

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

**Sandra de Fátima Tavares Rodrigues Tonon**

**O Projeto de Aceleração da Aprendizagem *Ensinar e  
Aprender*: a Formação Continuada em Debate**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**São Paulo**

**2010**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

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

**Sandra de Fátima Tavares Rodrigues Tonon**

**O Projeto de Aceleração da Aprendizagem *Ensinar e  
Aprender*: a Formação Continuada em Debate**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como  
exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE  
EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, sob a orientação da  
Profa. Dra. ANA LÚCIA MANRIQUE.*

**São Paulo**

**2010**

**Banca Examinadora**

---

---

---

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

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ **Local e Data:** \_\_\_\_\_

*Imagine um grupo de pessoas que habitam o interior de uma caverna subterrânea. Elas estão de costas para a entrada da caverna e acorrentadas no pescoço e nos pés, de sorte que tudo o que vêem é a parede da caverna. Atrás delas ergue-se um muro alto e por trás desse muro passam figuras de formas humanas sustentando outras figuras que se elevam para além da borda do muro. Como há uma fogueira queimando atrás dessas figuras, elas projetam sombras bruxuleantes na parede da caverna. Assim, a única coisa que as pessoas da caverna podem ver é este “teatro de sombras”. E como essas pessoas estão ali desde que nasceram elas acham que as sombras que vêem são as únicas coisas que existe.*

*Imagine agora que um desses habitantes da caverna consiga se libertar daquela prisão. Primeiramente ele se pergunta de onde vêm aquelas sombras projetadas na parede da caverna. Depois consegue se libertar dos grilhões que o prendem. [...] a luz é tão intensa que ele não consegue enxergar nada. [...] Mas depois de esfregar os olhos, ele verá como tudo é bonito. Pela primeira vez verá cores e contornos precisos; verá animais e flores de verdade, de que as figuras da parede da caverna não passavam de imitações baratas. [...].*

*Agora, o feliz habitante das cavernas pode andar livremente pela natureza, desfrutando da liberdade que acabara de conquistar. Mas as outras pessoas que ainda continuam lá dentro da caverna não lhe saem da cabeça. E por isso ele decide voltar. Assim que chega lá, ele tenta explicar aos outros que as sombras na parede não passam de tremulas imitações da realidade. Mas ninguém acredita nele. As pessoas apontam para a parede da caverna e dizem que aquilo que vêem é tudo o que existe. Por fim, acabam matando-o. (Mito da Caverna recontado por Gaarder (2001, p. 104-105)).*

*Dedico este trabalho às três pessoas que mais me apoiaram e incentivaram nesta longa jornada, compreendendo minhas ausências e falhas: amados filhos Vítor e Carolina e, grande amor e companheiro, Renato.*

## AGRADECIMENTOS

---

*“Agradecer é admitir que, em algum momento, se precisou de alguém”.*

*(Autor desconhecido).*

*A Deus, que esteve presente em toda a minha caminhada, dando-me forças quando eu já não as tinha mais. Que me tomou em suas mãos e me levou em frente, quando as pedras do caminho tornavam meu caminhar extremamente desgastante.*

*Aos meus pais, por sempre terem me incentivando nos estudos, apesar de eles mesmos terem estudado tão pouco.*

*À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Manrique, pela paciência, compreensão e disposição em me orientar; pela confiança em me indicar um referencial teórico, ainda novo, quanto ao tema formação de professores e, principalmente, no Programa de Estudos Pós Graduated em Educação Matemática.*

*À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina G. Feldmann, que tão prontamente me acolheu em seu Programa, abrindo-me os horizontes a respeito do tema formação de educadores.*

*À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bernardete A. Gatti pelo incentivo à ruptura e à utilização de um referencial teórico pouco comum nos trabalhos acadêmicos deste Programa.*

*À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Cristina S. Smole, mesmo sem me conhecer, por aceitar gentilmente a participar deste trabalho contribuindo de maneira extraordinária.*

*À CAPES, pela Bolsa de Estudos; sem ela, tudo isto teria sido muito mais difícil.*



*Às Profª Drª Laurizete Ferragut, Cileda Coutinho, Cristina Maranhão, Sandra Magina  
e Silvia Machado, pelas novas portas abertas.*

*Aos colegas do Mestrado: Carlos, Denilson, Déborah, Enéias, Érika, Jean, Joice,  
Juliano, Lucimar, Márcia, Maurício, Priscila, Rebeca, Rogério, Solange, Sônia e  
Wagner pela troca de experiências acadêmicas.*

*Às professoras que participaram do Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo  
do Ciclo II, nos anos de 2001 e 2002, e aceitaram ser protagonistas desta pesquisa  
tantos anos depois: Maria Fernanda, Maria Silvia e Ana Luísa.*

*À Profª Wilma Delboni, da SEE/SP, que gentilmente forneceu alguns dados  
importantes ao desenvolvimento deste trabalho.*

*À Profª Marilda Viana pela competente revisão do resumo na Língua Inglesa.*

*À Profª Jeanne Polenghi pela eficiente revisão do texto na Língua Portuguesa.*

*Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura (Gilles Ferry apud García, 1999, p.19).*

## RESUMO

---

A formação continuada de professores é o tema deste trabalho, desenvolvido a partir do estudo do Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, conhecido como projeto de aceleração da aprendizagem para alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, implementado pela SEE/SP nos anos de 2001 e 2002. O objetivo do trabalho é detectar quais tipos de mudanças ocorreram com os profissionais que participaram da formação, além de determinar quais foram as condições proporcionadas pelo projeto que permitiram, facilitaram e /ou contribuíram para estas mudanças. A investigação de caráter qualitativa foi desenvolvida a partir da análise de documentos referentes à implantação e à implementação do projeto e de protocolos de alunos e professores da época da formação, além da análise de entrevistas realizadas com três profissionais participantes do projeto e de um registro reflexivo realizado pela autora da proposta pedagógica de Matemática do projeto em estudo. As análises dos resultados foram realizadas com base nos estudos de Pierre Bourdieu, acerca da Reprodução, violência simbólica, habitus e capital, e nos estudos de Gary Sikes e Michael Huberman, acerca das fases de vidas dos professores e de sua carreira. Com as análises foi possível identificar algumas transformações na prática docente de alguns dos participantes relacionadas à formação realizada durante o desenvolvimento do projeto. Essas transformações estão relacionadas às formas de mediações, às organizações dos campos, ao capital cultural institucionalizado e ao reconhecimento do processo de reprodução e violência simbólica exercida pela escola e a ruptura desse processo propiciado pelo projeto.

Palavras-chave: Formação Continuada, Aceleração da Aprendizagem, Projeto Ensinar e Aprender e Pierre Bourdieu.

## ABSTRACT

---

This essay is about teachers continual updating within a program developed from the “Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”, known as a project to speed the 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> years students learning in the secondary school which started in the years 2001 and 2002. The purpose of this essay is to detect what kinds of changes happened to the professionals who took part in the continual updating and to determine which conditions the project offered that allowed, made it easier and/or helped these changes. The qualitative research was developed by analyzing documents of the project implantation and implementation, the students and teachers protocols in the time of the continual updating as well as the interviews with three professionals who took part in the project and the author’s reflexive point about the proposal to the Mathematics in the project in study. The results of the analysis were based on Pierre Bourdieu studies about Reproduction, symbolic violence, habitus, cultural capital and in Gary Sikes e Michael Huberman studies about the stages in the teachers lives and their carriers. It was possible, from this analysis, to identify changes in some teachers way of teaching related to the continual updating program during the project development. These changes are related to the ways of mediation, to the institutionalized cultural capital and to the recognition of the reproduction process and symbolic violence done by the school and the rupture of this process by the project.

**Keywords:** Continual Updating, Speed Learning, Teaching and Learning Project and Pierre Bourdieu.

# ILUSTRAÇÕES

---

## FIGURAS

- Figura I - Tipos de Capital.....p.64
- Figura II - Fluxograma de formação.....p.92
- Figura III – Protocolo de um aluno da turma de aceleração.....p.93
- Figura IV – Protocolo de uma professora da turma de aceleração.....p.94
- Figura V – Mapa do Estado de São Paulo com divisão administrativa das 91 Diretorias de Ensino.....p.102
- Figura VI – Gráfico: Número de professores de Matemática segundo a faixa etária, em abril de 2001.....p.111
- Figura VII – Gráfico: Número de professores de Matemática segundo o tempo de serviço.....p.112

## FOTOS

- Foto I – Grupo dos professores de Matemática, em 23/04/2001.....p.106
- Foto II – Grupo Escola da EE “João Teixeira de Araújo”, em 31/05/2002.....p.114

## TABELAS

---

Tabela I – Número de matrículas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, por faixa etária, segundo a região geográfica, em 29/03/2000.....	p.30
Tabela II – Demanda de turmas de aceleração na Diretoria de Ensino – Região de Piraju em 2001.....	p.40
Tabela III - Número de matrículas em classes de aceleração no Ensino Fundamental, por série de ingresso, segundo a região geográfica em 29/03/00...	p.78
Tabela IV – Evolução do atendimento das classes de aceleração da SEE/SP.....	p.79
Tabela V - Distribuição da carga horária segundo estudos realizados.....	p.91
Tabela VI – Demanda de turmas de aceleração – Diretoria de Ensino – Região de Piraju – 2001.....	p.104

## QUADROS

---

Quadro I – Participantes da pesquisa, função, localidade e data de realização da entrevista.....	p.41
Quadro II – Fases da vida dos professores e da sua carreira, segundo Sikes...	p.68
Quadro III – Fases e anos da carreira docente, segundo Huberman.....	p.69
Quadro IV – Diretorias de Ensino de São Paulo jurisdicionadas à COGSP.....	p.81
Quadro V - Diretorias de Ensino de São Paulo jurisdicionadas à CEI.....	p.81
Quadro VI – Aspectos da formação centralizada e descentralizada.....	p.88
Quadro VII – Organização da Diretoria de Ensino – Região de Piraju, entre 2000 e 2002.....	p.103
Quadro VIII – Pauta do 1º encontro de formação dos professores de Matemática na Diretoria de Ensino – Região de Piraju.....	p.107
Quadro IX – Expectativas do grupo de professores de Matemática quanto ao Projeto Ensinar e Aprender.....	p.108
Quadro X – Contribuições do grupo de professores de Matemática quanto ao Projeto Ensinar e Aprender.....	p.109
Quadro XI – Pauta do encontro de formação do grupo escola ocorrido no dia 31 de maio de 2002.....	p.115

## LISTA DE ABREVIATURAS

---

ACT .....	Admitido em Caráter Temporário
ATP.....	Assistente Técnico-Pedagógico
CEI.....	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP.....	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC.....	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
COGSP.....	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONSED.....	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DE.....	Diretoria de Ensino
FAFIJA.....	Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho
FAFIP.....	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Piraju
FEUSP.....	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIO.....	Faculdades Integradas de Ourinhos
IME-USP.....	Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo
LDBEN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OFA.....	Ocupante de Função Atividade
SARESP.. .....	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP.....	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
PEC.....	Programa de Educação Continuada
PROGESTÃO.....	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PUC/SP.....	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFC.....	Universidade Federal do Ceará
UFMG.....	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS.....	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP.....	Universidade Estadual de Campinas
USP.....	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

---

<b>Apresentação:</b> O caminho trilhado pela pesquisadora.....	17
<b>Introdução:</b> Apresentando o trabalho de pesquisa.....	27
1. Justificativas.....	28
2. Inquietações.....	31
3. Objetivos.....	32
<b>Capítulo I:</b> Como realizamos o trabalho.....	35
• Participantes.....	39
1. Apresentando Maria Fernanda.....	41
2. Apresentando Maria Silvia.....	43
3. Apresentando Ana Luíza.....	45
4. Apresentando Kátia Smole.....	47
<b>Capítulo II:</b> O desafio atual da educação: a formação de professores.....	49
<b>Capítulo III:</b> Reprodução, Legitimação e Experiências de Mudanças.....	55
1. Perspectiva de Bourdieu.....	55
1.1. Violência Simbólica.....	56
1.2. Campo.....	60
1.3. Habitus.....	61
1.4. Capital.....	63
1.5. Possibilidades de ruptura.....	66
2. Perspectivas de Sikes e de Huberman.....	67

<b>Capítulo IV: Programas de formação da SEE/SP.....</b>	<b>71</b>
1. Um panorama recente.....	71
2. O Projeto Ensinar e Aprender: nosso objeto de estudo.....	75
2.1. O diagnóstico.....	75
2.2. A ação.....	77
2.3. O desenho de formação proposto pelo projeto.....	83
3. A proposta pedagógica de Matemática.....	95
4. O Projeto Ensinar e Aprender na Diretoria de Ensino – Região de Piraju.....	101
4.1. A formação de Matemática na Diretoria de Ensino – Região de Piraju.....	105
4.2. A formação do grupo - escola na Diretoria de Ensino – Região de Piraju.....	113
<b>Capítulo V: Análise dos aspectos da formação: .....</b>	<b>119</b>
1. Procedimentos metodológicos da formação.....	120
1.1. Formas de organização dos grupos.....	121
1.2. Realização de atividades práticas.....	127
1.3. Mediações.....	129
1.4. Registros.....	132
2. Reflexos na prática docente.....	134
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>137</b>
<b>Referências.....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo: Questionário informativo.....</b>	<b>151</b>

## O CAMINHO TRILHADO PELA PESQUISADORA

“Não tenho um caminho novo, tenho apenas um novo jeito de caminhar”  
(Tiago de Melo<sup>1</sup>).

Fiquei pensando como poderia iniciar este trabalho de pesquisa...Como este visa refletir acerca de processos de formação continuada de professores, a partir de um projeto do qual participei, por ocasião de meu ingresso como ATP de Matemática (Assistente Técnico-Pedagógico), na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino – Região de Piraju, pensei que seria conveniente iniciá-lo a partir desse momento.

Entretanto, as leituras e reflexões propostas pela professora Feldmann na disciplina Formação de Professores levaram-me a conhecer García (1999) e, por intermédio dele, os estudos de Sharon Feiman a respeito das fases no processo de aprender e ensinar.

Para Feiman, existem quatro fases no processo de aprender e ensinar. Contudo, essas fases não são sinônimas de formação de professores, mas exercem influência sobre ela:

(a) fase 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; (b) fase de formação inicial: é a etapa de formação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino; (c) fase de iniciação: esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprenderam na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência; (d) fase de formação permanente: esta é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as actividades planificadas

---

<sup>1</sup> Tiago de Melo (1926 -.....) – Poeta brasileiro.

pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (Feiman apud Garcia, 1999, p. 25-26).

Refletindo sobre essas palavras, optei por iniciar o trabalho contando um pouco sobre minha trajetória escolar, pois, possivelmente, esta influenciou minha formação profissional.

Iniciei a primeira fase de formação profissional, chamada por Feiman de fase do pré-treino, em 1974, na escola municipal Parque Infantil Jardim Quitaúna, na cidade de Osasco, região da grande São Paulo; no ano seguinte, ingressei na Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Heloisa de Assumpção, também em Osasco. Nessa época, já despontava a forte relação que desenvolveria com a Matemática e a pré-disposição ao trabalho de formação. Por diversas vezes, era escolhida como aluna monitora para auxiliar os colegas em suas dificuldades.

Em meados de 1978, cursando a 4<sup>a</sup> série primária, retornei à cidade de Ourinhos, minha cidade natal, localizada no interior do Estado de São Paulo. Lá concluí os estudos primário e ginásial<sup>2</sup>, na Escola Estadual de 1º Grau “Horácio Soares”.

Em 1983, iniciei meus estudos colegiais<sup>3</sup> na Escola Estadual de 2º Grau “Domingos Camerlingo Caló”, também em Ourinhos. Nessa época, existiam duas escolas estaduais de 2º Grau: a Escola Jacinto Ferreira de Sá, então escola técnica e a Escola Domingos Camerlingo Caló, que oferecia os cursos de Magistério e Colegial.

É interessante observar que, tanto os bons professores quanto os maus ficam registrados na memória do aluno. Tive um professor de matemática na 1ª série do

---

<sup>2</sup> Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, estes níveis de ensino passaram a ser denominados de Ensino Fundamental Ciclo I e Ciclo II, respectivamente.

<sup>3</sup> Com a LDBEN 9394/96, este nível de ensino recebeu a denominação de Ensino Médio.

colegial que entrava na sala, sentava-se na cadeira e mandava-nos ir resolvendo os exercícios do livro didático, sem estabelecer nenhum vínculo afetivo conosco. Essa situação me entristecia, pois queria aprender; eu sabia que poderia ser exigida, mas precisava de alguém que o fizesse.

Fato que Feldmann e D'Água (2009, p. 195) apontam como:

A escola tem a função precípua a transmissão dos conhecimentos universal e particular, expressos pelo currículo formal ou oculto, além de desempenhar um papel fundamental como espaço de socialização. Todas as relações estabelecidas deixam marcas positivas ou negativas, tamanha a sua importância na vida das pessoas.

Felizmente, as experiências positivas foram mais significativas que as negativas. Dentre as positivas, ficaram registradas as presenças dos professores de Matemática, Ivete Rodrigues e Toninho Muraro, o professor de História, Norival Vieira e o professor de Física, Eduardo. Este último sempre nos colocava em situações de “saia-justa”, questionando-nos, fazendo-nos refletir e argumentar com firmeza, mesmo que nossas convicções estivessem equivocadas.

Terminando os estudos de segundo grau e como minha família não tinha condições financeiras para custear meus estudos superiores, tive como única opção ingressar no mercado de trabalho em 1986. Em 1987 prestei o vestibular para a única faculdade existente na cidade de Ourinhos, a FIO – Faculdades Integradas de Ourinhos, cuja mantenedora era a Fundação Educacional Miguel Mofarrej.

Essa faculdade oferecia, como curso mais concorrido, Administração de Empresas, além das licenciaturas em Ciências e Biológicas, Geografia, Educação Artística e Letras. Eu tinha consciência de que o meu perfil estava voltado à licenciatura e que teria que fazer Ciências para, oportunamente, complementar os estudos em Matemática. Ao prestar o vestibular, em 1987, fiquei classificada em primeiro lugar para o curso de Ciências, iniciando assim essa licenciatura.

Retomando os estudos de Feiman, iniciei assim a segunda etapa do processo de formação, denominada por ele de fase de formação inicial.

Já no primeiro ano da licenciatura, fui convidada a ocupar a função de monitora das disciplinas de Matemática e Física no curso colegial integrado que o Colégio Santo Antonio<sup>4</sup> passou a oferecer. A indicação foi feita pela minha ex-professora de Matemática do curso ginásial, Ivete Rodrigues.

Aceitei o desafio, pois além da experiência, eu teria bolsa de estudos na faculdade, tendo em vista que, tanto o Colégio Santo Antônio como as Faculdades Integradas de Ourinhos eram mantidos pela mesma instituição. Nesse período, inicia-se as práticas de ensino acontecendo simultaneamente à fase de formação inicial.

Na época, eu trabalhava como funcionária de uma agência de turismo e isso me obrigava a viajar muito. Por vezes era forçada a faltar às aulas, ora por motivo de viagem ora por cansaço das mesmas. Sendo uma época atribulada, senti-me forçada a trancar matrícula naquele ano.

Foi o diretor da faculdade, Prof. Norival Vieira, meu ex-professor de História do ginásio, que me arrumou um novo emprego com uma jornada menor de trabalho. Então, pude retomar e concluir meus estudos superiores. A faculdade me proporcionou, além da licenciatura curta em Ciências, o encontro com Renato, meu marido.

O ano de 1991 foi marcado pela minha mudança para a cidade de Piraju, em virtude do meu casamento e, também, pelo meu ingresso na carreira do magistério na Escola Estadual “Cel. Nhonhô Braga”, como professora de Matemática e Física.

---

<sup>4</sup> Colégio Santo Antonio oferecia ensino de 1º e 2º graus e, também era mantido pela Fundação Educacional Miguel Mofarrej.

Nesse momento, iniciou-se, oficialmente, a terceira fase de formação, denominada por Freiman de fase de iniciação.

No ano seguinte, passei a fazer parte do corpo docente da Escola Estadual “Ataliba Leonel”, primeiramente como professora ACT (Admitida em Caráter Temporário) e a partir do ano de 2000 como titular de cargo da disciplina de Matemática.

Neste íterim, complementei meus estudos superiores em Matemática na FAFIJA - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho, no Estado do Paraná. Atualmente, a FAFIJA é um dos campi da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

A seguir, realizei o curso de complementação em Pedagogia com ênfase em Administração Escolar na FAFIP - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Piraju. No meu ponto de vista, acredito que esse período marcou o início da 4ª fase proposta por Feiman, a fase de formação permanente, pois nunca mais parei de investir na minha formação.

Em 2001 fui convidada pelo então Dirigente Regional de Ensino, Profº Reinaldo Antônio Fávaro, a integrar o quadro de profissionais da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino - Região de Piraju, como Assistente Técnico Pedagógico de Matemática.

Não existia e, ainda, não existe curso de formação para ATP; essa formação é construída pela prática, em lócus e por meio das trocas entre os pares (ATPs de outras disciplinas e ATPs de Matemática de outras diretorias de ensino). Entretanto, um fator foi decisivo para a minha formação como ATP: foi exatamente em 2001 que ocorreu a implantação do projeto “Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II” nas diretorias de ensino do interior do Estado de São Paulo.

Poderia afirmar que foi o primeiro e mais significativo projeto de formação continuada do qual participei. Os ATPs das diversas diretorias de ensino do Estado de São Paulo que participaram do aludido projeto são unânimes ao afirmarem que esse foi decisivo para a sua formação. Além disso, a própria secretária da Educação do Estado de São Paulo, por ocasião da implantação do projeto, declarou que

esse clima de animação criado pelo progresso dos alunos tem contagiado também as equipes de supervisores de muitas Diretorias de Ensino, levando-as a se apropriar da metodologia do projeto para orientar a capacitação de professores de classes comuns (NEUBAUER, 2000, p.132).

Durante os anos como ATP de Matemática tive a oportunidade de participar de vários cursos de formação de educadores: Circuito Gestão, Ensino Médio em Rede, Ensinar Matemática nas Séries Iniciais, entre outros; e, recentemente o curso de pós-graduação Lato-Sensu, Gestão Educacional, oferecido pela UNICAMP em parceria com a SEE/SP.

Durante esse período, começaram a surgir as primeiras inquietações. A maior parte dos cursos contribuía com atividades práticas que, na época, eu achava ótimas. Com o passar do tempo, passei a me sentir incompleta, faltavam-me as bases teóricas que sustentassem minhas reflexões. Por outro lado, percebia que a formação continuada proposta pelos cursos não chegava em sua plenitude à sala de aula, aos alunos; durante o processo, ela se diluía.

A insatisfação é o primeiro passo para o progresso de um homem ou de uma nação (Oscar Wilde<sup>5</sup>).

Senti a necessidade de estudar esse processo; de conhecer suas concepções iniciais, seus sujeitos; de conhecer as bases teóricas que os sustentam. Acredito que esses sejam os motivos iniciais que me levaram ao curso de mestrado.

---

<sup>5</sup> Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde (1854 —1900) - escritor irlandês.



Nessa ocasião, consultei um amigo da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) a respeito dos cursos de mestrado da PUC/SP, quanto às diferenças entre o profissional e o acadêmico. Esse amigo me disse que, para a minha função de ATP de Matemática, seria mais apropriado o Mestrado Acadêmico, além de que, o Mestrado Profissional era voltado para professores que estivessem atuando em sala de aula. Neste sentido, eu não me encaixava no perfil de público-alvo ao qual o Mestrado Profissional era destinado.

Passei pelo processo de seleção e, na entrevista, ficou claro que eu deveria fazer parte do grupo de pesquisa sobre Formação de Professores, pois ele me ajudaria a encontrar respostas às minhas inquietações.

Após a aprovação no processo seletivo, entrei com pedido de auxílio da Bolsa Mestrado da SEE/SP. Entretanto, ocorreu incompatibilidade entre o curso de mestrado, que exigia, pelo menos, dois dias de aulas em SP (o mínimo possível para cumprir os créditos) e o meu trabalho, cuja jornada de serviço era de 40 horas semanais (obrigatórias). Tendo como prioridade o curso de mestrado, pedi para cessar minha designação como ATP de Matemática e voltei à função de professora em sala de aula.

Ao consultar a legislação pertinente à bolsa mestrado, oferecida pela SEE/SP, verifiquei duas possibilidades: (1) ajuda de custo ou (2) afastamento parcial. Optei por ficar afastada junto à diretoria de ensino amparada pelo artigo 4º, inciso II da Resolução SE 131/03 e ainda, pelo o artigo 2º, inciso II do Decreto nº 48.298/03, que estabelece a “designação, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo [...] ficando liberado, o servidor, da carga horária de até 16 (dezesesseis) horas semanais, para frequentar o curso de pós-graduação”.

Frequentei as disciplinas de terças e quartas feiras do curso de mestrado durante os meses de fevereiro e março de 2008, quando fui surpreendida por uma decisão da diretoria de ensino que me impedia de utilizar as 16 horas previstas na resolução, em dois dias. Afirmavam que essas horas deveriam ser distribuídas entre os cinco dias da semana. Ora, dessa maneira não seria possível continuar com meus estudos pós-graduados, pois morava em Piraju e estudava em São Paulo. Percebe-se que, dessa maneira, apenas os professores que moram em cidades que contam com universidades podem usufruir do benefício.

Como pode o Estado, na pessoa de seus representantes, falar em equidade, propor cursos de formação continuada a seus professores, exigir melhoria na qualidade de ensino se dificultam e/ou impedem aqueles que moram mais distantes dos centros de pesquisas, com sua burocracia e mentalidades ultrapassadas?

Pior ainda são aqueles representantes do Estado mais próximos, nas Diretorias de Ensino que, ora autorizam determinadas ações e momentos seguintes voltam atrás nessas mesmas decisões. É a legislação que é falha ou são aqueles que as interpretam que o fazem equivocadamente?

Acredito que encontramos a resposta para essas perguntas em Bourdieu. Para ele, uma indicação para um alto cargo numa empresa, conseguida por meio de alguma influência externa, pode garantir seu acesso às camadas superiores da sociedade mas não sua aceitação. Da mesma forma que, se o indivíduo não possuir competências culturais para ocupar determinada posição naquele meio social, sua inserção será sempre parcial e insegura (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006).

Assim, sentindo-me lesada com a situação imposta, entrei com uma ação liminar na justiça, a fim de garantir o direito de investir na minha formação e, por consequência, na formação de outros professores. Afinal, eu era responsável pela

formação continuada dos professores de Matemática das escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Piraju. Em abril, saiu o resultado da liminar, garantindo-me o direito de continuar o curso e, finalmente em junho, a sentença. Porém, as dificuldades não pararam por aí.

