro mais dela como aquela pessoa do cuidado. Não lembro muito como ela conduzia as aulas, a questão da escrita. Eu lembro mais dela como... Ela foi uma professora

<sup>20</sup> PIPA é o Projeto Interdisciplinar de Pesquisa e Aprendizagem, instituído para todos os cursos da IES, com projetos específicos planejados e desenvolvidos por cada curso.

marcante porque ela era uma professora boa. Era uma pessoa amiga, “cuidadora” mesmo, dos alunos. E isso chama atenção e como o lado oposto também chama. E hoje as crianças vêm para a escola, já vem com interesse, vem com coisas da natureza deles que eles fazem questão de colocar. Antes a gente não era assim. A gente era muito reprimida. “Você vai escrever isso duzentas vezes.” Você escrevia duzentas vezes, você não ia questionar o professor. Os educandos de hoje questionam. E que bom que eles questionam. “Por que professora?” “Por que você pôs essa frase na lousa?” “O que quer dizer essa frase?” Isso é muito importante, o professor não deve ter medo.

**PESQUISADORA: É importante por que, Kandahar?**

**KANDAHAR:** É importante para a aquisição do conhecimento, para o fortalecimento do caráter e da própria formação como pessoa, como cidadão.

**INDONÉSIA:** Crítico, né?

**KANDAHAR:** Exatamente. Ele não está aceitando o que vem, da forma que vem. Por quê? Por que eu tenho que escrever essa frase? O que vai acrescentar na minha vida eu escrever essa frase. É lógico que não é essa forma de falar. Mas eles questionam tudo. Se você colocar a rotina na lousa, quando tem qualquer coisa... “Professora, o que é aquilo que a senhora colocou ali?” Então eles têm aquela curiosidade, eles querem saber e a gente sabe que isso no passado isso não acontecia. Ou se acontecia era uma parcela muito pequenininha. Isso, acho que já é uma forma de mudança, uma mudança pequena, mas uma mudança bem significativa do meu ponto de vista.

**PESQUISADORA: Quando Rui Canário faz essa afirmação, ele está pensando nos professores em exercício, professores que continuam em formação. E no caso de vocês, que são professores em formação inicial. Vocês estão cursando Pedagogia, estão em formação inicial, e têm a oportunidade de ter o espaço da escola também para aprender. E me chamou a atenção da última vez que eu falei com a Londrina, ela me contou que estava começando um novo trabalho e disse que o que aprendeu no projeto estava ajudando muito, nesse começo. Que coisas são essas, o que você aprendeu que está te ajudando, agora?**

**LONDRINA:** O projeto me ajudou numa superação pessoal. Eu me acho uma pessoa muito medrosa, muito insegura. O projeto veio até afirmar, que essa é a profissão que eu quero para mim. Eu fiz magistério e nunca dei aula. Até por isso mesmo, porque eu não tive essa oportunidade de atuar. Fiz estágio, mas não da mesma forma de hoje. Até pela questão do amadurecimento, meu mesmo, como pessoa. O projeto me ajudou numa questão pessoal, de hoje ter uma segurança, entrar na sala de aula, saber o que eu tenho que fazer. Até na questão do planejamento, que eu tenho que ir para a sala de aula, que eu não posso chegar lá de qualquer jeito. Que eu tenho que refletir, me preparar, planejar minhas aulas. Saber a realidade do aluno, como a gente está vendo ele, não só como número, mas como uma pessoa, que tem sentimentos, uma família, tem problemas, também.

**MAURITÂNIA:** O que eu achei bacana este ano é que estou trabalhando com dois alunos especiais. E eu me pergunto: O que é a inclusão? O que nós aprendemos na teoria é um tipo de inclusão. Só que lá, por mais que a professora queira se esforçar, ela não consegue trabalhar com a inclusão. Tem um aluno que tem sérios problemas. A mãe tem quatro filhos, os quatro com problemas, na mesma escola. O que é inclusão? Como é que vai incluir esse aluno na sala de aula se na hora de fazer a leitura ela não pede que ele faça? Ou pelo menos que ele tente? Se cada palavrinha que ele vai fala, “Olha que bonitinho!” “Que legal que você está tentando, vamos lá!” É um incentivo. Então acho que não está havendo inclusão, não está havendo inclusão em sala de aula. Eu pude perceber isso desde o ano passado e até esse ano. Este ano está sendo gritante. Não é só... A professora não dá conta. Não tem supervisores suficientes. A coordenadora não dá suporte para o professor. O aluno sai correndo e você tem que sair correndo atrás dele, porque ele pode se machucar, ele pode cair. Não só a preocupação com o aluno e sim com o ser humano. Com a mãe dessa criança que já tem “n” problemas para tratar. O pai do garoto está preso. E saiu da cadeia e não pode chegar perto do filho. Então tem que levar no portão e ficar olhando se o pai não está lá. Somos nós professores que temos que fazer isso. Eu acho

que está faltando esse suporte da escola, do governo. Cadê os supervisores? Cadê o pessoal que tem que ajudar, tem que colaborar? Quer dizer que se eu não estiver lá, a professora tem que largar a sala de aula para correr atrás de um único aluno? E quanto mais você vai atrás, mais ele corre, mais ele sobe o muro.

**PESQUISADORA: E você acha que isso é uma aprendizagem importante?**

**MAURITÂNIA:** É uma aprendizagem importante porque eu tenho que aprender a lidar com esse aluno. Eu posso pegar uma sala que pode ter dois, três, quatro, cinco... Eu tenho que saber respeitar e cuidar. [...] E não posso esquecer dos outros alunos. Como a coordenadora de lá cobra muito a parte escrita, das professoras. Tem que escrever um semanário bonito, muito adequado. Elas começaram a questionar a coordenadora. Por que não tem ninguém aqui, vendo os corredores? Crianças fora de sala de aula... São crianças especiais mesmo... Precisa de uma outra pessoa, e não só o professor. Eu sinto essa falta na escola. Porque a professora tenta, mas são coisas que saem fora. E esse aluno não tem uma sala especial, que coloque ele.

**PESQUISADORA: Vamos voltar para a questão das aprendizagens de vocês. Que outras aprendizagens vocês acham que podem fazer nesse espaço, que é o espaço da escola?**

**KANDAHAR:** O respeito, a convivência. Eu acho que o aprendizado maior é a convivência humana. É um espaço muito restrito... não é todo mundo que tem a oportunidade de estar dentro de uma escola, da rede estadual. Geralmente são os professores eventuais, os professores que já fazem parte da rede, por concurso ou por serem OFA. Então esse aprendizado para a gente é muito rico. Porque aqui você vai colocar a sua prática. Vai ser um caminho. Você está traçando um caminho para seu próprio exercício como profissional. Tanto pode ser bom como pode não ser. Vai depender muito de você também. Mas os meios que são colocados para você... Por exemplo, se você chegasse para mim um tempo atrás e perguntasse: “Kandahar, como foi o HTPC?” Eu ia falar: “HTPC???” Então até os termos, prá gente são muito importantes. A gente está aí, na batalha todos os dias, você presta um concurso, você participa de algumas situações em que é exigido que o profissional dessa área saiba algumas coisas. Então esse tipo de situação que o projeto proporciona para a gente é muito rico, nesse sentido. Você conhece como funciona mesmo uma escola. É claro que tem casos, que a gente sabe, que não funciona nada... mas, enfim. A gente está ali até pra ver isso. Você está vendo o que funciona, o que não funciona. Você está dentro mesmo da situação real. E isso não tem outro lugar que vai te trazer. A não ser o próprio sistema, a própria escola, o próprio projeto.

