

MARIA DO CARMO JÜRGENSEN LENCIONI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A ESCOLA, UM ESPAÇO DE
DIÁLOGO?**

CAMPINAS

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO CARMO JÜRGENSEN LENCIONI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A ESCOLA, UM ESPAÇO DE
DIÁLOGO?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

CAMPINAS

2012

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71
L563f

Lencioni, Maria do Carmo Jürgensen.
Formação de professores na implantação do ensino fundamental
de nove anos: a escola, um espaço de diálogo? / Maria do Carmo
Jürgensen Lencioni. - Campinas: PUC - Campinas, 2012.
163p.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-
Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

Autor: LENCIONI, Maria do Carmo Jürgensen

Título: Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogo?

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(orientadora - PUC Campinas)

Prof^a. Dr^a. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
(Membro Titular Interno - PUC Campinas)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão
(Membro Titular Externo - UNICAMP)

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUCCampinas
e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 28/02/2012.

“A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo às escolas como lugares de formação” (NÓVOA, 2002, p.40)

AGRADECIMENTOS

À minha família, por ter me apoiado nos momentos mais difíceis.

À professora Sílvia, pelos ensinamentos e compartilhamentos em toda essa trajetória.

As professoras Ana e Heloísa, por terem aceitado participar desta banca de defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas, pelas contribuições.

Aos meus colegas de classe, pela amizade e companheirismo.

A todos aqueles que estiveram ou estão ao meu lado.

RESUMO

O tema deste trabalho se refere à implementação do novo Ensino Fundamental de nove anos (EF), com interesse, mais especificamente, sobre a formação continuada dos professores nesse processo, requerendo, portanto, adaptações e investimentos na formação continuada dos docentes diante dessa nova realidade educacional. O material Ler e Escrever (produzido pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo) configura-se como um desses investimentos. O presente trabalho tem como objetivo compreender o HTPC num momento específico da implantação do EF de nove anos e sua utilização para o estudo e apropriação do programa Ler e Escrever, adotado como material obrigatório na rede municipal de ensino de Limeira. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, referenciado na teoria Histórico-cultural. O material empírico foi obtido através de observação participante nos encontros do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) realizados nesta escola, recortando destes encontros, os que congregaram professoras de primeiros anos e professoras coordenadoras do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O trabalho analítico permitiu encontrar três núcleos de significação, em torno dos quais as enunciações registradas (sobretudo as da professora coordenadora do Ensino Fundamental) se organizaram. São eles: o Ensino Fundamental, a importância do trabalho em equipe e concepções sobre os professores. Estes núcleos de significação foram subdivididos em tópicos, buscando refinar as análises. Além disso, realizamos revisão bibliográfica sobre os temas “formação de professores” e “ensino fundamental de nove anos”. Em relação aos resultados obtidos, é possível identificar através dos dados empíricos que há grandes conflitos que permeiam a dinâmica escolar como: (i) questões recorrentes no cenário educacional como a maneira inadequada que ocorreu a implantação do EF de nove anos, (ii) as dúvidas relacionadas às práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com a adoção do Programa Ler e Escrever e a falta do material para trabalhar com os discentes, (iii) o silêncio das professoras que permeiam as reuniões do HTPC, sendo que a professora coordenadora detém o controle da fala – ressaltando que seria mais produtivo que esses momentos fossem de interlocução entre os participantes. Conclui-se que o HTPC, um momento privilegiado para a formação contínua dos docentes, especificamente com o contexto da implantação do EF de nove anos e a apropriação do programa Ler e Escrever no município de Limeira é marcado por conflitos e impasses. Há aspectos que precisam ser urgentemente tratados como a participação efetiva dos docentes para a construção permanente do processo de elaboração conceitual imprescindível para que o trabalho pedagógico seja aprimorado. A ausência de espaço para o diálogo, constatada ao menos nas reuniões acompanhadas na pesquisa, traz limitações para este aprimoramento.

Palavras - Chave: Ensino Fundamental de Nove Anos, Formação Continuada, HTPC.

ABSTRACT

The theme of this work refers to the implementation of the new nine years elementary school (EF), with interest, more specifically, in the continued formation of teachers in this process, requiring, therefore, adaptations and investments in teachers training on this new educational reality. The Reading and Writing material (produced by the São Paulo State Department of Education) appears as one of those investments. This work intends to comprehend the HTPC as a specific time of the deployment of nine years elementary school and its use for the study and ownership of the program Read and Write, adopted as binding material in the municipal education of Limeira. The study presents a qualitative approach, referred to the historical and cultural theory. The data was obtained through participant observation in Collective Teaching Working Hours (HTPC) meetings performed at this school, cutting from these meetings, which brought together teachers and early years teachers coordinators of the Elementary and Early Childhood Education. Through the analytical work it was possible to find three different signification cores, around which the utterances recorded (especially the teacher coordinator of the Elementary School) is organized. They are: primary education, the importance of teamwork and conceptions of teachers. These cores were subdivided on topics, seeking to refine the analysis. Furthermore, we performed a revision of the literature on the topics of "teacher training" and "school of nine years." Regarding the results obtained, it can be identified through empirical data that there are major conflicts that permeate the school dynamics as: (i) recurring issues in the educational setting such as that improperly implementation of the nine years elementary school, (ii) the questions related to teaching practices and learning of students with the adoption of the Reading and Writing Program and the lack of material to work with the students, (iii) the silence of the teachers that pervade the meetings of the HTPC, and the fact that the teacher coordinator controls the speech - noting that it would be more productive if these moments were of dialogue between the participants. It is concluded that the HTPC, a privileged moment for the training of teachers, specifically in the context of the implementation of nine years elementary school, ownership of the program Read and Write in the city of Limeira is marked by conflicts and dilemmas. There are aspects that need to be urgently addressed as the effective participation of teachers in the construction of the process of conceptual elaboration, essential for the educational improvement. Lack of space for dialogue, at least in the observed meetings accompanied by research, presents limitations for this improvement.

Key - Words: Nine Years Basic Education, Continuing Education, HTPC.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CI	Centro Infantil
CEMEP	Centro Municipal de Estudos Pedagógicos
CME	Conselho Municipal da Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
EF	Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GSE	Gabinete da Secretaria da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OREALC	Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAREM	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria da Educação Básica
SE	Secretaria da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tempo escolar obrigatório	13
QUADRO 2 - Faixa etária prevista no EF de oito e nove anos	22
QUADRO 3 - Número de educandos por turma nos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos	26
QUADRO 4 – Aspectos legais executados	29
QUADRO 5 – Aspectos legais não executados	30
QUADRO 6 – Contradições	30
QUADRO 7 – IDEB 2009 para os anos iniciais do Ensino Fundamental	69
QUADRO 8 – Descrição da equipe escolar	71
QUADRO 9 – Caracterização das professoras e professoras coordenadoras	74
QUADRO 10 – Pré – Indicadores	77
QUADRO 11 – Indicadores e Conteúdos	78
QUADRO 12 – Organização e nomeação dos núcleos de significação	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	13
1.1 O EF de nove anos no município de Limeira: breve histórico	18
2 A FORMAÇÃO COTINUADA DE DOCENTES	33
2.1 A política da formação continuada de professores	35
2.2 As concepções de formação continuada	40
2.3 A formação continuada na atualidade: desafios e perspectivas	48
2.4 A HTPC- Formação continuada no local de trabalho	53
2.5 Os investimentos em formação continuada: o programa Ler e Escrever	58
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	66
3.1 A metodologia da pesquisa	66
3.2 O contexto da pesquisa	69
3.3 Os sujeitos da pesquisa	73
3.4 Os procedimentos	74
3.5 Os procedimentos para análise de dados	76
3.6 Os resultados e as discussões	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	132
Anexo 1 - Roteiro de observação do trabalho de campo	133
Anexo 2 - Transcrições na íntegra das falas dos sujeitos da pesquisa	134
Anexo 3 - A tarde de autógrafos noticiada do jornal da cidade	158
Anexo 4 - Modelo de relatório descritivo das professoras do primeiro ano	160
Anexo 5 - Modelo de semanário utilizado pelas professoras da rede municipal de ensino	162

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é o Ensino Fundamental de nove anos (EF), delimitando-se, mais especificamente, em questões sobre as práticas pedagógicas, a utilização do material Ler e Escrever nos encontros do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a importância da formação continuada dos docentes no contexto destas alterações, sobretudo os que assumem o trabalho pedagógico com os alunos dos anos iniciais.

O Programa Ler e Escrever é um material didático (produzido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo) com sugestão de atividades de comunicação oral, práticas de leitura, escrita e matemática, propondo o desenvolvimento de projetos que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula. No entanto:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2011, p.1).

Observa-se que embora haja materiais relativos aos conhecimentos matemáticos, como o próprio nome do programa sugere, o foco é alfabetização dos alunos e, as metas apresentadas vêm apenas confirmar que a produção do material destina-se à alfabetização, inclusive conta com materiais do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC), destinado aos alunos que ainda não estão alfabetizados.

O EF é algo recentemente materializado na educação brasileira, tendo em vista que a Lei nº 11.274/06, que alterou alguns artigos da LDBEN, assim define: “Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental [de nove anos]” (BRASIL, 2006c).

Entretanto, embora haja leis e referenciais nacionais para a ampliação do EF, sabe-se que ainda há uma larga distância entre o que propõem os documentos oficiais e a concretização destas propostas, sobretudo nas questões pedagógicas,

como tem ocorrido no cenário educacional diante das mudanças políticas e sua imposição verticalizada nos sistemas escolares.

Cabe colocar que, com o passar dos anos, após várias experiências de mudanças no sistema escolar, os mesmos problemas são reiterados, sobretudo os relativos à falta de discussões mais aprofundadas incluindo, de forma mais efetiva, os atores envolvidos – gestores, professores - a fim de que soluções sejam construídas no âmbito das escolas e/ou dos sistemas. Embora as experiências vivenciadas anteriormente acerca de implantações/implementações de novos modos de organização e funcionamento educacionais revelem ser imprescindível a participação de todos os atores, este procedimento parece ser pouco concretizado, limitando as possíveis melhorias das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a busca pela qualidade de ensino.

Desse modo, é preciso que estudos se desenvolvam no sentido de analisar se de fato, com a ampliação do EF para nove anos, os alunos estão tendo também ampliadas as suas aprendizagens e conhecimento dentro das unidades escolares. Esta questão está diretamente relacionada com as possibilidades dadas aos professores para se apropriarem das novas diretrizes implantadas e, principalmente, do que se espera que desenvolvam através do trabalho com seus alunos. Parte-se do princípio, nesta pesquisa, que o HTPC constitui-se numa destas oportunidades.

O HTPC pode ser um espaço de formação continuada a partir do momento em que se constitua como um contexto para reflexões, com densa fundamentação teórica e que instrumentalize o professor para realizar um trabalho diferenciado, contribuindo para que ele seja capaz de entender os fundamentos para suas práticas, as necessidades de seus alunos e de refletir, criticamente, sobre ambos.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca analisar como os docentes de primeiros anos de uma escola municipal de Limeira/SP têm analisado a implantação do EF de nove anos e suas práticas pedagógicas com alunos de seis anos, tendo o HTPC como espaço de formação continuada.

Essas questões e suas implicações serão abordadas em três capítulos, sendo o primeiro “A Implantação do Ensino Fundamental de nove anos” referente à maneira com que foi implantado o EF de nove anos, bem como as conseqüências decorrentes desse fato novo no cenário educacional.

No segundo capítulo, intitulado “A formação continuada de docentes” traz-se um recorte da política da formação continuada a partir da Lei nº 4.024/61 e os

diferentes posicionamentos em relação às concepções acerca desta modalidade de formação dos professores.

O terceiro capítulo, “O percurso metodológico”, apresenta a pesquisa de campo, embasada na abordagem qualitativa na perspectiva histórico-cultural, tendo o material empírico sido obtido por meio de observações participantes; neste capítulo, apresentam-se também os sujeitos - quatro professoras – duas delas professoras coordenadoras de uma escola municipal de Limeira e as outras duas professoras do 1º. ano. As análises do material empírico também são apresentadas, tendo sido construídas sobre as falas dos sujeitos, destacando os pontos mais recorrentes e agrupando-os em pré-indicadores; posteriormente, realizou-se novo trabalho analítico, construindo-se indicadores, até chegar à sua contextualização, sendo organizados em núcleos de significação.