No segundo semestre, eu teria que cursar as disciplinas oferecidas às segundas e terças feiras. Com isso, novo embate: a responsável pela diretoria de ensino indeferiu a alteração dos dias de aula, alegando que a decisão judicial referia-se às terças e quartas feiras. Cabe salientar que esses embates refletiam em inúmeras faltas no livro ponto e, conseqüentemente, descontos no meu pagamento.

Novamente senti-me obrigada a recorrer à justiça; pleiteei nova liminar. Esta caiu nas mãos do mesmo juiz que tinha julgada a primeira liminar. Por já ter sido responsável pela análise da primeira liminar, este reencaminhou o pedido para um segundo juiz. Em setembro saiu a resposta à segunda liminar, concedendo-me o direito a prosseguir os estudos e, algum tempo depois, o julgamento favorável ao meu caso.

No final de 2008 abriu um edital para bolsa de estudos da CAPES, por meio da própria PUC/SP. Acreditando ser uma oportunidade de me desvencilhar das pressões exercidas pela Diretoria de Ensino – Região de Piraju, procurei o Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática e consultei-o sobre a possibilidade em pleitear tal bolsa. Dessa maneira participei do processo seletivo e, para minha grata surpresa, fui contemplada.

Com isso, novos rumos foram tomados em 2009: retornei à sala de aula como professora, porém com 20 aulas semanais (carga horária mínima), a fim de me dedicar aos estudos pós-graduados, distanciando-me da Diretoria de Ensino –

Região de Piraju que, na pessoa da dirigente, tantos empecilhos colocou à minha formação.

Tais acontecimentos estariam associados às hierarquias simbólicas que, segundo Bourdieu, reforçam as estruturas de dominação social, na medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 43).

Relato tudo isso para mostrar que, apesar de o professor querer investir em sua formação, muitas vezes não é um processo que diz respeito apenas a sua vontade. Se quiser persistir terá que lutar; é um processo que envolve outras pessoas e relações de poderes existentes.

Quanto maior a dificuldade, tanto maior é o mérito em superá-la (Beecher<sup>6</sup>).

Enquanto escrevo este trabalho, sinto que essas palavras de Beecher me confortam ao mesmo tempo em que me alimentam.

A partir deste momento, deixarei de utilizar a primeira pessoa do singular e passarei a utilizar a primeira pessoa do plural ao dissertar sobre este trabalho de pesquisa.

---

<sup>6</sup> Henry Ward Beecher (1813 - 1887) - teólogo estadunidense.

## APRESENTANDO O TRABALHO DE PESQUISA

“Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (Paulo Freire, 1981, p.9).

Atualmente, fala-se muito sobre formação inicial e continuada de professores e muitas críticas são tecidas a respeito desse assunto.

Segundo Gatti (2003), muitos trabalhos sobre a formação em serviço e desempenho desses profissionais têm analisado as dificuldades de mudanças nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Para ela, os mentores dos programas de formação acreditam que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade desses profissionais produzirão mudanças em suas posturas e modos de agir, a partir do domínio de novos conhecimentos.

Entretanto a literatura e as pesquisas em psicologia social chamam a atenção para o fato de que esses profissionais estão integrados a grupos sociais, gestam concepções de educação, possuem representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam.

Sendo assim, é necessário conhecer esses grupos sociais, suas representações e concepções a respeito da educação para poder compreendê-los.

## **Justificativa**

Para o nosso estudo escolhemos dentre os programas de formação oferecidos pela SEESP<sup>1</sup>, nos últimos 10 anos, o projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, também conhecido como aceleração da aprendizagem.

Foi o primeiro e mais significativo projeto de formação continuada do qual participamos como assistente técnico pedagógico de Matemática na Diretoria de Ensino – Região de Piraju (SP), embora tenhamos participado de vários cursos tidos de formação continuada como: Circuito Gestão, Ensino Médio em Rede, Ensinar Matemática nas Séries Iniciais, entre outros. Recentemente, participamos do curso de pós-graduação Lato-Sensu, Gestão Educacional, oferecido pela UNICAMP em parceria com a SEE/SP.

Durante esse período de formação como assistente técnico pedagógico de Matemática começaram a surgir as primeiras inquietações. A maior parte dos cursos contribuía com atividades práticas que, na época, eu achava ótimas. Com o passar do tempo, passei a me sentir incompleta, faltavam-me as bases teóricas que sustentassem minhas reflexões. Por outro lado, percebia que a formação continuada proposta pelos cursos não chegava em sua plenitude à sala de aula, aos alunos; durante o processo, ela se diluía.

Optamos por focalizar nossas reflexões para esta pesquisa no Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, nos anos compreendidos entre 2000 e 2002, pois nesse período o projeto proporcionou um programa de formação totalmente presencial, com uma carga horária expressiva, envolvendo grande

---

<sup>1</sup> SEESP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

número de educadores e atingindo todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

Refletir a respeito de um projeto que tenha apresentado as características citadas, por si só se constitui um trabalho científico, pois analisaremos a possibilidade de aliar teoria às ações desencadeadas.

Esse projeto, que doravante será denominado Projeto Ensinar e Aprender, foi implantado em um contexto de políticas públicas educacionais cujo principal objetivo era combater o fracasso escolar, reconduzindo os alunos à trajetória regular dos estudos.

Projetos como esse, foram implantados no ensino público fundamental em vários pontos do país, na segunda metade da década de 90, como previa a recém promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 por meio de seu art. 24, inciso V, alínea b “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

De um lado, buscava resolver um problema de ordem social, pois envolvia crianças multirrepetentes em defasagem idade/série; de outro lado, buscava resolver um problema de ordem econômica, pois desobstruía o fluxo do sistema escolar.

Elaboramos uma tabela a partir de dados consultados no site do INEP<sup>2</sup> referente ao número de matrículas, segundo a faixa etária, no Ensino Fundamental (em 2000) das regiões federativas do Brasil, com ênfase para o Estado de São Paulo.

---

<sup>2</sup> INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2008.

**Tabela I - Número de Matrículas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série Total, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, em 29/03/2000.**

Regiões da Federação	Matrículas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série							
	Total							
	Total	Menos de 11 anos	De 11 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	15.506.442	101.608	8.770.883	4.375.001	1.093.892	707.801	225.564	231.693
Norte	1.084.252	8.092	502.533	369.752	101.914	62.781	20.366	18.814
Nordeste	4.662.293	30.169	1.875.862	1.551.135	567.036	396.841	124.090	117.160
Sudeste	6.383.829	28.588	4.207.211	1.638.891	264.341	145.881	45.937	52.980
<b>São Paulo</b>	<b>3.234.803</b>	<b>9.578</b>	<b>2.338.358</b>	<b>747.739</b>	<b>94.204</b>	<b>33.483</b>	<b>6.489</b>	<b>4.952</b>
Sul	2.109.920	22.268	1.519.477	461.475	60.019	29.067	7.840	9.774
Centro-Oeste	1.266.148	12.491	665.800	353.748	100.582	73.231	27.331	32.965

**Fonte:**  
**MEC/INEP/SEEC**

As informações contidas na tabela I subsidiam nossas discussões quanto à existência de alunos multirrepetentes que se encontram defasados em idade/série, estudando junto com alunos em trajetória regular de ensino.

Visando superar, ou pelos menos minimizar, o problema da defasagem idade/série, o Projeto Ensinar e Aprender visava trazer de volta ao processo de aprendizagem escolar os alunos de 5ª a 7ª séries, multirrepetentes, excluídos e defasados. Contudo, sua efetivação exigiu modificações na organização do ensino, do currículo e da escola, uma vez que esses fatores faziam parte do contexto de fracassos escolares anteriores.

Algumas ações foram tomadas no intuito de atingir tal objetivo, como investir na formação do professor e na sua atuação em sala de aula, isto aliado a uma proposta pedagógica bem definida. Essas ações ficaram a cargo do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) que já contava com certa experiência, pois fora responsável pela produção e orientação do



material encomendado pela SEE/SP para o Projeto Classes de Aceleração – 1ª a 4ª série, que acontecera em anos anteriores.

Desse modo, verificamos que o projeto desencadeou duas ações importantes e complementares:

1. Reconduzir os alunos à trajetória regular do ensino;
2. Proporcionar formação continuada aos educadores envolvidos no projeto em todas as instâncias da educação: nível central (técnicos da SEESP), nível regional (técnicos das diretorias de ensino) e nível local (profissionais das unidades escolares).

Dessas duas ações sociais desencadeadas, nos atentaremos apenas à segunda, pois este trabalho visa refletir apenas sobre o trabalho da formação continuada proporcionada pelo projeto Ensinar e Aprender e a forma como esta formação foi desencadeada à luz da Teoria Pierre Bourdieu.

### **Inquietações**

Sabe-se que os projetos de aceleração da aprendizagem foram implantados no país, no contexto de políticas públicas educacionais cujo principal objetivo foi o combate ao fracasso escolar, reconduzindo os alunos à trajetória regular do ensino. Além disso, muitos desses projetos investiram na formação continuada dos educadores envolvidos, supervisores, equipe gestora e professores das disciplinas das unidades escolares, desencadeando um longo processo de formação.

Temos como pressupostos que a formação continuada proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender trouxe mudanças na vida pessoal e profissional dos

educadores envolvidos no projeto. Como queremos estudar com certa profundidade quais foram essas mudanças, escolhemos entrevistar três participantes e uma testemunha de confronto para efetivar nossas análises.

Apesar de o estudo envolver poucos participantes do projeto em função do tipo de análise que queremos realizar, acreditamos que, ao final do trabalho e a partir de nossos referenciais teóricos, poderemos realizar algumas inferências a respeito do nosso objeto de estudo.

Assim como Perrenoud citado por Ponte (1999, p.60) entendermos que “a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites” Dessa forma temos como questões norteadoras de nosso trabalho: Quais foram as mudanças no modo de pensar e agir dos profissionais estudados? Quais foram as condições proporcionadas por este projeto que permitiram, facilitaram e/ou contribuíram para tais mudanças?

## **Objetivos**

Trabalhando em profundidade com alguns participantes acreditamos poder identificar que tipos de mudanças ocorreram com eles. Se foram mudanças relacionadas ao modo de agir, ao modo de pensar, às práticas, às concepções e/ou à vida profissional. Além de determinar que condições proporcionadas pelo projeto permitiram, facilitaram e/ou contribuíram para as mudanças destes profissionais. Nosso estudo favorecerá a uma reflexão inferencial acerca do nosso objeto de pesquisa.

Assim, no Capítulo I apresentamos a metodologia de trabalho utilizada e as pessoas que aceitaram participar e colaborar com o nosso trabalho, além dos critérios que consideramos ao escolher esses participantes.

No Capítulo II, abordamos a difícil tarefa que consiste a formação de professores, sob a perspectiva de João Pedro da Ponte, Bernardete A. Gatti, Marina G. Feldmann e outros.

A reprodução e a legitimação das condições operantes pela sociedade impostas à escola e as possíveis rupturas desse mecanismo de reprodução são analisadas no Capítulo III, a partir dos estudos de Pierre Bourdieu, Gary Sikes e Michael Huberman.

No Capítulo IV apresentamos alguns programas de formação continuada oferecidos pela SEE/SP nos últimos, entre eles, o projeto de aceleração da aprendizagem “Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”, nosso objeto de estudo e reflexão.

O capítulo V é dedicado às análises das entrevistas que realizamos, dos registros e dos protocolos de alunos e professores que tivemos acesso por ocasião da realização do Projeto Ensinar e Aprender, além dos registros pertencentes à formadora. Essa análise foi realizada, basicamente, tendo como referência Bourdieu, por meio de algumas categorias e subcategorias que julgamos importantes.

E, finalmente, o capítulo das considerações finais no qual realizamos algumas inferências com bases nos estudos realizados.

---

## COMO REALIZAMOS O TRABALHO

“Habitus - esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é produto” (Bourdieu, 2008a, p. 199).

Temos a convicção de que, tão importante quanto compreender os resultados de um trabalho científico, é compreender o caminho percorrido ao realizá-lo. Neste sentido, utilizamos este capítulo para descrever o quê fizemos e como o fizemos.

Nesse trabalho de pesquisa, optamos por estudar o tema formação continuada de professores a partir de um projeto específico, o Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 2001 e 2002.

Como dissemos, nestes anos, a formação proporcionada envolveu um grande número de formadores e educadores de todo o Estado de São Paulo. Além disso, os encontros de formação obedeceram a um cronograma pré-determinado com uma carga horária de aproximadamente 160 horas/anuais.

Os encontros de formação aconteceram em dois momentos simultâneos: o centralizado e o descentralizado. Os encontros centralizados envolveram os formadores do CENPEC e os educadores das Diretorias de Ensino, enquanto que os encontros descentralizados envolveram os formadores das Diretorias de Ensino e os educadores das unidades escolares, que apresentavam turmas de aceleração da aprendizagem.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.51),

os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Podemos perceber, pelo contexto, que a investigação não se dará de forma neutra entre a investigadora e os sujeitos, tendo em vista que a investigadora participou do processo em questão, ora como professora-aluna, ora como professora-formadora. Ademais, temos o intuito de estudar o processo de formação proporcionado diretamente junto aos seus elaboradores, bem como junto aos seus participantes. Desse modo verificamos que a pesquisa qualitativa atende nossos objetivos propostos.

Realizamos uma análise documental dos materiais referentes ao projeto, dos registros e do acervo pessoal desta pesquisadora, enquanto membro da diretoria de ensino, responsável pela formação, bem como dos documentos disponibilizados pela professora coordenadora pedagógica. Também optamos por realizar entrevistas junto aos sujeitos de nosso trabalho: professoras, professora coordenadora e diretora de escola. Consideramos importante filmar as entrevistas afim de que pudéssemos registrar todos os gestos e impressões de nossos sujeitos para que, durante as análises, pudéssemos rever a maneira como foram percebidos e apreciados os momentos do Projeto Ensinar e Aprender e aguçar nossa percepção para identificar possíveis mudanças.

Em nosso trabalho, realizamos a análise documental que, segundo Lüdke e André (1986), embora pouca explorada na área da educação, pode se constituir uma valiosa técnica de abordagem qualitativa, complementando certas informações ou

desvelando outras. Além disso, para Phillips citado por Lüdke e André (1986, p.38) são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”.

Os materiais que subsidiarão nossas análises advêm de:

- Documentos oficiais: como os quatro volumes (Volume inicial, Vol. 1, 2 e 3) do material Ensinar e Aprender, produzidos pela SEE/SP da disciplina de Matemática;
- Documentos oficiais, não publicados, da SEE/SP fornecidos pela coordenadora do Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, Professora Vilma Delboni;
- Protocolos e relatos de alunos e professores referentes à época de implantação e implementação do projeto (2001 e 2002), pertencentes ao acervo pessoal da formadora;
- Relatos de alunos e professores referentes à época de implantação e implementação do projeto (2001 e 2002), pertencentes ao acervo pessoal da professora coordenadora pedagógica entrevistada;
- Análise reflexiva realizada por uma das idealizadoras da proposta pedagógica de Matemática para o Projeto Ensinar e Aprender;
- Entrevistas realizadas, em 2009, com três participantes do projeto: uma diretora de escola, uma professora coordenadora pedagógica e uma professora de Matemática.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”.

No caso de nosso trabalho, recorreremos à entrevista semi-estruturada que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), é

o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação [...] as informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar, em geral, são professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Diante do caráter de interação que permeia uma entrevista, Lüdke e André (1986, p. 34) alertam para o fato de ser um instrumento que estabelece uma relação hierárquica. Para as autoras, deve-se criar uma atmosfera de influência recíproca entre os sujeitos, pois na “medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Nesse sentido o clima de estímulo e aceitação mútua foi estabelecido entre a pesquisadora e os sujeitos entrevistados, durante os anos de formação enfocados por este trabalho.

“As falas dos indivíduos podem ser entendidas como falas constituídas por um sujeito que vive em determinado grupo social e a partir da posição diferenciada que ele ocupa dentro do grupo” (NARITA, 2006, p.29).

Ainda, segundo Narita (2006), por meio das entrevistas é possível (re) conhecer uma determinada classe por meio de certa uniformidade da classe. Assim, conhecendo-se a história de vida de determinadas pessoas, professor, professor coordenador e diretor, pode-se tentar reconhecer a história de vida de determinado grupo.

## **Participantes da pesquisa**

Como pretendemos identificar mudanças no modo de pensar e agir de educadores envolvidos no projeto Ensinar e Aprender e quais foram as condições proporcionadas por esse projeto que permitiram, facilitaram e/ou contribuíram para tais mudanças, optamos por trabalhar com alguns poucos profissionais que estiveram envolvidos no projeto nos anos de formação em estudo, a fim de podermos melhor aprofundar estas questões.

Definimos trabalhar com quatro profissionais para nossa investigação:

- Uma professora de Matemática, titular de cargo, que regeu turmas de aceleração do ciclo II, em sua unidade escolar durante os dois anos de formação;
- Uma professora coordenadora pedagógica de uma das unidades escolares que contava com turma de aceleração da aprendizagem ciclo II;
- Uma diretora de uma das unidades escolares que contava com turma de aceleração da aprendizagem ciclo II;
- Uma das autoras da proposta pedagógica de Matemática do Projeto Ensinar e Aprender.

Optamos por convidar a participar de nosso trabalho pessoas provenientes de escolas diferentes. Isso poderá proporcionar uma maior riqueza de informações e detalhes, pois contaremos com espaços escolares distintos. Ademais, nesse período, a Diretoria de Ensino – Região de Piraju jurisdicionava os municípios de Avaré, Cerqueira César, Iaras, Itaí, Fartura, Manduri, Óleo, Piraju, Sarutaiá, Taguaí, Tejupá e Timburi.



A demanda por turmas de aceleração do ciclo II do Ensino Fundamental na Diretoria de Ensino – Região de Piraju, para o ano de 2001, está representada a seguir:

**Tabela II – Demanda de turmas de aceleração: Diretoria de Ensino – Região de Piraju – 2001.**

Nº	Nome da escola	Município	Nº de turmas	Nº de alunos atendidos
1	EE Paulo Araújo Novais	Avaré	1	35
2	EE João Teixeira de Araújo	Avaré	1	35
3	EE Pe Emílio Immoos	Avaré	1	35
4	EE D <sup>a</sup> Benê Andrade	Avaré	1	35
5	EE D <sup>a</sup> Cota Leonel	Avaré	1	35
6	EE Pedro Bento Alves	Avaré	2	64
7	EE José Leite Pinheiro	Cerqueira César	3	112
8	EE Miguel Marvullo	Manduri	1	35
9	EE João Gobbo Sobrinho	Taguaí	1	35
10	EE Cel. Marcos Ribeiro	Fartura	1	35
<b>TOTAL</b>			<b>13</b>	<b>456</b>

**Fonte:** Acervo pessoal da formadora.

Por meio dos documentos do acervo pessoal da formadora, constatamos que a demanda por turmas de aceleração na Diretoria de Ensino - Região de Piraju, no ano de 2001, concentrou-se no município de Avaré-SP. Além disso, pudemos constatar que a unidade escolar com maior número de alunos defasados em idade/série foi a EE José Leite Pinheiro, na cidade de Cerqueira César-SP.

Assim, convidamos uma professora de Matemática da cidade de Cerqueira César (SP), uma professora coordenadora pedagógica da cidade de Avaré (SP) e uma diretora de escola da cidade de Piraju (SP). Embora no primeiro ano de formação a cidade de Piraju (SP) não contasse com turmas de aceleração, essa diretora participou de todo o processo de formação e, no ano de 2002 sua escola passou a contar com 01 turma de aceleração.

Em nosso trabalho, optamos por priorizar os educadores titulares de cargo, pois as chances de eles continuarem nas mesmas escolas pelas quais participaram

da formação eram maiores que as dos professores não-titulares, sendo que estes últimos estão sujeitos às mudanças de unidades escolares todos os anos. Ademais, com a permanência dos educadores nas mesmas escolas, poderíamos investigar sobre possíveis mudanças ao longo do tempo.

**Quadro I – Participantes da pesquisa, função, localidade e data da realização da entrevista.**

<b>Participantes</b>	<b>Função</b>	<b>Cidade</b>	<b>Data</b>
Maria Fernanda	Diretora de escola	Piraju	11/ago/09
Maria Sílvia	Professora Coordenadora	Avaré	15/ago/09
Ana Luísa	Professora de Matemática	Cerqueira César	17/set/09
Kátia Smole	Autora da proposta pedagógica de Matemática	São Paulo	03/mai/10

**Apresentando Maria Fernanda**

Maria Fernanda era diretora de escola. Foi convidada a participar de nosso trabalho por estar alocada na cidade de Piraju (SP) e continuar exercendo a função de diretora de escola desde 2001 até os dias de hoje, haja vista que, muitos dos diretores das escolas que participaram do Projeto Ensinar e Aprender já estão aposentados.

Maria Fernanda tem 44 anos de idade e 22 anos de serviços prestados à educação, como professora de ciclo I (1ª a 4ª séries), de ciclo II (5ª a 8ª série), como professora coordenadora, vice-diretora e diretora de escola, além de supervisora de

ensino. Destes 22 anos, 9 deles foram como diretora de escola. Atualmente é diretora titular de cargo na cidade de Piraju - SP.

Possui como formação inicial o curso do magistério, concluído em 1983. Além desse, concluiu o curso de Pedagogia em 1985, Ciências em 1987, Supervisão Escolar em 1997 e Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional em 2007.

Durante esses anos, participou de vários cursos de formação continuada, entre eles destaca três: o Progestão - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares; o Circuito Gestão e o TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.

Por ocasião da formação proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender (2001-2002), Maria Fernanda desempenhava a função de diretora designada numa das escolas da cidade de Piraju - SP. Embora essa escola só tenha formado turmas de aceleração no ano de 2002, a diretora e a professora coordenadora dessa unidade escolar participavam do processo de formação, fato esse justificado pela proposta de irradiação da metodologia apresentada pelo projeto, como fora sugerido pela própria SEE/SP e acatado pela Diretoria de Ensino – Região de Piraju.

Para a realização da entrevista, a pesquisadora dirigiu-se a escola onde Maria Fernanda é diretora a fim de solicitar sua participação na pesquisa e agendar um encontro. Ela acolheu prontamente o convite, porém ficou receosa em não se recordar de detalhes do projeto, haja vista que este ocorreu há nove anos. Mesmo assim, o encontro foi marcado para a semana seguinte, dia 11 de agosto de 2009, às 14 horas.

No dia e hora marcados, Maria Fernanda nos recebeu em sua sala. A escola estava tranqüila, sem alunos, pois as aulas haviam sido suspensas em virtude do risco de contaminação do vírus H1N1 - da gripe suína.

Colocamos a filmadora em um canto da mesa, sobre um tripé e iniciamos nossa conversa. Percebemos certa preocupação de Maria Fernanda em falar olhando para a câmera, muito embora tenhamos esclarecido que isso seria apenas um recurso para garantir a reprodução exata da entrevista, sem correr o risco de perdas.

Com relação à descrição de sua carreira profissional, Maria Fernanda nos ofereceu um exemplar do Jornal Estudantil da escola, como fonte dessas informações, no qual há uma página destinada ao histórico da escola e à biografia da diretora.

### **Apresentando Maria Silvia**

Maria Silvia era professora coordenadora pedagógica de uma das escolas da cidade de Avaré (SP), cidade na qual a demanda por classes de aceleração foi muito grande. Optamos por convidá-la para representar este segmento, pois foi a professora coordenadora que permaneceu mais tempo na mesma unidade escolar, exercendo essa função.

Maria Silvia tem 47 anos de idade e 27 anos de serviços como educadora. No período compreendido entre 2001 e 2005 exerceu a função de professora coordenadora numa das escolas, na cidade de Avaré – SP. Em 2006 foi convidada a ocupar a função de Assistente do Dirigente de Ensino, numa das diretorias de ensino do Estado de São Paulo.

Possui como formação inicial o curso de licenciatura curta em Ciências Biológicas, concluído em 1982. Complementou a licenciatura em Biologia no ano de

1983. Além desses, concluiu o curso de Pedagogia em 1986, Supervisão Escolar em 1987 e Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia de Ciências, em 1999.

Enquanto atuava como professora de Ciências, participou do PEC – Programa de Educação Continuada. Na função de professora coordenadora participou de vários cursos de formação continuada, entre eles destaca: o Progestão - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares; TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação; EMR – Ensino Médio em Rede; Programa Letra e Vida e Educação Especial, além do projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II.

O nosso primeiro contato com Maria Sílvia se deu por telefone, através do qual solicitamos sua participação em nossa pesquisa; ela aceitou nosso convite e sentiu-se feliz em poder contribuir.

Num segundo momento, nos dirigimos à Diretoria de Ensino na qual Maria Sílvia trabalha, a fim de agendar data e horário para nossa entrevista. Esta ficou marcada para sábado, 15 de agosto de 2009, às 14 horas, na sua residência.

No dia e hora marcados fomos recebidos e acolhidos por Maria Sílvia. Antes de iniciarmos nossa conversa, Maria Sílvia fez questão de nos mostrar uma de suas pastas de registros, referente ao projeto Ensinar e Aprender. Pudemos constatar que Maria Sílvia tem um acervo pessoal de documentos ricos em informações quanto ao projeto, tais como: editais de convocação, relatos de alunos, relatos de professores, pautas de reuniões de HTPC. Solicitamos autorização para reproduzir alguns dos documentos de interesse ao nosso trabalho, como relatos de alunos e de professores quanto ao projeto.

Para esse encontro, pudemos contar com uma pessoa que exerceu a função de operador da câmera de filmagem. Maria Sílvia ficou à vontade e falou

descontraidamente diante da câmera. Em muitos momentos da nossa conversa, Maria Silvia fez referência à pasta com seus registros, que ficou sobre a mesa de centro da sala.

Durante toda a conversa Maria Silvia falou com muita emoção do trabalho desenvolvido e, ao final, agradeceu por poder contribuir com nosso trabalho.

### **Apresentando de Ana Luísa**

Ana Luísa é professora titular de cargo de Matemática da EE José Leite Pinheiro, localizada na cidade de Cerqueira César (SP). É importante salientar que nessa escola foram formadas três classes de aceleração do ciclo II, no ano de 2001. Sendo assim, participaram do curso de formação três professores regentes de classes de aceleração mais três professores convidados, a título de irradiação da metodologia do projeto.

Ana Luísa tem 42 anos de idade e 17 anos de serviços. Desde 2001 atua como professora de Matemática nesta mesma unidade escolar.