**PESQUISADORA: Mas, e se vocês trabalhassem em uma escola particular, por exemplo...? Vocês não aprenderiam as mesmas coisas?**

**KANDAHAR:** Aprenderia...

**PARIS:** Mas com um olhar diferente...

**PESQUISADORA: Por que diferente, Paris?**

**PARIS:** Porque atualmente o estado, nesses dois anos, com várias trocas de experiências com vários professores, infelizmente é uma realidade. Se a gente pudesse transferir o nosso conhecimento, da busca que nós temos, seria melhor... Mas o estado não proporciona, como trabalhar com o aluno, a diferença... Materiais, passeios... Hoje em dia a criançada se localiza só na sala. Muitas vezes eu vejo os professores “xerocando” do bolso deles. Até fazendo passeios perto, próximos. Através deles. O que acontece? Se nós pudéssemos fazer essa diferença, trazer essa motivação. Que os alunos... “Eu quero ir para a escola”, “Eu tenho vontade de ir, tenho vontade de aprender.” Mas o estado não dá, não abre aquela passagem para a gente poder ... No papel tem tudo, só que na realidade é totalmente diferente.

**PESQUISADORA: Que papel?**

**PARIS:** A gente vê as leis, o aluno pode, o professor pode. Mas quando a gente vai chegar naquele “x”, para desenvolver algo que a gente tem vontade. Por que são várias disciplinas que envolve... No conhecimento de hoje a gente tem aquela força de vontade de ajudar o aluno, proporcionar, levar essa bagagem que a gente tem para descarregar lá na sala, fazer coisas diferentes. Por que tem o seguinte: a gente não pode. Muitos professores não têm condições de desenvolver: revistas diferentes, quadros, nós não temos esse material...

**INDONÉSIA:** Na escola particular, a gente tem que lidar ali com dez alunos e na pública não, você tem que lidar com quarenta alunos...

**KANDAHAR:** Acho que é o principal.

**INDONÉSIA:** Olha a diferença... De dez para quarenta.

**MAURITÂNIA:** Então. Onde eu acho que a pessoa pode aprender mais é na escola estadual. Eu tenho três filhas e as três filhas estão na escola particular. Eu vejo que os professores, desde o comportamento deles, até a aprendizagem que eles têm para passar para os alunos, é em cima dos livros. Eu vejo muito livro errado. Eles deram para mim os livros que minhas filhas precisavam usar, mas não estava com a ortografia correta. Muitas mães tiveram que comprar o livro, em outro lugar, porque o que a escola vendeu não estava correto. Os professores trabalham muito assim: hoje você vai dar esse livro, essa matéria...

**INDONÉSIA:** A escola particular impõe o que tem que dar.

**MAURITÂNIA:** Impõe.

**INDONÉSIA:** Na pública não, você desenvolve. Não que não seja imposto. Elas dão um caminho no HTPC. Você vê que elas dão um caminho para você seguir.

(Comentários/ ruído)

**INDONÉSIA:** Lá, os HTPCs são riquíssimos. Tem um planejamento, tudo direitinho. Elas dão um caminho a seguir, mas você desenvolve da melhor forma que você pode, com sua sala.

**MAURITÂNIA:** A sensação que dá é que na Estadual o professor é dono da sala dele.

**INDONÉSIA:** É.

**MAURITÂNIA:** Mas na escola particular, o professor é apenas um funcionário. (Comentários concordando). Isso eu percebo nas reuniões, nas conversas... [...] Os professores são condicionados, como dar a aula deles. Até a reunião de pais. Quem recebe o boletim do aluno não precisa ir à reunião. Desde quando não preciso ir à reunião? Eu quero saber o comportamento. A nota da minha filha, podem vir todos os dez, mas e se ela colou? Como é o comportamento da minha filha? O pai que não está muito interessado não vai à reunião.

**PESQUISADORA:** Vocês participam de reuniões de pais no projeto? Já participaram?

**ALUNAS:** Sim, sim!

**PESQUISADORA:** Como é essa experiência: vocês como alunas pesquisadoras, participando da reunião de pais...?

**PARIS:** Maravilhosa! Não podemos esquecer que atrás de toda criança tem um responsável. Infelizmente. Eu acho que isso acontece com todas... Os pais mais necessitados, não estão presentes.

**LONDRINA:** As crianças... As que mais precisam atenção, a professora precisa tratar algum assunto...

**KANDAHAR:** A mãe não aparece.

**MAURITÂNIA:** O que eu acho bacana é que os pais nos tratam, nós, alunas pesquisadoras, como professoras. Porque é o que os filhos passam: “Eu tenho duas professoras.” Então eles chegam: “Professora Mauritânia, como está meu filho?” E eu me sinto à vontade para falar, porque eu acompanho o filho dele diariamente. Eu olho aluno por aluno, caderno por caderno. Mesmo que a professora no início não estivesse dando muita brecha para mim. Eu fui me inserindo, devagarinho. Brincando aqui, brincando ali. Hoje eu sei qual é a dificuldade de cada aluno. Eu consegui absorver isso. Na reunião de pais você se sente professora mesmo! É uma coisa que enriquece. Você chegar e falar: “Seu filho está assim..” É uma responsabilidade muito grande, mas também é um prazer muito grande. Também achei muito importante participar do Conselho Escolar. No ano passado havia uma professora que queria reprovar uma aluna que tinha problemas mentais e que havia passado da fase pré-silábica. Ela tinha subido um degrau, mas mesmo assim, a professora queria reprovar. A diretora perguntou uma a uma o que nós achávamos. Inclusive a mim, que era a única aluna pesquisadora que freqüentou o conselho. E eu fui eu mesma. Eu fui o que eu aprendi: a partir do momento em que a aluna avançou alguma coisa, se você reprovar ela agora, ela vai achar que o esforço dela foi em vão. Então a gente tem que dar uma chance para essa menina, para ela ver que o esforço dela foi ótimo e que ela pode se esforçar ainda mais. Nós mesmas, que estamos aqui, gozando de boa saúde, adequada, podemos aprender todo dia mais, porque ela não pode aprender mais? Você vai colocar ela lá atrás... E onde vai ficar a auto-estima dessa garota? Ela se esforçou tanto... E a aluna não foi reprovada. Hoje eu olho para a menina e penso: que legal que eu pude fazer alguma coisa. Quando a diretora me ouviu falar, disse: “Gente, ela é uma menina. É uma aluna pesquisadora. Ela não é obrigada a estar aqui. Eu a convidei porque eu acho importante.” E hoje eu descobri que ela queria reprová-la para não ficar com ela na sala que ela ia pegar. Isso é muito feio. É muito pobre.

**PESQUISADORA:** Vamos voltar para o nosso tema das reuniões de pais. Que mais vocês destacariam como aprendizagem desse momento?

**KANDAHAR:** Eu acho que muito importante é a questão da própria convivência mesmo. Porque a escola coloca para você como um aprendiz, sim, como um apoio, você está como uma pessoa que está desenvolvendo sua prática dentro da sala de aula e nos demais setores dentro da escola. E você tem que se inserir em todos os campos. E a reunião de pais e mestres é mais um desses campos, que você tem que estar trabalhando e vivenciando. É uma coisa que é definida previamente. Quando se faz a agenda, se coloca as datas e faz a convocação para os pais, a maioria das escolas tem respeitado e tem colocado o aluno pesquisador como um... coadjuvante. Tem o ator principal e tem o coadjuvante. E nós somos o coadjuvante e Graças a Deus por isso. E nessa questão da reunião é aberta a palavra pra gente. A diretora e a coordenadora falam para a gente: “Meninas, no momento em que vocês acharem oportuno, a professora der esse espaço pra vocês, vocês podem se colocar.” Então desde a primeira reunião é colocado: “Olha, essa é a segunda professora da sala. Ela está aqui para ajudar.” Quando eles vem, eles não vem como aquela preocupação de que vão ter que ficar lá sentados, ouvindo duas professoras falarem. Eles vem pensando: tenho mais uma pessoa para falar do meu filho. Trinta alunos para um professor só é difícil, para dar conta de todos os pais, porque todos querem falar do seu filho.