A justificativa para a realização deste trabalho, em termos de sua relevância social, diz respeito à formação básica do cidadão, na qual a escola e as propostas pedagógicas devem atender a padrões mínimos de qualidade, oportunizando práticas de ensino - sobretudo as de alfabetização e letramento - que promovam a aprendizagem dos alunos e sua efetiva participação dentro e fora da escola. Quanto à relevância teórica e científica, argumenta-se que por ser um assunto relativamente novo, dentro da realidade educacional brasileira, ainda poucos estudos têm sido desenvolvidos sobre o mesmo, principalmente no que tange à formação de professores e à forma como se apropriam das constantes mudanças no cenário educacional. Sendo assim, este trabalho poderá servir como fonte de consulta para a realização de outros trabalhos acadêmicos e pesquisas por docentes e instituições educacionais

No que tange à relevância pessoal, esta pesquisa trará subsídios para minha experiência profissional, tendo em vista que não apenas permitirá compreender melhor a realidade educacional e suas dificuldades no enfrentamento das mudanças exigidas, mas também buscará apontar possíveis caminhos e novos jeitos de se caminhar, contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho das escolas, professores, alunos.

1 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Através de um breve resgate histórico da legislação brasileira é possível verificar que foi a partir da Constituição Federal de 1946, que a educação nacional começou a estabelecer o ensino atrelado à idade. O quadro 1 mostra a evolução do tempo escolar obrigatório no Brasil:

Quadro 1. Tempo escolar obrigatório

LEGISLAÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO	TEMPO ESCOLAR OBRIGATÓRIO
Lei 4.024/1961	Ensino Primário	4 anos
Lei 5.692/1971	Ensino Fundamental	8 anos
Constituição Federal de 1988	Ensino Fundamental	8 anos
Lei 9.394/1996	Ensino Fundamental	Prevê 9 anos
Lei 11.274/2006	Ensino Fundamental	9 anos

A ampliação do tempo obrigatório na escola advém de um longo processo histórico que estrutura o cenário educacional, onde é possível perceber que o processo de implantação do EF de nove anos ocorreu de modo gradativo. Muitos anos após a LDBEN (BRASIL, 1996), discussões e pesquisas passaram a ser realizadas sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No documento “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” consta o resultado de uma dessas pesquisas:

O Censo Escolar de 2003 (INEP/MEC) aponta que o Ensino Fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras, mas 11.510 escolas já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2004a, p.1).

Então, embora a maioria das escolas brasileiras ainda apresentasse a duração de oito anos, várias unidades ou redes de ensino já haviam adotado o que agora se apresenta como duração obrigatória para o EF. Além disso, este documento mostra que uma consulta feita pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC) em 2003, apontou que várias secretarias tinham interesse em ampliar a

duração do EF para nove anos, porém apenas tomariam uma decisão amparadas por orientações oficiais e recursos financeiros.

No ano de 2004, a SEB/MEC iniciou encontros regionais com os estados e os municípios para discutir questões acerca da ampliação do EF, totalizando sete encontros; além dessa iniciativa, criou-se um boletim de intercâmbio de experiências, realizaram-se visitas técnicas e um encontro nacional do qual participaram representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), além dos representantes e/ou secretários estaduais e municipais de educação, com apoio de equipes técnico-pedagógicas.

O Ensino Fundamental de nove anos, embora já estivesse previsto em leis (como na LDBEN, de 1996 e no Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172/01) é algo recentemente materializado na educação brasileira, tendo em vista que a Lei nº 11.274/06 assim define: “Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental [de nove anos]” (BRASIL, 2006c).

Em outras palavras, desde o ano de 2010, todas as escolas de Ensino Fundamental já devem estar organizadas para funcionar com a duração de nove anos, iniciando-se a escolarização obrigatória aos seis anos de idade.

De acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais”, argumenta-se que:

[...] a opção pela faixa etária dos 6 aos 14 anos e não dos 7 aos 15 para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar (BRASIL, 2004b, p. 17).

Há uma extensa argumentação favorável à alfabetização de crianças com seis anos, embora, ao final, destaque-se que “a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento de escolaridade formal” (BRASIL, 2004b, p.22).

A alfabetização torna-se um aspecto importante a ser defendido com a ampliação do novo Ensino Fundamental, garantindo-se às crianças de seis anos de idade:

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos [...]. (KRAMER, 2006, p. 20).

Assim, o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental requer uma atuação pedagógica intencional que assegure às crianças o seu direito de aprender, por meio da ampliação de experiências alfabetizadoras e contextualizadas, mas também o seu direito de brincar, uma atividade significativa da infância.

A análise de documentos oficiais que apresentam esta nova forma de conceber o Ensino Fundamental (BRASIL, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2005c), permite identificar que, com sua implantação e implementação, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

1. aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, oportunizando o acesso a instituições educacionais para aquelas que, sem esta nova medida, estariam fora da escola;
2. uniformizar o sistema de educação básica no país, em que coexistem escolas que oferecem ensino com duração de 8 e 9 anos;
3. equiparar o sistema educacional brasileiro ao de outros países do Mercosul;
4. equiparar as oportunidades educacionais entre crianças pobres e as mais favorecidas;
5. oportunizar um salto na qualidade da educação, incluindo a diminuição de vulnerabilidade das crianças a situações de risco, aumentando o tempo de permanência na escola e o sucesso no aprendizado;
6. assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
7. contribuir para mudanças na estrutura e na cultura escolar.

A conquista de todos esses objetivos requer um processo de conscientização de toda equipe escolar, que necessita atuar coletivamente para a conquista dos objetivos educacionais e da democratização do ensino, principalmente diretores, coordenadores e professores, sujeitos fundamentais no processo de implantação do EF de nove anos para orientar as ações da escola em busca de um ensino de qualidade (BRASIL, 2004a,b). Libâneo (2009, p.308) indica que a “organização

escolar é um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ações entre as pessoas”.

Como preconizado anteriormente, o cotidiano escolar deve ser organizado dentro de um espaço de diálogos e compartilhamentos, mas sabe-se que no cotidiano existem dois problemas muito comuns:

- a) imposição verticalizada: mudanças nas políticas públicas educacionais e sua imposição verticalizada nos sistemas escolares, como a implementação dos ciclos, a implantação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e o sistema de progressão continuada, são bons exemplos das dificuldades e da complexidade implicadas nestes processos. A imposição sem intensivos mecanismos de discussão e conscientização pode produzir incertezas.
- b) descontinuidade: embora haja leis e referenciais nacionais para a ampliação do EF, que abarcam questões estruturais, organizativas, curriculares e de gestão, como a Resolução nº 03/05 (BRASIL, 2005b), Parecer nº 04/08, e os documentos publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2006c e 2009a; BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007) sabe-se que existem grandes diferenças entre o que se planeja e a materialização das reformas educacionais, sobretudo, no que se refere, mais especificamente, às questões pedagógicas. Estudos realizados por Oliveira, (2006); Barreto, (2007); Sousa, (2007); Fuji, (2008); Yamamoto, (2008) apontam, a partir de uma visão histórica, que, entre outros problemas, a política alimenta práticas negativas, como as descontinuidades no cenário educacional daqueles que tomam posse, cortes ou renomeação dos projetos anteriores para que sua autoria fique registrada na plataforma política de quem está no poder em determinado momento. Como assinalam Gatti e Barreto (2009, p.229), é “nociva à descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar”.

Além disso, faz-se necessário que os governantes garantam, por meio de programas de formação profissional dos educadores - e não de treinamentos de última hora, como normalmente acontece - a competência efetiva das escolas nas implantações de mudanças educacionais.

Cabe, aqui, referir que estudos sobre as estratégias recorrentes dos governos de fazer uma nova lei e de implantar reformas, identificam que não há uma

interação com/entre os cursos de formação, a necessidade dos professores e a falta de participação dos mesmos em decisões acerca dos processos de formação, a descontinuidade e a falta de cumprimento das políticas e orientações do sistema dificultando a materialização dos avanços obtidos. Identificam, também, a frequente associação dos propositores das reformas com intelectuais para a produção de materiais de apoio e a organização de cursos de capacitação com multiplicadores e expectativas de que a formação se conclua no âmbito das escolas. (UNESCO, 2008). Este último ponto é extremamente relevante para a presente pesquisa.

É importante mencionar que a falta da participação dos docentes na elaboração de propostas educacionais traz sérios problemas à qualidade da educação, que segundo a Unesco/Orealc¹ (2008, p.29) está condicionada

[...] por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes de uma determinada cultura.

De forma complementar, pode-se mencionar, por exemplo, estudos de Franco (2009) e Gusmão (2010) sobre esta discussão.

Cabe colocar que mesmo com o passar dos anos, após implantações de mudanças no cenário educacional, muitas ideias ainda não estão claras, pela falta de discussões mais estreitas incluindo, de forma mais efetiva, os atores envolvidos – sobretudo gestores e professores - a fim de que soluções para os problemas sejam construídas no âmbito das escolas, coletivamente.

Desse modo, é preciso que estudos se desenvolvam no sentido de analisar se de fato, com a ampliação do EF para nove anos, os alunos estão tendo também ampliadas suas oportunidades para as práticas de alfabetização dentro das unidades escolares, conforme apontam os documentos. Esta questão está diretamente relacionada com as oportunidades dadas aos professores para se apropriarem das novas diretrizes implantadas e, principalmente, do que se espera que desenvolvam através de seu trabalho com seus alunos. Parte-se do princípio, nesta pesquisa, que o HTPC constitui-se numa destas oportunidades.

¹ Orealc é a sigla do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, órgão ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), localizado em Santiago do Chile.

No entanto, por tratar-se de um assunto recente, embora haja muitas pesquisas acerca da formação continuada de professores, não há muitas discussões sobre a formação dos mesmos para atuar no novo cenário do EF de nove anos. Dos 23 estudos realizados conforme busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a partir de 2005 até 2010, utilizando os descritores EF de nove anos, formação de professores, formação continuada, implementação e implantação do EF de nove anos, apenas três referem-se à formação continuada dos docentes – motivo da relevância desse estudo, dado que a formação continuada constitui-se no principal tema do presente trabalho.

1.1 O Ensino Fundamental de nove anos no município de Limeira: breve histórico

A Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006c) foi um marco na história da educação brasileira por oficializar o ingresso da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, no município de Limeira, esse processo passou a ser implantado apenas no ano de 2009.

Em atendimento à legislação referente ao EF de nove anos, o Conselho Municipal da Educação (CME) de Limeira criou duas leis específicas, a Deliberação CME nº 01/03/09, que dispõe sobre atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Limeira/SP e, sobretudo, a Deliberação nº 04/12/09, que dispõe sobre as normas para os anos iniciais do EF de nove anos implantado na rede municipal de ensino.

O secretário municipal da educação de Limeira dirigiu-se ao Conselho Municipal da Educação, através do Ofício GSE nº. 360/2008, de 2 de setembro de 2008, solicitando uma atualização da Deliberação CME 01/99 com base na legislação vigente, utilizando como justificativa a implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, organizado em duas etapas, contando a primeira delas com cinco anos e a segunda com quatro anos.

O referido ofício se transformou no processo CME nº. 04/2008, fundamentado na Deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE nº 73/08. Por seu turno, o então presidente do Conselho Municipal da Educação de Limeira solicitou, em sessão plenária realizada em 16 de setembro de 2008, a formação de uma comissão, que foi incumbida da atualização da mencionada Deliberação.

Com as mudanças na legislação da Educação Básica, em especial a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, a Educação Infantil sofreu alterações, sobretudo no limite de idade, como se verifica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96, alterada pela Lei Federal nº. 11.274/06, como consta no art. 32 com nova redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”. (BRASIL, 1996).

Por conta dessa mudança, a Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006, alterou a redação do inciso IV do art. 208 da Constituição Federal que antes prescrevia “de zero a seis anos de idade”, passando a ter a seguinte redação: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 2006).

O Estado de São Paulo, através da Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE 73/2008, estabeleceu:

1.9. [...]

Os parágrafos 1º e 2º do referido art. 2º prevêm a possibilidade (ou até necessidade) dessa data limite ser flexibilizada nos anos de 2009 e 2010, para ajustar a nova data ao estabelecido anteriormente, que contemplava como data limite o dia 31/12.

1.10. [...]

I - O parágrafo único sugere que, em 2009, as redes municipais flexibilizem, também, as datas limites para matrícula de alunos na pré-escola, considerando este um período da transição para aquilo que se tornará definitivo no Estado de São Paulo.

Em decorrência desses fatores, a Secretaria Municipal da Educação de Limeira optou por definir o ano de 2009 para iniciar a implantação do novo sistema de ensino, a fim de acompanhar o Estado, utilizando para esse fim a sua legislação e/ou deliberações, até que o Conselho Municipal da Educação pudesse se posicionar.

Assim, a Deliberação CME nº 01/09 estabelece em seu Art. 1º que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a cinco anos, que o Estado e a família têm o dever de atender”. (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA, 2009a) e no Art. 4º afirma que a Educação Infantil tem como finalidade: “(...) o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação

da família e da comunidade”. (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA, 2009a). Constata-se que a CME nº 01/09 reafirma, assim, a mesma estrutura e finalidade preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96 para a Educação Infantil.