Possui como formação inicial, o curso de licenciatura em Matemática, concluído em 1991. Antes de participar do Projeto Ensinar e Aprender, como professora regente de classe de aceleração do ciclo II, participou de cursos de curta duração, oferecidos pela UFSCar e USP de São Carlos, além do PEC – Programa de Educação Continuada, oferecido pela SEE/SP em parceria com universidades.

Além dos cursos citados, participou do Construindo Sempre Matemática, na cidade de Serra Negra (SP); EMR – Ensino Médio em Rede e Teia do Saber. Mais

recentemente, participou dos cursos: A Rede aprende com a Rede e DAC – Disciplina de Apoio Curricular, todos eles oferecidos pela SEE/SP.

O nosso primeiro contato com Ana Luísa, a fim de solicitar sua participação em nossa pesquisa, foi por telefone; nosso convite foi aceito prontamente.

Nosso segundo encontro aconteceu, por acaso, em uma pizzaria, na cidade de Piraju (SP). Foi Ana Luísa que nos reconheceu. Ali trocamos algumas palavras e aproveitamos para agendar nosso encontro para a entrevista. Assim, marcamos o referido encontro para a quinta-feira da semana seguinte (17 de setembro). Combinamos de esperar por Ana Luísa em frente à Escola José Leite Pinheiro, em Cerqueira César (SP).

No dia e hora marcados Ana Luísa veio nos buscar em frente à escola e nos levou até sua casa. Antes de iniciarmos nossa conversa, recomendamos que Ana Luísa não se preocupasse com a câmera de filmagem e que tivesse total liberdade para falar tudo que quisesse: pontos positivos e negativos, pois eles nos ajudariam em nosso trabalho acerca do processo de formação propiciado pelo projeto Ensinar e Aprender.

No decorrer de nossa entrevista, Ana Luísa pediu uma pausa a fim de que pudesse ir buscar sua pasta com registros pessoais da época da formação. Pudemos constatar que Ana Luísa teve a preocupação de digitar todas as atividades de Matemática e informações dos dois anos de formação, além de guardar pautas das reuniões, modelos de mapeamentos de atividades e roteiros de avaliação.

É interessante salientar que nessa pasta não encontramos protocolos dos alunos e nem registros pessoais de Ana Luísa. Desta feita, não achamos necessário solicitar cópias do material da referida pasta.

Para essa entrevista, pudemos contar com uma pessoa que exerceu a função de operador da câmera de filmagem. Notamos que Ana Luísa ficou à vontade, falou descontraidamente diante da câmera, chegando a dar boas risadas ao recordar alguns fatos ocorridos.

As entrevistas realizadas possibilitaram desvendar a importância dada à formação proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender para cada um dos profissionais dos diferentes segmentos de educadores envolvidos, representados na pessoa da Prof<sup>a</sup> Diretora Maria Fernanda, da Prof<sup>a</sup> Coordenadora Maria Silvia e da Prof<sup>a</sup> de Matemática Ana Luísa.

### **Apresentando Kátia Smole**

Kátia Smole fez licenciatura, bacharelado, aperfeiçoamento e especialização em Matemática pela USP (Universidade de São Paulo). É mestre e doutora em Educação pela FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e autora de diversos livros sobre o ensino da Matemática.

Atualmente é professora de pós-graduação e atua em pesquisa e formação continuada de professores das redes públicas e particulares do país, com o grupo Mathema de formação e pesquisa, do qual é coordenadora.

Juntamente com Maria Ignez Diniz, escreveu a proposta pedagógica de Matemática para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem, do ciclo I e do ciclo II do Ensino Fundamental para o Estado do Paraná, e posteriormente para o Estado de São Paulo.



Por ocasião da implantação do Projeto Ensinar e Aprender, atuava como técnica de ensino e pesquisa no IME-USP (Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo) e desenvolvia ações de formação e pesquisa com o Mathema.

Nosso primeiro contato com a Prof<sup>a</sup> Kátia Smole se deu via e-mail, no qual se colocou a disposição para participar de nosso trabalho. Posteriormente, nos encontramos no IX EPEM de Bauru (Encontro Nacional de Educação Matemática), quando firmamos o compromisso já iniciado.

Diferentemente dos demais participantes, solicitamos que a Prof<sup>a</sup> Kátia fizesse uma análise reflexiva de alguns pontos relacionados ao projeto, que consideramos importantes para nossas análises. A análise de sua reflexão acerca do projeto favorecerá realizar um contraponto com os dados coletados anteriormente.

A seguir, traçamos um panorama sobre o tema formação continuada de professores, seus entraves e perspectivas atuais.

## O DESAFIO ATUAL DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania” (FELDMANN, 2009, p. 71).

A busca pela construção da qualidade de ensino e por uma escola básica comprometida com a formação pela cidadania tem exigido repensar a formação de professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. O êxito deste processo tem no professor em exercício o seu principal agente. É neste sentido que a formação continuada constitui um tema particular da atualidade e de natureza complexa (CANDAU, 2007). Entretanto, formar professores com qualidade e compromisso é um desafio, conforme afirma Feldmann (2009).

Diante da amplitude do tema formação docente, nosso primeiro cuidado foi reduzir esse amplo guarda-chuva<sup>1</sup> de possibilidades e centrar nosso estudo no âmbito da formação continuada. Ademais direcionamos nosso olhar sobre as mudanças de práticas decorrentes desta modalidade de formação.

Apesar do grande interesse pelo tema formação continuada e da crescente produção acadêmica a respeito do tema, os resultados obtidos com os alunos do ponto de vista de seu desempenho ainda são modestos.

---

<sup>1</sup> Apropriamo-nos do termo amplo “guarda-chuva” utilizado por Bernardete Gatti, ao nos referirmos à formação continuada. Esta o utiliza como forma de designar toda e qualquer ação de formação que contribua com o desenvolvimento profissional do sujeito.

Nas últimas décadas a formação continuada oferecida teve como propósitos a atualização e aprofundamento dos conhecimentos. Vários programas foram implementados pelo governo ou por especialistas universitários, tais como: o PEC (Programa de Educação Continuada), o PROCAP (Programa de Capacitação de professores), o Progestão (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares) e o Circuito Gestão (Formação Continuada de Gestores da Educação).

André (2000) aponta algumas tendências atuais de formação e capacitação docente, tais como:

- a ênfase na modalidade à distância, sob o argumento de que esses meios podem vir a suprir ou amenizar a formação precária do professor. Entretanto, as avaliações dessa modalidade têm levantado dúvidas sobre a sua eficácia, chamando a atenção para o importante papel das interações humanas;
- a capacitação docente vira persuasão docente, isto porque parte do tempo destinado à formação é destinado a convencer o docente sobre a importância das novas medidas, isto porque, na maioria das vezes, os professores não participam do processo de definição das políticas de formação.

Assim, o que percebemos é que a formação continuada foi assumindo um caráter de formação compensatória com o propósito de preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Constata-se que os programas de formação continuada desenvolvidos, desde os anos de 1980, não produziram os resultados esperados. Entre os aspectos dificultadores encontramos: a formação em grande escala, a brevidade dos cursos, os limites dos recursos financeiros e, ainda, o nível de preparação dos formadores e das instituições.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p.208), nos anos 1990 a grande maioria dos trabalhos acadêmicos (76%) tiveram foco na formação inicial, enquanto que (14,8%)

abordaram o tema formação continuada e (9,2%) trataram da questão da identidade e da profissionalização docente. Nesse período, aos estudos sobre formação continuada cobriram aspectos relacionados aos contextos, procedimentos e recursos de ensino utilizados.

Em recorrência destas pesquisas, Gatti e Barreto (2009, p. 202-203) apontam que se tem percebido um movimento de reconceituação da formação continuada. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar ao conceito de autoconhecimento do professor e no reconhecimento dos conhecimentos já existentes no cabedal de recursos profissionais. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores importantes na implementação de mudanças e de inovações na prática educativa, ocupando o centro de atenções e intenções nos projetos de formação continuada.

Nessa concepção de formação como um contínuo ao longo da vida, o processo de formação é móvel e pode ser identificado com as diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e a consolidação da experiência.

Em 2009, durante uma palestra proferida na PUC/SP, Ponte teceu algumas críticas quanto à formação de professores que:

1. Normalmente, centra-se num *aspecto particular*, por exemplo, uso do computador, trabalho em grupo, avaliação por portfólio...
  - 1.1. Corresponde a ver o ensino como actividade técnica e rotineira,
  - 1.2. Encoraja “remendos” nas franjas da prática em vez de fazer um re-exame total da prática.
2. Tem muitas vezes uma *duração* reduzida (1 dia) ou condensada (1 semana intensiva...).
3. Segue um modelo “acadêmico” ou “escolar” (programa pré-definido, actividades estruturadas, lógica de transmissão de conhecimentos).

Podemos, então, verificar que ações pontuais ficam amparadas sob o amplo “guarda-chuva” denominado de formação continuada.

Ponte (1999) aponta que a formação influencia a escola na transmissão de conhecimentos, normas e valores, além de se constituir de um espaço de concentração ideológica. Além disso, Ponte (1998) aponta três características da formação:

(1ª) o mundo que envolve a formação é amplo, pois inclui a formação inicial, continuada e especializada com seus modelos, teorias, legislação, além de estudar as práticas de seus agentes, de suas instituições e as experiências inovadoras propostas;

(2ª) a formação é um campo de luta ideológica e política, no qual cada grupo de atores envolvidos na educação defende suas ideologias e pontos de vistas;

(3ª) a formação é um dos campos no qual todos se sentem à vontade para emitir suas opiniões, dando-nos a impressão de não se chegar a lugar algum.

Concordamos ainda com Ponte (1999, p.60) quanto ao fato de que “falar sobre formação é um terrível desafio” e, quando ele cita Ferry (p.60), ao expor que “a formação de professores é o problema-chave do sistema educativo”. Por isso, daremos maior atenção aos aspectos relacionados aos processos de formação continuada.

Em 1997, Bernardete Gatti, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, apresentou ao Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) um estudo que indicava carências<sup>2</sup> na escolarização de professores em exercício, além de sérios problemas na qualidade nos cursos de formação de professores, tanto de nível médio (magistério) como os de nível superior (licenciaturas).

Diante dos problemas apontados, a autora propunha algumas ações necessárias e voltadas para: (1) O contexto institucional em que os cursos de

---

<sup>2</sup> Gatti entende por carência de escolarização o percentual de professores que atuam em determinado nível de ensino sem ter a formação em nível escolar exigido pela legislação para o exercício da docência naquele nível.

formação de professores se inserem; (2) Salário e carreira; (3) Exigências quanto à formação dos formadores; (4) Dar sentido ao currículo; (5) Estágios; (6) Produção de material didático para formação e (7) Incorporar as pesquisas em psicologia cognitiva e social.

Além das quais a autora indicava a necessidade de cuidar da educação continuada dos docentes, não como proposta esporádica, mas como programa contínuo. O foco da formação deveria ser redirecionado, sendo oferecido ao conjunto da equipe escolar e não apenas ao grupo de professores, visando assim, atender as questões curriculares, as questões de aprendizagem e as questões do cotidiano da escola. “Os projetos de educação continuada precisam voltar-se a cada escola como um todo, abrangendo a todos os que vão trabalhar juntos” (GATTI, 2001, p. 40-41).

Atualmente a perspectiva de formação que vem conquistando maior consenso entre os profissionais da educação trata de (re) pensar a formação continuada tendo como princípios fundamentais que:

- (1) a escola é o principal lócus da formação continuada;
- (2) todo processo de formação continuada tem que reconhecer o saber docente e valorizá-lo;
- (3) considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista que não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial de carreira e aquele que já conquistou certa experiência profissional.

Assim sendo, concordamos com Ponte (1998, p. 27), quanto ao fato de que a formação é um campo de luta ideológica e política, e com Gatti (2003, p. 192), de que a formação é um processo que envolve pessoas integradas a grupos sociais que possuem concepções, valores, modos de ser e que filtram os conhecimentos

que lhes chegam. Esses conhecimentos adquirem sentidos ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos, não apenas cognitivos, mas sócio-afetivos e culturais.

Como seres sociais, os professores possuem suas identidades pessoais e profissionais. Imersos num grupo social, partilham eventos culturais, sociais, políticos e econômicos que produzem conhecimentos, valores e atitudes. Essa interação influencia o modo de ser e agir dos sujeitos.

Considerar a diversidade de condições cognitivas, culturais, econômicas, individuais e sociais não implica em aligeirar a formação dos professores, mas [...] buscar meios para se obter uma qualificação com nível adequado para a atuação profissional (GATTI, 2009, p. 101).

As intervenções socioeducacionais que contemplam as condições mencionadas por Gatti e seus entrelaçamentos podem torná-las mais significativas e com maiores possibilidades de aplicação.

Dessa maneira, concordamos com a autora quanto ao fato de que programas de formação e intervenções que buscam mudanças nos modos de agir das pessoas só serão efetivos, quando levarem em consideração as condições sociopsicológicas e culturais das pessoas em seus nichos de habitação e convivência e não apenas suas condições cognitivas (GATTI, 2003).

Podemos, então, dizer que, com nosso trabalho buscamos conhecer e compreender quais são essas condições e esses limites.

---

## REPRODUÇÃO, LEGITIMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE MUDANÇAS

“A filosofia universitária não era entusiasmante...Ainda que houvesse pessoas muito competentes [...] eu tentava ir além da leitura dos clássicos e dar sentido à filosofia” (Bourdieu apud Pereira, 2007, p. 11).

Neste capítulo exporemos algumas das idéias de Pierre Bourdieu, Gary Sikes e Michael Huberman que iluminarão nossa compreensão sobre o objeto que elegemos para análise.

### **Perspectiva de Bourdieu**

Enquanto cientista social, Bourdieu desenvolveu várias pesquisas e estudos, utilizando-se de conceitos como violência simbólica, campo, habitus e capital, que oportunamente serão explicados.

Em 1970 Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, publicou o livro *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema Escolar*, no qual fizeram uma análise do sistema de ensino da França, sistematizando e descrevendo os mecanismos de violência simbólica exercida pela instituição escolar e seus agentes, que na maioria das vezes, não percebem que contribuem para legitimá-la socialmente.



No prefácio Bourdieu (2008a, p. 16) esclarece que todo o trabalho da obra aponta para o princípio de inteligibilidade<sup>1</sup>, isto é, “ao sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações das classes”. Esse princípio orienta os trabalhos de Bourdieu sobre a escola.

Segundo os estudos de Bourdieu, a escola não cumpriria seu papel de instância neutra na transmissão dos conhecimentos tidos como superiores, nem tão pouco avaliaria os alunos a partir de critérios universais. Mas, ao contrário, “seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação do poder exercido pelas classes dominantes” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.28).

Para Nogueira e Nogueira (2002, p.28), Bourdieu parte do pressuposto de que “nenhuma cultura pode ser tida como superior a qualquer outra”, posto que “os valores que orientam cada grupo em suas atitudes e comportamentos, seriam arbitrários e não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal”. Apesar de impostos, esses valores seriam vividos como sendo os únicos possíveis e legítimos.

## **1. Violência Simbólica**

Segundo Socha (2008, p.46), Bourdieu chamou de violência simbólica a dominação, por meio da aceitação de regras e de crenças compartilhadas como se fossem “naturais” associadas à incapacidade de reconhecer o caráter arbitrário das regras impostas pelas autoridades dominantes. Dessa forma, Setton (2008) complementa afirmando que a cultura das classes populares seria desconsiderada e inferiorizada.

---

<sup>1</sup> Inteligibilidade: aquilo que não se compreende bem.

Para Bourdieu citado por Nogueira e Nogueira (2002, p.28),

[...] nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva e universal. A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra [...] Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como cultura legítima, como a única universalmente válida.

Para compreender como e o porquê de uma cultura arbitrária se converter em legítima, é necessário considerar as relações entre as classes sociais de uma sociedade e as relações de forças existentes entre elas. A capacidade de legitimação de um arbitrário cultural estaria diretamente associada à força da classe social que o sustenta.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), para Bourdieu a cultura escolar socialmente legitimada seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. Entretanto, essa legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica (ou autoridade pedagógica) só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário da cultura escolar, socialmente imposto, seja dissimulado, permaneça disfarçado. Isso porque uma cultura arbitrária para ser socialmente reconhecida, legitimada, necessita aparentar neutralidade. A autoridade pedagógica será tanto maior quanto for a capacidade dessa cultura se apresentar como não arbitrária.

A partir do momento em que a instituição escolar passa a ser reconhecida como legítima, neutra e não arbitrária passa a exercer suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Paradoxalmente, as funções de reprodução e legitimação se concretizariam por meio de um discurso de equidade formal entre os alunos.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de

transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2007, p. 53).

A escola, tratando de modo igual aqueles que são diferentes, privilegia, de maneira dissimulada, quem já é privilegiado.

Bourdieu distingue dois tipos de aprendizado, o familiar e o escolar; assim, considera a sociedade injusta e hierarquizada, pois nem todas as famílias possuem bagagem cultural e letrada para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares. Nela, os indivíduos das camadas sociais superiores, certamente, terão mais facilidades, pois adquiriram parte desta bagagem cultural em casa.

Desse modo, o sistema de ensino tratando todos igualmente, cobrando de todos o que só alguns possuem (a familiaridade com a cultura culta), não estaria considerando as diferenças determinadas pelas desigualdades sociais; isso acarretaria um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural aprendida no seio familiar principalmente dos segmentos mais populares.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p.29), Bourdieu afirma que, para que a comunicação pedagógica, assim como qualquer outra comunicação cultural, atinja a plena compreensão e aproveitamento, é necessário que quem as recebe domine o código utilizado nesta comunicação. Para Bourdieu, isso variaria de acordo com a maior ou menor distância entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar dos alunos.

Considerando-se que o rendimento informativo da comunicação pedagógica é sempre função da competência lingüística dos receptores [...], a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do capital lingüístico escolarmente rentável constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar (BOURDIEU, 2008a, p. 146-147).

O sistema de ensino, tido como democrático, tenderia a reforçar as desigualdades de capital cultural, pois limitaria o acesso e o aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, cobrando deles o que não têm a oferecer, ou seja, um conhecimento cultural anterior.

Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada ou estaria muito próxima dela; enquanto que, para os demais alunos, a cultura escolar estaria muito distante da sua e seria considerada uma cultura totalmente diferente.

A escola, ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, dissimula também os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes.

As diferenças nos resultados escolares obtidos entre os alunos das classes dominantes e os alunos menos favorecidos seriam atribuídas às suas capacidades intelectuais; enquanto que, na verdade, isso seria resultado da maior ou menor proximidade entre a cultura familiar dos alunos e a cultura escolar. A escola cumpriria, então, sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Ao mostrar a função reprodutora da instituição escolar, segundo Catani (2007, p.24), Bourdieu não pretendia impossibilitar as possíveis transformações. Ao contrário, apesar de receber inúmeras críticas, nas diversas oportunidades em que teve de rebatê-las, deixou claro que apostava na possibilidade de intervenção e de mediação, pois “conhecendo as leis da reprodução é que temos alguma chance de minimizar a ação reprodutora da instituição escolar”.

Estudos comprovam que as transformações apontadas por Bourdieu podem acontecer no decorrer da vida do professor e da sua carreira por meio de

experiências, atitudes e percepções. As experiências de vida e as mediações são transformadoras dos sujeitos.

A seguir, apresentaremos os conceitos de campo, habitus e capital estudados por Bourdieu que serão importantes às nossas análises.

## 2. Campo

Tendo como pressuposto que todo indivíduo é um agente social, fruto das interações sociais que estabelece e do meio social no qual está inserido, é interessante refletir a respeito deste espaço ou meio social, que Bourdieu chama de campo.

Segundo Bourdieu (1983c, p.89), campo

são espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). [...] Há diferentes campos; cada um se define através da definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo.

Entendemos os campos como espaços nos quais as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas; esses agentes têm interesses em comum e os quais são inerentes à existência do próprio campo. Além disso, pode-se perceber uma disputa interna entre esses agentes em torno de interesses específicos que caracterizam o campo em questão.

Ainda segundo Bourdieu (1983c, p. 89),

para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas a disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc.

Além dos objetos em disputas e pessoas dispostas a disputá-los, num campo é necessário que os agentes antagonistas reconheçam as leis e regras que regem a disputa.

A estrutura do campo é um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta, na distribuição do capital específico<sup>2</sup> já acumulado através das lutas anteriores e que, por conseguinte, orienta as lutas posteriores.

Uma característica menos visível de um campo diz respeito às pessoas engajadas nele. Elas possuem certos interesses comuns que estão ligados à própria existência do campo. A disputa desses interesses pressupõe um acordo entre os adversários, os pressupostos estão tacitamente aceitos pelo simples fato de se entrar no jogo, na disputa. Aqueles que participam do jogo contribuem para a reprodução do jogo, reforçando a crença no valor do que está sendo disputado.

### **3. Habitus**

Um segundo conceito importante para nossos estudos é o de habitus. Este seria a ponte entre a dimensão subjetiva e a objetiva do indivíduo e as situações concretas de ação.

O habitus seria responsável pela forma como o sujeito age nas diversas situações sociais, não como um indivíduo isolado, mas como membro de um grupo ou classe social que ocupa determinada posição na estrutura social. Assim, “o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo

---

<sup>2</sup> Capital específico é dizer que o capital vale em relação a certo campo, portanto dentro dos limites deste campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas circunstâncias.

social de origem e a estrutura das posições sociais na qual ele foi formado” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 29).

Bourdieu (1983b, p.61) define habitus como

um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Entendemos o habitus como um conjunto de disposições incorporadas pelos indivíduos como princípio gerador que os levam à ação, por meio de gestos, modos de falar e respostas dadas às necessidades enfrentadas em determinadas situações e em determinados espaços sociais.

Para Nogueira e Nogueira (2006, p.28), Bourdieu apoia-se no argumento de que cada sujeito em função da sua posição nas estruturas sociais vivenciaria determinadas experiências que ajudariam a estruturar sua subjetividade, construindo uma “matriz de percepções e apreciações”, que serviria para orientar todas as suas ações posteriores.

A matriz, denominada habitus, não seria um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser seguido pelo sujeito, mas constituiria um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (BOURDIEU, 1983b, p. 65), ou seja, o habitus funcionaria como um princípio gerador das respostas que o sujeito dá à realidade social. É sua história incorporada, inscrita no seu cérebro, nos seus gestos, no seu modo de falar, enfim de como ele é ou age.

O habitus está relacionado ao produto da experiência biográfica de cada sujeito. Como não há duas histórias individuais idênticas, não há dois habitus

idênticos, embora haja classes de experiências semelhantes e, portanto, classes de habitus.

Bourdieu (1983c, p. 105) esclarece que o habitus é aquilo que se adquiriu. É um capital, que ao ser incorporado apresenta a aparência de algo inato. Mas, então, por que não dizer hábito?

O próprio Bourdieu (1983c, p.105) responde a essa pergunta.

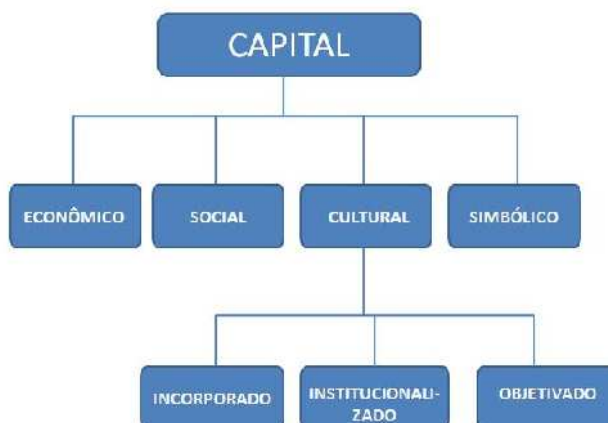
O *hábito* é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes reprodutivo do que produtivo. [...]. *Habitus* é um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que reproduzamos as condições sociais de nossa própria produção, mas de maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos.

Para se referir ao poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo desses bens, considerados socialmente dominantes, Bourdieu utiliza o termo capital, tomando por analogia o capital econômico.

#### **4. Capital**

Bourdieu reconhece quatro tipos de capital: o econômico, o cultural, o social e o simbólico. Para facilitar a compreensão dos tipos de capitais propostos por Bourdieu, elaboramos o organograma conforme figura I.





**Figura I - Tipos de Capital**

Com base em Bourdieu (2007), verificamos que:

4.1. O capital econômico seria composto pelos bens e riquezas materiais do sujeito;

4.2. O capital social é um conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos institucionalizadas, de interconhecimento e inter-reconhecimento, ou em outros termos, a vinculação a um grupo (Bourdieu, 2007). Refere-se à forma como um indivíduo é visto pelos outros. Pode estar diretamente relacionado aos outros três tipos de capital (cultural, econômico e simbólico), mas não necessariamente. Por exemplo, uma pessoa pode continuar a ser vista como rica graças à manutenção de certos sinais exteriores, quando na verdade perdeu, ou nunca teve, uma grande fortuna; ou seja, a manutenção das aparências.

4.3. O capital simbólico diz respeito ao prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral (Bourdieu apud Nogueira e Nogueira, 2006).

4.4. O capital cultural é um dos conceitos fundamentais da educação e indispensável para a compreensão das desigualdades de desempenho de seus

agentes. Constitui um conjunto de prioridades e habilidades adquiridas pelos indivíduos tanto por meio da família, quanto por meio da escola. O indivíduo que, por exemplo, domina o padrão culto da língua – que é reconhecido como legítimo e correto pelas instâncias que o legitimaram, com o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que lhe proporciona vantagens no sistema escolar, no mercado de trabalho e, até mesmo, no mercado matrimonial (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006). Segundo Bourdieu (2007, p.74), o capital cultural se apresenta em três modalidades:

- 4.4.1. objetivado: diz respeito a propriedade de objetos culturais valorizados (livros, obras de arte);
- 4.4.2. incorporado: refere-se a cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito;
- 4.4.3. institucionalizado: refere-se a posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.

Portanto, o capital não seria apenas o acúmulo de bens e riquezas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, além do capital simbólico, do capital econômico (renda, salário, imóveis) e do capital social (as relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação), para Bourdieu é decisiva a compreensão de capital cultural (saberes, conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos).

Sendo assim, o capital cultural incorporado está diretamente relacionado ao trabalho do indivíduo sobre si mesmo, investindo em sua potencialidade. Já o capital cultural objetivado diz respeito às prioridades determinadas pelo próprio indivíduo, como por exemplo, a aquisição de um escrito, de um livro, de um quadro. Entretanto, dependerá somente do próprio indivíduo para que o capital objetivado também se torne incorporado e, assim, possa ser desfrutado.