**MAURITÂNIA:** É importante você saber que muitos pais estão ali no horário do seu trabalho. Então tem mães, que enquanto a professora titular está falando sobre a sala, ela chama você: Professora Mauritânia, eu tenho que ir para o meu trabalho, não posso demorar, eu queria saber da minha filha. Eu falo, porque já foi conversado antes com a professora titular. A gente combina. Então eu respondo para ela, eu peço para ela assinar a presença. Já vai sendo uma coisa mais bem resolvida.

**PARIS:** Tem outro lado também. A própria comunidade sempre ouviu falar de dois professores em sala de aula. Então os pais sabem pelos aluninhos, aquela é a professora Paris: “você é o apoio”. “Eu

ouvi esse comentário, que no estado são dois professores”. Então é gratificante. “Nossa que privilégio, dois professores”. Eu me identifiquei: “estou aqui, o que precisar a gente ajuda”.

**LONDRINA:** Assim como o projeto vem se ampliando a cada ano, também a questão da confiança dos pais, do professor em relação ao aluno pesquisador. Porque isso não aconteceu assim, desde o início. Como estou acompanhando desde o princípio, desde a fundação do projeto, a gente teve essa oportunidade. Na primeira reunião de que participei, a gente ficava lá, meio de escanteio. Os pais nem viam a gente. O professor também não dava esse espaço para você. Com o tempo... Isso foi no primeiro semestre que participei. No outro ano, como os professores estavam mais envolvidos, já conheciam melhor o projeto, a gente já foi tendo essa liberdade de falar, de desenvolver. Eu como sou meio... não gosto muito de falar, eu pedia para a professora abrir um espaço para mim, para desenvolver alguma dinâmica com os pais. Uma professora tinha desenvolvido uma dinâmica em sala de aula para mostrar para os pais a importância deles, ajudando. Eu falei: “Professora, eu aprendi uma dinâmica, queria...” dei a sugestão no HTPC para todos os professores e na sala de aula a professora deu essa liberdade para eu fazer com os pais. Eles adoraram, a professora gostou, também. No segundo semestre que eu estava participando, já vi que os pais estavam sentindo aquela segurança, o professor. Porque no início, primeira vez que a gente chegou lá: “Ah, é mais uma estagiária, vai ficar aí só para olhar...”

**ALUNAS:** vários comentários sobrepostos de concordância.

**KANDAHAR:** Mas é o que acontece. Quem está chegando, como intrusa, somos nós. A professora é titular daquela sala, você está vindo de fora, você é que tem que se adequar.

**ALUNAS:** vários comentários sobrepostos de concordância.

**LONDRINA:** Saber respeitar.

**ALUNAS:** vários comentários sobrepostos de concordância.

**KANDAHAR:** Na questão do espaço, que a gente estava falando de reunião, neste semestre aconteceu uma coisa muito legal. Eu até comentei que a professora saiu de licença. Prá gente poder ver até que ponto nós somos importantes dentro da escola. Porque é lógico: você faz o seu espaço. Você faz o seu ambiente: ou melhor ou pior. Como ela saiu de licença médica, a princípio não se sabia quando ela voltava, se voltava, então eram as eventuais que ficavam se revezando nessa sala. Foram uns quatro ou cinco dias se alternando. Até que a diretora e a coordenadora viram que não tinha condições de ficar cada dia com uma professora, cada dia trabalhando com uma atividade diferente, sem um seguimento que é tão importante nessa fase de alfabetização. Eu me sentia muito gratificada. Eu não tinha participado da primeira reunião. Nós entramos no projeto depois, já tinha havido a primeira reunião de pais. Então os pais tinham contato mesmo com a professora regente da sala. Foi falado tudo... Para essa reunião que já era para falar de nota, grau de conhecimento do aluno, até onde o aluno chegou... Deveria ela estar lá e não tinha nenhuma bagagem, própria, para poder falar, devido a esse percurso. Ela saiu, foi trocando, não teve um seguimento. Veio a coordenadora, a vice-diretora e depois a diretora. E a reunião lá é aos sábados, pois eles acham que os pais têm mais oportunidade de estar vindo, por causa daqueles que trabalham. Foi muito gratificante pensar o valor que deram, a importância: “Kandahar, você pode vir? Apesar de você não ter participado da primeira reunião, você ficou desde o início, conhece melhor as crianças, você pode estar dando um atendimento individualizado, com relação a cada criança, melhor para os pais. Porque a professora eventual, o que ela vai poder falar?” Tinha duas semanas com eles. Alguns nomes ela nem lembrava direito. Eu achei muito gratificante. Então a única que participou da reunião no sábado fui eu. As outras ficaram dispensadas, porque a gente não tem a obrigação, a gente vai se quer. Eu pensei... tudo a gente começa a ponderar na vida... Olha o grau de importância de lá do comecinho, quando a gente começou e hoje! É um ganho seu, pessoal. Você está adquirindo uma prática, uma evolução sua. Lógico que com a ajuda dos outros, com a convivência, com a prática. Mas você está evoluindo como ser humano, como profissional. E é reconhecido. Reconhecimento não tem dinheiro.

**PARIS:** E nada melhor que uma boa troca de experiência...

**KANDAHAR:** O projeto se preocupou com todos esses detalhes. A gente não está só aprendendo a questão da sala de aula, como ensinar para o aluno. Mas também como se relacionar com os professores, com os pais.

**MAURITÂNIA:** No ano passado eu entrei a professora colocava o cabeçalho todo na lousa e colocava: “professoras”. Então ficava bem claro para os alunos que eu também era uma professora. Eu acho importante isso pela forma de respeito, com relação a pessoa. Essa, embora ela trabalhe diferente, eu acho mais gostoso, mais cuidadoso o jeito de trabalhar. Ela coloca: “aluna pesquisadora”. Os alunos perguntam: “se você é aluna, porque você não copia a lição”?

[Risos.]

**MAURITÂNIA:** Eu sou aluna pesquisadora lá na minha faculdade. Aqui eu sou uma professora auxiliar para ajudar vocês no que vocês precisarem. [...] Eu sou uma auxiliar da professora. Quando vocês precisarem, não precisa todo mundo se aglomerar em cima da professora. Vem até mim. Se eu não souber, eu peço ajuda para ela. Eu tive que construir essa visão pra eles, por essa escrita dela. Não que esteja errada, mas confunde as crianças. Porque eles esperavam dois professores. Ela vai lá e coloca auxiliar, aluna pesquisadora... cada dia ela coloca uma coisa.

**KANDAHAR:** Eu faço o semanário. Quer dizer, eu faço um caderno piloto. Ela coloca na rotina o que é trabalhado na sala e eu registro no meu caderno. Eu desenvolvo as atividades dentro da sala de aula, aquilo que ela precisa, porque a gente também desenvolve uma rotina, a gente sabe o que a gente tem que fazer ou não e dentro daquilo em alguns momentos eu sento para poder registrar, para não perder. Até a questão da metodologia, o que ela fez para desenvolver aquela atividade. Eles falam: “professora, você está copiando a lição?” Como ela falou. Eu digo: “a professora está registrando, porque eu levo tudo para a faculdade. Por que lá eu tenho uma professora também, que quer saber o que vocês estão aprendendo”. E eles se sentem também valorizados!