O Art. 3º Deliberação CME nº 01/09 revela que a Educação Infantil será oferecida em: “I- creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009a). No mesmo artigo, no § 1º afirma-se que as instituições de Educação Infantil zelam pelo cuidado e a educação das crianças, em consonância com o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE nº 05/2009:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009b).

No caso da cidade de Limeira, as creches são denominadas de Centros Infantis (CI), conforme disposto no § 2º do Art. 3º da CME nº 01/09, que realizam o atendimento integral para as crianças de até três anos e período parcial (matutino e vespertino) para as crianças de pré-escola. É uma instituição, portanto, que congrega crianças de creche e pré-escola.

Para isso, o município de Limeira adotou o seguinte parâmetro de organização dos grupos, com a recomendada relação professor/criança, contida no Art. 9º:

I- Creche:

- a) 0 a 17 meses e 29 dias – até 06 crianças para cada professor;
- b) 18 a 29 meses e 29 dias – até 07 crianças para cada professor;
- c) 30 a 41 meses e 29 dias – até 08 crianças para cada professor;
- d) 42 a 53 meses e 29 dias - até 10 crianças para cada professor.

II- Pré-Escola:

- a) No ano em que completar 4 anos até 30/06 - 1ª Etapa - 15 crianças para cada professor;
- b) No ano em que completar 5 anos até 30 de junho - 2ª Etapa - 20 crianças para cada professor.

(CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA 2009a)

Analisando os incisos do Art. 9º, percebe-se que a entrada da criança no EF poderá ocorrer aos seis anos de idade incompletos, pois seguindo a sequência, a criança que completar 6 anos até o dia 30 de junho será matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme a Deliberação CEE 73/2008, ou seja, de acordo com o Estado de São Paulo.

No entanto, esta deliberação encontra-se em desacordo com decisões no âmbito federal, já que está claro nos parágrafos do Art. 5º da CNE nº 05/2009 que:

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b).

Para o enquadramento correto dos alunos em suas turmas, no presente ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação propôs o realinhamento das idades, no sentido de fazer com que todas as crianças que completem seis anos de idade sejam matriculadas no Ensino Fundamental e aquelas que farão após o dia 31 de março, na Educação Infantil. Constata-se, portanto, que o município de Limeira vem desencadeando ações no sentido de fazer cumprir as leis referentes ao Ensino Fundamental de nove anos, ao menos nos que se refere aos dispositivos legais publicados.

Ainda no ano de 2009, em atendimento ao Ofício GSE nº. 360/2008 do secretário municipal da Educação de Limeira, o Conselho Municipal da Educação, após traçar as diretrizes para a primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil), manifestou-se em relação ao EF de nove anos implantado na rede municipal por meio da Deliberação CME nº 04/99, que teve como legislação norteadora as seguintes leis:

- a) *Lei Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005*: altera, dentre outros, o Art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, estabelecendo que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005).

- b) *Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*: modifica o Art. 5º da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei”. (BRASIL, 2006c). O Art. 3º mencionado faz referência ao Art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade(...)”. (BRASIL, 2006c).
- c) *Resolução CNE/CEB nº. 03, de 03 de setembro de 2005*: em seu Art. 2º. será a seguinte:

Quadro 2. Faixa etária prevista no Ensino Fundamental de oito e nove anos

Etapa de Ensino	Faixa Etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-Escola	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	até 14 anos de idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: BRASIL, 2005b, p.11

- d) *Parecer CNE/CEB nº. 06/2005*: estabelece algumas normas que deverão ser respeitadas na implantação do Ensino Fundamental com a duração de nove anos; sendo uma delas (item 5) que “os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (BRASIL, 2005a).
- e) *Parecer CNE/CEB nº 07/07*: que coloca fim às polêmicas constantes com relação à idade cronológica para o ingresso da criança no Ensino Fundamental de nove anos:

De fato não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: **a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.** Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo? Será que a tolerância **até o início**

do ano letivo pode ter dupla interpretação? (BRASIL, 2007b, p.4, grifo do documento).

Está mais do que claro que a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, mesmo que já tenha feito dois anos de pré-escola; se não tiver ainda a idade apropriada para o ingresso no EF, deverá ser matriculada na Educação Infantil:

Assim, é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar freqüentando a pré-escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento: **A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental.** (BRASIL, 2007b, p.5, grifo do documento).

Constata-se que a Deliberação CME nº 04/09 está amparada na Lei Federal nº. 11.114/2005 e Lei nº. 11.274/2006, bem como na Resolução CNE/CEB nº. 03/2005 e nos Pareceres CNB/CEB nº. 06/2005 e 07/2007, que norteiam a implantação dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Limeira, contidas no Art. 1º da presente lei.

O Art. 2º da Deliberação CME nº 04/09 especifica que o Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Limeira passa a valer a partir do ano de 2009. No caso da rede municipal, esta realiza apenas o atendimento dos anos iniciais do EF, atendendo alunos dos seis aos 10 anos de idade, divididos em dois ciclos:

I – 1º ciclo, com a duração de 3 (três) anos;

II – 2º ciclo, com a duração de 2 (dois) anos.

Observa-se que a legislação municipal está coerente também com as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que no Art. 23 estabelecem:

Art. 23 - O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos (BRASIL, 2010a).

O município de Limeira, conforme previsto em sua legislação deve atender, portanto, apenas alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com duração de cinco anos, subdivididos do 1º ao 5º ano de escolaridade.

A Deliberação CME nº 04/09 ainda em seu Art. 2º no § 1º dá autonomia para que as unidades escolares organizem os ciclos com base na idade, competência ou outros critérios, em consonância ao Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

O § 4º do Art. 2º da Deliberação CME nº 04/09 indica que:

A Secretaria Municipal da Educação de Limeira terá até o ano de 2013 para adequar a matrícula dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino (...). (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA, 2009b).

Em termos legais, a SME de Limeira cumprirá com essa tarefa já no ano de 2012, pois em 2011 formam-se as últimas séries do Ensino Fundamental de oito anos, as 4^{as} séries, extinguindo-se o antigo modelo.

Utiliza-se, neste documento, a mesma linguagem adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que assim explicita:

A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão. (BRASIL, 1997, p.43)

O Art. 3º da Deliberação CME nº 04/09 define que o ciclo dos anos iniciais do EF destina-se ao domínio da escrita e leitura, em consonância com o inciso I do Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96, que estabelece que o EF apresenta como objetivo principal a formação básica do cidadão mediante: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (BRASIL, 1996).

A Lei 9.394/96 faculta aos sistemas de ensino § 1º no Art. 32, o desdobramento do EF em ciclos e no § 2º revela que as unidades que possuem a progressão regular por série podem adotar o regime de progressão continuada. Como visto pela Deliberação CME nº 04/09, a cidade de Limeira adotou os ciclos no EF como também o regime de progressão continuada, nítida no Art. 5º, que define no § 1º a progressão continuada como:

(...) o regime de trabalho que possibilite ao aluno avanços consoantes ao seu nível de desenvolvimento, sem o mecanismo de retenção no processo intra-ciclo, atentando-se cotidianamente para as singularidades de cada discente. (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA, 2009b).

Outras observações são ressalvadas nos parágrafos consecutivos, nos quais se prevê a realização de avaliações contínuas e periódicas no processo intra-ciclo, como instrumentos de planejamento/replanejamento de todas as ações didático-pedagógicas; bem como os mecanismos de aceleração e recuperação de alunos já prevista no inciso V do Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. que no § 5º diz que o aluno poderá ficar, excepcionalmente, retido uma vez ao final do 1º e/ou do 2º ciclo, desde que esgotadas todas as possibilidades de recuperação ao longo de cada ciclo, devendo ser rigorosamente acompanhada pelo professor coordenador do município.

Nesse sentido, observa-se que o município de Limeira atende aos mesmos preceitos da verificação do rendimento escolar estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no inciso V do Art. 24 preconiza: “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996).

O regime da escolaridade em ciclos por meio da progressão continuada, com programas de aceleração, recuperação e avaliações contínuas do desenvolvimento dos alunos realizada em Limeira é um exemplo do que tem sido, corriqueiramente, nomeado como avaliação formativa, na qual se privilegiam mais os aspectos qualitativos (ao longo do processo) que os quantitativos (notas).

O Art. 6º da Deliberação CME nº 04/99 vem reforçar tais premissas:

As escolas deverão avaliar continuamente o processo ensino-aprendizagem de cada turma e oferecer recuperação contínua aos alunos que

necessitarem, desde o primeiro dia de aula no 1º ano do ciclo I, e oferecer recuperação contínua e recuperação paralela aos alunos que necessitarem, a partir do 1º bimestre do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

§ 1º A avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá ser contínua, formativa e diagnóstica e baseada nos objetivos definidos, sendo elemento orientador de uma prática educativa voltada para as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

§ 2º. A recuperação contínua caracteriza-se por intervenções imediatas às dificuldades específicas dos alunos, assim que forem constatadas, cabendo ao professor realizar atividades diferenciadas para sanar as dificuldades identificadas.

§ 3º A recuperação paralela ocorrerá no período oposto ao que os alunos estudam, e suas turmas deverão ser organizadas sempre que a equipe escolar diagnosticar a sua necessidade. (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA, 2009b).

Todas as diretrizes específicas referentes à avaliação do processo ensino e aprendizagem, o processo de classificação/reclassificação e recuperação dos alunos devem estar explícitos no Regimento das Unidades Escolares (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA, 2009b, Art. 7º).

O § 3º do Art. 8º da Deliberação CME nº 04/2009 estabelece que o ano de 2009 é o ano de implantação do EF de nove anos, não sendo mais admitidas a matrículas de alunos ingressantes nos anos iniciais do EF de oito anos e, no § 4º, fica evidente que cabe ao Conselho de Ciclo decidir onde matricular os alunos recebidos por transferência, durante o período de transição, que poderão ser matriculados no EF de oito ou de nove anos, dependendo de cada caso e das necessidades dos educandos.

O Art. 9º da Deliberação CME nº 04/2009 trata do número de educandos, por turma, nos anos iniciais do EF de nove anos, que fica assim estabelecido:

Quadro 3. Número de educandos por turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos em Limeira

Ciclos	Ciclo I			Ciclo II	
	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano
Admitido	25	25	25	32	32
Recomendado	20	20	20	28	28

Fonte: CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA, 2009b, Art. 9º

O Parágrafo único do mesmo Artigo (9º) estabelece que até o ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Limeira deverá promover condições para a organização das turmas de acordo com recomendado pelo Quadro 3, que passará a

ser o número máximo de alunos admitido por turma. Essa condição é um dos elementos de extrema relevância para a conquista da chamada qualidade social², em conformidade com o § 2º do Art. 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que estabelece como um dos requisitos para os padrões mínimos de qualidade da educação a: “III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes”. (BRASIL, 2010a).

O Art. 9º da lei referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica defende que uma escola de qualidade social possui como foco o estudante e a aprendizagem, pois não basta possibilitar o acesso e a permanência dos alunos se os mesmos concluem os estudos sem êxito. Estas diretrizes são, obviamente, extensivas a todos, incluindo-se as pessoas com necessidades educacionais especiais. Uma das condições para esse processo consta no inciso II: “consideração sobre a inclusão, à valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010a).

De maneira clara, o Art. 10 da Deliberação CME nº 04/99 atende estes requisitos ao referenciar que a criança com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, será atendida na rede regular de ensino, respeitada o seu direito de atendimento especializado. Além disso, o § 1º evidencia que se na rede regular de ensino atender alunos de Educação Especial, ficará estabelecida a redução de dois alunos por turma para cada educando incluído, sendo referência o número recomendado pelo Quadro 3, não podendo ultrapassar a quantidade de dois inclusos por turma, salvo em casos excepcionais. Já o § 2º diz que para cada aluno incluso, deverá haver o acompanhamento de tutor, intérprete e/ou monitor, ou ainda de outro profissional julgado necessário pela equipe escolar, de acordo com a necessidade apresentada.

Legalmente, a cidade de Limeira procura atender aos pressupostos da qualidade social na educação e respeitar as determinações referentes à quantidade de alunos o Despacho nº 14.026/07:

² A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (CME, Deliberação nº 04/09, Art. 8º).

As turmas com alunos com necessidades educacionais especiais resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora da sua formação de qualquer nível de ensino são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições (BRASIL, 2007a).

Entretanto, a redução do número de alunos por sala/por turma no caso de alunos incluídos, conforme disposto no item 5.4, em Limeira ainda é uma realidade não concretizada. Também quando se fala dos alunos com necessidades educacionais especiais, as prescrições oficiais nem sempre são atendidas, sendo que, muito frequentemente, a redução da quantidade de alunos dentro da sala de aula, decorre mais do bom senso do diretor do que de uma norma a ser seguida, conforme estabelece o Art. 10 da Deliberação CME nº 04/99 – mencionado anteriormente.