Quanto ao capital institucionalizado – os diplomas – são certidões de competência cultural que conferem aos seus portadores um valor e garantia com relação à cultura. Além disso, permite a comparação entre os diplomados e o estabelecimento de valores ou taxas de conversão entre o capital cultural e o capital econômico. Isto quer dizer que estes certificados estabelecem valores aos diplomados, inclusive valores em dinheiro que podem ser trocados no mercado de trabalho. Ou seja, o diploma vai determinar qual o valor de seu portador frente ao mercado de trabalho.

### **Possibilidades de ruptura**

Entendemos que, se as leis que regem o fenômeno da reprodução forem identificadas e reconhecidas, haverá maior possibilidade de ruptura desse fenômeno. Assim, realizar análises do sistema de ensino brasileiro, sistematizando e descrevendo os mecanismos de violência simbólica exercida pela instituição escolar e seus agentes, favorece as transformações deste próprio sistema.

Em relação aos professores, as transformações podem ocorrer na vida deles e na sua carreira, fruto de experiências de vida no decorrer do tempo e se estiverem sujeitas às mediações apropriadas. Os campos, onde ocorrem às experiências de vida, podem favorecer estas transformações, que, por sua vez, possibilitam rupturas no fenômeno da reprodução. O capital cultural incorporado pelo sujeito, também, pode contribuir para tal ruptura, quando passa a fazer parte do habitus do professor.

## **Perspectiva de Sikes e Huberman**

Os estudos que têm contribuído para compreender a evolução e as mudanças das pessoas adultas e, particularmente, a vida dos professores são os trabalhos que buscam estabelecer relações entre as idades e ciclos vitais e as suas características pessoais e profissionais.

São estudos que ajudam a compreender como as experiências de vida e as mediações ou intervenções podem levar as pessoas às transformações. Nesta perspectiva temos os estudos de Gary Sikes e Michael Huberman.

Segundo García (1999, p. 62), para Sikes

“as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc., parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida do professor e de sua carreira”.

Essas experiências, atitudes, percepções, apontadas por Sikes podem ser correlacionadas às experiências biográficas e disposições duráveis estudadas por Bourdieu, pois segundo este último, o habitus é transformador, responsável pela reprodução das nossas próprias produções sociais.

Sikes aponta que as fases de vida do professor, não são fixas e as passagens entre uma fase e outra não são obrigatórias. Procuramos sintetizar essas fases e suas principais características no quadro II, a partir de García (1999).

## Quadro II - Fases da vida dos professores e da sua carreira, segundo

Sikes

Fases	Faixa etária	Características
1ª Exploração das atividades vida adulta.	21 aos 28 anos	Problemas de disciplina ↔ ausência de autoridade; Preocupação com o domínio dos conteúdos; Socialização profissional.
2ª Transição.	28 aos 33 anos	Estabilidade no trabalho ou procura de um novo posto; Professores ↔ mais atenção ao ensino do que ao conteúdo
3ª Estabilização.	30 aos 40 anos	Grande capacidade física, intelectual ↔ energia, implicação, ambição, confiança em si mesmo; Mais competência; Promoção.
4ª Maturidade.	40 aos 50/55 anos.	Problemas adotam novos papéis na escola; Alguns assumem responsabilidades por acreditarem no que fazem e outros ficam amargurados por não aceitarem mudanças.
5ª Preparação à jubilação.	50/55 anos	Professores afrouxam a disciplina e as exigências aos alunos.

Fonte: García, 1999, p. 63-64.

Ainda, com relação aos ciclos de vida dos professores temos os estudos de Huberman, um dos autores mais difundidos ultimamente, o qual procura superar a aparente linearidade das fases identificadas por Sikes por apresentar as fases por anos de carreira e não por faixa etária. Visando facilitar o entendimento das fases propostas por Huberman, optamos por sintetizá-las a partir de García (1999, p. 64-66), no quadro III.

**Quadro III - Fases e anos da carreira docente, segundo Huberman**

<b>Fases</b>	<b>Anos de carreira</b>	<b>Características</b>
1ª Entrada na carreira	1 aos 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobrevivência ↔ choque com a realidade (ideais ≠ realidade);</li> <li>• Descoberta ↔ entusiasmo dos começos;</li> <li>• Experiência: fácil (relações positivas) ou difícil (relações negativas).</li> </ul>
2ª Estabilização	4 aos 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequentemente coincide com a aquisição de uma posição permanente e com um compromisso deliberado com a profissão;</li> <li>• Domínio do conteúdo, da disciplina, dos métodos e materiais mais apropriados;</li> <li>• Integração com os colegas;</li> <li>• Começam a pensar em promoção.</li> </ul>
3ª Experimentação ou diversificação.	7 aos 25	<p>Três grupos de professores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ativismo: melhorar a sua prática docente;</li> <li>2. reposicionamento: promoção profissional → funções administrativas;</li> <li>3. reenquadramento: motivado pela rotina ou crise existencial:               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. reduzindo os compromissos profissionais;</li> <li>3.2. deixando a docência;</li> <li>3.3. desenvolvendo atividade paralela.</li> </ol> </li> </ol>
4ª Situação profissional estável.	40 aos 50/55/6	<p>Mudanças mais ou menos traumáticas → questionamento sobre eficácia docente.</p> <p>Há dois grupos de professores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. serenidade e distanciamento afetivo → coluna vertebral da escola;</li> <li>2. conservadorismo: queixas não construtivas.</li> </ol>

**Fonte:** García, 1999, p.64-66.

Entendemos que os trabalhos de Bourdieu, Sikes e Huberman se complementam, tendo em vista que, enquanto Bourdieu denuncia a reprodução e legitimação das diferenças sociais em âmbito de instituição escolar e aponta a

possibilidade de ruptura por meio do reconhecimento desta reprodução e legitimação, Sikes e Huberman mostram que as experiências de vida e as mediações podem levar às mudanças e são transformadoras.

Dessa maneira, utilizaremos essas ideias para estudar um programa de formação continuada que envolveu diferentes agentes sociais (professores, diretores, professores coordenadores, etc), que sofreram influências do meio social no qual estiveram inseridos (nichos de habitação e convivência, segundo Gatti (2003)) e que fizeram parte de determinados contextos (relacional, cultural, social, político e econômico).

No próximo capítulo apresentamos o Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, destinado à aceleração da aprendizagem de alunos defasados em idade/série, realizando algumas análises pertinentes à luz das teorias de Pierre Bourdieu, Sikes e Huberman.

---

## PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEE/SP

“Pensar a formação de professores para o contexto escolar brasileiro tem exigido a compreensão de que a questão não se situa num plano consensual, e de que é preciso realizar as convergências encontradas em diferentes pesquisas, de forma a problematizar os processos de formação de professores, as relações pedagógicas, educativas e institucionais, as diferentes situações do processo de ensinar e de aprender, bem como analisar o cenário político e social que circundam tal questão” (FELDMANN, 2009 p. 72).

### 1. Um panorama recente

Partindo do pressuposto que falar de formação é um grande desafio, acreditamos ser necessário trazer um panorama atualizado a respeito dos programas de formação, mais especificamente no Estado de São Paulo.

Para isso, recorreremos a um trabalho recente de Gatti (2008), no qual se pode constatar que nestes últimos dez anos houve um grande crescimento de iniciativas de formação, todas elas amparadas sob o amplo “guarda-chuva” chamado de formação continuada.

Para Gatti, discussões sobre o conceito de formação continuada talvez não sejam importantes, pois o conceito é tomado de forma ampla e genérica englobando qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com o desempenho profissional, desde cursos de extensão até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, tanto de nível médio como superior.



Ainda, segundo Gatti (2008), o surgimento de tantas atividades de formação justifica-se pelos desafios colocados pela sociedade contemporânea, como os relacionados ao ensino, ao currículo, ao acolhimento de jovens e crianças e tantos outros enfrentados por gestores e professores no dia-a-dia, reforçando assim a necessidade de atualização e renovação.

Dentre o levantamento realizado pela autora, podemos citar algumas ações realizadas pelo governo do Estado de São Paulo:

1. Programa de Educação Continuada (PEC) foi financiado pelo Banco Mundial, desenvolvido entre os anos de 1996 e 1998 e atingiu cerca de noventa mil educadores. Fora destinado ao desenvolvimento profissional dos educadores (dirigentes de ensino e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores), realizado de forma descentralizada, regional e com sistema presencial. Suas ações foram desenvolvidas por universidades e agências capacitadoras com base nas necessidades locais, desencadeando, assim, grande diversidade de iniciativas implementadas regionalmente.

Segundo uma análise de Vanda C. Duarte (2004) apud Gatti (2008), programas não padronizados podem gerar satisfação e insatisfação, dependendo de como e por quem são ministrados. Como ponto positivo, a autora ressalta a tentativa de atender as necessidades locais, o papel ativo do professor no processo de formação e a metodologia utilizada baseada na ação-reflexão.

2. O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) em parcerias com os estados, entre os anos de 2005 e 2006. Segundo dados do CONSED, até 2006 foram atendidos 128.764 gestores em todo o país.

Segundo Chaguri (2007, p. 59), e de acordo com o guia didático do curso, o programa foi elaborado para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas de estados e municípios, buscando melhor desempenho desses profissionais e, em conseqüência, a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições que eles dirigem.

3. O Programa Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação, implementado pela SEE/SP, também desde 2001.

O objetivo do programa foi fortalecer as lideranças da Educação, manifestando a vontade política de fortalecer, institucionalmente, o sucesso da escola democrática e inclusiva. Por meio da metodologia de reflexão-ação-reflexão buscou privilegiar a integração teoria e prática, o respeito ao saber da teoria e ao saber da experiência. Foi composto por cinco módulos, sendo que o I e III tiveram como tema a “Gestão de Pessoas” e os módulos II, IV e V, a “Gestão Pedagógica”.

Outras intervenções também foram tomadas em conjunto com as escolas, cujo objetivo era de promover a aceleração dos estudos, melhorar os processos de alfabetização das crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática, conforme Gatti (2008).

Essa multiplicação na oferta de cursos sob o “guarda-chuva” formação continuada fez com que aparecessem

preocupações quanto à criteriosidade, validade e eficácia destes cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. (GATTI, 2008, p.61).

Avaliações externas foram realizadas sobre essas iniciativas por instituições como a Fundação Carlos Chagas, Fundação Cesgranrio além de alguns trabalhos com um olhar avaliativo de universidades como USP (Universidade de São Paulo),

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFC (Universidade Federal do Ceará), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), entre outras.

Os resultados das avaliações apontam que parte dos cursistas valoriza essas iniciativas, apontando como aspectos positivos a oferta gratuita do curso, o material impresso, contato com especialistas das grandes universidades por meio de videoconferências; troca de experiências com os seus pares nos momentos presenciais e, algumas vezes, o papel dos tutores da formação.

Os pontos negativos relacionam-se com aspectos ligados à infra-estrutura, dificuldades de articulação entre teoria e prática e, em alguns casos, problemas relacionados aos tutores.

Ainda relacionando à percepção dos professores quanto aos cursos que fizeram e se eles contribuíram para a mudança de suas práticas em sala de aula, trazemos os resultados de um estudo realizado por Géglío (2006, p. 98), no qual o autor conclui que:

a percepção que os professores demonstram sobre a possibilidade de ter ocorrido ou não mudança em sua prática em sala de aula é explicitada na forma de uma relação baseada no princípio de causa e efeito, ou seja, como consequência direta do êxito, ou fracasso, na utilização dos conhecimentos adquiridos em seu curso de formação continuada.

Ou seja, os professores que aplicaram os conhecimentos adquiridos e obtiveram êxito na sala de aula apontam o curso como bom e reconhecem mudanças em sua prática. Por outro lado, os professores que não obtiveram tanto êxito não assumem racionalmente tais mudanças, mas elas são percebidas quando esses mesmos professores relatam suas práticas.

Investir na qualidade das licenciaturas, melhorando a formação básica dos professores, deixando para a educação continuada as especializações e os aperfeiçoamentos, segundo Gatti (2008, p.69),

seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores da rede de ensino e, para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para a coletividade mais integrada.

## **2. O Projeto Ensinar e Aprender: nosso objeto de estudo**

Excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa. (Vicente Barreto<sup>1</sup>).

### **2.1. O Diagnóstico**

O pequeno texto de Vicente Barreto nos faz refletir a respeito das desigualdades em nosso país e no difícil acesso aos benefícios sociais que afastam da participação e do exercício da cidadania uma grande parcela da população. A educação brasileira ainda não atingiu toda a população brasileira em idade escolar; muitos daqueles que conseguiram ter acesso, não se mantiveram.

Os fatores de exclusão, permanência e qualidade de ensino nos reportam para o processo de reprodução das desigualdades sociais legitimadas pelo sistema de ensino, estudados por Bourdieu na década de 1970. Uma escola que ignora, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Ou seja, sob o discurso da equidade, a escola estaria contribuindo para reforçar as desigualdades sociais e culturais.

---

<sup>1</sup> Barreto apud SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Ensinar e Aprender: construindo uma proposta. Impulso Inicial.1998a. Este excerto abre o primeiro volume do material Ensinar e Aprender, denominado de Impulso Inicial, de todas as disciplinas.

Atualmente, o acesso ao trabalho está intimamente ligado à escolarização. Quem não possui pelo menos a educação básica, muitas vezes não consegue nem preencher uma ficha de solicitação de emprego.

Não se pode culpar o sistema de ensino pela situação do desemprego, mas ao reprovar e excluir, a escola afasta seus alunos do conhecimento, impedindo-lhes o credenciamento mínimo, tanto para a compreensão e inserção na sociedade, quanto para a disputa por um emprego.

Com o aumento de oferta de vagas no ensino na década de 1970, os alunos oriundos de famílias econômica e socialmente desfavorecidas passaram a ter acesso ao ensino público. Contudo, essa ampliação de vagas não foi acompanhada de investimentos que tornassem efetiva a democratização. A escola recebeu os alunos mais pobres, mas continuou organizada para atender aqueles que já possuíam certo capital cultural, proporcionado pelo acompanhamento dos pais, pelos recursos culturais, tempo e espaços para estudar em casa, ou seja, mais uma vez a escola reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais.

Utilizando um atendimento padronizado, proposto para grupos numerosos e pautado em um programa que prevê um ponto arbitrário de partida e outro de chegada, independente do conhecimento que o aluno traz consigo e de seu aproveitamento, a escola ainda hoje não consegue atender a nova clientela que, traz outros saberes, próprios de seu universo cultural. Assim, a escola passa a deixar marcas nas relações de ensino, culpabilizando o aluno por não atingir o ponto desejado, por meio de uma ou mais reprovações, levando-os a imagens negativas de si mesmos e a incapacidade para o trabalho escolar.

Se a escola tem a função de formar o cidadão, ensinando-lhe, garantindo-lhe a aprendizagem de habilidades e conteúdos indispensáveis para uma vida em

sociedade e, se muitas vezes, é o principal e único meio de acesso ao conhecimento da maioria da população, tem urgência de encontrar um caminho para cumprir sua função social.

## **2.2. A ação**

Para contornar a situação atual da educação escolar é necessário melhorar a escola, diminuir a má distribuição do conhecimento e combater o fracasso escolar. Nesse sentido, foi necessário apoiar e participar de iniciativas que fortalecessem o trabalho docente e favorecessem a aprendizagem dos alunos que estavam em situação de defasagem.

Visando a reversão desse quadro caótico, criando condições para que a escola pudesse cumprir sua função social, na década de 1990, administrações de vários pontos do país iniciaram atividades que visavam à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, “redirecionando recursos públicos, criando contextos especiais para atender alunos atingidos por várias repetências”. (SÃO PAULO, 1998a, p.11).

Essas atividades receberam a denominação de projetos de aceleração de aprendizagem e foram implantados no ensino público fundamental em vários pontos do país num contexto de políticas educacionais de combate ao fracasso escolar na segunda metade da década de 90; de acordo com o que previa a recém promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no seu art. 24, inciso V, alínea b: “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. De um lado, buscava resolver um problema de ordem social, pois envolvia crianças

multirrepetentes em defasagem idade/série. De outro, resolver um problema de ordem econômica, pois desobstruiria o fluxo do sistema escolar.

A tabela III, organizada a partir de informações colhidas do site<sup>2</sup> do MEC traz o panorama geral do Brasil quanto ao número de matrículas em classe de aceleração no ano de 2000.

**Tabela III - Número de Matrículas em Classes de Aceleração no Ensino Fundamental, por Série de Ingresso, segundo a Região Geográfica em 29/03/2000**

Regiões da Federação	Matrículas em Classes de Aceleração por Série de Ingresso								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	1.203.506	182.702	129.190	269.219	79.349	197.119	80.342	195.074	70.511
Norte	50.610	11.244	13.860	13.852	1.906	4.063	756	4.494	435
Nordeste	717.125	131.054	77.295	184.169	43.090	143.900	13.419	108.220	15.978
Sudeste	274.751	28.180	20.619	41.668	26.447	16.555	41.984	61.558	37.740
<b>S. Paulo</b>	<b>54.588</b>	<b>1.612</b>	<b>5.164</b>	<b>4.054</b>	<b>11.949</b>	<b>2.913</b>	<b>27.275</b>	<b>1.000</b>	<b>621</b>
Sul	77.154	3.692	3.738	7.695	2.566	19.906	16.026	11.411	12.120
Centro-Oeste	83.866	8.532	13.678	21.835	5.340	12.695	8.157	9.391	4.238

Fonte: MEC Ministério da Educação.

Trouxemos a tabela III para oferecer um panorama do número de alunos matriculados nas classes de aceleração em todo o país. Porém, nosso trabalho ficará centrado apenas no Estado de São Paulo, em destaque, no qual podemos verificar um total de 54.588 alunos matriculados sendo que deste total, 27.275 na 6ª série do Ensino Fundamental.

Optamos por realizar esse estudo, focando o Ensino Fundamental Ciclo II e o período compreendido entre os anos de 2000 e 2002, pois segundo dados

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 20.fev2008.

fornechos pela SEE/SP, foram nestes anos que aconteceram as formações centralizadas, coordenadas pela equipe da CENP e CENPEC voltadas para o trabalho com os alunos defasados na aprendizagem. Ao mesmo tempo em que aconteciam as formações centralizadas, aconteciam também as formações descentralizadas, estas coordenadas pelas Diretorias de Ensino de todo o Estado de São Paulo.

Nos anos subsequentes, as formações ficaram a cargo das Diretorias de Ensino, se julgassem necessárias.

Tomamos como base o documento SÃO PAULO (2008, p. 8) e elaboramos a tabela IV. A partir dela, podemos observar a evolução das matrículas em classes de aceleração entre os anos de 2000 e 2007, bem como a quem coube a responsabilidade da formação/capacitação.

**Tabela IV – Evolução do atendimento das classes de aceleração da SEE/SP**

<b>Ano</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Nº de classes</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Ens.Fundamental Ciclo</b>	<b>Nível da Formação</b>
2000	570	890	11.164	I	DES/ESCOLAS
	368	988	34.580	II	CENP/DES/ESCOLAS
2001	722	722	17.364	I	DES/ESCOLAS
	904	1.698	57.222	II	CENP/DES/ESCOLAS
2002	154	224	5.822	I	DES/ESCOLAS
	979	1.469	44.070	II	CENP/DES/ESCOLAS
2003	65	89	1.605	I	DES/ESCOLAS
	475	701	16.812	II	DES/ESCOLAS
2004	61	83	1.081	I	DES/ESCOLAS
	335	481	11.692	II	DES/ESCOLAS
2005	32	93	727	I	DES/ESCOLAS
	217	308	8.029	II	DES/ESCOLAS
2006	4	4	96	I	DES/ESCOLAS
	98	123	3075	II	DES/ESCOLAS
2007	1	1	22	I	DES/ESCOLAS
	35	47	1.105	II	DES/ESCOLAS

Fonte: SÃO PAULO, 2008, p. 8.



No Estado de São Paulo o projeto de aceleração da aprendizagem para alunos do ciclo II do Ensino Fundamental recebeu a denominação de “Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II” e foi implantado no ano de 2000, nas Diretorias de Ensino jurisdicionadas a COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) e em algumas Diretorias de Ensino da CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior), atendendo 34.580 alunos defasados na 6ª série. A partir de 2001 o projeto se estendeu às demais Diretorias de Ensino jurisdicionadas a CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior) e atendeu a 57.222 alunos defasados, também da 6ª série.

Analisando a evolução do atendimento, conforme a tabela IV, verificamos que os maiores valores se encontram entre os anos de 2000 e 2002. É importante salientar que foi nesse período que os encontros de formação aconteceram de forma sistemática tanto em nível centralizado, coordenadas pela SEE/SP e pelo CENPEC, quanto em nível descentralizado, coordenadas pelas Diretorias de Ensino de todo o Estado de São Paulo. Nos anos subsequentes, os encontros de formações ficaram sob a responsabilidade das Diretorias de Ensino caso achassem necessário fazê-lo.

Elaboramos os quadros II e III, a partir de informações contidas no site oficial<sup>3</sup> da SEE/SP, no intuito de fornecer uma visão geral da distribuição das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, segundo sua jurisdição administrativa.

O quadro IV apresenta as Diretorias de Ensino jurisdicionadas a COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo), enquanto que o quadro V apresenta as Diretorias de Ensino jurisdicionadas à CEI (Coordenadoria do Ensino do Interior).

---

<sup>3</sup> Informações obtidas e organizadas a partir do endereço: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 02/jul/2009.

**Quadro IV – Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo  
jurisdicionadas à COGSP**

<b>Diretorias de Ensino jurisdicionadas à COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo).</b>		
Caieiras	Guarulhos 2	Norte 2
Carapicuíba	Leste 1	Osasco
Centro	Leste 2	Santo André
Centro Oeste	Leste 3	São Bernardo
Centro Sul	Leste 4	Sul 1
Diadema	Leste 5	Sul 2
Itapeceira Serra	Mauá	Sul 3
Itapevi	Mogi das Cruzes	Suzano
Itaquaquecetuba	Norte 1	Taboão Serra
Guarulhos 1		

**Fonte:** – SEE/SP Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

**Quadro V – Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo jurisdicionadas  
à CEI**

<b>Diretorias de Ensino jurisdicionadas à CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior).</b>		
Adamantina	Itapetininga	Pirassununga
Americana	Itapeva	Pres. Prudente
Andradina	Itararé	Registro
Apiaí	Itu	Ribeirão Preto
Araçatuba	Jaboticabal	Santo Anastácio
Araraquara	Jacareí	Santos
Assis	Jales	São Carlos
Avaré	Jauú	S. João Boa Vista
Barretos	José Bonifácio	S. Joaquim Barra
Bauru	Jundiaí	S. José Rio Preto
Birigui	Limeira	S. José Campos
Botucatu	Lins	São Roque
Bragança Paulista	Marília	São Vicente
Campinas Leste	Miracatu	Sertãozinho
Campinas Oeste	M. Paranapanema	Sorocaba
Capivari	Mogi Mirim	Sumaré
Caraguatatuba	Ourinhos	Taquaritinga
Catanduva	Penápolis	Taubaté
Fernandópolis	Pindamonhangaba	Tupã
Franca	Piracicaba	Votorantim
Guaratinguetá	Piraju	Votuporanga

**Fonte:** – SEE/SP Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O Projeto Ensinar e Aprender tinha por objetivo recuperar a trajetória escolar dos alunos de 5ª a 8ª séries com defasagem idade-série, promovendo experiências que levassem ao sucesso na aprendizagem.

Para atingir tal objetivo investiu-se na formação do professor e na sua atuação em sala de aula, tudo isso aliado a uma proposta pedagógica bem definida.

Segundo a Profª Vera Lúcia Wey, coordenadora da CENP por ocasião da implantação do projeto Ensinar e Aprender,

considerando os resultados altamente positivos apresentados pela proposta de correção de fluxo escolar destinados a alunos de 5ª à 8ª série implantada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, optamos para a aplicação em nosso sistema, pela utilização deste material na elaboração do projeto denominado “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, fundamentado-o nos mesmos pressupostos conceituais e metodológicos das classes de aceleração do Paraná (SÃO PAULO, 1998a, p.5).

Ademais, o CENPEC, além de desenvolver o material destinado à aceleração da aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental do ciclo II do Estado do Paraná, também contava com experiência ao produzir e orientar o material encomendado pela SEE/SP para o Projeto Classes de Aceleração – 1ª a 4ª série. Embora o material destinado ao ciclo II tenha sido reproduzido na íntegra ao produzido no Estado do Paraná, tinha-se a liberdade de se fazerem adaptações pertinentes à realidade do Estado e mesmo da escola (Wey apud São Paulo, 1998).

Antes da produção do material e da implantação do projeto, a equipe do CENPEC julgou necessário realizar uma reflexão acerca do fracasso escolar e seus determinantes internos e externos à escola.

Segundo essa equipe, um projeto que visava à volta ao processo de aprendizagem escolar dos alunos multirrepetentes, excluídos e defasados em idade-série, através de experiências positivas e prazerosas, exigia modificações na

organização do ensino, do currículo e da escola, uma vez que esses fatores fazem parte do contexto de fracassos anteriores.

Segundo RIBEIRO et al (2000), as condições socioeconômicas e políticas são determinantes das desigualdades que geram a exclusão social, que reflete na distribuição desigual do conhecimento e em mecanismos de seletividade e discriminação no interior da escola e sua prática homogeneizadora. Além disso, era necessário refletir sobre a política educacional em todas as instâncias do sistema, a fim de identificar as condições que contribuem para a exclusão e modificá-las.

### **2.3. O desenho de formação proposto pelo projeto**

O conceito de formação continuada de Ribeiro et al se aproxima do conceito de profissão docente defendida por Libâneo (2004, sn),

desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional.

Na concepção da equipe do CENPEC,

a formação continuada do professor tem a função de desenvolver competências enquanto docente membro de uma equipe escolar e de uma categoria de trabalhadores, pois essas são as dimensões constituintes de sua identidade profissional (RIBEIRO et al, 2000, p. 159).

Tanto Ribeiro et al quanto Libâneo consideram a formação docente tendo uma função específica, desenvolvida no âmbito da dimensão profissional de maneira competente.

Segundo Ribeiro et al (2000, p. 160), “espera-se dos professores competência para ensinar, visto que escolheram essa profissão e obtiveram institucionalmente o direito de exercê-la”

A idéia de direito institucional adquirido e socialmente reconhecido de exercer uma determinada profissão está relacionada ao diploma ou certificado que se obtém ao término de determinada formação. Esse diploma recebe de Bourdieu a denominação de certidão de competência cultural.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto de conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2007, p. 78-79).

Assim, o capital cultural institucionalizado pode estabelecer a convertibilidade desse capital cultural em capital econômico determinando a posição do indivíduo na hierarquia social bem como sua mobilidade nessa hierarquia.