**PESQUISADORA:** **Eu queria retomar uma coisa que a Kandahar falou: que a escola trata o aluno pesquisador como aprendiz? O que a escola faz para contribuir para a aprendizagem de vocês, tratar vocês como aprendizes? Ou se todas tratam vocês como alguém que está em formação, em aprendizagem?**

**KANDAHAR:** Eu fiz essa colocação, eu quero... A gente sabe que nós não estamos ali como professoras formadas, apesar de algumas como no meu caso, a gente até já tem formação, que seria o Magistério. Mas no momento nós estamos ali atuando como alunas pesquisadoras, nós estamos desenvolvendo um projeto dentro de uma sala de aula e ajudando uma professora. Então na verdade a gente está mesmo como aprendiz. E essa aprendizagem o que eu quero dizer estão sempre colocando pra gente: Olha, a gente fez dessa forma. Vocês acham que pode ser de outra forma? Tem uma forma de ser melhorado? Vocês têm alguma sugestão? Então isso é valorizar o aprendiz. Porque na verdade eles estão dando importância para aquilo que a gente está trazendo de novo. Todo dia a gente está trazendo alguma coisa nova.

**PARIS:** E o próprio nome: aluna pesquisadora. Então a visão lá na escola... é um apoio e muitas vezes o que a gente aprende aqui a gente desenvolve e eles acham interessante. Só que tem o seguinte: muitas professoras que já estão lá estão procurando hoje a formação, até à distância. Por que muitas até então não tinham. Eu sinto no meu comportamento... o que eu posso, eu faço... Aquele jeito de conduzir a criança: não é assim, é assim... A professora atualmente grita... Na reunião de pais, não sei se eu fiquei lisonjeada ou... Porque teve uma mãe que chegou e falou: “A minha filha falou que gosta de você porque você não grita com ela, não grita com a classe.” Eu falei “Obrigada”. A professora “Ah! Ah!” A criança abaixa a cabeça. Não é por aí... Então vamos ter uma visão diferente. Vamos levar em consideração, eles são pequenos. Todo mundo tem problema lá fora, só que a gente tem como se conformar... agora a criança não tem culpa muitas vezes de uma separação, que antigamente

não tinha, uma falta de trabalho dos pais, as mães tem que trabalhar, a criançada fica em casa. O que a mãe procura? Um computador, um videogame... Fica dentro de casa. Então a criançada não tem hoje em dia aquela chance que muitos de nós tivemos... Infelizmente mudou...

**MAURITÂNIA:** Eu tenho alunos que escrevem que o sonho deles é poder andar de bicicleta na rua. Então você percebe que o mundo deles é muito restrito. Então chega na escola, eles são mal vistos, porque eles se soltam, eles querem correr, eles querem fazer tudo! Por que ficam com a empregada. As mães que têm dinheiro para pagar uma empregada, porque precisam trabalhar. Cadê o material dessas crianças? O estado deu, mas tem aluno sem caderno, aluno sem borracha, aluno sem tesoura. A gente manda bilhetes muito educados, por gentileza... Nós estamos no meio do ano e os alunos estão sem material nenhum. Às vezes nós colocamos do nosso bolso. Eu comprei caderno para dar para aluno.

**PESQUISADORA:** Quando o projeto foi organizado, foi organizado de uma forma que vocês vão para a escola, mas vocês não ficam “largadas” na escola, como se só a escola tivesse que dar conta da formação de vocês. Vocês têm as aulas na faculdade, tem o espaço de trabalho na escola e tem reuniões de formação. Como vocês vêm as contribuições desses vários espaços: de um para o outro, da faculdade para a escola, da escola para a faculdade, da escola para as reuniões de formação... Como vocês vêm a relação entre esses espaços para a formação de vocês?

**KANDAHAR:** É um círculo, é uma integração de um com o outro. A gente falou aqui no início da teoria. A teoria sai daqui da faculdade e vai se dar na prática lá na escola. E a gente traz essa prática como retorno nas orientações, para saber como se direcionar. Porque o importante de você conduzir uma prática é saber como direcionar. Não me vale de nada saber que aquele aluno é pré-silábico, ou é silábico sem valor, se eu não souber conduzir. Ele vai continuar naquela fase ou pode até regredir. Então é importante saber como conduzir O que a gente tem aqui como formação acadêmica, depois passando pela prática, na escola através do projeto e depois volta a orientação, fecha-se o círculo. A gente consegue fazer... você consegue agregar, você faz uma segmentação. Está tudo certinho, uma coisa completa a outra.

**MAURITÂNIA:** Eu busco muito fazer uma reflexão do que eu aprendi e o que está acontecendo na escola. Eu faço muito essa reflexão. Nós fizemos um projeto, recortaram... Numa aula anterior a gente tinha visto a Pedagogia Freinet. Eu lembrei muito. Eu faço muito uma reflexão sobre isso. O mais importante, o principal é essa reunião, que a gente traz o que a gente aprendeu. Só que não é só a gente que traz, são outras colegas, de outras escolas. A troca de experiência não tem preço. Às vezes eu estou com uma dúvida e antes mesmo de eu falar, outra pessoa já colocou a dúvida e foi discutido no grupo inteiro, já foi falado, eu não preciso mais falar. Eu deixo para outra coisa, outra dúvida, às vezes particular, que eu não quero expor. As coisas acontecem de uma forma significativa. Eu tenho a minha teoria, à tarde eu coloco em prática o que eu posso e tem um dia especial da semana que eu posso saber o que eu errei, o que eu acertei, e onde mais eu posso contribuir com meus aluno. E eu vivencio isso com as colegas também. É obvio que tem a professora orientadora, mas o bacana é aquele espaço que a senhora dá: todo mundo falar, da sua vez, da sua forma, “o que você achou do que ela falou?” Eu acho muito bacana.

**PARIS:** Tudo tem que ter um planejamento, um plano de aula. O que aprende aqui praticamente tem que desenvolver. Tem um planejamento em tudo. Se tiver tudo bonitinho, planejado, tem um sentido e dá certo.

**KANDAHAR:** E só prá fechar a minha fala. Eu sinto pelas pessoas que não participam. Já cheguei até a ouvir: “Mas o que é que eu vou fazer lá? Ficar falando? Ficar ouvindo os outros falarem?” Eu sinto por isso: uma parte pelo projeto, em si, porque tem pessoas que infelizmente ainda não valorizam, não chegaram ao sentido real do projeto. E pelas pessoas que não fazem essa troca, pois vão ficar empobrecidas em seus saberes, na sua própria prática, no seu desenvolvimento.

**LONDRINA:** É a questão do real significado do projeto. Você pegar aquilo que deu certo, aquilo que deu errado, passar para as outras pessoas.

**KANDAHAR e PARIS:** Aprender a aprender.

**MAURITÂNIA:** Você tem que pegar isso pra você. Se você pega isso pra você, você consegue desenvolver um bom trabalho, no seu dia-a-dia. Tanto na sala de aula, como aluna, na faculdade, como em sala de aula como aluna pesquisadora.

**PARIS:** Tudo trata da educação.

**MAURITÂNIA:** Tudo trata da educação, da formação de outras pessoas.

**PESQUISADORA:** E se vocês fossem para a escola, ficassem lá quatro horas por dia, vinte horas por semana e não tivessem que fazer relatório, reunião de orientação... O que vocês acham que teriam de vantagem ou desvantagem em relação ao modelo que vocês têm agora?