O município ainda tem, dependendo da unidade escolar e do espaço de que ela dispõe, salas de aula superlotadas, com 35 e até 40 alunos, extrapolando o limite admitido para o ciclo, comprometendo a qualidade do ensino e afetando, de maneira significativa, o processo de inclusão educacional.

Sinaliza-se que até 2014, o número de educandos por turma nos anos iniciais do EF de nove anos em Limeira se fundamenta no recomendado pelo parágrafo único do Artigo 9º do Conselho Municipal da Educação do município.

Feitas as considerações referentes ao processo de implantação do EF de nove anos no município de Limeira, o documento finda indicando que a Secretaria Municipal da Educação possui ação supervisora e deverá realizar o acompanhamento e orientação às escolas da rede municipal de ensino durante o processo, esforçando-se para matricular todas as crianças do município na idade própria, completando seus estudos com sucesso, atendendo aos dispositivos básicos contidos no Art. 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010a).

Mais que acesso e permanência, é preciso assegurar o êxito no rendimento escolar, além da igualdade de oportunidades a todos, independentemente de suas condições (físicas, sensoriais, intelectuais, religiosas, étnico-culturais, socioeconômicas etc). É por essa via que contempla-se os padrões mínimos de qualidade do ensino e se assegura a todos, sem exceção, o direito a uma educação de qualidade.

De tudo o que foi apontado até o presente momento, realizam-se algumas reflexões acerca das Deliberações CME nº 01/03/09 e CME nº 04/12/09, identificando os principais aspectos abordados e sua viabilidade na prática, que foram sintetizados e agrupados em quadros, para melhor visualização, classificados em três categorias, a saber: aspectos legais que são executados na prática, aspectos legais que não são executados na prática, contradições.

Quadro 4. Aspectos legais executados

ASPECTOS LEGAIS QUE SÃO EXECUTADOS NA PRÁTICA	
Ensino Fundamental	
Anos iniciais do EF divididos em 2 ciclos: o 1º de 3 anos e o 2º de 2 anos.	No município, o 1º ciclo de 3 anos atende os alunos do 1º ao 3º ano de escolaridade. Já o 2º ciclo de 2 anos atende alunos do 4º e 5º ano de escolaridade.
Escolaridade em ciclos por meio da progressão continuada	O sistema de ensino adota o regime de escolaridade em ciclos, realizando a progressão continuada.
Programas de aceleração, recuperação de alunos.	A rede municipal realiza para os alunos com baixo desempenho escolar os programas de aceleração e de recuperação.
Avaliação contínua, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.	Por meio de diversos mecanismos: participação, realização das atividades intra escolar (dentro e fora da sala de aula, atividades que envolvam todos os espaços da escola) e extra escolar (atividades realizadas fora da escola como pesquisas, lições de casa, etc) questionamentos, esclarecimento de dúvidas; realização de provas bimestrais elaboradas pelas professoras, avaliações da escrita elaboradas pelo Centro Municipal de Estudos Pedagógicos – CEMEP; avaliações oficiais.
A SME de Limeira terá até o ano de 2013 para adequar a matrícula dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.	No ano de 2013, as crianças que entrarão para o EF, seguindo a tabela de realinhamento das idades são: 01/01/2007 até 31/03/2007: a criança estará com 6 anos completos até o dia 31/03, condizente com a lei.

Quadro 5. Aspectos legais não executados

ASPECTOS LEGAIS QUE NÃO SÃO EXECUTADOS NA PRÁTICA	
Educação Infantil e Ensino Fundamental	
Para cada aluno incluso, deverá haver o acompanhamento de tutor, intérprete e/ou monitor, ou ainda outro profissional julgado necessário pela equipe escolar, de acordo com a necessidade adequada.	Os professores do município de Limeira não contam com a ajuda destes profissionais
É recomendado que o professor do 1º. Ano do Ciclo I conte com um auxiliar para o processo de alfabetização e atendimento da individualidade do aluno.	Os professores do município de Limeira não contam com a ajuda destes profissionais
A adequação da matrícula dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	A Rede Municipal de Ensino ainda não executa, porém está dentro do prazo previsto pela S.M.E que é até 2013.

Quadro 6. Contradições

CONTRADIÇÕES	
Ensino Fundamental	
Relação criança-adulto: Ciclo I – 1º, 2º, 3º ano: admitido 25 e recomendado 20 Ciclo II – 4º e 5º ano: admitido 32 e recomendado 28.	Existem instituições de Ensino Fundamental que trabalham com a quantidade máxima de alunos admitida, porém em outras, extrapola-se a quantidade recomendada pela legislação.
Profissionais que atuam no Ciclo I deverão receber capacitação específica para atuar com as crianças dessa faixa etária, bem como ser estimulados a permanecer atuando nesse ciclo.	Os investimentos em formação continuada são insuficientes, mas existentes – conforme informam as professoras nos encontros de HTPC, registradas no diário de campo.
Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.	No município de Limeira, a inclusão é um fato consolidado em relação ao acesso da criança com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Existem ações importantes como formação continuada de docentes, como o atendimento educacional especializado por meio da sala de recursos e alguns investimentos na formação continuada de professores, mas são poucos os profissionais beneficiados, pois a grande maioria dos professores que possuem alunos inclusos apresentam dificuldades em promover a inclusão e trabalhar com a diversidade – conforme informações das professoras nos encontros de HTPC, registradas no diário de campo.

Pelos quadros apresentados, observa-se que na cidade de Limeira o EF de nove anos é uma realidade já incorporada nas escolas, porém ainda em processo de adequação em relação às recomendações e dispositivos legais, no que se refere à divisão dos alunos conforme o ano de escolaridade, objetivos e finalidades de cada nível de ensino.

É possível identificar o cuidado legalista e minucioso das diretrizes quanto à adequação e o alinhamento das idades, avaliação dos alunos, atenção aos alunos com deficiência; entretanto, encontram-se apenas menções sobre a formação continuada de professores e timidez quanto às indicações do suporte a ser dado aos docentes.

Vale ressaltar que, com a nova política educacional do EF de nove anos, a formação continuada deve ser um princípio básico, haja vista as mudanças estruturais e organizacionais que se fazem presentes, como postulado no documento do Ministério da Educação “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar. (BRASIL, 2009a, p.11).

O § 2º do Art. 3º da Deliberação CME nº 04/09 revela que os profissionais que atuam no Ciclo I deverão receber formação específica para atuar com as crianças dessa faixa etária, bem como ser estimulados a permanecer atuando nesse ciclo. Complementando essa orientação, o § 3º aponta que é “recomendado que o professor do 1º. Ano do Ciclo I conte com um auxiliar³ para o processo de alfabetização e atendimento da individualidade do aluno” (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA, 2009b).

Observa-se que a legislação adequa-se aos pressupostos contidos no § 1º do Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96, que assim determina: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em

³ O auxiliar a que se refere o § 3º poderá ser um estudante de Curso de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a critério e de acordo com as normas da Secretaria Municipal da Educação. (CME, 2009b, inciso I).

regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Portanto, legalmente, o município de Limeira deve assumir responsabilidades com a formação dos profissionais da educação para atuar e permanecer no ciclo do Ensino Fundamental.

Também são apontadas ações para a capacitação de todos os profissionais da educação quanto ao regime de progressão continuada e ao processo de retenção. Todas essas mudanças significam impactar aspectos cruciais no trabalho dos docentes, que devem se preparar desde trabalhar com crianças mais novas, até ter condições de trabalhar com a inclusão, organizando, diferencialmente, o cotidiano escolar.

Santos e Vieira (2006, p.789-790) constataam que as:

[...] reformas ou mudanças no sistema educacional devem se fazer acompanhar de um maior investimento de apoio à sua implementação, em um período maior de tempo. Mudanças educacionais somente se consolidam no interior da cultura escolar se for fomentado o entusiasmo que se observa no processo de sua implantação e neutralizadas as oposições que possa gerar.

Mudanças do quilate da implantação do novo EF exigem, portanto, trabalho sistemático, contínuo e rigoroso de formação e envolvimento dos profissionais da educação, o qual tem que estar assumido como compromisso de governo.

Entretanto, no âmbito das discussões legais, destacou-se mais fortemente a questão da idade na qual as crianças devem ser matriculadas do que a questão da formação dos professores.

A formação continuada de professores recebe atenção especial no próximo capítulo, em que será acompanhado o que pensam e escrevem autores acerca do assunto, apresentando o cenário educacional no qual vem se dando a ampliação do EF de nove anos, com preocupações no que diz respeito à formação continuada dos professores.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

Os momentos de reflexões nesse espaço específico devem permitir discussões para que os professores se apropriem de novos conhecimentos que deverão embasar as transformações em sua prática, bem como para que enfrentem questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, também aprendendo mais sobre a adoção de novos guias orientadores das práticas pedagógicas. Os processos formativos precisam se constituir, portanto, em situações dialógicas por excelência, nas quais a formação e reformulação de conceitos devem ocupar lugar central.

Neste campo, a matriz teórica da Psicologia Histórico-cultural, com especial destaque para os trabalhos de Vigotski sobre as relações entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, mostra-se bastante profícua. Sinteticamente, destaca-se na obra do autor a importância da linguagem no processo de elaboração conceitual, no qual as noções empíricas (constituídas no cotidiano) interrelacionam-se e afetam as noções científicas (constituídas por acesso ao conhecimento cultural produzido no campo das ciências). Sendo assim, nos processos formativos, é imprescindível que se conheçam os conceitos cotidianos das professoras e as relações que estabelecem com os conceitos científicos, para que aprimoramento em ambos os níveis aconteçam. Ou seja, é preciso não apenas apresentar as formulações teóricas que compõem os materiais didáticos como também (talvez sobretudo) ouvir as professoras.

Segundo Vigotski (1982, p.121):

Um conceito não existe isoladamente e não constitui uma formação inalterada, visto que, ao contrário, se encontra sempre no processo vivo e mais ou menos complexo do pensamento, realizando alguma função de comunicação, ou de significado, compreensão e resolução de problemas.

Desse modo, é preciso que estudos se desenvolvam no sentido de analisar se, de fato, a ampliação do EF para nove anos tem sido acompanhada de investimentos na formação dos professores – sobretudo os dos anos iniciais dado que é nestes que ocorrem as mudanças mais visíveis – de modo que possam trabalhar para que os alunos tenham também ampliadas suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dentro das unidades escolares, conforme

prescrevem os documentos oficiais já mencionados. Esta questão está diretamente relacionada com as oportunidades que se garante aos professores para se apropriarem das novas diretrizes implantadas, do que se espera que desenvolvam através de seu trabalho com seus alunos, dos materiais didáticos que os subsidiam nestas práticas.

A inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental trouxe para o cenário educacional, principalmente para os profissionais que atuarão diretamente com ela, uma série de anseios, expectativas e inseguranças.

Diferente das crianças de sete anos que frequentavam a antiga 1ª série do Ensino Fundamental, as crianças de seis anos apresentam características peculiares, que podem trazer aos profissionais que lidam com ela, impasses em como promover uma educação adequada e adaptada a essa criança.

Em função desse aspecto, o documento do MEC “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b) destaca a importância do desenvolvimento de programas de formação continuada voltados para a função docente em classes de crianças de seis anos, já que estes profissionais devem ter sólidos conhecimentos em relação ao desenvolvimento da criança, as formas de aprendizagem, dentre outras competências necessárias para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Assim, os programas de formação continuada devem cuidar para que:

A freqüência de encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições permit[am] uma articulação indissociada entre teoria e prática. As experiências revelam que essa estratégia, além de mais bem qualificar o trabalho pedagógico, ainda democratiza as relações intra-escolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola. A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político-pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, são essenciais para a qualidade social da educação. (BRASIL, 2004b, p.26).

Para que o discurso da qualidade social da educação se materialize, se faz mister o investimento em recursos físicos e humanos, a promoção do acesso que vai além da mera matrícula do aluno na escola, mas sua freqüência a ela, a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, além é claro, do investimento maciço na formação continuada de docentes.

2.1 A política da formação continuada de professores

O objetivo desse item é discutir, à luz da literatura, as necessidades e desafios postos à formação continuada dos docentes; iniciaremos com uma breve retrospectiva sobre o tema, de modo a podermos, dentro de uma perspectiva histórica, pensá-lo na contemporaneidade; nossa retrospectiva inicia-se a partir da década de 60, considerando-se que em 1962 surge o Primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61.

A formação de professores tem sido tema recorrente de estudos e pesquisas realizadas na esfera nacional. Lüdke e Moreira (2002, p.59) dizem que:

[...] ao longo da história do país e da sua educação os professores e seu papel têm sido vistos de maneira diferentes, de acordo com as diferentes situações paradigmáticas que dominaram sucessivamente o pensamento educacional.