O modelo de formação foi pensado e desenhado, buscando substituir os cursos pontuais, fragmentados, restritos a itens específicos de cada disciplina e excessivamente teóricos. Segundo o documento da SEE/SP (SÃO PAULO, 2008, p.3), a formação foi orientada pelos princípios:

- ✓ Ações voltadas para o conjunto dos educadores, organizando alternadamente momentos presenciais para análise do cotidiano e ampliação da fundamentação teórica, com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho integrando teoria e prática.
- ✓ Consideração da realidade emergente da prática dos educadores e dos indicadores de resultados educacionais como foco de demanda para discussões, reflexões e propostas de ação.
- ✓ Integração da vivência e do conhecimento dos profissionais visando à construção de um trabalho coletivo, responsável e autônomo na escola, para melhorias das práticas docentes.

- ✓ Acompanhamento contínuo das ações de capacitação, cujo resultado deve sempre evidenciar a melhoria da aprendizagem dos alunos, para seu redirecionamento quando necessário.

Em coerência com esses princípios, a organização da formação dos professores neste projeto foi programada para 160 horas anuais em média e incluiu ações centralizadas e descentralizadas. (SÃO PAULO, 2008, p. 4)

O Projeto Ensinar e Aprender foi iniciado no ano de 2000 em todas as Diretorias de Ensino jurisdicionada à administração da COGSP e em algumas<sup>4</sup> Diretorias de Ensino jurisdicionada à administração da CEI. Em 2001, o Projeto foi estendido às demais Diretorias de Ensino jurisdicionadas à CEI de São Paulo, incluindo as Diretorias de Ensino – Região de Piraju, Ourinhos, Botucatu, Assis e demais conforme o quadro III.

Alguns critérios foram determinados pela CENP, no que diz respeito à participação das Diretorias de Ensino no desenvolvimento do Projeto Ensinar e Aprender. As Diretorias de Ensino deveriam selecionar dez escolas dentre aquelas que apresentassem o maior número de alunos com defasagem idade-série, preferencialmente na 6ª série. Ademais, deveriam levar em consideração o grau de interesse e comprometimento com o desenvolvimento do projeto por parte do diretor, professor coordenador e professores; disponibilidade de tempo para a participação no programa de formação durante o ano letivo, além de espaço físico, na escola, para a instalação das classes de aceleração.

Além disso, foi necessário assegurar o compromisso de toda a equipe escolar com o projeto. Esse compromisso garantiria um trabalho coletivo coeso, compartilhado que facilitaria a apropriação da proposta pedagógica do projeto e o desempenho dos profissionais nos termos desta proposta.

---

<sup>4</sup> Campinas Leste, Campinas Oeste, Santos, São Vicente, Sumaré, Sorocaba, Ribeirão Preto, Jundiaí, S. José dos Campos

No intuito de assegurar a presença de todos os envolvidos com o projeto e na busca de um trabalho coletivo coeso, as convocações eram realizadas por meio de editais publicados no Diário Oficial do Estado de São Paulo, envolvendo os professores regentes das turmas de aceleração, os professores coordenadores e os diretores das escolas participantes do projeto, além de alguns professores convidados, a título de irradiação da metodologia do projeto.

Segundo SÃO PAULO (2008, p. 6), o projeto previa como perfil docente apropriado ao trabalho com as turmas de aceleração, professores que apresentassem:

- ⇒ sensibilidade para a adoção da proposta do trabalho de aceleração da aprendizagem;
- ⇒ interesse em novas perspectivas de atuação em sala de aula;
- ⇒ flexibilidade para mudanças na orientação de sua prática;
- ⇒ adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e significativas;
- ⇒ interesse e disponibilidade em socializar e potencializar a capacitação no âmbito da escola;
- ⇒ disponibilidade para participar das ações de formação.

Dessa maneira buscou-se contemplar esse perfil com os professores regentes das turmas de aceleração e com os professores convidados. Caso os professores não apresentassem o perfil desejado, competiria à Direção da Escola convidar outros profissionais para participar do projeto.

Nesse processo de escolha, podemos identificar ações de coerção para permanecer com a regência das turmas de aceleração, quanto à exclusão ao processo de formação, caso o professor optasse pela não regência da turma. Isso fica evidente no depoimento da Prof<sup>a</sup> de Matemática Ana Luísa.

No início de 2001, os professores pegaram as classes, normalmente. Depois, três classes de 6<sup>a</sup> série se tornaram correção de fluxo. O professor que estava com aquela sala, continuou com ela. No primeiro ano fomos obrigados a ficar com a sala de correção. [...] Em 2002 eu optei por continuar com a classe para continuar o curso. Por que o curso era interessante, eu gostava (Professora Ana Luísa, 2009).

Ademais coube à escola, também por meio de seus gestores, a responsabilidade de aderirem ao projeto ou não, de acordo com o compromisso coletivo que as mesmas estivessem dispostas a desenvolver.

As Diretorias de Ensino, que doravante serão designadas DE, em seu primeiro ano de participação no projeto receberam a designação de DE novas (ou projeto inicial) e no segundo ano de formação eram chamadas de DE em continuidade (ou projetos em continuidade).

No primeiro ano de formação, em 2001, aconteceram 6 encontros com 32 horas cada um (4 dias consecutivos de formação com 8 horas por dia), totalizando ao final do ano 192 horas. No segundo ano, 2002, aconteceram 4 encontros com 32 horas cada um (4 dias consecutivos de formação com 8 horas por dia), totalizando 128 horas, ou seja, ao final dos dois anos completaram-se 320 horas de formação.

Nesse aspecto, podemos perceber que a formação oferecida não apresentou uma “duração reduzida”, pois pode ser comparado a uma especialização *lato sensu*, em virtude de sua carga horária de aproximadamente 320 horas. Também, não esteve centrada num “aspecto particular”; não teve características de “remendos” da prática e tampouco seguiu um modelo “acadêmico ou escolar”, características criticadas por Pontes (2009).

O programa de formação proporcionado pelo Projeto Ensinar e Aprender contou com dois momentos de formação, um centralizado e um descentralizado. Cada encontro centralizado de formação desencadeava um encontro descentralizado.

Nos encontros centralizados, a equipe do CENPEC, responsável pela elaboração do material e pela formação, capacitava as equipes das Diretorias de Ensino. As equipes das DE eram formadas pelos ATP de Língua Portuguesa,



Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte e Aceleração e por um supervisor de ensino. A formação aconteceu, na maioria das vezes, na cidade de São Paulo (SP) e algumas vezes na cidade de Serra Negra (SP), pois necessitava de amplo espaço físico por envolver um grande número de pessoas.

Nos encontros descentralizados, as equipes das DE, já capacitadas, retornavam à sua regional e capacitavam as equipes escolares que atuavam com os alunos das classes de aceleração.

A equipe escolar era composta por dois professores de cada disciplina, um professor regente da classe de aceleração e um professor convidado, que deveria auxiliar o professor regente a multiplicar a metodologia utilizada pelo projeto, no âmbito de sua escola. Além deles, a equipe escolar era formada pelo diretor e professor coordenador pedagógico; algumas DE incluíram nesse grupo o vice-diretor da escola.

#### Quadro VI – Aspectos da formação centralizada e descentralizada

Aspectos da Formação	Centralizada	Descentralizada
Local	S. Paulo(SP) e Serra Negra (SP)	Determinado por cada DE
Formadores	CENPEC: Especialistas das disciplinas <sup>5</sup> e pedagogos.	Diretoria de Ensino: ATP <sup>6</sup> das disciplinas; ATP de aceleração e Supervisor de ensino.
Público-alvo	ATP das disciplinas; ATP de aceleração e Supervisor de ensino	Professores das turmas de aceleração (regentes das disciplinas e professores convidados); gestores das unidades escolares.

<sup>5</sup> A formação contemplou as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte.

<sup>6</sup> O ATP – Assistente Técnico-Pedagógico – era um professor designado pelo Dirigente Regional de Ensino a prestar serviços na DE, sendo responsável por uma das disciplinas, preferencialmente a disciplina de sua especificidade.

Elaboramos o quadro VI acreditando que este possa ajudar a compreender alguns aspectos relacionados à formação centralizada e à descentralizada. Por meio dele, podemos verificar que na formação centralizada, os ATP das disciplinas, o ATP de aceleração e os Supervisores de Ensino ocupavam o papel de formandos ou público-alvo da formação. Esses mesmos agentes mudavam de condição no momento em que a formação se descentralizava e passavam à condição de formadores dos professores e gestores das unidades escolares.

No que tange ao aspecto irradiação da metodologia do projeto, as Diretorias de Ensino receberam, incluindo no grupo de gestores, os gestores das outras escolas que não contavam com classes de aceleração, afim de que estes também conhecessem a metodologia utilizada pelo projeto e viessem, futuramente, a organizar em suas unidades escolares classes de aceleração, como é o caso da nossa participante, a Diretora Maria Fernanda.

Os grupos de professores foram organizados de acordo com suas especialidades, ou seja, de acordo com as disciplinas das quais eras responsáveis, tanto para a formação centralizada (os ATP das disciplinas), quanto para a formação descentralizada (os professores das disciplinas). Além dos grupos de ATP e professores das disciplinas, havia o grupo dos técnicos<sup>7</sup> das Diretorias de Ensino e o grupo de técnicos das unidades escolares.

Associamos a organização dos educadores em grupos ao habitus de classe por meio de sua função e atuação no interior de determinado espaço social e ao capital cultural institucionalizado do qual são detentores, pois para Bourdieu

todo agente social, que age no interior de um campo específico, procura ajustar o seu esquema de pensamento, percepção e ação às exigências objetivas daquele espaço social. Para ele, o motor da ação repousa na relação entre o habitus e o campo. Assim, num processo de ajustes,

---

<sup>7</sup> Na formação centralizada, o grupo dos técnicos era formado pelos Supervisores de ensino e ATP de aceleração enquanto que na formação descentralizada, o grupo dos técnicos era formado pelos gestores das unidades escolares.

transformações e adequações dentro do campo específico, o agente social vai construindo sua prática (SILVA, 2008, p. 102).

Concordamos com Bourdieu no fato de que

é certo que todo membro de uma mesma classe tem maiores chances do que qualquer membro de outra classe de ter-se defrontado, enquanto ator ou enquanto testemunha, com as situações mais frequentes para membros dessa classe (BOURDIEU, 1983b, p. 79).

Assim, a associação estabelecida entre o *habitus* de classe e a forma de organização das turmas para o desenvolvimento das atividades do projeto, torna-se mais forte quando verificamos que os grupos foram organizados segundo a especialidade dos professores (ex: professores de matemática, professores de geografia, gestores escolares, etc).

Para explicar a diversidade na homogeneidade que caracteriza os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe e que reflete a diversidade na homogeneidade característica das condições sociais de produção desses *habitus*, basta perceber a relação fundamental de homologia que se estabelece entre os *habitus* dos membros de um mesmo grupo ou de uma mesma classe enquanto eles são o produto da interiorização das mesmas estruturas fundamentais. (BOURDIEU, 1983b, p.80).

Ora, os professores de uma mesma disciplina possuem um conjunto de tendências, de comportamentos que foram adquiridos por meio das experiências práticas e das condições materiais dessas experiências. Entendemos que tais características, embora sejam singulares a cada ser social, também são muito próximas, apresentando certa regularidade entre os sujeitos da mesma classe.

Bourdieu (1983c, p. 60) esclarece que este conjunto de tendências é

o produto de toda experiência biográfica (de que, como não existem duas histórias individuais iguais, faz com que não existam dois *habitus* idênticos, embora haja classes de experiências e, portanto, classes de *habitus* – os *habitus* de classes).

Outro indicativo da necessidade de organização dos grupos considerando o habitus de classes, diz respeito ao conteúdo das atividades previstas para a formação.

Organizamos a tabela V a fim de explicar a distribuição da carga horária de cada encontro e o respectivo conteúdo que foi desenvolvido nestes encontros.

**Tabela V – Distribuição da carga horária segundo estudos realizados**

<b>Carga horária*</b> <b>(em %)</b>	<b>Carga horária*</b> <b>(em horas)</b>	<b>Estudo(s) referente(s) à(s)</b>
60	19	Proposta pedagógica do projeto; Questões específicas das disciplinas.
15	5	Questões relativas ao planejamento; Trabalho coletivo, gestão e integração da equipe da DE e da escola.
25	8	Questões relativas ao acompanhamento e avaliação do projeto nas escolas e na DE.

**Fonte:** SÃO PAULO, 2002, p. 5.

\*carga horária aproximada.

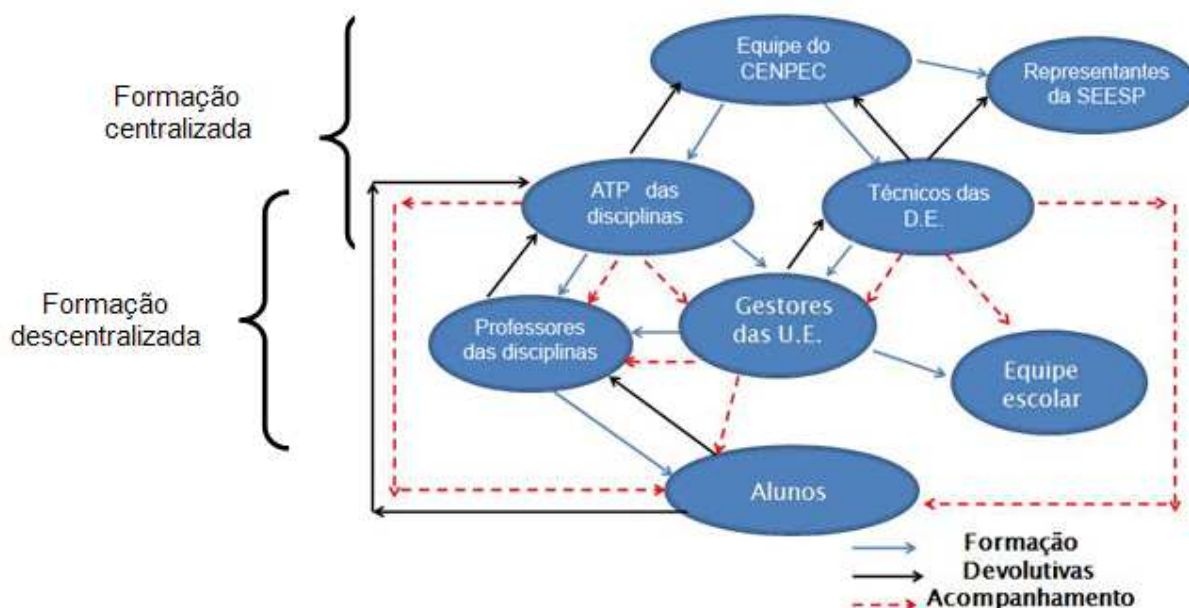
Analisando a tabela acima, podemos verificar que houve necessidade de os grupos terem duas formas de organização. Uma contemplava as especificidades das disciplinas na qual eram desenvolvidas atividades referentes à proposta pedagógica do projeto e questões específicas de cada disciplina. Vale ressaltar que a organização dos grupos de acordo com a especificidade das disciplinas acontecia tanto na formação centralizada quanto na formação descentralizada.

Outra forma de organização previu que os educadores estivessem agrupados para atender necessidades do coletivo da DE (em nível de capacitação centralizada) e também para atender o coletivo da escola (em nível de capacitação descentralizada). Pela análise da tabela podemos verificar que essa forma de organização visou atender às necessidades do trabalho coletivo tanto da Diretoria de Ensino como das unidades escolares, à gestão e integração das equipes Diretorias

de Ensino e das unidades escolares e às questões relativas ao planejamento das ações, acompanhamento e avaliação, tanto a nível de Diretoria de Ensino quanto a nível de unidades escolares. Dentre os 4 dias previstos para a formação, um dia era totalmente voltado ao desenvolvimento de ações coletivas envolvendo Diretorias de Ensino e unidades escolares.

Analisando a organização desses grupos, reportamos-nos aos conceitos de habitus e de campo, estudados por Bourdieu. Apesar de sabermos que não existem duas histórias individuais iguais, sabemos que existem classes de experiências semelhantes ou, até mesmo, muito próximas e isto faz com que a análise do “habitus de classe” do Projeto Ensinar e Aprender seja significativa para nossos estudos.

A figura II procura esclarecer o desenho de formação proporcionado. A orientação das setas indica o sentido da formação, do acompanhamento e das devolutivas das ações e atividades propostas:

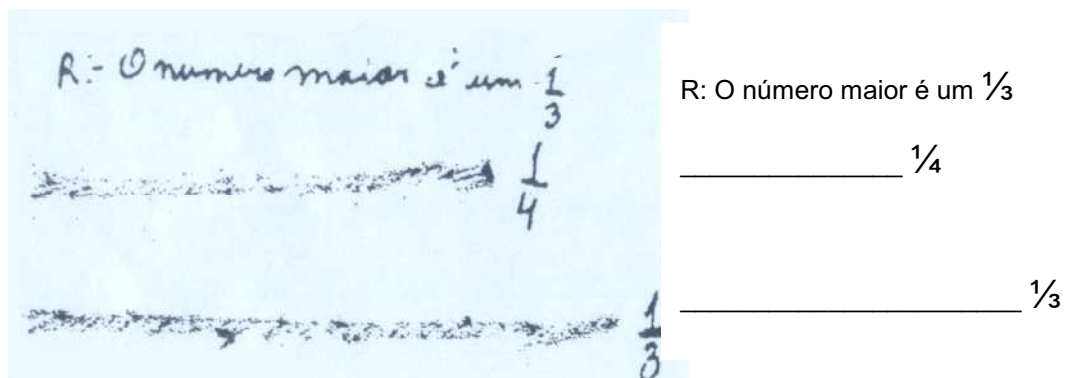


**Figura II** – Fluxograma de formação.

Como podemos observar por meio da figura II, a equipe do CENPC era responsável pela formação das equipes das Diretorias de Ensino (os ATP de cada disciplina, do ATP de aceleração e do Supervisor de Ensino). As equipes das Diretorias de Ensino, por sua vez, eram responsáveis pela formação dos professores das disciplinas (regentes das turmas de aceleração e dos professores convidados) e dos gestores das escolas. Os professores regentes eram os responsáveis diretos pela formação dos alunos, enquanto que os gestores ficaram responsáveis pela formação dos demais membros da equipe escolar, tais como: serventes, merendeiras, inspetores de alunos, secretário de escola, demais professores, enfim, todos aqueles que estivessem diretamente ligados aos alunos das classes de aceleração.

Os ATP das disciplinas acompanhavam o trabalho desenvolvido pelos professores por meio de seus registros e também diretamente nas salas de aceleração por meio do contato direto com os alunos.

Durante os encontros de formação e também durante as visitas de acompanhamento alguns registros (protocolos) de alunos e de professores eram recolhidos e analisados pelo especialista da área, quer seja na DE, quer seja junto aos formadores do CENPEC, como estes das figuras III e IV.



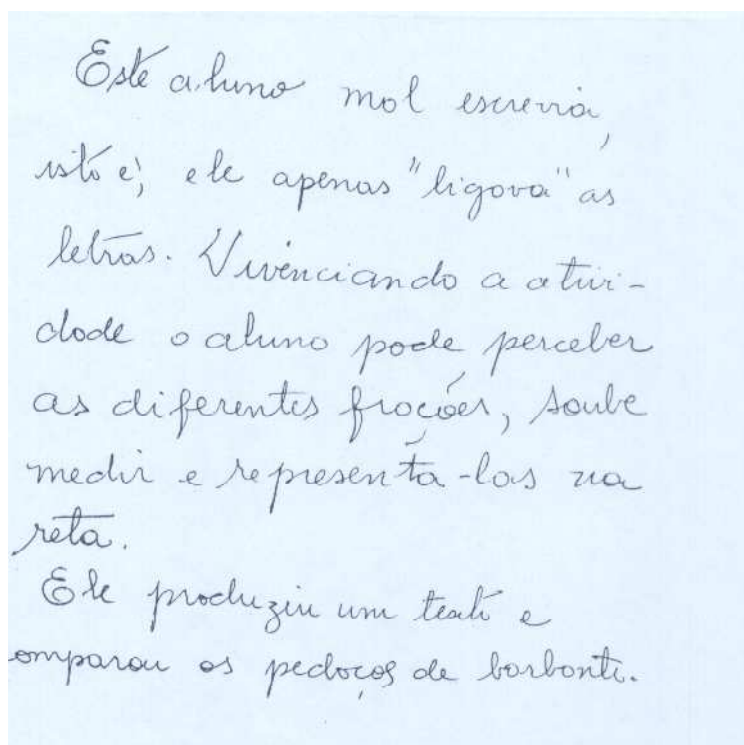
**Figura III** – Protocolo de um aluno da turma de aceleração (2001).

**Fonte:** Acervo pessoal da ATP de Matemática.

Este fragmento de protocolo de um dos alunos diz respeito à atividade “Minha altura” do material Ensinar e Aprender, cujo objetivo era

construir um outro modelo contínuo para representar frações, mostrando agora a ligação das frações com as medidas de comprimento, e encaminhar a representação de frações na reta numérica (SÃO PAULO, 1998b, Volume 1, p. 36-37).

Pelo protocolo de uma das professoras podemos constatar que o aluno apresentava problemas referentes à alfabetização, pois a professora afirma que o aluno “apenas ligava as letras”. A Professora dá ênfase ao problema da alfabetização colocando a expressão entre aspas, conforme figura IV.



Este aluno mal escrevia,  
isto é; ele apenas "ligava" as  
letras. Vivenciando a ativi-  
dade o aluno pode perceber  
as diferentes frações, soube  
medir e representá-las na  
reta.  
Ele produziu um texto e  
comparou os pedaços de barbante.

Este aluno mal escrevia, isto é, ele apenas “ligava” as letras. Vivenciando a atividade o aluno pode perceber as diferentes frações, soube medir e representá-las na reta. Ele produziu um texto e comparou os pedaços de barbante (Profª Eliana, 2001).

**Figura IV** – Protocolo da Profª Eliana (2001).

**Fonte:** Acervo pessoal da ATP de Matemática.

Segundo o protocolo da Profª Eliana, o objetivo matemático proposto na atividade foi atingido pelo aluno, pois ele realizou a atividade na qual “pode perceber as diferentes frações, soube medir e representá-las na reta”. E, ainda, apesar do problema de alfabetização “produziu um (pequeno) texto”. (grifo nosso).

Protocolos como esses eram analisados pelos especialistas da disciplina e pelos pedagogos no intuito de auxiliar os professores no seu trabalho com os alunos defasados, não só em idade/série, mas também em conhecimentos.

### **3. A proposta pedagógica de Matemática**

O volume inicial do material Ensinar e Aprender, chamado de Impulso Inicial, apresenta, detalhadamente, a perspectiva metodológica do projeto, os núcleos curriculares escolhidos, os recursos didáticos sugeridos, além dos princípios propostos para a avaliação e as primeiras atividades desencadeadoras do projeto.

Segundo Tararam et al (2000, p. 83),

o ensino da Matemática no projeto de aceleração foi organizado para adaptar-se ao nível de desenvolvimento e progresso de alunos com diferentes necessidades e capacidades, criando condições para sua atuação num mundo em mudança e, ao mesmo tempo, contribuindo para desenvolver as capacidades que deles serão exigidas em sua vida profissional e profissional.

Desta forma, a proposta de Matemática do projeto Ensinar e Aprender salienta que a disciplina, enquanto campo do conhecimento, “é uma ciência criada pelo homem em sua constante busca pelo conhecimento e pelo atendimento de necessidades humanas” (SÃO PAULO, 1998a, p. 29). Ao trazer a Matemática como ciência, reflete o caráter conceitual da disciplina; ao afirmar a busca pelo atendimento das necessidades humanas reflete o caráter instrumental da Matemática.



A proposta alerta para o fato de que os alunos trazem conhecimentos da disciplina consigo: alguns desses conhecimentos foram sistematizados em anos anteriores de escolaridade, outros conhecimentos apresentavam um caráter informal. Portanto, faz-se necessário valorizar as experiências dos alunos e mobilizá-los para o estudo, fazendo-os sentir capazes de terem êxito na aprendizagem da Matemática.

A proposta do projeto contemplava uma revisão da forma como a Matemática fora trabalhada com estes alunos e indicava outros caminhos; não apenas o que trabalhar, mas especialmente, sobre a forma de como trabalhar.

Sabendo que o êxito do Projeto Ensinar e Aprender dependia da forma como este seria desenvolvido, a proposta de Matemática foi baseada na perspectiva metodológica de Resolução de Problemas. A escolha se justifica principalmente porque “se aprende Matemática para resolver problemas e resolvendo problemas se faz Matemática” (SÃO PAULO, 1998a, p. 31), devido às habilidades de pensamento exigidas no processo de resolução.

O projeto propõe que a aprendizagem significativa das idéias e técnicas matemáticas ocorre no momento em que os alunos se defrontam com situações que exigem investigação, reflexão e empenho.

Os avanços dos alunos em relação aos conhecimentos matemáticos se darão como “conseqüência de um processo em que podem expor e discutir suas idéias com outras pessoas, negociar significados, organizar conhecimentos e fazer registros” (SÃO PAULO, 1998a, p. 31).

No entanto, o projeto afirmava que a perspectiva metodológica de resolução de problemas auxiliaria neste processo desde que não recebesse o enfoque tradicional da escola.

Na perspectiva tradicional, os problemas propostos aos alunos podem ser resolvidos pela aplicação direta de um ou mais algoritmos; a tarefa básica é identificar que operações ou equações são apropriadas para mostrar a solução e transformar as informações do problema em linguagem matemática; a solução numericamente correta é ponto fundamental, sempre existe e é única; o problema é apresentado por meio de frases, diagramas ou parágrafos curtos e vem sempre após o desenvolvimento de determinado conteúdo; todos os dados de que se necessita para resolvê-lo aparecem explicitamente no texto do problema. O trabalho se resume a propor e resolver questões. (SÃO PAULO, 1998a, p. 31).

Nessa perspectiva metodológica de resolução de problemas, adotar apenas problemas que apresentem estas características, tidos como convencionais, poderia contribuir para uma postura de insegurança e fragilidade do aluno quando este se deparasse com um desafio maior.

A fim de evitar tal insegurança e fragilidade, o projeto incentiva que o trabalho com resolução de problemas deveria envolver outros tipos de problemas, como os não-convencionais e os de lógica.

Os problemas não-convencionais são aqueles que apresentam uma estrutura diferente daqueles que geralmente aparecem nos livros didáticos, envolvendo a busca de uma solução que não se resume à aplicação direta de uma ou mais técnicas operatórias, nem à utilização imediata de uma equação (SÃO PAULO, 1998a, p. 34).