**MAURITÂNIA:** A desvantagem é que não ia ter continuidade...

**LONDRINA:** Ficaria uma coisa vazia, perdida...

**MAURITÂNIA:** Seria uma coisa perdida, vaga... Porque... onde é que eu vou buscar o retorno? Será que eu estou errando aqui?

**KANDAHAR:** Muitas vezes a própria escola cobra isso da gente.

**DEMAIS ALUNAS:** cobra, cobra...

**KANDAHAR:** Às vezes a escola fala: “dá uma olhadinha na sua faculdade, com a sua orientadora...” Não teve algumas vezes que a gente chegou perguntando, em algumas situações...? Por que elas sabem que a gente tem onde buscar. A gente não está ali aleatória.

**LONDRINA:** O nome já diz: é um projeto. Tem um início, meio e fim.

**PESQUISADORA:** E se vocês tivessem que mudar alguma coisa no projeto, da forma como ele é hoje, o que vocês mudariam?

Comentários sobrepostos.

**KANDAHAR:** Eu acho o projeto em si muito bom! Uma coisa que a gente não colocou, que eu acho fundamental, é o material. Material muito rico. Nunca existiu. Eu não tenho nem dúvida de falar isso. Nunca existiu. Mesmo eu não estando inserida como docente, do estado, mas eu tenho filhos que estudam no estado e a gente nunca teve um material tão rico, tão direcionado para a alfabetização e para a inserção desses jovens no caminho literário, no caminho da leitura, do conhecimento. Já começa por aí. Apenas algumas situações que se colocam ao longo do projeto, que a gente sabe que a gente lida com o ser humano, muitas coisas podem acontecer nesse caminho. Então eu acho que deveria pensar mais numa forma de ter um retorno mais rápido, em situações que às vezes acontecem dentro da sala de aula mesmo, que às vezes é uma questão que quando chega lá, já resolveu lá de qualquer jeito. Eu acho que só essa questão, um *feedback*, ter esse retorno. E na questão de ter um pouco mais claro, no meu ponto de vista, de usar essa experiência que a gente está tendo de forma a ser aproveitada dentro do próprio sistema. Se eu tenho alunos que estão saindo da faculdade agora, estão inseridos no mercado de trabalho, na educação dentro da escola estadual, municipal, eu vou aproveitar.

**PESQUISADORA:** Como assim?

**KANDAHAR:** Não sei de que forma... Através de concurso, através de provas... De alguma forma. Às vezes você consegue desenvolver um trabalho tão legal e depois tem que desligar daquilo. Eu já estou sentindo. É só o ano que vem, mas eu já estou sentindo agora. Eu já sei que no ano que vem, depois da

metade do ano, eu não vou estar mais lá. Não sei, enfim. Mas pelos meios normais, eu não vou estar mais lá. Porque eu vou ter que participar de um concurso, vou ter que me inscrever em alguma Diretoria, mas não tenho pontuação nenhuma. Essa questão eu acho que tinha que ser um pouco mais valorizada por eles. Deveria ser ponderada alguma coisa, para chegar a um consenso.

Comentários simultâneos: [é um investimento...]

**LONDRINA:** (que prestou um concurso recentemente) Eu não estudei... de sentar... Falaram assim: “Os professores que já estão atuando... quem participou do curso Letra e Vida vai cair muita coisa, do projeto alfabetização”. Fizeram curso, no final de semana. Pensei: não tenho tempo, fazendo faculdade, não vai dar tempo de parar para estudar. Então foi com minha experiência, com o que eu sabia, com o que eu já tinha aprendido em sala de aula, das reuniões, do projeto. E Graças a Deus eu consegui acertar quase oitenta por cento da prova.

(comentários cruzados)

**LONDRINA:** Fui com a experiência, porque tinha muita situação problema: o que você deveria estar desenvolvendo com aquele aluno, que está com aquele problema... Tinha as opções e eu falava: é esse daqui. Isso contribuiu bastante. Pra quem vai fazer um concurso depois e até se o projeto desse continuidade nessa questão de aproveitar esses professores que estão participando...

**MAURITÂNIA:** O estado sabe quem participa do projeto, nós temos um contrato. Acho que poderia favorecer o aluno pesquisador. Todo mundo pergunta: você tem pontuação se você for prestar concurso? Por quê não?

**LONDRINA:** Tem uma pontuação, não tem?

**MAURITÂNIA:** Que eu saiba não tem.

**LONDRINA:** Quando você vai fazer um concurso do estado, por exemplo...?

**PESQUISADORA:** Ainda não teve concurso depois que o projeto começou, então isso não deve ter sido previsto, ainda.

**MAURITÂNIA:** Isso deveria ser pensado, pelo pessoal do projeto. Por que não esses alunos pesquisadores não terem essa pontuação? Para quem está desde 2007, são praticamente três anos. Eu estou há dois anos... Nem que fosse o mínimo de pontuação, porque nós temos esse conhecimento da prática. E esse conhecimento da prática não tem preço. [...] E isso não tem prova que prove melhor do que a sua prática. O projeto poderia olhar para os alunos pesquisadores mais com esse olhar. Trabalharam dois, três anos, vamos dar uma pontuação. Quem ficou um ano tem “x” de pontuação, quem ficou dois anos... Isso poderia ser pensado.

**KANDAHAR:** Quando eu penso nisso, eu penso mais ou menos assim: é como aquele jovem que está indo para uma empresa estagiar. O que ele vai aprender naquela empresa? Tudo o que aquela empresa precisa que ele aprenda para que ele possa fazer um trabalho bom para aquela empresa, que traga lucro. Por que as empresas geralmente pensam em lucro... As escolas não pensam nessa questão de números, de montante de dinheiro, mas pensa numa qualidade. Então por que não aproveitar aquela pessoa que eu capacitei, ou pelo menos eu ajudei a capacitar? Eu não capacitei sozinho porque eu tive a faculdade, a orientação do projeto. Mas eu ajudei a capacitar, porque foi a partir das minhas práticas que esse aluno se desenvolveu. Por que não aproveitar isso em benefício próprio?

**PESQUISADORA:** Agora eu vou inverter um pouco a questão. Queria que cada uma de vocês contasse o que vocês levam na bagagem de vocês? Quando vocês saírem do projeto, o que vocês acham que vocês levam na sua bagagem, que contribuiu para a formação de vocês?

**MAURITÂNIA:** Terminando esse projeto, eu me sinto uma professora. Eu me sinto capaz de atuar numa classe sozinha, com trinta e oito alunos que eu tenho. Eu me sinto uma professora porque eu aprendi coisas ali que a teoria não me deu esse embasamento, não contribuiu tanto. Eu sei onde eu posso ir, eu não preciso gritar para que os alunos me respeitem. Eu acho muito bacana quando eles não precisam pedir para mim para ir ao banheiro, mas sabem respeitar quando já tem alguém fora da sala. São conteúdos que a gente realiza dia-a-dia que faculdade nenhuma vai te dar isso. Saindo desse projeto, eu sou uma professora. Mesmo que eu não termine a faculdade em junho do ano que vem, eu sou uma professora porque eu estou apta a isso. Hoje eu me sinto uma professora.

**INDONÉSIA:** Quando eu entrei na faculdade, eu me sentia perdida: “Meu Deus, como é que vou ter uma sala de aula.” A teoria... só com isso, como é que eu vou ficar? Eu queria ver como é isso... E a gente na prática está vendo, e a gente se sente capaz mesmo de ir para uma sala de aula.

**PESQUISADORA: Por quê?**

**INDONÉSIA:** Porque a gente sabe: nessa situação eu posso agir assim, se não der assim, eu posso fazer assim. Você sabe como ser uma professora dentro de uma sala de aula.