Cabe colocar que a formação de professores no Brasil sofreu sucessivas transformações juntamente com as reformas ocorridas no próprio âmbito da Educação. De acordo com a Lei nº 4.024/61, em seu capítulo IV, artigo 52 prescrevia-se que:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

No artigo 53, nas alíneas “a” e “b”, dispunha-se que a formação de docentes para o ensino primário deveria ser realizada:

[...] em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Conforme os artigos 54, 55 e 56, dispõe-se que:

Art. 54 - as escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Com a Lei nº 5.692/71, houve o progressivo aumento de exigências quanto à formação dos docentes, indiciando a crescente valorização deste profissional, como descrito em seu capítulo V, artigo 29:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Percebe-se que a formação de professores no Brasil vem passando por progressivas mudanças, buscando-se realizar ajustes e responder às necessidades educativas que o desejado aprimoramento da Educação no país exige. Nesse sentido, nota-se que anteriormente à Lei nº 5.692/71, a formação dos profissionais da educação era bastante curta, sendo realizada em escolas de ensino de grau ginásial ou em escolas de grau colegial, onde havia um pequeno acréscimo de disciplinas de preparação pedagógica. Além disso, ao designar aos sistemas de ensino as prerrogativas para que estabelecessem os limites para o exercício profissional, do magistério primário, revela – ao menos relativo – subdimensionamento das exigências de formação para os professores deste segmento.

A Lei nº 5.692/71 trouxe contribuições no que diz respeito à valorização de um currículo mais extenso e diversificado, ao prever o ajuste às diferenças culturais de cada região. Além disso, estabeleceu que a formação deveria atender aos objetivos de cada grau de escolaridade ao qual o futuro professor se destinava, bem como às características da disciplina e desenvolvimento dos educandos o que, ao menos em tese, indica um reconhecimento das especificidades de cada nível de ensino e a importância de que nos processos de formação dos professores elas sejam contempladas.

Com a Lei 9.394/96 novas alterações são apresentadas, determinando-se que a formação:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em que pese o evidente aumento de exigência quanto à formação docente, importa notar que a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental permanecem sendo concebidas como segmentos educacionais para os quais a formação de seus professores pode ser mais curta e, possivelmente, menos aprofundada. Esta concepção de formação foi legalmente assumida, posteriormente, com a Lei nº 12.056, de 2009, que diz que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. No entanto, cabe ressaltar que a formação continuada já era um assunto abordado dentro da LDB/96, pois o Art. 61 indicava que a formação de profissionais deveria contar a capacitação em serviço; portanto, com a Lei nº 12.056 de 2009, o que se tornou novo foi a promoção da formação inicial e continuada pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

É possível verificar, por meio da contextualização histórica, que só recentemente aparece, pela primeira vez, a preocupação com o investimento na formação inicial e continuada de docentes, incluídas na legislação de forma clara.

Embora a preocupação com a formação continuada tenha sido contemplada em âmbito legal recentemente, desde o final da década de 70 a mobilização dos profissionais da educação (intensificada, atingindo maior visibilidade pública nos anos 80), já levantava questionamentos e exigências tanto no que se refere às lutas salariais e por melhores condições de trabalho, quanto no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional. Porém, a década de 90 não trouxe consigo grandes avanços para a categoria profissional dos professores e foi marcada pelo achatamento dos salários e grande desvalorização do trabalho docente, bem como pela intensificação da luta destes profissionais por melhores condições de trabalho e salário.

Um importante acontecimento dessa década foi o compromisso firmado pelo Brasil e inúmeros países na assinatura da Declaração Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990. Com a entrada dos anos 90, o

Brasil incorporou em sua Constituição recém promulgada os princípios de valorização do magistério, indicando:

[...] a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente eficaz. (BRASIL, 1999, p.29).

Assim, para uma atuação docente eficaz, há necessidade de condições mínimas de trabalho e a formação continuada é um dos elementos desse conjunto, constituindo um direito a ser assegurado a todo professor.

2.2 As concepções de formação continuada

A formação continuada é um espaço necessário para o desenvolvimento profissional docente. A partir dessa experiência não é possível prever dilemas que acontecem, por isso, ser um espaço de discussão frequente e coletivo. Reali e Mizukami (2002, p.125) afirmam que:

[...] frequentemente os cursos [de formação inicial] são organizados de maneira que as disciplinas teóricas de conteúdo específico precedem às de conteúdos pedagógico e às chamadas práticas de ensino. Nestas circunstâncias é possível destacar que a relação teoria e prática torna-se comprometida pela pouca vinculação existente entre as disciplinas teóricas e aquelas de conteúdo prático pedagógico, além do fato de a inserção do aluno/futuro professor nas situações reais de sala de aula ocorrer tardiamente e do pouco tempo destinado ao efetivo exercício profissional sob supervisão.

Trata-se neste trecho do modelo da racionalidade técnica, onde as funções do professor se reduzem a de técnico, ignorando a natureza “[...] inquiridora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade” (CANÁRIO, 2001, p.3). A mera formação de um técnico não assegura uma intervenção eficaz no cotidiano escolar.

O dilema da formação inicial se estende na formação contínua. Para o autor, frequentemente há uma hierarquização das etapas de formação, em que a formação inicial precede a formação contínua, que é “adicionada” posteriormente. Esta articulação sequencial e linear acaba por deixar ambas etapas de formação

estanques, negando a continuidade da formação como algo que é inerente e imprescindível ao ciclo de vida profissional.

A formação contínua tem adquirido um caráter supletivo, de função corretiva, que visa preencher lacunas deixadas pela formação inicial, ou ainda, atualizar os conhecimentos já obsoletos adquiridos durante a mesma (CANÁRIO, 2001).

Historicamente, a formação continuada recebeu denominações como “treinamento”, “reciclagem”, “aperfeiçoamento”, “qualificação”, “capacitação”, que geralmente eram realizados através de seminários, palestras, cursos de curta duração não sequenciais. Uma característica predominante desses eventos era o fato de serem realizados com o objetivo de melhorar a qualidade da educação de forma rápida. Porém, poucos vínculos se estabeleciam entre a prática do professor em sala de aula e os estudos – em geral, teóricos - realizados, sendo que quando retomavam às suas atividades, os professores permaneciam mantendo as mesmas práticas que realizavam anteriormente. No processo de formação continuada, o professor era considerado como indivíduo que precisa “tornar-se capaz”, ou se reciclar por meio de treinamentos mecânicos, provocando insatisfação frequente dos participantes, de que derivavam resultados pouco eficazes.

Apesar de um tema recorrente no cenário educacional, a formação continuada no Brasil, ainda carrega fortemente a visão clássica, vista como uma atualização dos conhecimentos da formação inicial, uma reciclagem (refazer o ciclo), com o foco sobre a atualização de conhecimentos do professor, visto como técnico.

Contrariando a visão reducionista e tecnicista, em 1980, surgem as discussões referentes à incorporação da prática pedagógica no processo de formação continuada. Autores como Schön (2000) e Zeichner (1993) são em larga medida tomados como interlocutores nos trabalhos sobre o tema, por suas elaborações para a construção do conceito do professor prático-reflexivo, seja como referências adotadas, seja como pontos de discordâncias e debates.

Schön (2000) constrói o conceito “profissional reflexivo”, argumentando sobre a importância de que a prática reflexiva seja realizada por meio de três níveis de reflexão centrais:

- a) conhecer-na-ação: está relacionada aos conhecimentos que são exigidos na sua prática profissional, saberes que possibilitarão esse profissional agir.

- b) reflexão-na-ação: é o refletir sobre a própria prática profissional e que conduzirá a mudanças; um profissional que, refletindo criticamente sua prática, elabora novas estratégias frente aos problemas e desafios cotidianos.
- c) reflexão sobre a reflexão-na-ação: para Schön (2000) a reflexão sobre a reflexão-na-ação é, dentre os três processos de reflexão que o professor deve fazer durante sua atividade cotidiana, o que mais contribui para a transformação e aperfeiçoamento da sua prática. Segundo este autor, quando se reflete sobre a experiência anterior, consolida-se a compreensão de um problema, ou cria-se uma solução melhor ou mais geral para ele. Nesse caso, a reflexão presente sobre a reflexão-na-ação anterior geram novos conhecimentos, dando início a um diálogo de pensar e fazer, através do qual os profissionais podem tornar-se mais habilidosos e o professor deve praticá-la durante sua atividade cotidiana.

Zeichner (1993) busca em Schön (2000) elementos sobre reflexão *na* e *sobre* a ação, identificando três orientações conceituais genéricas:

- a) a reflexão como instrumento de mediação da ação: o conhecimento abordado de forma genérica é usado para orientar a prática;
- b) a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito: o conhecimento é usado na informação da prática;
- c) a reflexão como uma experiência de reconstrução: o conhecimento é utilizado para auxiliar os professores a apreender e a transformar sua prática.

No conceito de reflexão estão implicados os seguintes processos:

- a atenção do aluno-mestre é tanto dirigida para o interior, para sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa;
- existe na reflexão um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões;
- a reflexão é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma atividade privada. (ZEICHNER, 1993, p. 51).

Nesse olhar, a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere. O mesmo autor defende a ideia de que os professores produzem em suas práticas uma riqueza de conhecimentos, que associados com as

experiências gerais que vão acumulando ao longo da vida, devem ser um ponto de partida para o aperfeiçoamento de seu trabalho:

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (ZEICHNER, 2008, p.539).

Partindo da tese de que os professores têm conhecimentos prévios oriundos de suas experiências, não apenas em sala de aula, mas de toda vivência que possuem construídas também em sua trajetória pessoal como alunos, refletir sobre essas práticas levando em conta estes conhecimentos pode contribuir para o aprimoramento de sua formação. Tais conhecimentos provenientes de todas as experiências, juntamente com o domínio da área em que atua da disciplina que ministra e do programa que faz acontecer conforme constam no currículo, bem como os saberes relativos à Pedagogia definem, segundo Tardiff (2002), o professor ideal. Estes conhecimentos subsidiarão o desenvolvimento de um saber prático a partir da reflexão sobre suas experiências.

Os saberes docentes possuem um significado vasto na medida em que englobam o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Os conhecimentos didático-pedagógicos para a prática se referem ao saber; a gestão da sala de aula se reporta ao saber-fazer; as atitudes dos professores se pautam ao saber-ser (TARDIFF, 2002).

Essa ideia é corroborada por Nóvoa (1992), argumentando que:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” [grifos do autor].(NÓVOA, 1992, p. 27).

Os saberes docentes são essenciais para o aprimoramento profissional porque a função educativa se realiza dentro da sala de aula, caracterizada pela

incerteza e especificidades que a fazem diferir de outro ambiente de trabalho; portanto, é preciso uma formação que, ancorada nos saberes docentes, promova condições de superação da visão da racionalidade técnica de formação continuada, que prepara um técnico para atuar num *lócus* pré-determinado.

Semelhantemente, Mizukami *et al.* (2002) enfatizam a necessidade de superar o modelo clássico de formação continuada porque ele é duplamente dicotômico: além de separar teoria e prática, separa também as agências de produção do conhecimento (universidades) daqueles responsáveis pela socialização dos conhecimentos (docentes). Em função disso, explicam as autoras, nos últimos tempos tem se desenvolvido diversas pesquisas e discussões em relação à importância de construção de um novo conceito de formação continuada, que – vários autores defendem –, deve se constituir por três características básicas: a consideração das várias etapas do desenvolvimento profissional, o foco nos saberes docentes e o *lócus* da formação ser a própria escola, os quais serão discutidos a seguir.

2.2.1 Consideração das várias etapas do desenvolvimento profissional, pois as necessidades e desafios se colocam de maneira diferente em profissionais que estão iniciando a carreira, daqueles que já possuem boa experiência e de outros que caminham para a aposentadoria

No percurso formativo, a formação deve atender aos desafios colocados nos diversos momentos da carreira docente e nas mais diversas condições. É o que Huberman (1995, p.65) chama de ciclos profissionais, caracterizado por diferentes etapas de vida pessoal e profissional que influenciam o modo de ser, pensar e agir da pessoa. Nas considerações do autor esses ciclos são variáveis, pois “Há influências pessoais, profissionais e contextuais que influem sobre os professores”.

Desse modo, é pertinente afirmar que o ciclo de vida profissional não é algo pronto e acabado, mas um processo em construção, estabelecido pelas condições históricas e sociais que vão determinar o trabalho docente no desenvolvimento de sua carreira. Nesse percurso, seus conhecimentos, valores, expectativas e seu trabalho vão se modificando na carreira, como iniciante, experiente e próximo da aposentadoria. Ocorre um processo de transformação face o percurso histórico,

social e cultural ao longo de sua carreira. No entanto, no trabalho de Anjos (2010) identifica-se que, tanto para as professoras iniciantes quanto para as experientes, um dilema permanece: o como ensinar a partir de/com as condições concretas que se apresentam-se hoje na escola pública no Brasil. Tanto as professoras iniciantes – a fase das descobertas e inexperiência proposta por Huberman (1995) -, quanto as mais experientes lidam com um problema em comum, que é o de ensinar nos dias atuais. As professoras experientes, embora não estejam na fase de entrada na carreira, passam pelas mesmas características que as professoras inexperientes.