Os problemas não-convencionais podem apresentar as seguintes variações, segundo a proposta pedagógica para o projeto:

1. Problemas sem dados numéricos. Exemplo: Um menino subiu na cama e ficou da altura de seu pai. Qual a diferença entre a altura do pai e do menino?
2. Problemas com falta de dados. Exemplo: Um pedaço de madeira foi cortado em 3 partes; uma das partes mede 78 cm de comprimento e as outras duas têm o mesmo comprimento. Qual é a medida de cada parte?

3. Problemas com excesso de dados. Exemplo: Paula levanta todos os dias às 6 horas da manhã e vai à padaria comprar 2 litros de leite e 6 pãezinhos. Aos domingos, ela acorda às 8 horas e vai novamente à padaria, onde compra o leite e a mesma quantidade de pãezinhos, e também um grande pão doce. Quantos pãezinhos Paula compra por mês?
4. Problemas impossíveis de serem resolvidos a partir dos dados. Exemplo: Um prédio tem 7 andares com 6 janelas em cada andar. Qual é a idade do zelador? (SÃO PAULO, 1998a, p. 34)

Além do trabalho envolvendo problemas convencionais e não-convencionais, a proposta indica também o trabalho envolvendo problemas de lógica.

São problemas sem dados numéricos, que exigem raciocínio dedutivo e cuja resolução depende da organização dos dados em uma tabela ou diagrama. Exemplo: Uma conferencia internacional reúne 15 delegados da África, Ásia, América e Europa. Cada continente enviou um número diferente de delegados, mas cada um está representado, pelo menos, por um delegado. A América e a Ásia enviaram, no total, 6 delegados; a Ásia e a Europa enviaram, no total, 7 delegados. Qual o continente que enviou 4 delegados? (SÃO PAULO, 1998a, p. 35)

Além disso, o documento não descarta o trabalho com os problemas convencionais, mas sugere a possibilidade de abordá-los sob outra ótica, que propicie um processo de investigação. Explicitando a sugestão dada, traz como exemplo: Luís tem 14 anos e seu pai tem o triplo de sua idade. Qual a diferença das idades, de Luís e de seu pai?

Após a resolução habitual, pode-se:

1. Alterar os dados do problema: Como ficaria a resolução do problema se a idade de Luís fosse 25 anos? E se fosse 8 anos? Que valores podem ser atribuídos à idade de Luís, de modo que o problema não se torne absurdo? (observe que valores muito altos ou muito pequenos para a idade de Luís tornam impossível a existência de um pai com o triplo dessa idade).
2. Propor novas perguntas: Qual é a idade do pai de Luís? Qual será a idade dos dois daqui a 12 anos?
3. Propor que os alunos descubram outras formas de resolver o problema: Como resolver o problema sem fazer contas? Como resolvê-lo usando apenas adições e subtrações?
4. Propor que os alunos inventem um problema a partir deste: com os mesmos dados (mesmos números, Luís, idade); com a mesma pergunta; ou inventar

um problema com a mesma história, mas que seja resolvido através de outras contas. (São Paulo, 1998a, p. 33)

A proposta metodológica de resolução de problemas do projeto Ensinar e Aprender não se limita a colocar questões, mas questionar as respostas obtidas e a própria questão original. Nela, resolver um problema não significa apenas a compreensão da questão proposta, a aplicação das técnicas ou fórmulas adequadas e a obtenção da resposta correta, mas, acima de tudo, uma atitude investigativa em relação àquilo que está sendo estudado (SÃO PAULO, 1998a, p. 32).

O material do Projeto Ensinar e Aprender sugere o uso de diferentes recursos didáticos, tendo como principal objetivo “viabilizar o trabalho com um grupo heterogêneo de alunos e possibilitar o intercâmbio com diferentes disciplinas” (SÃO PAULO, 1998a, p. 36).

Como cada aluno traz uma história singular, um jeito próprio de aprender e um ritmo que lhe é próprio, o uso de diferentes recursos

visa propiciar a aprendizagem através de várias portas de entrada, cada uma com características mais acentuadas em determinada forma de raciocínio matemático (dedutivo, indutivo, numérico, algébrico, geométrico, proporcional) (SÃO PAULO, 1998a, p. 36).

De acordo com o material, os recursos didáticos sugeridos podem permitir a integração com outras disciplinas e maior contextualização da Matemática, como os jornais e revistas, como fonte de informações e problemas contextualizados, os livros paradidáticos que trata de um tema ou idéia, geralmente por meio de uma história, os materiais manipulativos e jogos, desde que provoquem nos alunos reflexões sobre as noções matemáticas que se quer desenvolver a partir de seu uso.

Os temas ou eixos matemáticos escolhidos foram agrupados da seguinte maneira: (A) Números e Álgebra; (B) Medidas e Estatística; (C) Geometria. O projeto (São Paulo, 1998a, p.30), visava “garantir o desenvolvimento de diferentes formas de raciocínio e habilidades, estabelecendo maiores elos de significação entre as diversas idéias matemáticas”.

A proposta de Matemática do projeto recomenda que se realize o trabalho simultâneo com os temas de medidas e estatística, números e álgebra e geometria. Tanto que, dentre os diversos volumes do material, encontramos as seguintes recomendações aos professores regentes das turmas de aceleração:

Faça semanalmente atividades de números e álgebra, geometria, medidas e estatística, distribuindo-as de tal forma que, pelo menos, uma de suas aulas semanais seja necessariamente destinada à geometria (SÃO PAULO, 1998b, p. 15).

Vale a pena lembrar ainda que este projeto de Matemática prevê que você destine necessariamente uma aula por semana para o trabalho com geometria (SÃO PAULO, 1998c, p. 15).

Continue realizando semanalmente atividades propostas em cada eixo, prevendo o tempo necessário de acordo com o ritmo de seus alunos (SÃO PAULO, 1998d, p. 15).

Podemos perceber que a proposta do projeto de Matemática buscava uma mudança de postura do professor quanto à linearidade dos temas números e álgebra, medidas e estatística, geometria; além de dar ênfase ao ensino da Geometria.

Encontramos justificativas para a ênfase dada à Geometria nos estudos de Manrique (2003). Ela aponta que, nessa época, o ensino da Geometria não era efetivado nas escolas, sofrendo certo abandono por parte dos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo. Os professores pesquisados apontam como causas do abandono: “falta de metodologia apropriada, deficiência em

conteúdo específico, falta de apoio para a construção e aquisição de materiais, além da falta de tempo para se concretizar o ensino” (MANRIQUE, 2003, p. 18).

#### Pelo habitus de classe de um grupo

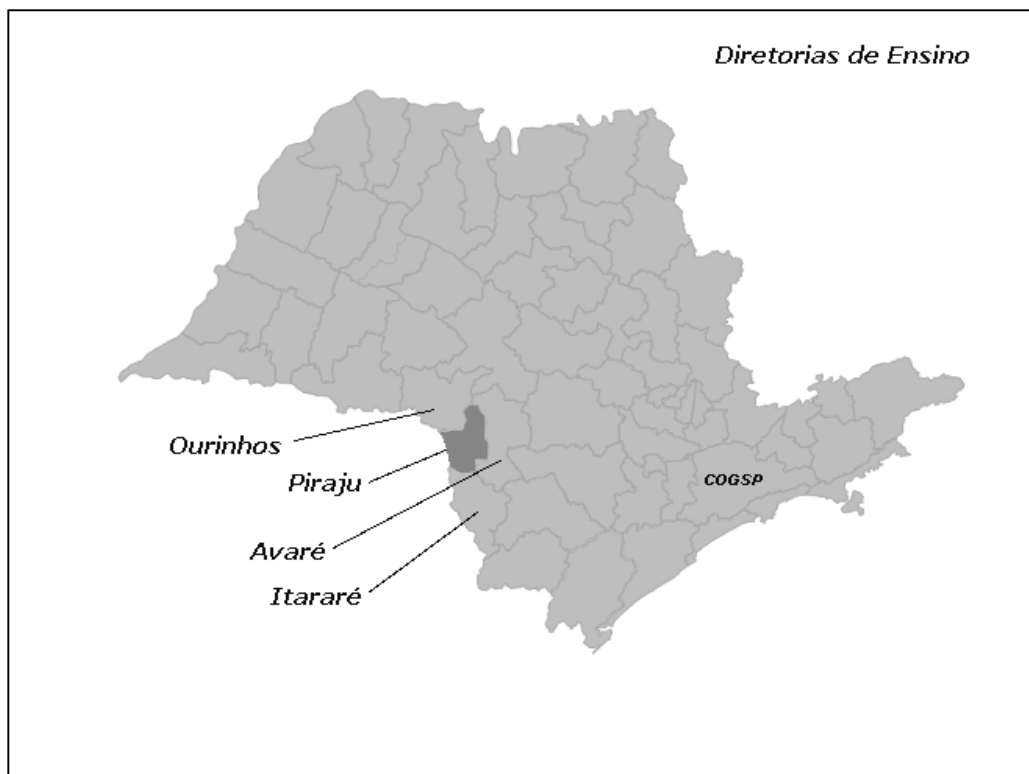
conhecemos como vivem, trabalham, se alimentam, o cotidiano dos sujeitos, os processos de ressocialização, ou seja, a cultura do grupo social revelada por seus hábitos, costumes, atitudes e crenças, e identificáveis pelos discursos e práticas cotidianas (NARITA, 2006, p. 29).

A proposta do projeto ao tentar provocar mudanças na postura destes professores frente ao ensino da Matemática pretende provocar mudanças no habitus de classe desse grupo social, tanto no que tange as “regularidades e as identidades dos indivíduos”, quanto no que diz respeito “às diversidades e as diferenças” (NARITA, 2006, p. 29).

#### **4. O Projeto Ensinar e Aprender na Diretoria de Ensino – Região de Piraju**

A Diretoria de Ensino - Região de Piraju, localizada no centro-oeste do Estado de São Paulo. Atualmente, faz divisa, ao norte, com a Diretoria de Ensino – Região de Ourinhos, ao sul, com a Diretoria de Ensino – Região de Itararé e ao leste, com a Diretoria de Ensino – Região de Avaré, todas jurisdicionadas a CEI (Coordenadoria do Ensino do Interior).

**Figura V – Mapa<sup>8</sup> do Estado de São Paulo com a divisão administrativa das 91 Diretorias de Ensino**



**Fonte:** SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No período compreendido entre os anos de 2000 e 2002, a Diretoria de Ensino - Região de Piraju jurisdicionava 14 municípios e contava com 29 escolas estaduais sob sua jurisdição, conforme o quadro VII que organizamos segundo informações obtidas e organizadas a partir do acervo pessoal da formadora.

<sup>8</sup>Informações obtidas e organizadas a partir do endereço: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/Mapa.htm>>. Acesso em 06.jul.2009.

**Quadro VII – Organização da Diretoria de Ensino – Região de Piraju, entre 2000 e 2002.**

<b>Nº</b>	<b>Município</b>	<b>Escolas Estaduais</b>
1	Águas de Santa Bárbara	EE Paulo Delício
2	Arandu	EE Pedro Bento Alves
3	Avaré	EE Cel João Cruz EE D <sup>a</sup> Benê Andrade EE D <sup>a</sup> Cota Leonel EE João Teixeira de Araújo EE Maria Isabel Cruz Pimentel EE Paulo Araújo Novais EE Padre Emílio Immoos
4	Cerqueira César	EE José Leite Pinheiro
5	Iaras	EE Avelino Ribeiro
6	Itaí	EE Jardim Brasil EE João Michelin EE Abílio Raposo Ferraz
7	Fartura	EE Cel. Marcos Ribeiro EE Mons. José Trombi
8	Manduri	EE Miguel Marvullo
9	Óleo	EE Calvino Barbosa Ferraz
10	Piraju	EE Ataliba Leonel EE Cel. Nhonhô Braga EE Dr. Joaquim Guilherme M. Porto EE. Maria Gonçalves da Motta EE. Mônica Bernabé Garrote EE. Pref. Quinzinho Camargo
11	Sarutaiá	EE Dr. Edgardo Cardoso
12	Taguaí	EE João Gobbo Sobrinho
13	Tejupá	EE. Orizena de Souza Elena EE Bairro do Ribeirão Bonito
14	Timburi	EE Padre Bento de Queiróz



Como parte dos requisitos à participação no Projeto Ensinar e Aprender, cada Diretoria de Ensino poderia selecionar dez escolas dentre aquelas que apresentassem o maior número de alunos com defasagem idade-série, preferencialmente na 6ª série. Foram também considerados os graus de interesse e comprometimento com o desenvolvimento do projeto por parte da equipe escolar, a disponibilidade de tempo para a participação no programa de formação durante o ano letivo e o espaço físico na escola para a instalação das classes de aceleração.

Em atendimento a esses requisitos a Diretoria de Ensino – Região de Piraju organizou as turmas de aceleração de acordo com a tabela VI, na qual podemos constatar que o município que apresentava maior demanda por classes de aceleração era o município de Avaré (SP), enquanto que a maior demanda por escola centrou-se na EE José Leite Pinheiro, no município de Cerqueira César (SP).

**Tabela VI - Demanda de turmas de aceleração – Diretoria de Ensino – Região de Piraju – 2001**

Nº	Nome da escola	Município	Nº de turmas de 6ª série	Nº de alunos atendidos
1	EE Paulo Araújo Novaes	Avaré	1	35
2	EE João Teixeira de Araújo	Avaré	1	35
3	EE Padre Emílio Immoos	Avaré	1	35
4	EE Dª Benê Andrade	Avaré	1	35
5	EE Dª Cota Leonel	Avaré	1	35
6	EE Pedro Bento Alves	Arandu	2	64
7	EE José Leite Pinheiro	Cerqueira César	3	112
8	EE Miguel Marvullo	Manduri	1	35
9	EE João Gobbo Sobrinho	Taguaí	1	35
10	EE Cel. Marcos Ribeiro	Fartura	1	35
Total			<b>13</b>	<b>456</b>

**Fonte:** Acervo pessoal da formadora

Como foi previsto pela CENP/SEE/SP, a equipe escolar a ser formada para o projeto seria composta por dois professores de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física), sendo um professor regente da classe de aceleração e um professor convidado, além dos quais, deveriam compor a equipe escolar, o diretor e professor coordenador pedagógico. Como cada Diretoria de Ensino teve a liberdade de irradiar a metodologia do projeto da forma que melhor lhe conviesse, a Diretoria de Ensino – Região de Piraju resolveu incluir o vice-diretor da escola na equipe escolar a ser formada.

#### **4.1. A Formação de Matemática na Diretoria de Ensino – Região de Piraju**

Temos como hipótese que a formação continuada proporcionada pelo projeto Ensinar e Aprender trouxe mudanças na vida pessoal e profissional dos educadores envolvidos no projeto. Dessa forma e por meio de nossa pesquisa, buscamos verificar: Quais foram as mudanças no modo de pensar e agir dos profissionais estudados? Quais foram as condições proporcionadas por este projeto que permitiram, facilitaram e/ou contribuíram para tais mudanças?

Em nossos estudos, verificamos que nossas questões estão bem próximas à questão apontada por Perrenoud em Ponte, (1999, p.60) “a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites”. Então, nos perguntamos: quais seriam essas condições e esses limites?

Relembramos e apontamos, a seguir, alguns aspectos relacionados à formação do grupo de professores de Matemática.

Primeiramente, gostaríamos de apresentar o grupo de professores de Matemática da Diretoria de Ensino – Região de Piraju, por meio da foto I de nosso acervo pessoal. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 137), as fotografias e os objetos podem servir de estímulo para as recordações. Esse fato ficou evidenciado nos momentos em que nossos sujeitos de pesquisa, a Professora Ana Luísa, e a Coordenadora Pedagógica Maria Silvia, durante nossas entrevistas, fizeram questão de recorrer aos seus acervos pessoais buscando fotos e objetos de recordação.

**Foto I – Grupo dos Professores de Matemática, em 23/04/2001**



**Fonte:** Acervo pessoal da formadora

O grupo era formado por 25 professoras, sendo que 14 eram titulares de cargo (professoras concursadas e efetivas da SEE/SP) e 11 professoras OFA (Ocupante de Função Atividade).

Acreditamos ser interessante reproduzir a pauta do 1º encontro de formação dos professores de Matemática da Diretoria de Ensino – Região de Piraju, ocorrido no mês de abril de 2001 e tecer alguns comentários a respeito da formação realizada. Lembramos que os três primeiros dias de formação eram dedicados à formação na disciplina específica e o quarto dia, à formação do grupo constituído pela equipe da escola: professores regentes das turmas de aceleração de todas as disciplinas, professor coordenador pedagógico, diretor e vice-diretor (quando fosse o caso).

**Quadro VIII - Pauta do 1º encontro de formação dos professores de Matemática – Diretoria de Ensino – Região de Piraju**

ENSINAR E APRENDER CORRIGINDO O FLUXO DO CICLO II		
<p>Texto de apoio para o 1º encontro – Turma Inicial – Matemática</p> <p><b>Objetivos:</b> 1. Conhecer a proposta pedagógica do material Ensinar e Aprender; 2. Conhecer a proposta pedagógica de Matemática contida no material Ensinar e Aprender; 3. Vivenciar atividades do Impulso Inicial; 4. Oferecer um aporte para o trabalho pedagógico dos multiplicadores.</p>		
1º DIA: 19/04/2001	2º DIA: 20/04/2001	3º DIA: 23/04/2001
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos participantes;</li> <li>- Contrato ético-pedagógico;</li> <li>- Levantamento das expectativas e contribuições;</li> <li>- Desenho do projeto;</li> <li>- A Matemática nas escolas;</li> <li>- Apresentação do material;</li> <li>- Tema: Medidas e Estatística “Quem somos nós” – Vivência e leitura sobre o tema</li> <li>- Mapeando uma atividade no material;</li> <li>- Síntese do dia;</li> <li>- Avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento;</li> <li>- Retomada do dia anterior;</li> <li>- Função Social da Escola;</li> <li>- Proposta Pedagógica do Projeto;</li> <li>- Tema: Resolução de Problemas – Vivência e leitura sobre o tema;</li> <li>- Tema: Geometria – Vivência e leitura sobre o tema;</li> <li>- Mapeamento das atividades;</li> <li>- Avaliação do dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento;</li> <li>- Retomada do dia anterior;</li> <li>- Proposta pedagógica e concepção de área do material Ensinar e Aprender;</li> <li>- Tema: Números – vivência e leitura sobre o tema;</li> <li>- Lição de casa;</li> <li>- Síntese do dia;</li> <li>- Avaliação do encontro.</li> </ul>

Fonte: Acervo pessoal da formadora

Após a apresentação dos 25 professores participantes e da formadora desse grupo, a ATP de Matemática, o contrato ético-pedagógico do grupo foi construído, coletivamente, como previa o projeto. A construção coletiva visou o comprometimento do grupo com o trabalho a ser desenvolvido, pois cada item só foi incluído no contrato depois de debatido e acordado por todos.

Entre os itens que fizeram parte do contrato ético-pedagógico firmados pelos professores no primeiro encontro de formação realizado em abril de 2001 estavam (1) a pontualidade, (2) a assiduidade, (3) a organização, (4) o compromisso, (5) a ética profissional, (6) a integração e união do grupo e (7) o respeito às opiniões dos colegas.

A atividade de levantamento das expectativas do grupo e suas contribuições quanto ao projeto estão organizadas nos quadros IX e X, respectivamente, forneceram alguns indícios interessantes à formadora.

#### **Quadro IX – Expectativas do grupo de professores de Matemática quanto ao Projeto Ensinar e Aprender**

Nº	Expectativas
1	Continuidade na capacitação
2	Conquistar o aluno
3	Descompromisso da SEE
4	Desmotivação do professor
5	Fornecimento de material para o aluno
6	Fracasso individual do aluno
7	Trocar o HTPC por HTPL para preparação e reflexão do material
8	Condições de repassar a teoria para a prática
9	Metodologias diferenciadas e trocas de experiências
10	Adquirir conhecimentos que possam ser aplicados no processo ensino aprendizagem

**Fonte:** Acervo pessoal da formadora

Analisando as expectativas do grupo, em seu primeiro encontro, verificamos que os professores não acreditavam na continuidade da formação e apontavam um descompromisso da SEE/SP quanto à formação continuada do professor.

Como se tratava do 1º dia de formação, os professores achavam que esta seria voltada somente à teoria. Percebemos também que ansiavam por metodologias diferenciadas, novos conhecimentos que pudessem ser aplicados no processo ensino e aprendizagem, trocas de experiências que no dia a dia da rotina escolar nem sempre era possível.

#### **Quadro X – Contribuições do grupo de professores de Matemática quanto ao Projeto Ensinar e Aprender**

Nº	Contribuições
1	Dedicação
2	Responsabilidade
3	Usar a criatividade
4	Mudar a metodologia
5	Troca de experiências
6	Compromisso com o projeto
7	Aproveitar as habilidades dos alunos
8	União com os demais professores da classe

Fonte: Acervo pessoal da formadora

Quanto às contribuições que poderiam oferecer, é importante salientar a disposição às mudanças de metodologias, às trocas de experiências e ao uso da criatividade. Estas disposições, quando incorporadas pelos indivíduos, levam-nos a determinadas ações, a determinadas respostas, diante de necessidades enfrentadas em determinadas situações e em determinados espaços sociais. Se houve a

incorporação de tudo isso, pode-se inferir que alterações de habitus ocorreram e, conseqüentemente, mudanças aconteceram nas práticas desses professores.

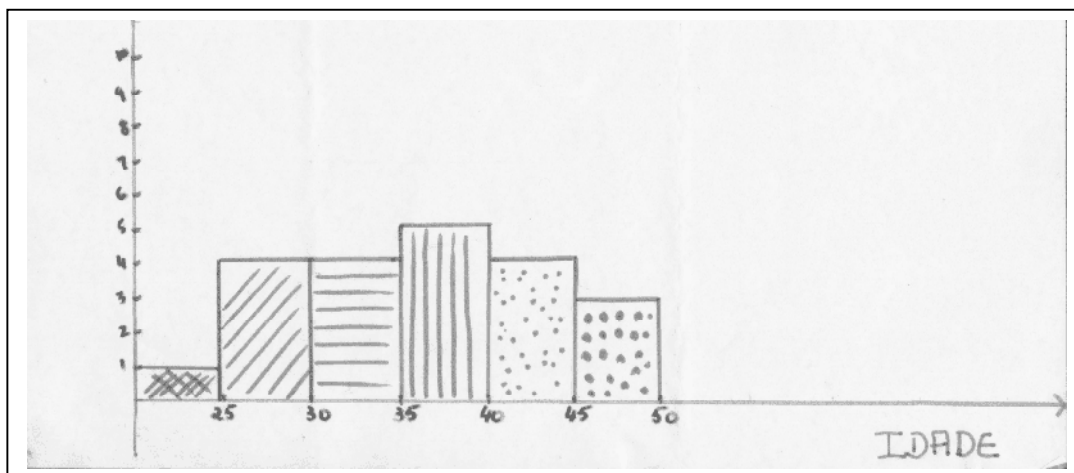
Por outro lado, quando o professor diz que sua contribuição será a de “união com os demais professores da classe” e “aproveitar as habilidades dos alunos”, esses são compromissos inerentes à função de professor, independente do projeto de aceleração.

Recordando as informações da tabela IV (distribuição da carga horária) e cruzando-as com as informações do quadro VI (pauta do 1º encontro), podemos verificar a necessidade de se dedicar uma carga horária para estudos relativos à proposta pedagógica do projeto e seu desenho de formação, à função social da escola, ao trabalho coletivo, às questões relacionadas à avaliação e ao acompanhamento dos alunos e outras questões que surgissem durante os encontros.

Prosseguindo com a pauta do 1º encontro (quadro VI), podemos verificar que o primeiro tema matemático desenvolvido foi “Medidas e Estatística” por meio da atividade “Quem somos nós”. Além de trabalhar Medidas e Estatística, a atividade procurou revelar particularidades dos professores presentes, tais como: idade, estado civil, número de filhos, tempo de serviço, renda familiar, gosto musical, opções de lazer, religião e prato preferido. As categorias analisadas foram escolhidas pelos próprios professores.

A figura VI traz um dos gráficos produzidos por um dos grupos de professores e retrata o número de professores, em formação, segundo as suas idades.

**Figura VI – Gráfico: Número de professores de Matemática segundo a faixa etária, em abril de 2001.**



Fonte: Acervo pessoal da formadora.

É interessante observar a partir do gráfico que apenas 21 professores declararam suas idades. A abstenção de 04 professores talvez estivesse relacionada ao fato de ser o primeiro dia de reunião e esses professores não se sentiram à vontade perante o grupo.

Uma forma de compreender a evolução das pessoas adultas, em particular, os professores, são os estudos de Sikes e Haberman que estabelecem relações entre as idades e os ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais.

Levando-se em conta as fases de vida dos professores propostas por Sikes, o grupo de professores de Matemática foi heterogêneo; ocorreu uma distribuição equilibrada dentre todas as fases, com exceção para a 1ª, chamada por Sikes de exploração das atividades da vida adulta na qual contava com apenas 01 professor.

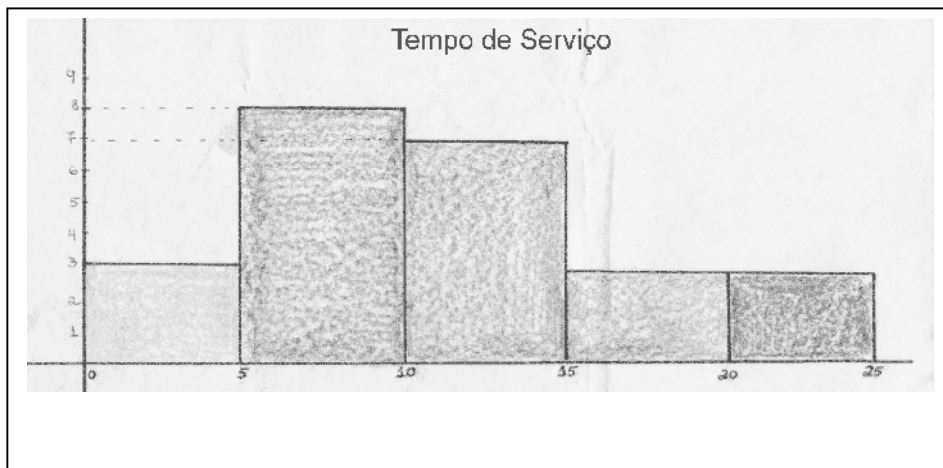
Segundo os estudos de Sikes, são professores que apresentam estabilidade no trabalho e dão mais atenção ao ensino do que ao conteúdo ensinado. Apresentam grande capacidade física e intelectual, são mais confiantes em si



mesmos e assumem responsabilidades por acreditarem no que fazem. Além disso, estão propensos a adotarem novos papéis na escola, ocupando novas funções.