**MAURITÂNIA:** Só pegando o gancho rapidinho, esse aluno especial às vezes faz as necessidades dele na roupa. Uma das vezes a professora falou para mim assim: “Vai lá no banheiro e olha se ele fez.” Eu disse “Não, professora, a gente tem que ter a autorização da mãe”. Porque depois a mãe pode vir, perante a lei, dizer que a gente está fazendo um abuso da criança, expondo a criança. Eu sabia que ele havia feito necessidades. Coincidentemente eu descii até o pátio, para chamar a diretora, para ver se devia chamar a mãe, porque realmente estava um odor, estava vazando pela roupa, a mãe estava lá, por conta de outro filho. Eu chamei a mãe e falei: “Olha, mãe, a gente está com um probleminha com o *aluno* porque nós achamos que ele fez necessidades, mas a gente está com receio porque é uma coisa muito particular, a gente não pode expor seu filho...”. “Não professora, por favor, a senhora pode olhar...” “Então vamos fazer um trato: a senhora manda roupinha, eu não me incomodo de trocar, mas eu preciso que a senhora autorize isso, porque eu não posso tocar no seu filho dessa forma...” E uma professora que está lá, de quarenta e poucos anos, jogou prá mim... Eu não posso fazer isso... E a LDB, onde é que ela entra? E o respeito pela criança? Porque isso é faltar com o respeito... A criança pode achar que eu estou fazendo outra coisa, a mãe pode achar outra coisa. Eu me preocupei com o constrangimento da criança, com o que a mãe podia pensar...

**PESQUISADORA: Mas nesse ponto você não tem também o conhecimento que é teórico, que você aprendeu na faculdade?**

**MAURITÂNIA:** Exatamente. É teórico. E lá na prática eu tive que vivenciar: ponho a mão ou não ponho? Isso sim é ser professora. É saber o que eu aprendi na teoria, o que eu posso e o que eu não posso e na prática eu falei: não posso! Eu preciso da mãe dele aqui ou da diretora, alguém assistindo para ser garantia de que eu não fiz nada de errado. A mãe falou pode, vou mandar roupa, todo mundo está ciente de que a gente pode trocar o garoto. Eu não me incomodo. Quem faz isso sou eu, porque a professora parecer ter um certo receio de se sentir mal com o cheiro, isso e aquilo. Mas eu não me incomodo. Essa prática foi maravilhosa.

**INDONÉSIA:** Não tem como separar, né? Eu penso que não tem como separar a teoria e a prática... Elas estão ali...

**PESQUISADORA: Por que você pensa isso, Indonésia?**

**INDONÉSIA:** Por que o que eu estou vendo na teoria e agora lidando com a prática... Por exemplo, nas suas aulas, trabalhar com rótulo, uma série de coisas... Incrível! A gente estava trabalhando aqui e na sala de aula. Então eu estava vendo as duas caminhando ali, juntinhas. Eu falava: Olha, professora, isso eu aprendi hoje com a professora de lá [na faculdade] e a professora falou que é assim, assim, assado. E ela falava: É isso mesmo. E a gente vai aprendendo uma com a outra, não tem como

separar. O que você aprende aqui você leva para lá e lá você aprende também e traz aqui. Não tem jeito.

**KANDAHAR:** Eu... vou sentir muita saudade, muita! Porque não sei o que vai ser do nosso futuro. Mas foi (está sendo, ainda tenho um tempo pela frente), muito enriquecedor. Como as meninas disseram: a gente chegou lá crua. Embora eu tivesse feito Magistério, eu nunca tinha entrado numa sala de aula, a não ser com EJA, que é uma realidade um pouco diferente, porque você lida com adultos e para isso eu tenho também uma formação continuada. Hoje não estou mais dando aulas, estou só visitando as salas como apoio pedagógico. Essa vivência de sala de aula eu até tinha. As meninas até falavam: “Você já...”

**PESQUISADORA:** **Você não precisaria nem estar participando do projeto...**

**KANDAHAR:** Quando tinha alguma atividade na sala, que precisava alguém estar se colocando, enquanto professor... Mas não é bem assim. Cada situação é uma situação. A senhora sabe, é muito diferente trabalhar com o adulto e trabalhar com a criança. Principalmente nessa fase de alfabetização, porque eles chegam crus, a maioria deles, com pouquíssimo conhecimento na questão da leitura e da escrita, porém eles têm uma bagagem muito grande de conhecimento de vida. Isso você tem que respeitar. A criança, ao contrário, muitas vezes é empurrada para a escola, e a gente tem que saber trabalhar e direcionar bem para que ela não venha a se frustrar e abandonar...

**ALUNAS:** comentários sobrepostos

**KANDAHAR:** Então eu já me sentia como professora. É lógico, não de uma forma ampla, porque eu não tinha ampliado ainda tanto esse leque. E o que eu levo é isso. Quando eu cheguei, eu cheguei crua e com o que o projeto trouxe para a gente, proporcionou para a gente, meu leque se ampliou muito mais. Eu já prestei um concurso, já é o segundo. Então eu estou indo para um concurso já com uma bagagem que eu não tinha antes e que grande parte dessa bagagem foi o próprio projeto que me proporcionou. Sem ele, não digo que eu não seria uma profissional. Seria, mas não com tanta bagagem quanto a que eu tenho hoje. De experiência mesmo, de sala de aula, de prática, de não ter receio de pegar no concreto e desenvolver.

**PESQUISADORA:** **Vocês estão falando de concurso... Vocês todas pretendem prestar concursos?**

**ALUNAS:** respostas afirmativas sobrepostas. Sim, sim, sim. Risos. Alguém comenta: abrir uma escola.

**PESQUISADORA:** **E você, Paris?**

**PARIS:** Que ótimo [ainda comentando a intenção da colega de abrir uma escola].

**MAURITÂNIA:** Porque a Pedagogia abre um leque, você não precisa ficar restrita à sala de aula. Então eu quero fazer tudo o que eu puder. E quando eu sair daqui, vou fazer uma pós-graduação em psicopedagogia.

**ALUNAS:** comentários sobrepostos. A psicopedagogia complementa.

**MAURITÂNIA:** Você tem essa visão quando você está lá dentro da sala de aula: o que você precisa para contribuir melhor em sala de aula. Eu pensei em fazer Letras, mas não, vou fazer psicopedagogia porque isso é muito pobre nas escolas estaduais.

**PARIS:** [pede a palavra]

**PESQUISADORA:** **Paris, o que você leva na sua bagagem?**

**PARIS:** Professora... levo muita coisa... Mas você fez uma pergunta: ao terminar... Mas é gratificante, professora Isabel. É um reconhecimento. Apesar de muitas falhas que todos têm, ninguém é perfeito. Tudo é momento. Todas nós vamos ter um momento e temos que saber usar na hora certa. E os alunos eu me identifico, sim. Porque apesar de ser mãe, já me reciclei na família, já tirei minha nota. Eu acredito que toda essa aprendizagem que nós temos hoje em dia vai refletir no futuro. Eu creio e tenho força de vontade de que vamos chegar lá.

**LONDRINA:** Agora que estou fora do projeto, vou resumir em algumas palavras. Conhecimentos, mais conhecimentos, experiências, competências, superação pessoal. Para mim, me ajudou muito.

**ALUNAS:** comentários sobrepostos.

**LONDRINA:** Antigamente eu via a educação assim: a particular é melhor. Uma vez eu estava participando de uma reunião de orientação e veio uma pessoa que trabalha na secretaria da educação, é supervisora e ela falou: “Gente, vocês que estão participando do projeto, valorizem a escola pública.” Eu acho que o projeto reforçou isso em mim. Hoje eu tenho outra visão da escola pública. A escola pública, com o projeto, afirmou o que a escola pública... se os professores mostrarem força de vontade, tentarem se capacitar... ela vai ser... Ela é até melhor que a escola particular.