Depreende-se que o ciclo profissional não pode ser visto como linear e seu desenvolvimento deve, obrigatoriamente, ser vinculado com as condições concretas, histórica, cultural e social da vida:

A análise dessa trajetória mostra-nos a inconsistência de se pensar em etapas de desenvolvimento profissional, uma vez que as singularidades se mostram sempre mais complexas do que qualquer etapa poderia prever. Ao invés de pensarmos em características de fases, poderíamos tentar interpretar alguns marcos e marcas nas histórias de vida dos sujeitos, tal como ele as significam, buscando compreender essas histórias de vida singulares entretecidas na história sociocultural. (ANJOS, 2010, p.149).

Compreender a história de vida dos docentes em seu desenvolvimento profissional atrelado às condições concretas e de atuação docente no processo de formação continuada é um dos caminhos para buscar soluções aos problemas tão singulares do cotidiano escolar.

2.2.2 A formação deve ter como foco os saberes docentes, reconhecidos e valorizados nesse processo

Como mencionado anteriormente por Anjos (2010), é preciso conhecer como os professores significam suas histórias pessoais, profissionais e socioculturais, pois esse se torna o primeiro passo para analisar o cotidiano e intervir nele. Na teoria histórico-cultural, a produção de sentidos está intrinsecamente relacionada com as práticas sociais por meio da articulação dialética entre o sujeito e a sua experiência atual.

Assim, as concepções e ações mudam no decorrer da história e das condições sociais:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA, 2004, p.12)

Os sentidos produzidos sobre a prática pedagógica e sobre a função educativa do professor estão relacionados, portanto, com as experiências e interações vivenciadas por cada docente, circunstanciadas, porém, pelo contexto sócio-cultural em que elas se materializam. Como mencionado pela autora, os sentidos podem ser vários, dependendo de cada docente, mas as condições de produção não podem ser quaisquer umas. Assim, destaca-se a importância da qualidade da formação continuada, reforçando os dizeres de Nóvoa (2001, 2002), ao afirmar que a qualidade implica num processo sistemático e contínuo que não se constrói pela acumulação de conhecimentos e técnicas, mas pela “[...] reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 2002, p.57).

O autor sustenta a necessidade de uma formação continuada que promova avanços educacionais e também para a profissão docente, pois ambas são indissociáveis. Para a melhoria das práticas pedagógicas é necessário que ocorram profícuas reflexões acerca dessas práticas:

A experiência por si só não é formadora. [...] Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência. (NÓVOA, 2001, p. 16)

É preciso, sim, refletir sobre as práticas, já que apesar de peculiares os problemas, os contextos são diferenciados. É com base na realidade concreta de cada escola e das vivências e significados produzidos pelos docentes que a formação continuada deve ser pautada.

Nesse sentido, Nóvoa (2002) apresenta a trilogia da formação contínua, que deve investir em três aspectos indissociáveis: o desenvolvimento pessoal (a pessoa e sua experiência), o desenvolvimento profissional (a profissão e os seus saberes) e o desenvolvimento organizacional (a escola e os seus projetos).

O desenvolvimento pessoal está relacionado com a pessoa e sua experiência, o que Tardiff (2002) chama de saberes docentes, que se constituem a partir dos conhecimentos e das experiências de cada pessoa, com sua identidade, mas também são fortemente determinados pelas relações do sujeito com seu meio social (TARDIFF, 2002). Assim, o saber docente está imbricado às condições do trabalho docente, às práticas pedagógicas que automaticamente são colocadas em foco, as experiências; mas, vale ressaltar que:

somente a prática, sem a apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de aula e muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens, e que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática actual do professor. (SILVA et al., 2008, p.82).

Essas questões são reforçadas por Sadalla *et al* (2005), como podemos ver nos seguintes excertos:

Refletir sobre a prática não é apenas analisá-la, mas buscar em teorias psicológicas e/ou educacionais os seus fundamentos. Ser um profissional prático-reflexivo significa, pois, apropriar-se de teorias que buscam analisar o fenômeno estudado, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas (p. 72).

O professor precisa de um embasamento, de um referencial que o guie nas suas atividades e durante o curso de seu papel profissional. Mas, apesar de necessária, não se pode considerar a teoria suficiente para a execução de uma prática adequada. Estudar concepções e aplicá-las é algo muito importante, pois pode modificar a ação docente. (p. 73).

A formação continuada deve promover as condições necessárias para a reflexividade, articulando os saberes docentes com as contribuições teóricas, pois somente assim poderá contribuir para que ocorram possíveis reflexões, ações e mudanças no cotidiano escolar. É o momento de produção de significações de vida pessoais e profissionais que se desenrolam dentro de um universo peculiar interativo, com a valorização dos saberes docentes e de diversas teorias que permitirão aos professores serem também produtores de saberes.

Ao se tornarem produtores e (re)construtores de saberes, a formação continuada favorecerá, indubitavelmente, o seu desenvolvimento profissional, o segundo aspecto apontado por Nóvoa (2002, p.59) como parte integrante da

formação continuada, que torna-se um espaço para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. Assim:

Importa valorizar paradigmas de formação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento de políticas educativas.

O comprometimento com a sua própria formação contínua, no entanto, está relacionado com a mudança da escola, do *lócus* de trabalho. A mudança do professor só é possível com a mudança da escola e vice-versa. Nesse sentido o desenvolvimento pessoal e profissional necessita articular-se com a escola e seus projetos, com o que Nóvoa (2002) fecha a tríade da formação contínua: o desenvolvimento organizacional. A formação contínua, ao investir nas experiências/saberes docentes e na profissão docente, investirá no desenvolvimento da escola.

2.2.3 O local da formação deve ser a própria escola, a realidade na qual os professores encontram-se inseridos

Para Nóvoa (1991), o espaço para a formação continuada deve ser a organização escolar dentro da qual o professor se insere. No entanto, Mizukami *et al.* (2002) argumentam que a mudança do *lócus* de formação, das universidades/faculdades para a própria escola não é sinônimo de resolução dos problemas; transformar o conceito de formação continuada só é possível com a articulação entre os diversos fazeres docente, que estão direta ou indiretamente ligados aos aspectos técnicos, pedagógicos, administrativos, políticos, sociais, ideológicos, étnicos, culturais. É preciso também que a formação integre os diversos atores escolares, incluídos docentes, gestores, equipe técnico-administrativa, etc.

Dentro da mesma perspectiva, Canário (2006, p.73) destaca a escola como um lugar de formação, sob a ótica de uma dimensão interativa e coletiva:

E é esta dimensão coletiva que permite destacar, assim a possibilidade de os indivíduos aprenderem por meio da organização como pela possibilidade de as próprias organizações “aprenderem”, reforçando sua capacidade autônoma de mudança [...]. A otimização do potencial formador nos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências

vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo.

O nível individual se refere a cada professor e o coletivo, o processo interativo de seus atores, engajados na resolução dos problemas, nas mudanças frente aos novos desafios e ao alcance dos objetivos educacionais. A produção de novas práticas de ensino só surge se partilhada entre seus pares, sendo o trabalho coletivo fundamental para o desenvolvimento profissional do professor.

A atuação coletiva, segundo Nóvoa (1999), deve ser compreendida não apenas como uma cooperação voluntária dos docentes e deve se sustentar, sobretudo, por transformação das rotinas e da cultura escolar.

A concretização destas propostas faz aparecer um actor colectivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de acção, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada. É uma mudança decisiva para a profissão docente. (NÓVOA, 1999, p.19).

A construção coletiva do conhecimento pode ser uma possibilidade para enfrentamento dos problemas e dúvidas que assolam o cotidiano escolar, cedendo espaço para novos olhares e maneiras de enfrentamento; as certezas cedem lugar às incertezas e os saberes e práticas vão sendo partilhados e reconstruídos, alcançando um novo patamar de conhecimento:

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre as pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 43).

Ainda sobre a necessidade de mudanças nos comportamentos individuais/individualizados e valorização do trabalho em equipe, Canário (1995, p.5) assevera que a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais se articulam entre si. Em suma, trata-se de mudar os processos de interação social dentro da escola, que deve se concretizar por meio da colaboração e no trabalho de equipe.

Nesta perspectiva, a:

[...] ideia é que a própria escola é o lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2009, p. 375).

Nesse sentido, a formação centrada na escola seria uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema escolar.

Assim, não se pode dissociar a formação de professores do desenvolvimento organizacional. Canário (1995) afirma que é preciso encarar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo de inteligência dos seus processos de trabalho e também olhar a escola como lugar onde os professores aprendem, numa interlocução ativa entre o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

2.3 A formação continuada na atualidade: desafios e perspectivas

A formação de professores está impregnada pelo discurso da educação de qualidade e metas a serem atingidas no cenário educacional, delineadas, sobretudo, a partir dos resultados das avaliações externas (tais como Prova Brasil e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saesp, por exemplo); a consideração deste aspecto torna possível compreender melhor os incessantes programas de formação de professores.

Em vias permanentes de construção e de reconstrução, a formação continuada é uma questão debatida em importantes entidades e fóruns da área educacional como: Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Políticas e Administração Escolar (ANPAE), Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino (ENDIPE) dentre outros, mostrando a necessidade de ser largamente pesquisada em busca de caminhos para a efetiva contribuição aos sistemas de ensino.

Para a Anfope:

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada os princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2000, p. 8).

Em estudo realizado por Gatti e Barretto (2009, p.201), foi constatado que os cursos de formação de professores não acompanharam as mudanças propostas pelas reformas curriculares dos conteúdos da escola básica a partir dos anos 90, portanto, não adequando seus currículos para os cursos de licenciatura. Devido a este fato, as autoras afirmam ter decorrido o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de promover a capacitação para a implantação de reformas educativas. Para elas:

[...] algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, procurando legitimar-se junto ao corpo de educadores em exercício, deixando para um momento posterior ou transferindo para os próprios educadores a tarefa de encontrar os caminhos de sua implantação. Outras cobriram detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização.

É de se notar que os estudos realizados acerca da formação continuada, trazem fartas evidências sobre a limitação ou ausência da participação dos professores na definição de políticas de formação docente e na formulação de projetos centrados na escola e em seu fazer pedagógico.

Tal exclusão dos professores acaba gerando posturas negativas quanto à adesão de propostas externas, como observado no documento “Professores no Brasil: impasses e desafios”, visto que nestas condições, os professores não se envolvem, não se apropriam dos princípios que devem reger suas ações pedagógicas e

[...] não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI; BARRETTO, 2009, p.201-202).

Neste sentido, as propostas de formação continuada necessitam de estratégias mais complexas e prolongadas do que as oferecidas pelos programas de formação, envolvendo formadores que aprendam também com o desenvolvimento

dos próprios programas. O professor deve ser o protagonista de tais projetos, sua posição deve ser valorizada e ocupar o centro das atenções e intenções dos projetos de formação continuada.

Gatti e Barretto (2009, p.235) vão além, ao dizer que:

[...] uma política nacional de formação de professores, inicial e continuada, que articule os diversos segmentos sociais responsáveis e envolvidos no processo, pode ser um avanço como resposta à complexidade da questão, desde que aberta à pluralidade nos modelos e a reformulações na dinâmica de sua implementação.

Percebe-se na fala das autoras que não basta apenas a reformulação de políticas de formação, mas que ao serem reconstruídas, os programas nelas formulados levem em conta a diversidade de modelos e dinâmicas relativas à implementação, se adéquem às diversas realidades escolares do país. Ao realizarem uma busca sobre os trabalhos acadêmicos na área de formação, as autoras notaram que o foco principal da maioria dos trabalhos está no interesse em analisar a relação entre a formação continuada oferecida e a prática do professor. No entanto, ressaltam que raros são os casos em que os trabalhos acadêmicos vão ao encontro do acompanhamento dos efeitos da formação no cotidiano da ação docente.

Nos poucos casos em que se assume este último objetivo, parece haver uma tendência de se notar evidências de transformação das práticas pedagógicas dos professores apenas durante o processo de formação. Todavia, terminado este período, há a tendência de uma certa redução da utilização de novas práticas, e um retorno aos modos antigos dos fazeres pedagógicos, anteriores ao processo de formação.

Os estudos sobre formação continuada adotam, em geral, abordagens qualitativas e fazem uso de entrevistas e questionários, além de análise documental e bibliográfica que embasem as pesquisas (GATTI; BARRETTO, 2009).

De maneira concordante com o que foi notado pelo estudo de Gatti e Barretto (2009), o foco das pesquisas deveria ser também o de debruçar-se sobre variáveis internas à escola e suas relações com o sistema, no quadro das políticas educacionais em vigor, para averiguar os efeitos nas práticas dos professores, acompanhando como o professor coordenador conduz as reuniões do HTPC.