Outro protocolo interessante de analisar é o gráfico construído pelos professores para representar o grupo quanto ao tempo de serviço no magistério. Este protocolo está reproduzido na figura VII.

**Figura VII – Gráfico: Número de professores de Matemática segundo o tempo de serviço.**



**Fonte:** Acervo pessoal da formadora.

Quanto à análise do gráfico da figura VII, verificamos a abstenção de apenas um professor (representativo a 4% do grupo). Dos 24 professores que declararam o tempo de serviço, podemos verificar que um grupo representativo enquadrava-se na faixa compreendida entre 5 e 15 anos de serviço.

Analisando a figura VII que traz o gráfico representando o tempo de serviço do grupo de professores de Matemática e a quadro IX das fases propostas por Haberman, percebemos que a maior parte dos professores de Matemática encontrava-se na 3ª fase, chamada de fase de Experimentação ou diversificação. Segundo ele, são professores que procuram melhorar sua prática docente, e

buscam um reposicionamento na carreira por meio da promoção profissional. Ademais, recorda-se que o grupo era composto por 14 professores titulares de cargo, ou seja, era um grupo que já havia adquirido uma posição permanente e, portanto, segundo Haberman, apresentava um compromisso deliberado com a profissão (fase de estabilização). Entretanto, não podemos afirmar que o grupo de professores titulares de cargo era justamente o grupo que contava com tempo de serviço variando de 5 a 15 anos.

Quanto à fase da experimentação ou diversificação, percebemos no grupo o que Haberman chamou de ativismo, pois participar do Projeto Ensinar e Aprender significava ter a oportunidade de adequar sua prática pedagógica àquela proposta pelo projeto.

Como dissemos, anteriormente, o 4º dia de formação contemplou momentos do coletivo, tanto do grupo Diretoria de Ensino, na formação centralizada, quanto do coletivo do grupo escola, na formação descentralizada, como previa a proposta de formação para o Projeto Ensinar e Aprender.

A seguir apresentamos o 4º dia de formações que contemplava as atividades envolvendo o coletivo do grupo escola.

#### **4.2. A formação do grupo - escola na Diretoria de Ensino – Região de Piraju**

Acreditamos ser interessante apresentar, pelo menos uma das formações descentralizadas, destinadas aos estudos e reflexões do grupo escola, quando este

era constituído pelos professores de todas as disciplinas, pelo professor coordenador pedagógico, pelo vice-diretor e diretor da escola.

Observando a foto II, foto do grupo escola da EE “João Teixeira de Araújo” da cidade de Avaré (SP), pudemos reconhecer alguns integrantes do grupo. No intuito de facilitar sua identificação, optamos por numerá-los de 1 até 8, indicando, a seguir, sua função na escola e/ou especificidade da disciplina da qual era regente da turma de aceleração.

1. Diretora da escola; 2. Professora Coordenadora Pedagógica; 3 e 4. Professoras de Matemática; 5. Professora de História; 6 e 7. Professoras de Língua Portuguesa; 8. Professor de Educação Física.

Quanto aos demais integrantes, não conseguimos identificá-los quanto a sua disciplina.

**Foto II – Grupo escola da EE “João Teixeira de Araújo”, em 31/05/2002**



**Fonte:** Acervo pessoal da formadora

O quadro a seguir traz a pauta do 4º dia de encontro, destinado à formação do grupo – escola.

**Quadro XI - Pauta do encontro de formação do grupo - escola ocorrido no dia 31 de maio de 2002**

<p>ENSINAR E APRENDER CORRIGINDO O FLUXO DO CICLO II</p> <p>2ª Capacitação – Grupo Escola – Diretoria de Ensino – Região de Piraju</p> <p>“Não tem porta fechada para quem sabe abrir um sorriso”</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Acolhimento: Música: A melhor forma – Titãs</li><li>2. Coleta de dados das escolas</li><li>3. Discussão da Prova do Saesp</li><li>4. Socialização das áreas</li><li>5. Registros</li><li>6. Estudo do texto: Registrando – Autora: Célia Maria Carolino Pires</li><li>7. Avaliação do dia</li></ol>
--

**Fonte:** Acervo pessoal da formadora

Recordando algumas das atividades desse encontro de formação e recorrendo ao nosso acervo pessoal, verificamos que o momento destinado ao acolhimento dos participantes utilizou o recurso da música. Esta atividade teve por objetivo levar os membros da equipe escolar a refletirem a respeito dos problemas enfrentados durante o desenvolvimento do projeto.

Proporcionar momentos de reflexão para um grupo, segundo Narita (2006), consiste em procurar resgatar a noção de potência que a noção de habitus de classe

propunha na sua origem; não apenas do poder existente do grupo, mas também do poder gerador; não apenas do que é provável realizar, mas também do que é possível realizar.

A atividade relacionada à discussão da Prova do Saresp<sup>9</sup> trouxe quatro questões relacionadas a um fragmento de texto extraído do livro<sup>10</sup> “Harry Potter e a Pedra Filosofal”. Esta atividade teve como objetivo comparar as habilidades exigidas no Saresp com as habilidades desenvolvidas pelo Projeto Ensinar e Aprender. Desta feita, podemos constatar a preocupação do projeto em desenvolver habilidades no âmbito de uma avaliação externa e de grande escala, pois tanto as turmas regulares quanto as turmas de aceleração passariam por provas dessa natureza.

No que tange à atividade de socialização das áreas, esta teve por objetivo mostrar o que cada grupo (das disciplinas) estudou nos três dias de formação, assim como o grupo dos gestores (professor coordenador e diretores), no intuito de confirmar a semelhança no processo de formação tanto no grupo das disciplinas, independente de sua especificidade, quanto no grupo dos gestores das escolas.

As atividades destinadas aos registros tiveram por objetivo mostrar que o ato de registrar pode desencadear um processo de reflexão sobre a prática do professor além ajudar no planejamento, no acompanhamento e na avaliação do desenvolvimento das atividades do projeto ou não.

O ato de registrar por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para si mesmo, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos (Weizz, 2000, p.129).

Por sua vez, o texto Registrando de autoria da Prof<sup>a</sup> Célia Maria Carolino

Pires ofereceu um aporte teórico para essa prática.

---

<sup>9</sup> Saresp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

<sup>10</sup> ROWLING, J. K. Harry Potter e a Pedra Filosofal. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 130-131.

Ao final de cada dia de formação, o projeto previa a prática da avaliação, como forma de encaminhamento das próximas atividades.

A seguir, nos propusemos a realizar algumas análises dos depoimentos que colhemos por meio das entrevistas realizadas junto à Diretora de escola Prof<sup>a</sup> Maria Fernanda, junto à Prof<sup>a</sup> de Matemática Ana Luísa e junto à Prof<sup>a</sup> Coordenadora Maria Silva. Também utilizamos em nossas análises alguns protocolos de professores e alunos, dos anos de 2001 e 2002, pertencentes à formadora de Matemática e à Prof<sup>a</sup> Coordenadora Maria Silvia, que tivemos acesso por ocasião de nossa entrevista.

## ANÁLISE DOS ASPECTOS DA FORMAÇÃO

“Compreender é também compreender por meias-palavras e ler nas entrelinhas, efetuando em registro prático (vale dizer, freqüentemente, de maneira inconsciente) as associações e as substituições lingüísticas efetuadas inicialmente pelo produtor” (BOURDIEU, 2008b, p. 157).

Para iniciar nossas análises, gostaríamos de recordar alguns pontos que consideramos importantes para o nosso trabalho.

No início deste trabalho apontamos que o Projeto Ensinar e Aprender teve por objetivo reconduzir os alunos defasados em idade/série à trajetória regular dos estudos e houve uma formação dos professores que atuariam junto a esses alunos.

Entendendo que estamos estudando questões sociais, optamos por utilizar alguns conceitos estudados por Pierre Bourdieu, tais como: violência simbólica, habitus, campo e capital cultural.

Como temos documentos referentes a duas épocas distintas, 2001/2002 quando da realização do projeto e de 2009 quando da realização das nossas entrevistas, optamos por indicar as datas junto aos documentos, por acreditarmos que o contexto e momento histórico são relevantes às nossas análises.

Afinal,

Não existe ciência do discurso considerado em si mesmo e por si mesmo; as propriedades formais das obras desvelam seu sentido somente quando referidas às condições sociais de sua produção – ou seja, às posições ocupadas por seus autores no campo de produção – e, por outro lado, ao mercado para o qual foram produzidas (que não é outra coisa senão o próprio campo de produção) e, eventualmente, aos mercados sucessivos de recepção de tais obras (BOURDIEU, 2008b, p. 129).

Ao tentarmos organizar os documentos e depoimentos referentes à formação, percebemos que estes trazem informações acerca da formação proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender e poderiam ser divididos em três categorias, de acordo com o grau de recorrência entre os depoimentos: procedimentos metodológicos de formação, reflexos na prática docente e recursos materiais e financeiros.

Dessas três categorias apresentadas, acreditamos ser relevantes para nossos estudos os aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos de formação adotados pelo Projeto Ensinar e Aprender e os reflexos relatados sobre a prática docente. Sendo assim, não nos deteremos em análises relacionadas aos recursos materiais e financeiros, muito embora eles sejam de suma importância quando da realização de qualquer tipo de projeto, quer seja de formação, de aceleração ou qualquer outro.

## **1. Procedimentos metodológicos de formação**

Ao iniciarmos nossas análises quanto aos procedimentos metodológicos adotados pelo Projeto Ensinar e Aprender verificamos que eles estão intimamente associados a quatro aspectos predominantes: 1. a forma de organização dos grupos para a realização das atividades, 2. a realização de atividades práticas, 3. as mediações os registros e 4. os registros.

Surgem, então, quatro subcategorias relacionadas aos procedimentos metodológicos:

- 1.1. Formas de organização dos grupos;
- 1.2. Realização de atividades práticas;



1.3. Mediações;

1.4. Registros.

A seguir passaremos às nossas análises acreditando que, em alguns momentos, os depoimentos e documentos analisados necessitarão ser analisados por mais de uma subcategoria, considerando que a linha de separação entre elas é, muitas vezes, tênue.

### **1.1. Formas de organização dos grupos**

Todo ser humano é um ser social que sofre influências do meio social no qual está inserido e das relações humanas que estabelece. Podemos classificar esses espaços sociais dependendo das relações que se estabelecem em seu interior, como o espaço social chamado família, escola, trabalho, igreja, etc.

Além disso, cada um desses espaços sociais é regido por regras específicas e por disputas internas determinadas pelas relações que se estabelecem entre seus integrantes. A esses espaços sociais Bourdieu chamou de campo.

Dessa maneira, a primeira forma de organização dos grupos a ser analisada diz respeito à organização dos alunos nas turmas de aceleração e sua aceitação pelos envolvidos no projeto.

O problema maior que eu tive nessa escola foi o problema da aceitação dessa classe pelos outros professores. Porque muitos dos professores achavam que nós estávamos discriminando esses alunos, por colocarmos todos numa sala só. Nós fomos estudando com eles, mas mesmo assim, a conscientização foi muito difícil (Diretora Maria Fernanda, 2009).

Nesse depoimento percebemos que os educadores, ao agruparem os alunos defasados em uma turma específica e realizarem um trabalho diferenciado com eles,

poderiam estar discriminando-os. Mas, os estudos realizados por Bourdieu confirmavam justamente o contrário.

O fato de a equipe escolar tratar de modo igual todos os alunos, mesmo aqueles que se encontravam em situações diferenciadas, como no caso, os alunos da aceleração (defasados em idade/série e conhecimentos), aceitando essa situação como “natural”, privilegia de maneira dissimulada, quem já é privilegiado.

A esse mecanismo de dissimulação, Bourdieu deu o nome de violência simbólica, desvendando o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações e as idéias das classes dominantes. Aliado a isso, Bourdieu mostra que esse conceito está associado à incapacidade das pessoas de reconhecer o caráter arbitrário das representações e das idéias determinadas pelas classes dominantes.

Encontramos em Feldmann e D'Água ideias que corroboram com o defendido por Bourdieu

[a escola] passou a não responder às necessidades das pessoas que nela se inseriam, constituindo-se, na verdade, em espaço seletivo e discriminatório, no qual alguns “eleitos” fossem bem-sucedidos, enquanto a grande maioria, os “desassistidos”, fosse relegada ao segundo plano, quando não totalmente excluída desse espaço (FELDMANN e D'ÁGUA, 2009, p. 192).

E ainda,

Quanto mais a escola nega a autonomia, a curiosidade, a criticidade e a emancipação dos alunos, mais se presta a reproduzir as condições desiguais que vigoram no mundo capitalista (FELDMANN e D'ÁGUA, 2009, p.196).

É por meio de alguns relatos dos alunos da turma de aceleração de 2001/2002, pertencentes à Prof<sup>a</sup> Coordenadora Maria Silvia que podemos verificar que os estudos de Bourdieu acerca da violência simbólica praticada pela escola ao reproduzir de maneira dissimulada as desigualdades sociais impostas pela sociedade, se justificam.

Quando entrei na correção de fluxo de 2001, percebi que avançava cada dia mais. [...] A correção de fluxo é uma classe muito bem projetada que veio para dar um avanço a mais em nossos procedimentos. (Aluna Janice, 2002).

Eu acho que a correção de fluxo foi a melhor coisa que já me aconteceu. Eu sinto que aprendi muito, logo depois que comecei a fazer parte da correção. A classe de correção é muito boa, com ela eu aprendi coisas que eu não esperava aprender em uma classe comum. (Aluna Valquiria, 2002).

Os alunos das classes de aceleração reconhecem que ao receberem um atendimento diferenciado se desenvolvem mais do que se desenvolveriam se estivessem em classes regulares, recebendo um ensino padronizado para a maioria já “privilegiada”.

Além da violência simbólica, encontramos em alguns depoimentos indícios de habitus de classe, por parte dos professores, quanto ao trabalho com as turmas de aceleração.

É interessante você falar porque no primeiro momento, quando chegou a correção de fluxo...no primeiro HTPC, foi...um susto. Era um projeto novo, alunos com defasagem idade série, como nós vamos trabalhar isto? (Profª Coordenadora Maria Sílvia, 2009).

Ao iniciar o projeto, num primeiro momento, senti que a caminhada seria um desafio, pois não sabia ao certo o que e como fazer para que os alunos aprendessem. (Profª de História Vanda, 2002).

De início tive uma certa ansiedade por desconhecer o projeto, ansiedade que foi desaparecendo com o decorrer das capacitações (Profª de Matemática Vânia, 2002).

A insegurança percebida nesses depoimentos, talvez possa ser explicada no fato de que

neste emaranhado de significações e de culturas presentes no cotidiano escolar, o professor se vê muitas vezes inseguro, com muitas incertezas diante de seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado (FELDMANN, 2009, p. 77).

Embora, a priori, a violência simbólica se fizesse presente entre os educadores, parece-nos que a formação proporcionada pelo projeto tenha contribuído no sentido de sua conscientização, pois “conhecendo as leis da

reprodução é que temos alguma chance de minimizar a ação reprodutora da instituição escolar”. (BOURDIEU apud CATANI, 2007, p. 24).

Nós tivemos um respaldo muito grande. Nós fomos preparados para isso, foi um curso que preparou, que deu oportunidade pra você conhecer o projeto, trabalhar o projeto e desenvolver o projeto na sala de aula. No começo assustou e depois só deu alegria pra gente (Profª Coordenadora Maria Sílvia, 2009).

Aos poucos, através dos vários encontros com a equipe da DE e com o coletivo da escola fui encontrando as respostas para as minhas dificuldades. [...] Repensei meus conceitos e valores, e junto com os alunos, procuramos criar um ambiente onde as diferenças fossem respeitadas (Profª História Vanda, 2001).

Outro aspecto que acreditamos estar associado ao conceito de violência simbólica diz respeito ao fato de os professores associarem a repetência, a evasão e a indisciplina dos alunos das classes de aceleração a problemas familiares, como se esses problemas fossem inerentes apenas aos alunos das classes de aceleração. Podemos observar essa concepção em alguns depoimentos.

E não é novidade pra ninguém que o aluno repetente, evadido, tem problema de disciplina, porque a auto-estima é baixa, tem problemas familiares (Diretora Maria Fernanda, 2009).

Os alunos da correção de fluxo tinham grandes problemas sociais. Uma vez, eu chamei uma mãe na escola para conversar e ela chegou às sete horas da manhã, cheirando a bebida com bafo mesmo. Alguns já estavam envolvidos com drogas, roubavam, outros tinham passagem pela FEBEM. Então quando esses alunos não queriam fazer as atividades eu ia obrigar, enfrentar? Não. Eles faziam quando queriam (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

[...] como a característica dessa clientela já praticamente estava prevista como sendo faltosa e com problemas, devemos considerar todos os avanços e limites de cada um (Profª de Matemática Josilene, 2002).

Entretanto, a formação proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender parece ter contribuído, de maneira positiva, nas relações interpessoais entre alunos, professores e gestores.

E nas últimas reuniões nossas, nas avaliações, nos HTPCs, você percebia que o professor gostava muito dessa classe. Porque os alunos passaram a

ter um carinho e respeito muito grande. Era trabalhada muito a auto-estima do aluno e conseqüentemente, do professor; era um trabalho de muita interação (Profª Coordenadora Maria Silvia, 2009).

Em relação aos alunos, pude perceber que, com a evolução da aprendizagem, sua auto-estima aumentava e cada vez mais acreditavam em sua capacidade para vencer os obstáculos que apareciam em seu caminho (Profª História Vanda, 2001).

Com a atenção e as explicações que os professores dão ficou mais fácil. [...] Eu acho que os professores podem ajudar explicando e ajudando os alunos como sempre fizeram (Aluna Valquíria, 2002).

Para Feldmann e D'Água (2009, p. 195), “todas as relações estabelecidas deixam marcas positivas ou negativas, tamanha a sua importância na vida das pessoas” e, para Tardif segundo Feldmann (2009, p. 76), “todo trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”, fatos evidenciados nos depoimentos da Profª Coordenadora Maria Silvia, da Profª de História Vanda e da aluna Valquíria.

Outra forma de organização dos grupos que gostaríamos de analisar diz respeito à dos professores. Estes foram organizados de acordo com a disciplina pela qual eram responsáveis (grupo de professores de Matemática, grupo de professores de História e assim por diante). Além dos grupos dos professores das disciplinas, havia o grupo dos gestores da escola, denominado grupo dos técnicos.

A Profª Coordenadora Maria Silvia, além da organização dos grupos das disciplinas e do grupo de gestores e da localização da formação, salienta também o envolvimento de um número grande de pessoas.

Cada professor participava da formação na sua área. Era tanta gente...era até bonito de ver, eram salas diferentes. Eu me lembro que, nós (os coordenadores e diretores) ficávamos na escola Padre Emílio e os professores, se não me engano, no CEFAM e na escola Cel. João Cruz (Profª Coordenadora Maria Silvia, 2009).

Em Feldmann (2009, p.79) encontramos uma possível explicação para a importância dessa interação.

Os desejos, as interações pessoais dos professores que os levam a determinadas ações docentes são moldados culturalmente pelos “outros” professores que convivem no mesmo contexto e que com suas expectativas e práticas se tornam referências, matrizes do desempenho de sua tarefa, o que mostra que essa tarefa embora traga em si a dimensão da singularidade, mescla a dimensão pessoal e social e é sempre uma empreitada coletiva.

Enquanto que os professores foram organizados em grupos, segundo a disciplina de sua especialidade, os gestores das escolas (diretores, vice-diretores e professores coordenadores) formaram um único grupo, chamado grupo dos técnicos.

Essa organização do grupo dos técnicos talvez possa ser explicada pelo fato de que os gestores eram responsáveis pelo acompanhamento do projeto em termos pedagógicos, além de serem os responsáveis pelas questões de cunho administrativo e burocrático.

Bourdieu explica que

é certo que todo membro de uma mesma classe tem maiores chances do que qualquer membro de outra classe de ter-se defrontado, enquanto ator ou enquanto testemunha, com as situações mais frequentes para membros dessa classe (BOURDIEU, 1983b, p. 79).

Além da organização dos grupos segundo a especialidade de seus sujeitos, o projeto previu momentos de interação entre os dois segmentos: dos professores das disciplinas e dos gestores.

Eu me lembro, que em 2002, nós trabalhamos com o grupo escola. Porque as vezes a gente se sente inseguro, lá na escola, sozinho. Então nas capacitações de formação continuada vinha o grupo todo: diretor, o vice, o coordenador e todos os professores que lecionavam nessa classe. Trocávamos experiências com outras escolas. Então, nós víamos que as mesmas angústias que nós tínhamos...todos tinham; então nós voltávamos, para a escola, mais fortalecidos (Diretora Maria Fernanda, 2009).

Segundo a Diretora Maria Fernanda, essa nova forma de agrupamento recebeu o nome de grupo escola e tinha por objetivo discutir e resolver as questões

de âmbito pedagógico e administrativo. As duas formas de organização dos grupos ficam evidenciadas em seu depoimento.

Percebemos, pelos depoimentos, que a alteração do *campo* possibilitou a incorporação de novos saberes que, por sua vez, passaram a fazer parte do capital cultural dos participantes.

A seguir, analisaremos outra fala recorrente dos participantes que diz respeito à realização de atividades práticas.

## 1.2. Realização de atividades práticas

Segundo Mizukami (2002), não é coerente exigir que os docentes realizem em sala de aula aquilo que não vêem em sua própria formação, ou seja, deve existir coerência entre o como os educadores aprendem e como lhes é pedido que ensinem.

O Projeto Ensinar e Aprender parece ter levado em consideração tal fato, pois percebemos alguns indícios dessa coerência nos depoimentos dos três participantes entrevistados:

[...] foi um dos melhores cursos que o professor teve, que ele realizou; porque ele via realmente o que o aluno ia aprender; voltava para a sala de aula com a aula preparada e trabalhava com a aula que já havia sido preparada (Diretora Maria Fernanda, 2009).

Tudo que vocês passavam nos encontros de formação, eu e a gestora, socializávamos com os professores, em HTPC, para depois ser passado para os alunos [...] tudo que a gente conseguiu desenvolver no Ensinar e Aprender foi de forma dinâmica [...] Tinha muita atividade prática, trabalhava os conteúdos assim... palpáveis mesmo, fazendo o aluno perceber, enxergar, desenvolver (Profª Coordenadora Maria Sílvia, 2009).

A gente fazia as atividades para depois passar para os alunos. [...] Nós íamos fazer o curso e lá nós trabalhávamos os livros, eram 4 livros para os dois anos. [...] Muitas atividades nós aprendíamos como trabalhar. Na

capacitação nos fazíamos às atividades, líamos as atividades porque tinha os textos, parávamos, marcávamos o que era importante, os objetivos das atividades, os marcos e alvos, o que a gente pretendia com aquela atividade. Quase todas as atividades eram práticas, nós fazíamos na prática (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

Apesar de os sujeitos entrevistados atribuírem importância à formação prática, percebemos alguns indícios de interseção da teoria com a prática no depoimento de Ana Luísa, ao salientar que havia momentos de leituras de textos, cujo objetivo era marcar o que era importante em cada atividade desenvolvida.

No depoimento a seguir percebemos a importância dada tanto para a interação entre os pares nos grupos, quanto para o desenvolvimento de situações de caráter prático

O curso era muito importante porque lá a gente trocava muitas idéias. A gente levava os trabalhos dos nossos alunos para os outros colegas verem e para a gente ter aquela troca de idéias. A gente fazia a atividade, discutia como tinha que ser. Como a gente fazia as atividades em grupo, às vezes um grupo fazia de um jeito, o outro de outro jeito, essa troca era importante porque saía dali, o que a gente ia trabalhar com os alunos. Como já te falei, em algumas salas a gente conseguia fazer, outras não; na época eu tinha duas salas (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

As ações dos professores, frutos das interações pessoais entre seus pares, e o caráter prático das atividades são, novamente, enfatizadas pela Profª de Matemática Ana Luísa, no depoimento a seguir.

A troca de experiência era muito legal. [...] Essa discussão, as experiências, engrandecia nosso trabalho, voltava com idéias novas. Como eu sugeria de uma maneira, o colega de outra, e isso fazia com que melhorasse a sua aula. Na outra capacitação, a gente falava: eu tentei do seu jeito, mas não deu certo (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

No depoimento da Profª de Matemática Ana Luísa percebemos que a organização no grupo escola visava à socialização e, de certa forma, à avaliação do que havia acontecido durante os dias de formação dos professores das disciplinas e durante a formação dos gestores.

Tinha também o grupo escola, quando reunia o pessoal da escola inteira. A gente tinha, o nosso curso, de três dias e no último dia a gente reunia com o



diretor, com o dirigente, os professores das outras disciplinas e a gente discutia o que tinha acontecido em cada área por que as disciplinas tinham que estar meio que em sintonia. Cada professor, na sua disciplina, tinha que falar o que tinha sentido do curso: se tinha sido bom o curso ou não, a matéria que ia e que não ia (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

Percebemos pelo depoimento que a professora utiliza o termo “nosso curso” para se referir aos dias de formação no grupo de professores de Matemática. O mesmo termo nos parece indicar a preferência da professora em participar da formação específica de Matemática.

A Profª de Matemática Ana Luísa explicita sua preferência na formação proporcionada pelo grupo da disciplina ao declarar:

Era importante o grupo escola, só que como professores, nós preferimos o grupo da disciplina. A escola deu bastante apoio. No grupo escola, a gente discutia mais questões de ordem burocrática, o que tinha que ser feito, questão de material, a direção junto; era mais chato, então a gente deixa de ladinho... no subconsciente (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

Lembrando que essa preferência apontada pela Profª de Matemática Ana Luísa pode ser explicada por meio do conceito de habitus de classe, de Bourdieu, segundo o qual membros de uma mesma classe, embora possuidores de histórias singulares apresentem maior possibilidade de terem se defrontado com situações frequentes para os membros daquela classe (BOURDIEU, 1983b, p. 79) ou, ainda, supõem padrões regulares às respostas dos sujeitos pertencentes a determinados grupos (SACRISTÁN, 2002).

### **1.3. Mediações**

[...] as inúmeras mediações que provocam um turbilhão de estímulos que povoam a mente desencadeiam enorme ampliação da prática profissional, aumentando-se a complexidade da profissão, exigindo conhecimentos mais refinados para uma atuação produtiva (Guimarães (1999, p.5) apud Libâneo, 2004, sn).

Conseguimos perceber a importância dada às mediações ocorridas durante as capacitações dos professores e dos gestores, tanto por meio de relatos da época do desenvolvimento do projeto, quanto por meio de relatos que colhemos durante nossas entrevistas.