**ALUNAS:** comentários sobrepostos.

**LONDRINA:** Depende de cada um fazer a sua parte.

**KANDAHAR:** Mas é bem o que a Londrina falou: o projeto trouxe uma outra visão. Principalmente... a gente não tem muito conhecimento como ele funciona lá... Mas em São Paulo, na rede Municipal, a gente acredita que funciona da mesma forma lá. Mas as escolas que levam a sério o projeto, mesmo que a gente saiba que ainda tem algumas que torcem o nariz, que o projeto não leva a nada... mas a gente sabe que a maioria tem e funciona mesmo. É uma escola de qualidade.

**LONDRINA:** Meu filho estuda em escola particular e, se eu pudesse, se eu tivesse oportunidade, eu tiraria meu filho da escola particular e colocaria numa escola pública, pois eu sei que às vezes a qualidade do ensino é muito melhor. Ela proporciona ao aluno uma diversidade de aprendizagens que às vezes a escola particular não tem.

**ALUNAS:** comentários sobrepostos.

**PESQUISADORA:** **A Paris estava dizendo no começo que a escola particular favorece mais passeios, mais materiais. E você está falando que a escola oferece uma diversidade...**

**LONDRINA:** Na questão, professora... que eu me preocupo muito com meu filho nessa questão da gente preparar o aluno para... preparar ele como cidadão. Às vezes na escola particular eles viram só aquela questão de trabalhar... [comentários cruzados]. Não trabalha uma sessão de produção de textos, não prepara o aluno para essa questão... Não é só que o aluno não sabe ler, mas ele saber compreender um texto. Hoje eu me preocupo: se meu filho for fazer uma prova, ele não vai estar preparado. Às vezes até prepara essa coisa da ortografia, mas compreensão de textos... Na escola pública, se o professor busca ensinar isso para o aluno...

**ALUNAS:** comentários sobrepostos.

**KANDAHAR:** A escola particular acaba sendo mais tecnicista mesmo, buscam mais o mercado de trabalho. Elas querem colocar o profissional específico naquela área, com uma qualidade excelente de trabalho. Então ela vai preparar para isso. A escola pública lida mais com o social. É lógico que tem muitas falhas, não estou dizendo que é perfeita. Ainda tem um longo caminho pela frente. Mas ela lida com cidadão, com o ser humano, o ser inserido em uma sociedade onde ele vai precisar de várias outras situações para incorporar...

**ALUNAS:** comentários sobrepostos.

**PARIS:** Mas essas falhas... São essas falhas... Sem desafio, não tem como... Tem que se encontrar. Os cidadãos se encontrarem e dizerem: vamos viver melhor, vamos socializar... é um caminho aberto, onde eles se encontram.

**MAURITÂNIA:** Todos os eventos que tem na escola no fim de semana, eu levo minhas filhas. E elas pediram para mudar de escola. Mas não tem como levá-las. Eu teria que pagar uma perua e sairia mais caro do que eu pago na escola que é ao lado da minha casa. E o diretor da escola das minhas filhas, por saber que eu faço parte do projeto, que eu atuo *na escola*, ele sabe o conhecimento *da* escola, ele conhece o diretor de lá e disse para mim: “O dia que seu diploma estiver pronto, você vem aqui que você vai ser nossa professora.”

**ALUNAS:** comentários sobrepostos.

**LONDRINA:** Mas você tem uma formação, tem uma experiência. Mas será que a escola vai abrir espaço para você desenvolver o que você já sabe? Ou será que você vai ter que fazer como as outras: chegar lá e seguir o roteiro? O projeto tem salientado essa preocupação de... ajudar na questão do analfabetismo funcional. Que às vezes a escola particular não se preocupa com isso.

**ALUNAS:** comentários sobrepostos.

**PARIS:** Na educação a gente tem que ter uma visão bem aberta, porque são “n” alunos, “n” situações...

## ANEXO A – Carta para a professora regente

### Prezada professora/prezado professor regente de 1ª série

Nos próximos dias você deverá receber um aluno-pesquisador na sua sala de aula. Este aluno é participante do **Projeto Formação Escola Pública & Universidade na Alfabetização (Bolsa Alfabetização)** que se inicia em 2007 e pretende firmar uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a escola pública em prol da educação.

A Secretaria Estadual de Educação, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e as Instituições de Ensino Superior firmaram um convênio que colocará um aluno-pesquisador em cada classe de 1ª série nas escolas da capital. São estudantes de Pedagogia, Normal Superior, Letras ou de pós-graduação em disciplinas relacionadas à alfabetização, e que terão, em suas IES, o acompanhamento de um professor orientador, que deverá auxiliá-lo a compreender, analisar e articular a sua experiência na 1ª série com os conceitos e teorias sobre didática e processos de aprendizagem.

O **Projeto Bolsa-Alfabetização** é articulado ao **Programa Ler e Escrever — Prioridade na Escola** que também se iniciou este ano e é a continuidade do **Letra & Vida**.

O **Ler & Escrever** está acontecendo nas treze Diretorias da capital e envolve duas ações de formação: uma com os professores coordenadores de Ciclo I e outra com os supervisores de ensino, diretores e ATPs de alfabetização e/ou Ciclo I. Nestes encontros, o grupo de professores coordenadores está discutindo intervenções didáticas na sala de aula e o acompanhamento do trabalho do professor e, o outro grupo, está aprofundando questões relacionadas à dimensão pedagógica da gestão da escola.

O **Bolsa Alfabetização** e o **Ler & Escrever** têm como intuito melhorar a qualidade da educação, priorizando a aprendizagem da leitura e da escrita. Ambos colocam a escola como palco central da formação inicial, da formação continuada e da prática de sala de aula — interação entre aluno/conteúdos de aprendizagem/professor — como objeto de reflexão, análise, discussão e produção de conhecimento didático pedagógico.

É aí que entra o seu papel. Como professor já formado e experiente, você poderá contribuir muito para a formação desta nova geração de professores. Sua atuação profissional — seu planejamento, intervenções didáticas, avaliação de ensino e da aprendizagem — será objeto de reflexão e aprendizagem do aluno-pesquisador. Ao mesmo tempo, este aluno poderá, gradativamente, assumir algumas funções para auxiliá-lo no andamento das atividades de sala aula.

Este projeto deve funcionar de modo similar a uma **residência médica**, ou seja, o médico formado — você — ao fazer uma cirurgia, por exemplo, explicita ao residente o **que** está fazendo e porque está fazendo determinados procedimentos. Aos poucos, ele vai deixando que o residente assuma alguns dos procedimentos, sob sua supervisão e, assim, ganhe a experiência, a confiança e a autonomia necessárias para se tornar um bom profissional.

Gostaríamos de contar com sua colaboração profissional e com seu bom senso para não colocar estes alunos em situações para as quais ainda não estão preparados. Pedir por exemplo, nestes primeiros meses, que atuem junto aos alunos com maiores dificuldades, seria o equivalente a colocar um residente novato para fazer uma cirurgia cardíaca!

Portanto, o que propomos neste primeiro mês, é que você:

- compartilhe seu planejamento semanal, explicando como você o faz;
- escolha uma ou duas atividades (de leitura ou de escrita) por semana para discutir com mais detalhes: elabore o planejamento em parceria, sugira pontos para serem observados durante a atividade e depois, discuta os resultados;
- apresente para ele as avaliações das hipóteses de escrita dos alunos (sondagem) junto com as escritas, para que ele possa entender como isso é feito.