É necessário lembrarmos, porém, junto com Garrido (2007, p.9) que o professor-coordenador encontra-se, em geral, ainda despreparado para seu exercício profissional, embora sua atuação seja de vital importância na formação continuada de professores:

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (GARRIDO, 2007, p.9)

Enfim, a questão da formação continuada ainda enfrenta uma série de desafios a serem considerados e superados, apesar do reconhecimento unânime de sua importância:

não é por acaso que presenciamos nos últimos tempos, na esfera dos discursos pedagógicos e oficiais, a migração do debate em torno da formação inicial para a formação continuada de professores. Será o investimento na formação contínua de professores, “o grande boom do momento e a salvação da educação?” A história nos dirá! (NUNES, 2000, p.31)

Não se quer fazer apologia de que a salvação da educação seja a formação continuada, mas o reconhecimento de sua importância sobre a atuação docente é vital para a qualidade da educação.

Pode-se destacar que o homem, enquanto ser social e único, síntese de várias influências, constituiu suas singularidades através das mediações sociais (AGUIAR; OZELLA, 2006). Tal como todos os indivíduos presentes na sociedade, os professores se inserem em um contexto específico, propício à construção de seus saberes docentes.

Para adensamento da argumentação sobre a importância de que a formação se dê na relação com os seus pares e outros profissionais da escola, ou seja, nas relações sociais intra-escolares, apoiamo-nos em L. S. Vygotsky, principal teórico da abordagem histórico-cultural. Argumentou este autor, ao longo de toda sua obra, que a sociedade é dimensão crucial na constituição dos seres humanos. O

desenvolvimento psíquico “(...) se traduz entrelaçado ao desenvolvimento histórico da humanidade”. (VYGOTSKY, 1995, p.89). Desse modo, para o autor e os teóricos do modelo histórico-cultural, é na interação com o outro que o indivíduo se constitui e se desenvolve.

Para Moraes (2001) a partir da Psicologia Histórico-Cultural é possível ressaltar que a ferramenta de trabalho do professor é o “conhecimento”, adquirido nos bancos da universidade, na formação continuada e mesmo em estudos realizados individualmente. “[...] Somente desta forma o professor poderá, realmente, contribuir para o processo de humanização dos alunos.” (MORAES, 2001, p. 90).

Tal como aponta Facci (2004, p.246-250), é necessário:

Pensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência. [...] A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social.

Martins (2001, p.306) corrobora esta posição afirmando:

há que se sentir esta educação enquanto um processo que partaja homens conscientes, para que possam ser universais e livres. Assim sendo, este é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação.

Desse modo, a formação continuada exerce um papel muito importante no desenvolvimento do profissional docente, considerando-se que pode proporcionar a construção e aprimoramento da capacidade de reflexão do educador sobre suas concepções e práticas ao longo de toda sua vida profissional:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isto, é importante ultrapassar a lógica dos catálogos (ofertas diversificadas de cursos e a acções de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os actores implicados no processo de formação contínua (NÓVOA, 1991, p.70).

O autor argumenta que a formação continuada contribui de maneira incisiva sobre dois aspectos: a profissão docente e as mudanças educacionais.

Em relação à profissão docente, os processos implicados na formação permitem reflexões, ações e transformações da prática pedagógica e, portanto, não podem se fomentar na simples assimilação de conteúdos presenciados no modelo clássico de formação docente, realizados por meio de palestras e treinamentos. Eles devem ser fruto da realidade educacional, envolvendo todos os seus atores, num processo dialógico e coletivo.

A formação continuada além de promover o aprimoramento profissional, conduz à mudança educacional, como enfatizado por Nóvoa (1991) e também reconhecido por Canário (2006, p.17):

O modo como o futuro da educação e da escola poderá vir a se configurar depende da resposta que for dada ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa.

Convém lembrar que a emancipação do aluno está intrinsecamente relacionada com a emancipação do professor, que deve estar profundamente conscientizado de seu papel social e comprometido com os processos de mudança, que devem se viabilizar por meio da formação continuada.

2.4 O HTPC – Formação continuada no local de trabalho

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, p.2), em seu artigo 3º, capítulos II e III, situam a aprendizagem da docência – na modalidade de formação de professores – apontando a importância de se considerar:

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a, p.17), trouxeram significativos avanços em seu capítulo IV acerca da formação inicial e continuada do professor. O artigo 57 destaca que:

Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Enfatiza-se, neste documento, a importância de que a formação dos professores seja realizada sem se perder de vista a importância das relações sociais, seja com pares, com superiores administrativos, com a comunidade, com as famílias. Um dos importantes momentos de construção coletiva do conhecimento e de interação entre os professores e demais profissionais da educação ocorre durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A partir da LDB 9.394/96, o HTPC passou a ser obrigatório para todos os professores e deve ser utilizada como espaço de formação que destaca a importância do trabalho coletivo e da troca de experiências entre os profissionais que dela participam, conforme o Art. 67 no inciso V que diz que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, entre outros aspectos, o direito a “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

O HTPC, conforme a Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) nº 1/96 – Lei Complementar (L.C) nº 836/97 deve ser um momento que permita aos profissionais das escolas:

- I- Construir e implementar o projeto pedagógico da escola
- II- Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino e aprendizagem
- III- Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência
- IV- Possibilitar a reflexão sobre a prática docente
- V- Favorecer o intercâmbio de experiências
- VI- Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores
- VII- Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996).

Para poder ter êxito no alcance destes objetivos, a HTPC deve ser:

- I- Planejada pelo conjunto de professores, sob a orientação do diretor e do professor – coordenador de forma a:
 - Identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da unidade escolar;
 - Apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;
 - Levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;
 - Propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;
 - Propor um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.
- II- Sistemáticamente registrada pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento e a continuidade do trabalho.
- III- Realizadas:
 - Na própria unidade escolar, e preferencialmente, em duas horas consecutivas;
 - Eventualmente, na Oficina Pedagógica ou em outro espaço educacional, previamente definido, através da utilização da parte ou do total de horas previstas para o mês em curso. (BRASIL, 1996).

Verifica-se que o enfoque dado ao HTPC é de um momento em que ocorre o planejamento de ações acerca das necessidades e problemas educacionais, constituindo-se como um espaço de discussão com interlocutores privilegiados sobre o cotidiano da escola.

Diante do exposto, torna-se clara a importância da presença do professor coordenador nos HTPC. A designação do professor coordenador foi regulamentada na Resolução SE nº 66 de 03/10/2006 que destaca suas funções, junto à equipe escolar, no processo de:

- integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos;
- elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola;
- aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
- acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos;
- formação continuada dos docentes;

- articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade;
- dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino (p.1).

O Artigo 2º, da mesma Resolução apresenta as atribuições de Professor coordenador, como membro da equipe gestora:

- I - assegurar a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola, articulando as ações de docentes de cursos, modalidades e turnos diversos;
- II - acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixadas pela escola em sua proposta pedagógica;
- III – garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs;
- IV - estabelecer, juntamente com o Diretor da Escola, o horário das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, organizando a participação de todos os professores em exercício na unidade, de forma a assegurar o caráter coletivo dos trabalhos;
- V - acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente e, nas Escolas de Tempo Integral, orientar os professores das oficinas curriculares de forma a assegurar que as atividades nelas desenvolvidas se apresentem dinâmicas, contextualizadas, significativas e prazerosas;
- VI - proceder, juntamente com os professores, à análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, através de seus indicadores, registrando e divulgando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas e propondo alternativas de otimização dos resultados;
- VII - coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação da aprendizagem, em especial da recuperação paralela, e também dos demais projetos implementados na escola;
- VIII - desenvolver ações que visem a ampliação e o fortalecimento da relação escola – comunidade (p.2).

Em 2007, com a Resolução SE - 88, a Secretaria da Educação de Limeira dispõe sobre a função gratificada de Professor coordenador considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política. Na referida Resolução foram realizadas algumas complementações, dentre elas o:

- Art. 2º O docente indicado para o exercício da função de Professor coordenador terá como atribuições, incisos:
- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
 - II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos *saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica*, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - *conhecer os recentes referenciais teóricos* relativos aos processos de ensino e aprendizagem, *para orientar os professores*.

Novamente em 2010, alteram-se os dispositivos da Resolução SE Nº 88/2007, e da Resolução SE Nº 21/2010, que dispõem sobre a função gratificada de Professor coordenador; considerando a sua formação em licenciatura plena, tempo de experiência docente, a não substituição do mesmo em caso de licenças e a cessação de sua designação em caso de não corresponder as suas atribuições.

Percebe-se que nos últimos anos o coordenador tem obtido um papel de maior destaque dentro da estrutura organizacional das escolas, bem como se consolidado como um importante agente colaborador das implementações políticas vigentes em determinado período. Desse modo, não apenas a importância de tal figura gestora foi acrescida, mas também suas atribuições e responsabilidades.

Nota-se, ainda, que o professor coordenador passou de um posto de organizador, supervisor e avaliador do trabalho dos docentes e desempenho dos alunos, para um de responsabilidade mais delicada, visto que a resolução SE nº 88 de 2007 em comparação com a SE nº 66 de 2006, o coloca como um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino.

Juntamente com essa designação, novas atribuições surgiram. Atualmente, não é suficiente que os professores coordenadores apenas organizem, acompanhem e avaliem o que acontece no decorrer da realidade escolar, mas devem ser profundos conhecedores dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como manterem-se atualizados quanto à produção teórica relativa ao processo de ensino e aprendizagem para orientar os demais docentes.

Assim, o professor coordenador, ao passo que conquistou, de certo modo, mais espaço dentro da organização escolar, conquistou também, embora de maneira verticalizada e imposta, funções que exigem um posicionamento e preparo mais criteriosos para gerir, juntamente com a direção, o corpo docente.

O posto de trabalho do Professor coordenador vem em decorrência do estatuto do magistério paulista L. C. 444/85, com muitas emendas e alterações,

porém ainda em vigor. Dadas essas informações, verifica-se que o HTPC foi projetado para ser um espaço de formação contínua, a partir de sua concepção como um contexto de reflexão e que instrumentalize o professor para realizar um trabalho diferenciado, contribuindo para que ele seja capaz de entender os fundamentos para suas práticas, as necessidades de seus/as alunos e de refletir, criticamente, sobre ambos.

Dessa forma, a atividade desenvolvida em condições reais e no próprio trabalho pode colaborar para que a formação profissional em serviço tenha lugar e transforme-se em um *lócus* de apoio para discussões das necessidades reais dos docentes. (OLIVEIRA, 2006).

Os momentos de reflexões nesse espaço resignifiquem e devem permitir discussões para que os professores se apropriem e de conhecimentos que podem embasar as transformações em sua prática, bem como para que enfrentem questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, também aprendendo mais sobre a adoção de novos guias orientadores das práticas pedagógicas, como o Ler e Escrever. Ademais, durante as discussões realizadas nos encontros da HTPC, os professores podem compartilhar situações imprevistas que ocorrem em sala de aula, que nem sempre estão sob seu controle.

2.5 Os investimentos em formação continuada: o programa Ler e Escrever

Diante do exposto, analisar a formação continuada dos docentes, a implantação e utilização do material Ler e Escrever nesse contexto torna-se relevante, uma vez que por meio dessa investigação pretende-se compreender esses processos no HTPC.

O Programa Ler e Escrever originou-se de uma das dez metas do Plano para a Educação lançado pelo governo paulista em 2007, tendo em vista investir na qualidade da formação de base e desenvolvimento das crianças.

Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a equipe do Programa Ler e Escrever, com integrantes do Programa Letra e Vida, da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), com a colaboração da Diretoria de Orientação

Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação; a meta principal desta equipe era a de implantar o Ler e Escrever na rede estadual.

O programa Letra e Vida tem como responsável um grupo formado por supervisor de ensino, coordenador geral e de grupo, que se reúnem para estudo e orientações com a coordenadora da CENP com o propósito de contribuir para a formação dos professores alfabetizadores, buscando instigar formadores e professores a respeito de dois conhecimentos básicos para todo alfabetizador: os processos de aprendizagem inicial de leitura e escrita e os recursos metodológicos de ensino no período da alfabetização, ou seja, agir efetivamente na materialização de soluções permitindo melhorias nas condições de ensino e investindo na qualidade da formação dos profissionais da educação.

Um dos principais objetivos do Letra e Vida é demonstrar que a alfabetização faz parte de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, ou seja, faz parte de um processo de letramento, sendo necessário também explicar como isso acontece na prática.

O Programa Letra e Vida é constituído de três módulos mantendo-se a mesma estrutura para a realização de cada um deles; estes módulos são estruturados em unidades.