Aos poucos, através dos encontros com a equipe da DE e com o coletivo da escola, fui encontrando respostas para as minhas dificuldades (Profª de História Vanda, 2002).

[...] Fomos fazer o curso para trabalhar com o material. [...] Na capacitação nos fazíamos as atividades, líamos, marcávamos o que era importante [...] muitas atividades nós aprendíamos como trabalhar (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

Através das capacitações que nós tínhamos com os ATPs da Diretoria de Ensino foi possível desenvolver habilidades que nos tornaram mais profissionais [...] em nossos encontros, nós éramos muito bem trabalhados [...] Sem as orientações, os estudos com os ATPs, onde nós iríamos buscar tudo isso? Tinha que ter alguém que nos orientasse para que a gente pudesse trabalhar (Profª Coordenadora Maria Sílvia, 2009).

Também encontramos algumas críticas relacionadas às mediações.

Alguns voltavam seguros, alguns voltavam com muitas dúvidas [...] não podemos falar que o professor vinha pronto; ele vinha, estava preparado, mas tivemos alguns problemas, sim (Diretora de escola Maria Fernanda, 2009).

Outra forma de mediação por parte dos formadores que se mostrou importante foram as mediações proporcionadas por ocasião dos acompanhamentos junto às escolas e às salas de aula realizados pela equipe da Diretoria de Ensino.

O acompanhamento ajudava. Por mais que nós possamos falar que precisa conscientização, precisa de acompanhamento para ver onde está trabalhando certo ou errado (Diretora Maria Fernanda, 2009).

Vocês eram bem recebidas, vocês traziam para a gente...corrigiam na medida do possível, naquilo que era necessário mas uma correção com progresso, com sucesso, fazendo que a gente entendesse o que era certo, o que era errado, mas de forma muito carinhosa; nunca como fiscal e sim como companheiros (Profª Coordenadora Maria Sílvia, 2009).

Alguns professores não gostavam porque achavam que o trabalho estava sendo vigiado. Eu nunca liguei, não faço conta que assistam a minha aula, porque o trabalho será o mesmo. [...] Viglada entre aspas, não no sentido

de cobrança, mas como estava indo o trabalho em si, a sala de aula. Era neste sentido, e tinha que ser...afinal como que iria dar o retorno? (Profª Matemática, Ana Luísa, 2009).

Podemos observar pelos depoimentos que, de maneira geral, o acompanhamento não era tido como uma forma de vigilância, mas uma forma de verificar a incorporação do capital cultural pelos participantes.

Uma forma de mediação importante citada muitas vezes pelos participantes foi a mediação proporcionada pelas interações entre os pares, fato já analisado por nós por ocasião das análises das formas de organização dos grupos para a realização das atividades previstas pelo projeto. Mesmo assim gostaríamos de trazer alguns depoimentos que explicitem essa forma de mediação.

O curso era muito importante porque lá a gente trocava muitas idéias. A gente levava o trabalho dos nossos alunos para os colegas verem [...] a gente fazia a atividade, discutia como tinha que ser. [...] essa troca era muito importante (Profª Matemática, Ana Luísa, 2009).

Então nas capacitações de formação continuada vinha o grupo todo: diretor, o vice, o coordenador e todos os professores que lecionavam na classe. Trocávamos experiências com outras escolas. Então nos víamos que as mesmas angústias que nós tínhamos, todos tinham; então nós voltávamos para a escola, mais fortalecidos (Diretora Maria Fernanda, 2009).

Não adianta nada você entregar a apostila, alguma coisa pronta, mas se você não tem uma troca de idéias, troca de experiências [...] ao ouvir o colega, você passa a aprender com ele, você refletia sobre a sua prática, então você cresce (Profª Coordenadora Maria Sílvia, 2009).

Pela fala da Profª Coordenadora Maria Sílvia percebe-se o reconhecimento de que as mediações (no caso, entre os pares) levam à reflexão da prática e, por conseguinte, ao crescimento profissional.

Dessa forma, entendemos que as mediações podem facilitar a incorporação do capital cultural, dependendo de quem a realiza e de como é realizada. Outro aspecto recorrente dos depoimentos são os registros, vistos na maioria das vezes

como aspecto de difícil realização pelos participantes, os quais contribuem para a incorporação do capital cultural.

#### 1.4. Registros

Para escrever sobre um acontecimento, procuramos ativar não só nossa percepção sobre o evento, como também as emoções e sentimentos vivenciados, a lembrança das pessoas envolvidas e do ambiente etc. Com tudo isso em mente, tentamos fazer um encadeamento das idéias, de tal maneira a fornecer uma imagem do acontecimento (MANRIQUE, 2007, p.11).

O registro permite a sistematização de um evento ou de uma situação de aprendizagem vivida. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino. É uma prática importante para a sua formação, pois mobiliza a prática, a teoria e a conscientização para sua realização.

São poucos os educadores que têm clara a importância do registro em sua prática pedagógica; outros acham que registros são burocracias a cumprir como percebemos pelos depoimentos.

O que me incomoda e que eu nunca comentei com você era sobre os portfólios dos alunos, a burocracia. A parte dos registros era chata. Você não tinha tempo, você não recebia, tinha que fazer os registros tudo para ontem (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

Os professores reclamavam muito. Nós não estávamos acostumados, nessa época, a registrar tanto. Tudo tinha que ser registrado: os avanços dos alunos, as dificuldades...tinhas fichas, planilhas. Essa era uma das grandes reclamações dos professores (Diretora Maria Fernanda, 2009).

Entretanto, quando o registro estava diretamente relacionado à especificidade da função desempenhada, era realizado normalmente como vemos a seguir.

Os mapeamentos eram gostosos de fazer, eram importantes porque você via o objetivo daquela atividade, o que você queria do aluno (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

Percebemos um paradoxo, quando se trata de registros e portfólios pois, embora os participantes achassem desagradável ter que montar pastas com as atividades realizadas e fazer registros dessas mesmas atividades, percebemos que aqueles foram, inconscientemente, considerados importantes.

Para o professor de matemática era a morte ter que mostrar portfólio. Eu tenho até hoje meu portfólio do curso [...] eu digitei tudo, bonitinho (Profª de Matemática, Ana Luísa, 2009).

Depois com a prática [...] incorporamos isso, que acabamos por fazer com outras salas de aula (Profª Coordenadora Maria Sílvia, 2009).

Quanto à parte teórica do projeto, abordarei alguns pontos que são importantes: [...] a avaliação – através das produções dos alunos (portfólios), pode-se acompanhar o processo de aprendizagem diagnosticando seus avanços e dificuldades (registros) permitindo assim uma melhor interferência do professor (Profª História, Vanda).

Percebemos que não é fácil aceitar registrar e, principalmente, fazê-lo. Muitas vezes, o fazemos sem termos consciência do ato em si. Saber selecionar o que é relevante de registrar é um processo lento e gradual. No começo não temos clareza das prioridades, não sabemos o que será importante guardar para além da memória. Entretanto percebemos que, mesmo sem ter essas certezas, o fazemos de maneira intuitiva.

Podemos então dizer que, o registro é uma atividade individual e coletiva, difícil de ser iniciada e que, para ser incorporada à prática docente, necessita ser praticada.

A seguir, passaremos a analisar os reflexos na prática docente da formação proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender sob a ótica de seus participantes.

## 2. Reflexos na prática docente

Para que uma acção de formação ocorra é preciso que se produzam mudanças através de intervenção na qual há participação consciente do formando e vontade clara do formando e do formador de atingir os objectivos explícitos (GARCIA, 1999, p. 21).

Buscamos observar os reflexos da formação na prática docente em dois momentos: durante o período de formação e alguns anos após o seu término.

Durante o período de formação, o professor pôde colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Acreditamos que frequentar um programa de formação não é condição de incorporação de novos conhecimentos à prática docente. Mudança é um processo lento e requer tempo. Segundo Gomes (2004), para Sacristán o professor precisa participar ativa e criticamente para que o processo seja incorporado.

Pelos depoimentos a seguir percebemos reflexos da formação na sua prática docente tanto nas classes de aceleração como nas classes regulares; tanto durante o período de formação quanto atualmente.

Assim, aos poucos, venho tentando incorporar esta nova metodologia em minha prática pedagógica cotidiana (Prof<sup>a</sup> História, Vanda, 2002).

Eles (alunos das classes regulares) adoravam e dava muito mais resultado. Não só em matemática, mas em história também, eu lembro do professor contando. E, até hoje eu trabalho, porque as atividades são muito interessantes [...] eu gosto muito de trabalhar a parte de problemas de lógica, porque eu acho necessário; de vez em quando, o Sudoku, que infelizmente não tinha naquela época da correção (Prof<sup>a</sup> de Matemática, Ana Luisa, 2009).

Também encontramos indícios de reflexo na prática docente da Prof<sup>a</sup>. Coordenadora Maria Silvia no que tange à metodologia utilizada no Projeto Ensinar e Aprender.

Tanto que, nós continuamos até o último HTPC que eu fiquei na escola Cota Leonel [...] independente do projeto ou não, continuamos a trabalhar dessa maneira (Profª Coordenadora Maria Sílvia, 2009).

Quanto à Diretora Maria Fernanda não encontramos indícios de reflexos na sua prática atual como diretora de escola. Entretanto, ela tem algumas hipóteses quanto ao reflexo da formação proporcionada para a prática atual dos professores, pois não trabalha, neste momento, diretamente com os professores que passaram pela formação do projeto.

Eu acho que esse reflexo continua. Os professores que trabalharam nessa formação, eles continuam com aquele ideal (Diretora de escola Maria Fernanda, 2009).

Pela expressão: “eles continuam com aquele ideal”, temos a impressão de que a Diretora Maria Fernanda não se percebeu em processo de formação, apesar de ter participado por dois anos dos encontros proporcionados pelo Projeto Ensinar e Aprender, pois se refere apenas aos professores em formação.

Realizamos nossa análise de maneira aprofundada tomando como base categorias e subcategorias e utilizamos os dados referentes à formação e as três entrevistas. Os dados que obtivemos junto à Profª Kátia Smole serão utilizados como contraponto na finalização a seguir.

### FINALIZANDO...

Com este trabalho procuramos investigar quais os efeitos ou reflexos na prática dos professores que um programa de formação continuada poderia causar. Para isso, escolhemos como objeto de estudo o Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II oferecido pela SEE/SP aos professores, professores coordenadores e diretores que participaram do projeto de aceleração da aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental, ciclo II.

Uma das intenções do projeto era que a metodologia desenvolvida por ele, não ficasse restrita apenas às classes de aceleração, mas fosse aplicada também junto às classes regulares e, principalmente, fosse incorporada às práticas dos professores. Isto porque, sabia-se que os problemas estavam também na escola e na forma de ensinar e não somente nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Ou seja, tinha-se consciência de que o fracasso daqueles alunos estava muito mais relacionado à reprodução das condições sociais do que a problemas de aprendizagem, como percebemos na fala da autora da proposta pedagógica de Matemática do Projeto Ensinar e Aprender:

Nós já não considerávamos que (os alunos) tivessem problemas de aprendizagem porque a experiência com o São Paulo (ciclo I) já nos mostrava que o maior problema estava na escola, em seu ensino, em sua forma de segregar quem não aprende (Profª Kátia Smole, 2010).

Dessa forma, tínhamos como questões de pesquisa: Quais foram as mudanças no modo de pensar e agir dos profissionais estudados? Quais foram as condições proporcionadas por este projeto que permitiram, facilitaram e/ou contribuíram para tais mudanças?



Quanto à primeira questão, nós buscávamos saber quais foram as possíveis mudanças ocorridas na prática docente dos professores submetidas ao fator tempo – após uma década de implantação – e submetidas às condições rotineiras do trabalho.

Segundo a autora da proposta pedagógica de Matemática os reflexos na prática dos professores envolvidos em projetos de correção de fluxo já haviam sido detectados, anteriormente.

Nos dois estados (Paraná e São Paulo) temos como resultados que os professores mudaram (sua prática) até nas salas que não eram de aceleração (Profª Kátia Smole, 2010).

Entretanto, com nossos estudos não pudemos detectar mudanças no modo de agir e pensar dos professores participantes. Nossas análises nos levaram a identificar algumas atitudes pontuais relacionadas à participação no projeto Ensinar e Aprender.

No caso da Diretora de Escola Maria Fernanda, parece-nos que esta não se percebeu em processo de formação, mas apenas como alguém responsável por acompanhar aqueles professores da escola que dirigia.

Quanto à Profª Coordenadora Maria Silvia, esta afirma utilizar a metodologia aprendida com o projeto Ensinar e Aprender nas reuniões que realiza, ou seja, parece-nos que a metodologia passou a integrar o seu capital cultural.

Tanto que, em nosso HTPCs nos continuamos até o último HTPC que eu fiquei na escola Cota Leonel, nós trabalhamos o tempo inteiro com dinâmicas, reflexões, interação; com música para poder trabalhar a parte humana, aprendemos a trabalhar com a legislação de uma forma não cansativa. Independente do projeto ou não, continuamos a trabalhar dessa maneira (Profª Coordenadora, Maria Silvia, 2009).

Já a Profª de Matemática Ana Luísa, afirma utilizar algumas atividades aprendidas com o Ensinar e Aprender até nos dias de hoje. Para ela, o projeto

ofereceu um rol de atividades novas que passaram a incorporar o seu capital cultural.

Tinha uma ficha, com uma cena para descobrir que horas era o filme; essa ficha é muito legal, eles adoravam; os problemas de lógica dos triângulos; as atividades em si são muito legais, tanto que eu deixo esse material lá no meu armário, na escola. Acrescenta muito para os alunos. (Profª de Matemática, Ana Luísa, 2009).

Assim, uma característica relacionada à prática do professor, nos dias atuais, é o uso dos materiais e atividades produzidos especialmente para o Projeto Ensinar e Aprender. A Diretora de Escola Maria Fernanda e a Profª de Matemática Ana Luísa apontam que o novo currículo do Estado de São Paulo traz muitas atividades desse material.

Excelente, o material. Inclusive quando nós pegamos a proposta atual do currículo, nós vimos muitas atividades desse material Ensinar e Aprender (Diretora de escola Maria Fernanda, 2009).

A atividade do ângulo, com a dobradura, eles aprendem rapidinho e conseguem entender. E a atividade é tão boa, que eles colocaram, agora, no material da Proposta Curricular do Estado de São Paulo; proposta não...agora é currículo (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

Em decorrência da grande aceitação do material produzido, este passou a integrar o cabedal de recursos pedagógicos do professor, ou seja, passou a compor o capital cultural desses participantes inclusive para o trabalho junto às classes do ensino regular.

Nisso a correção foi legal, porque nós conseguimos muito material para trabalhar também nas classes do regular (Profª de Matemática Ana Luísa, 2009).

Acreditamos, então, que uma das mudanças, talvez pontual, no modo de agir e pensar dos nossos participantes e que podemos apontar possa ser explicada e justificada pela incorporação do uso de novas atividades e de metodologias de trabalho com a Matemática proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender.

[...] o que eu mais utilizo, mesmo, são os problemas não convencionais [...], mas sempre que eu vou dar algum tema e eu lembro...ah! dá para dar aquela atividade do material, vou pegar (Profª de Matemática Ana Luíza, 2009).

A Profª Kátia Smole tinha consciência de quão importante seria o material utilizado no projeto tanto para a formação do aluno, quanto para a formação do professor.

Elaborei (o material) porque essa é a principal característica do Ensinar e aprender, aliás, sem o material do professor, o material do aluno não faz sentido. O desafio dessa produção foi enorme, porque precisávamos que os educadores tivessem em mãos um material orientador do ensino e da aprendizagem, que fosse formativo para ele também. Eu gostei muito, na verdade até hoje acho que mais aprendi do que ensinei. Foi muito gratificante ter que dialogar com as demais áreas, formar o professor-leitor, dialogar com ele sobre organização da classe, avaliação, noções e conceitos de matemática, analisar formas de avaliação etc (Profª Kátia Smole, 2010).

Quanto à segunda questão: quais foram as condições proporcionadas por este projeto que permitiram, facilitaram e/ou contribuíram para tais mudanças? partimos do pressuposto de que, havendo alguma mudança na prática docente, alguns fatores podem ter facilitado ou contribuído para tais mudanças. Na busca desses fatores apontamos três:

1. A formação continuada foi realizada por meio de convocações pelo Diário Oficial do Estado de São Paulo, com dispensa de ponto, para que os professores pudessem participar da formação em serviço por dois anos consecutivos, com encontros sistemáticos, totalizando 320 horas de formação. Ou seja, identificamos a aquisição de capital cultural institucionalizado.

2. O envolvimento, a participação e o compromisso das pessoas de vários níveis hierárquicos da SEE/SP, como os técnicos da SEE/SP (nível central), os técnicos das diretorias de ensino (nível regional), os professores e gestores das unidades escolares (nível local). Neste aspecto, podemos apontar que as

organizações dos campos e, por conseguinte, o habitus de classe foram fatores que contribuíram para possíveis processos de mudanças.

Esses dois fatores também são apontados pela autora da proposta como responsáveis pelos resultados positivos alcançados.

No entanto, nem tudo dependia apenas do material e do professor. Condições de trabalho, apoio institucional, trabalho de grupo etc, tudo interferiu nos resultados finais, como sempre (Profª Kátia Smole, 2010).

3. As mediações proporcionadas pelos formadores e entre os pares nos momentos da formação centralizado e descentralizado, além das mediações e dos registros proporcionados por ocasião dos acompanhamentos nas escolas e nas salas de aula.

A necessidade dessas mediações é enfatizada pela Profª Kátia Smole que afirma não ter sentido preparar um material sem oferecer orientações de como usá-lo: “sem o material do professor (e a formação de como usá-lo), o material do aluno não faz sentido (Profª Kátia Smole, 2010)”.

Além de oferecer subsídios de como usar o material, foi necessário utilizar uma forma de acompanhar o desenvolvimento do projeto e de suas atividades. Essa forma de mediação proporcionada pelos acompanhamentos foi tida como importante, conforme análise das entrevistas dos participantes do projeto, que não viam esse acompanhamento como vigilância, mas como forma de apoio ao trabalho desenvolvido.

Os reflexos na prática docente foram percebidos não só nos depoimentos dos professores que participaram do projeto, mas também dos formadores, inclusive na prática da Profª Kátia Smole.

Foi um tempo de muita produtividade e que teve impacto significativo no ensino e na aprendizagem daquele grupo (de professores) e dos alunos, sem mencionar a nossa própria aprendizagem (Profª Kátia Smole, 2010).

Em suma, percebemos a relevância dada ao material produzido especialmente para o projeto e à metodologia utilizada, tudo isso aliado às interações e mediações proporcionadas durante os encontros de formação e acompanhamento, além do compromisso e envolvimento dos participantes em seus diferentes níveis hierárquicos.

Além desses, a Prof<sup>a</sup> Kátia Smole salienta a ruptura de paradigmas quanto ao fato de a Matemática ser considerada uma disciplina difícil.

Uma coisa boa foi que ao longo do tempo, os professores de matemática começaram a ser melhores vistos pelos alunos que gostavam das aulas, da diversidade do material, da forma como eram avaliados. Isso era novidade para a maioria dos educadores do projeto, na área de matemática (Prof<sup>a</sup> Kátia Smole, 2010).

Outro aspecto da formação avaliado como positivo pela Prof<sup>a</sup> Kátia Smole foi

muitos professores voltaram para a universidade para estudar, fazer pedagogia, mestrado, etc. Houve aqueles que assumiram responsabilidades em outros projetos de ponta das respectivas secretarias pelos resultados obtidos na aceleração. O mais importante foi ver a mudança por parte de quem era contrário ao projeto e que depois passou a defender que os princípios do Ensinar e Aprender fossem adotados pela escola toda (Kátia Smole, 2010).

Quando a Prof<sup>a</sup> Kátia Smole aponta que “muitos professores voltaram para a universidade para estudar”, para Sikes são professores que assumem responsabilidades por acreditarem no que fazem, ou ainda, segundo Huberman, procuram melhorar sua prática docente.

Além disso, quando afirma que “o mais importante foi ver a mudança por parte de quem era contrário ao projeto”, confirmamos o quão importante foi apontar aspectos da violência simbólica e da reprodução existentes na escola. Conforme Bourdieu, só assim é possível romper com uma situação imperante na escola, ou seja, por meio das mediações adequadas, da organização dos campos, do investimento no capital cultural e, conseqüentemente, da incorporação e das

mudanças no habitus dos envolvidos. A Prof<sup>a</sup> Kátia Smole afirma que “[...] depois passou a defender que os princípios do Ensinar e Aprender fossem adotados pela escola toda”, o que corrobora nosso entendimento.

Assim, levando em consideração os estudos de Sikes, Huberman e as afirmações da Prof<sup>a</sup> Kátia Smole, aqui está esta pesquisadora completando uma nova etapa de estudos, o curso de Mestrado Acadêmico em Educação Matemática, instigada pela sua participação na formação proporcionada pelo projeto de aceleração da aprendizagem “Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”.

Prefiro não acreditar no fim, mas no começo de uma nova etapa.  
(Sandra Tonon, 2010).

---

ANDRÉ, Marli D. A. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denise. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos estudos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (org). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Sociologia**. São Paulo; Ática, 1983a.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Sociologia**. São Paulo; Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983c.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CATANI, Denise Barbara. A educação como ela é. **Revista Educação Especial - Biblioteca do Professor**. São Paulo, Bourdieu nº 5, p. 16-25, set. 2007.

CHAGURI, Magali Aparecida Leite Penteado. **O curso Progestão no Estado de São Paulo e sua concepção de Educação Permanente**. Americana, SP, 2007, 116 p. Dissertação em Educação. Faculdade de Educação, UNISAL.

FELDMANN, Marina Graziela e D'AGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ . **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia: Romance da História da Filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. & BARRETO, Elba S. S. (org.) **Professores do Brasil: impasses e desafios** – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol.1, n. 1, p. 90-102, Maio 2009.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernardete A. **A new model for teachers training**. *Texts From Brazil*. Brasil: Ministério das Relações Exteriores, Brasília, DF, p.39 - 43, 2001.



GÉGLIO, Paulo César. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Afa-Omega, 2006.

GOMES, Heloisa Maria et al. Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo. In: **Olhar de professor** 7 (2). Ponta Grossa, UEPG, 2004, p.143-158.

LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: **Organização e Gestão da Escola**. Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANRIQUE, Ana Lúcia. **Processo de Formação de Professores em Geometria: Mudanças em Concepções e Práticas**. São Paulo, 2003, 170 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MANRIQUE, Ana Lúcia. **Memoriais na formação de professores: refletindo sobre experiências vivenciadas**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - ANPEDINHA, 2007, Vitória. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - Desafios da Educação Básica - A Pesquisa em Educação. Vitória : Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, 2007. v. 1. p. 1-13.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: **Escola, e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 11-45.

NARITA, Stella. Notas de pesquisa de campo em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, 18 (2), p.25-31; mai/ago.2006.

NEUBAUER, Rose. Classes de aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p.129-133, jan.2000.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autores Associados, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

PEREIRA, Gilson Medeiros. A improvável trajetória de um sociólogo enervante. **Revista Educação Especial - Biblioteca do Professor**. São Paulo, Bourdieu nº 5, p. 6-15, set. 2007.

PONTE, João Pedro. **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática: problemas Atuais**. Palestra proferida na PUC-SP, 10 mar. 2009.

PONTE, João Pedro. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas do ProMat 98 (p. 27-44), Lisboa: APM. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos\\_pt.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm)> Acesso em: 09 jun. 2009.

PONTE, João Pedro. **Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional**. In: Investigar e formar em educação: Actas do IV congresso da SPCE. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 59-72. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos\\_pt.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm)> Acesso em: 09 jun. 2009.

RIBEIRO, Maria José Reginato et al. Formação de Professores em Projetos de aceleração da Aprendizagem: a proposta do CENPEC. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p.158-172, jan.2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO. **Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de São Paulo, Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II**, Documento de Implantação, 2002. (documento não publicado - divulgação interna entre a SEE/SP e as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. **Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental: Classes de Aceleração**. SEE/CENP, nov. 2008. (documento não publicado).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta**. Impulso Inicial.1998a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta**. Volume 1.1998b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta**. Volume 2.1998c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta**. Volume 3.1998d.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Cult - Revista Brasileira de Cultura**, n. 128, p. 47-50, set. 2008.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco e DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira. Organização Curricular para o Projeto de Aceleração de Estudos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p.129-133, jan.2000.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A utilização do conceito de habitus em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. In: **Extra-classe**, v.2, n.1, p. 90-105, ago.2008.

SOCHA, Eduardo. Pequeno glossário da teoria de Bourdieu. In: **Cult - Revista Brasileira de Cultura**, n. 128, p. 46, set. 2008.

TARARAM, Maria Silvia Bonini et al. Organização Curricular para um Projeto de Aceleração de Estudos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p.74-92, jan.2000.

WEIZZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000, p.129.

WEY, Vera. Caro Professor. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta**. Impulso Inicial.1998a.

**QUESTIONÁRIO INFORMATIVO:**

Nome:.....Idade:.....

• **SITUAÇÃO EM 2001:**

## 1. Formação:

## 1.1. Formação Inicial:

Curso	Instituição de Ensino	Ano conclusão

## 1.2. Formação Complementar:

Curso	Instituição de Ensino	Ano conclusão

## 2. Situação Funcional:

## 2.1. Tempo de serviço no magistério (em anos), como:

Professor	Prof. coordenador	Diretor de escola

\*Discriminar somente no caso de Diretor ou Prof. Coordenador

## 2.2. Unidade Escolar.....

2.2.1 ( ) Pública ( ) Privada

2.2.2. Tempo de serviço nesta Unidade Escolar (em anos):.....

## 2.3. Atuou, concomitantemente, em outras escolas?

( ) Sim ( ) Não

2.3.1 Quais?.....

## 2.4. Professor regente da classe de aceleração

2.4.1. ( ) Titular de cargo ( ) OFA – Ocupante Função Atividade

## 2.5. Professor Coordenador Pedagógico

2.5.1. ( ) Designado

## 2.6. Diretor de Escola

2.6.1. ( ) Titular de Cargo ( ) Designado

## 2.7. Participou de cursos de formação continuada, antes de 2001?

( ) Sim ( ) Não

## 2.7.1. Quais? Liste aqueles que você se

lembrar.....

.....

.....

- **Situação Funcional entre os anos de 2002 e 2009:**

Ano	Unidade Escolar	Função desenvolvida
2002		
2003		
2004		
2005		
2006		
2007		
2008		
2009		

## 2.8. Participou de cursos de formação continuada, no período compreendido entre 2003 de 2009?

( ) Sim ( ) Não

## 2.8.1. Quais? Liste aqueles que você se

lembrar.....

.....

.....

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

# 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](#)