Aos poucos, conforme o aluno (e você) se sintam mais seguro(s) proponha que ele desenvolva algumas atividades mais tranquilas: como fazer a leitura de um texto literário, ensinar um trava-línguas etc, sempre sob a sua supervisão.

Com o passar do tempo, ele poderá planejar atividades. Analise e discuta com ele as adaptações necessárias, deixe que ele coloque em prática, depois avalie com ele os resultados. Não se esqueça de que ele tem um professor orientador da IES que também deverá ajudá-lo a avançar na consolidação da sua postura profissional.

Sabemos que as relações humanas são delicadas e que para formar vínculos de confiança é necessário algum tempo. Mas sabemos também que a melhor maneira de aprender é em interação com os outros e, por isso, acreditamos que ter o aluno-pesquisador será também, para você, uma experiência profissional nova e instigante.

Contamos com a sua compreensão e desde já agradecemos sua colaboração,

Grupo de gestão institucional **Projeto Bolsa Formação Escola Pública & Universidade – na Alfabetização e Programa Ler & Escrever Prioridade na Escola**

## **ANEXO B – Carta para os diretores**

## ANEXO B – Carta para os diretores

**Prezadas Diretoras / Prezados Diretores,**

O **Bolsa Alfabetização**, programa vinculado ao **Ler e Escrever**, vem criando nas instituições de ensino superior um movimento interessante de reflexão sobre a matriz curricular dos cursos de formação de professores, e, suscitando mudanças conceituais e práticas, em face da complexa realidade de sala de aula. Algo que, até então, nunca havíamos presenciado antes.

Pesquisas e estudos da Fundação Carlos Chagas, coordenados pela especialista em pesquisa, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bernardete Gatti, comprovam que, na maioria das escolas de nível superior, os currículos dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Biologia têm pouco foco e consistência na didática e estão muito aquém da realidade e das necessidades da escola pública. Ela propõe uma revisão séria, alertando que a formação inicial insuficiente de futuros professores (hoje alunos-pesquisadores), dentre outros fatores, é um dos que promove o fracasso escolar, pois, serão eles que, num futuro bastante próximo, ingressarão no magistério público.

A equipe do **Ler e Escrever/Bolsa Alfabetização**, ciente do fato e preocupada com que a participação desses alunos contribua, de fato, para resultados positivos que possam interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, instituiu, desde 2008, o **projeto de pesquisa**. O aluno-pesquisador, orientado por seu professor-orientador, realiza pesquisa sobre os seguintes temas:

- leitura feita pelo professor;
- produção oral com destino escrito;
- cópia e o ditado (ressignificação da cópia);
- rotina de leitura e de escrita.

O intuito é que, ao término do projeto de pesquisa, um exemplar seja entregue à escola e que, esse material seja apresentado, discutido e estudado nas HTPCs. Essa devolutiva poderá apresentar aos professores um diagnóstico das dificuldades enfrentadas e possíveis formas de tratamento.

A atual gestão tem buscado tornar a escola, cada vez mais, um espaço de reflexão sobre a prática de produção de conhecimento pedagógico e de desenvolvimento do trabalho em equipe e portanto um lugar de formação permanente. O Programa possibilita ao aluno-pesquisador conviver com a equipe, viver esse cotidiano da escola, aprendendo conteúdos essenciais sobre sua futura profissão. Você, diretor e sua equipe estão contribuindo para a formação inicial deste professor.

Pedimos especial atenção quanto aos itens que envolvem a atuação do **aluno-pesquisador** em sua escola, previstos nos Termos de Convênio assinado pela SEE, em conjunto com as instituições de ensino superior, e em outros documentos legais pertinentes:

- 18 horas em sala de aula + 2 horas em HTPC: a participação é importante, **porém deve ser compatível com os seus horários**. Na impossibilidade de participar, o aluno-pesquisador deverá cumprir as 20 horas em sala de aula;
- o aluno-pesquisador, ao final de cada mês, deverá receber da escola a folha de frequência, que será levada à instituição superior para validação. O apontamento da frequência no *site*, pela equipe gestora da escola, gerará o repasse financeiro;
- a atuação do aluno-pesquisador é restrita aos cinco dias da semana, ou seja, segunda a sexta-feira. Sua participação em eventos fora de seu horário, portanto, não é obrigatória;
- a atuação do aluno-pesquisador se dá **junto ao professor-regente de 1ª série**, jamais em atividades outras, como: inspetor de alunos, auxiliar de cozinha, auxiliar de secretaria etc.;
- atividades de sondagem não podem ser realizadas pelo aluno-pesquisador, pois, ainda lhes falta embasamento teórico e amadurecimento profissional. Isso considerado pode auxiliar o professor-regente na sondagem;

- crianças com maior grau de dificuldade não podem ficar sob a sua responsabilidade;
- na falta do professor-regente, o aluno-pesquisador permanece com o professor eventual;
- caso o professor-eventual não compareça e as crianças sejam distribuídas em outras salas de 1ª série, o aluno-pesquisador deverá ser encaminhado à classe mais numerosa, auxiliando o professor-regente;
- caso a unidade opte por dispensar as crianças, o aluno-pesquisador também será dispensado;
- casos extraordinários (desde assiduidade, relacionamento e até o não-entendimento de seu papel na escola) devem ser comunicados imediatamente ao PCOP da respectiva diretoria de ensino para que providências sejam tomadas;
- faltas não estão previstas no convênio, poderão ser justificadas, mas os abonos ficarão por conta do bom senso (**apenas para casos graves**): falecimento de um familiar, cirurgia de emergência, doenças infectocontagiosas, entre outros, mediante documentação comprobatória.

**Atribuições do aluno-pesquisador:**

- apresentar-se à diretoria regional de ensino, na data estipulada para escolha da unidade escolar, bem como para atribuição (realizada pela comissão da DE) da classe de 1ª série do ciclo I;
- apresentar-se à unidade escolar, na data estipulada pela diretoria regional de ensino, para início da atuação como aluno-pesquisador, junto ao professor regente e alunos da classe;
- apropriar-se dos documentos que regem a unidade escolar, como o Regimento e a Proposta Pedagógica;
- conhecer o Planejamento anual do professor-regente;
- conscientizar-se do perfil da comunidade atendida pela escola;

- criar vínculo de respeito mútuo com o diretor, vice-diretor, professor-coordenador, professor-regente, alunos e demais funcionários da escola;
- assumir, gradativamente, algumas funções para auxiliar o professor-regente no andamento das atividades de sala de aula, como no planejamento e execução de atividades futuras;
- aproximar, confrontar e emitir considerações entre teoria acadêmica e realidade escolar;
- participar, semanalmente, dos encontros de formação promovidos por sua instituição de ensino superior ;
- registrar, diariamente, as atividades, constatações e reflexões que emergem da sala de aula;
- apresentar, nas reuniões semanais, para seu professor-orientador, os apontamentos diários para discussão, ponderação e orientação;
- entregar relatório final sobre a exploração didática realizada, ao longo do ano letivo, à instituição de ensino superior e à escola onde atua.

Sabemos que as relações humanas são delicadas e que para formar vínculos de confiança é necessário algum tempo. Mas sabemos também que a melhor maneira de aprender se efetiva na interação com outros, por isso, acreditamos que ter o aluno-pesquisador será também, para você, uma experiência profissional nova e instigante.

Como não poderia ser diferente, contamos com sua indispensável colaboração em 2009.

***Claudia Aratangy***

Diretora de Projetos Especiais - FDE

# 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](#)