- Objetivos – Orientam o desenvolvimento das atividades e as intervenções do formador.
- Conteúdos – São os principais conceitos, procedimentos e atitudes abordadas nos módulos.
- Atividades – São de dois tipos: permanentes e sequenciadas. As permanentes são basicamente três: Leitura Compartilhada de textos literários, Rede de Ideias com o objetivo de troca de ideias pelos professores e Trabalho Pessoal que envolve situações de leitura e escrita realizadas fora do grupo.

Os conteúdos dos módulos são:

Temas desenvolvidos no módulo 1:

- Unidade 1: Expectativas de Aprendizagem e Apresentação da proposta do curso.

- Unidade 2: Breve História das ideias sobre alfabetização.
- Unidade 3: O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever - Partes I e II.
- Unidade 4: Construção da escrita – primeiros passos – Partes I e II
- Unidade 5: Escrever para aprender.
- Unidade 6: O que está escrito e o que se pode ler.
- Unidade 7: Como ler sem saber ler – Partes I e II.
- Unidade 8: Ler para aprender.
- Unidade 9: Alfabetização e contextos letrados – Partes I e II.
- Unidade 10: Planejar é preciso.
- Unidade 11: Sistematizando as aprendizagens.

Temas desenvolvidos no Módulo 2:

- Unidade Especial: Reflexão sobre a avaliação do Módulo I.
- Unidade 1: Para organizar o trabalho pedagógico: diferentes modalidades organizativas.
- Unidade 2: O que temos de igual é o fato de sermos diferentes.
- Unidade 3: O próprio nome e os nomes próprios.
- Unidade 4: Listas, listas e mais listas – Partes I e II.
- Unidade 5: Textos que se sabe de cor/ A prática em discussão
- Unidade 6: Aprender a linguagem que se escreve.
- Unidade 7: Revisar para aprender a escrever – Partes I e II.
- Unidade 8: Revendo textos bem escritos.
- Unidade 9: O que, por quê, para quê: discutindo práticas tradicionais.
- Unidade 10. Sistematizando a aprendizagem.

Temas desenvolvidos no Módulo 3:

- Unidade Especial: Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2.
- Unidade 1: Há quantas andamos.
- Unidade 2: Projetos de leitura e escrita – Parte I, II e III.
- Unidade 3: Questões didáticas – Temas para reflexão – Partes I e II.
- Unidade 4: Todo dia é dia de ler.

- Unidade 5: Como é que se escreve? Entendendo o erro ortográfico/ Ensinando ortografia
- Unidade 6: O que é e pra que serve a pontuação – Partes I e II.
- Unidade 7: Usar a língua e falar sobre a língua.
- Unidade 8: Sistematizando a aprendizagem.

Tal programa tem como objetivos:

- Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.
- Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores.
- Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.
- Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos.
- Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento (SÃO PAULO, 2008).

A carga horária de formação é de 180 horas, distribuídas em três módulos, sendo 135 destinadas ao trabalho coletivo dos professores e 45 ao trabalho pessoal. Os encontros têm periodicidade semanal de 4 horas.

O Ler e Escrever propõe o desenvolvimento de projetos caracterizados em:

[...] conjuntos de atividades envolvendo uma ou mais linguagens e possuem um produto final que será socializado para um público externo à sala de aula em geral possuem duração de várias semanas que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula. Em geral possuem duração de várias semanas. (SÃO PAULO, 2008).

O Ler e Escrever foi criado a partir do programa Letra e Vida, portanto, vincula-se à mesma linha conceitual, porém, procura aprofundar as ações destinadas à melhoria da qualidade da Educação, buscando agir efetivamente no cotidiano das escolas e das salas de aula (SÃO PAULO, 2008).

A Resolução SE 86, de 19/12/2007 instituiu, em 2008, o programa Ler e Escrever, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. A Secretaria de Estado da Educação oficializa esta adoção, considerando:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;
 - a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
 - a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade, resolve: Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa Ler e Escrever, com os seguintes objetivos:
 - I alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
 - II recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.
- Art. 2º Integram o Programa mencionado no artigo anterior, os Projetos:
- I Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I;
 - II Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I;
 - III Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série PIC 3ª série.
- (SÃO PAULO, 2007).

Desde a implantação do programa Ler e Escrever, foram feitas adaptações e revisões pela equipe responsável⁴ pela produção deste material, porém sua essência vem sendo mantida. Dentre os materiais elaborados, o Caderno de Planejamento e Avaliação, o Livro de Textos do Aluno, a Coletânea de Atividades e o Guia de Estudo para a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo compõem um conjunto de produções impressas para articular a formação continuada dos professores de 1ª série nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com seu planejamento e sua atuação em sala de aula (SÃO PAULO, 2008).

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um:

[...] conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2008).

O Decreto nº 54.553 de 16/07/2009, institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o

⁴ Equipe de profissionais da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)

Desenvolvimento da Educação – FDE e municípios paulistas, tendo por objetivo a implementação do programa, que diz no Artigo 1º:

Fica instituído o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem a melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. (SÃO PAULO, 2009).

Desde então, o programa Ler e Escrever teve abrangência progressivamente alargada: até o ano 2010, aproximadamente 250 municípios encontram-se conveniados (SÃO PAULO, 2010).

O Ler e Escrever tem o objetivo de orientar, pedagogicamente, as práticas a serem realizadas na sala de aula, junto ao professor e seus/as alunos, buscando alterar o cotidiano escolar, através da indicação de alternativas didáticas e pedagógicas. Um dos aspectos enfatizados neste material é que as unidades escolares deverão assegurar um trabalho pedagógico que envolva experiências em diferentes linguagens e suas expressões, buscando construir uma metodologia que favoreça o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dessas crianças (SÃO PAULO, 2008).

A partir de análise documental dos materiais publicados pelo MEC acerca da implantação do EF de nove anos (BRASIL, 2004a,b; 2007b, 2009a) e do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2008, 2009) configurou-se a seguinte questão para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa: “Como docentes de uma escola municipal de Limeira/SP têm buscado se apropriar do material Ler e Escrever como fundamento de suas práticas pedagógicas com alunos de seis anos de idade?”.

Esse questionamento surgiu em face da perspectiva de que a ampliação do Ciclo I do Ensino Fundamental de quatro para cinco anos deve:

assegurar às crianças um período maior para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da *alfabetização*, permitindo que elas avancem para os anos seguintes de uma forma segura e confiante em relação aos seus processos de construção de conhecimento (SÃO PAULO, 2009, p. 2).

Para tal, como foi apresentado até este ponto, vários investimentos foram feitos, dentre os quais se destaca a produção de materiais de apoio para subsidiar as práticas pedagógicas, buscando favorecer que elas sejam fundamentadas,

teoricamente. Destaca-se também que o HTPC se constitui em espaço privilegiado para que esta apropriação ocorra, a partir de um esforço coletivo.

Os investimentos no processo de formação de professores e fornecimento de material que subsidiem suas práticas pedagógicas em relação ao processo de alfabetização fazem sentido considerando-se a complexidade da aprendizagem da capacidade de ler e escrever e das mudanças de paradigmas ocorridas nas últimas décadas. Tradicionalmente, as questões da alfabetização têm girado em torno de como ensinar as crianças a ler e a escrever. Durante longo tempo, a crença implícita nas práticas da maior parte dos professores era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as paredes da sala de aula e que a aplicação do método adequado garantia ao professor o “controle do processo de alfabetização” dos alunos (FERREIRO, 2001). Porém, como afirmado por Vygotsky (1984, p.143):

O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressam em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. Temos aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita na maioria das escolas, ou seja, a escrita é ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa.

É possível identificar que houve avanços significativos na compreensão do processo de alfabetização, em grande parte, decorrentes da produção e divulgação das obras de Emília Ferreiro. Segundo esta autora, é necessário reconhecer ter chegado o momento de uma “revolução conceitual” a respeito da alfabetização (FERREIRO, 2001).

A criança que, desde pequena, tem acesso a diversos textos de veiculação social, seja em casa ou na sociedade em geral, como revistas, jornais, propagandas, rótulos, outdoors; compõem em larga medida o cenário cultural de que esta criança participa. Segundo Leal, Albuquerque e Morais (2007) são nessas experiências com a leitura e com a escrita que as crianças vão se constituindo em sujeitos letrados, cabendo à escola ampliar esses conhecimentos.

De acordo com Vygotsky (1984), a organização do ensino deve ser feita de modo a despertar, nas crianças, a necessidade da leitura e da escrita, não sendo

desejável que tais processos tornem-se puramente mecânicos, enfadonhos e desprovidos de significado.

Ainda, Palácios, Pimentel e Lerner (1998, p.23) salientam que:

Dentro da escola, a linguagem escrita é despida de sua função social. Quando propõem-se às crianças que copiem do quadro orações vazias de significado ou que copiem do seu próprio livro com a única finalidade de praticar a escrita, quando se ditam textos com o objetivo de detectar os seus erros e determinar como castigo que repitam cinco ou dez vezes cada palavra “mal escrita”, quando se pede que leiam em voz alta para que sejam avaliados e não para transmitir uma informação aos demais, está-se transmitindo uma mensagem implícita: a leitura e a escrita são atividades inúteis.

Embora os autores relacionem o aprendizado da leitura e da escrita com o da fala como elemento da vida das crianças, Facci (2004, p.239) ressalta que a aprendizagem destas formas de expressão são distintas, visto que:

A aprendizagem da escrita não é idêntica à forma como a fala é adquirida. A escrita não é, também, simplesmente a tradução da linguagem falada para signos escritos. Ela requer para o seu desenvolvimento um alto grau de abstração.

Assim, para “resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.” (VYGOTSKY, 1984, p. 145)

A escola, segundo Ferreiro (1993), deve ser um “ambiente alfabetizador”, ou seja, aquele que proporciona o contato e a interação do aluno com os mais diversos portadores de textos (revistas, jornais, livros, dicionários, listas telefônicas, bulas, anúncios, propagandas, textos narrativos), além de estratégias diversificadas que estimulem o gosto pela leitura e escrita, como canto, dramatizações, teatro, dança, contos. Tais recursos e estratégias facilitam o processo de alfabetização.

A escola além de ser um ambiente alfabetizador é também um espaço de formação, pois este é um momento profícuo para as trocas, resolução de problemas e dúvidas, onde todos os atores são co-responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos e colaboradores para o aprimoramento da prática pedagógica e profissional.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será abordada a metodologia que subsidiou a pesquisa, o contexto em que ela se desenvolveu, os sujeitos que dela participaram, os procedimentos utilizados, a produção e análise dos dados.

Conforme já indicado, o objeto de estudo da pesquisa se refere à implementação do novo Ensino Fundamental de nove anos (EF), com interesse, mais especificamente, sobre a formação continuada dos professores nesse processo. Com a ida a campo, buscava responder ao problema posto para a pesquisa, sintetizado na seguinte pergunta: “Como docentes de primeiros anos de uma escola municipal de Limeira/SP têm analisado a implantação do EF de nove anos e suas práticas pedagógicas com alunos de seis anos, tendo o HTPC como espaço de formação continuada?”.

A partir do problema de pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral:

- Compreender o HTPC num momento específico da implantação do EF de nove anos como contexto especialmente promissor para o estudo e apropriação do programa Ler e Escrever, adotado como material obrigatório na rede municipal de ensino de Limeira.

Deste objetivo geral, decorreram objetivos específicos, assim formulados:

- Analisar de que maneira foi trabalhada com os docentes a implantação do EF de nove anos com alunos de seis anos;
- Verificar se e como o Programa Ler e Escrever tem subsidiado o trabalho do professor e auxiliado-o em suas práticas pedagógicas com os alunos do novo EF;
- Identificar como está sendo realizada a formação continuada dos docentes neste novo cenário educacional.

3.1 A metodologia da pesquisa

O trabalho foi realizado a partir da perspectiva de pesquisa qualitativa, desenvolvida através de observações participantes, em reuniões de HTPC, das quais participaram quatro professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental e duas professoras coordenadoras.

Esta concepção de pesquisa traz alterações processuais e éticas no trabalho investigativo em Ciências Humanas que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados.

Contra-pondo-se a uma postura *monológica*, presente nas ciências exatas, em que o pesquisador depara-se com um objeto mudo para ser conhecido e do qual o pesquisador precisa falar *sobre* e não falar *com* ele, nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, "*ser expressivo e falante*", diante do qual, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, mas tem de falar *com* ele, estabelecer um diálogo com ele. Trata-se, portanto, de uma relação entre sujeitos, dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo, não na posição de detentor do conhecimento, mas imerso numa *relação entre sujeitos*. (FREITAS, 2002).

Para a compreensão da rede de relações, a observação torna-se um elemento importante porque representa:

[...] um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. (FREITAS, 2002, p.28).

Desse modo, a observação nesta modalidade de pesquisa promoverá uma análise dos aspectos individuais e sociais, identificando não apenas as vozes dos atores envolvidos, mas também todas as outras formas de expressão não verbal, como gestos e expressões, que trazem consigo significações importantes relevantes de serem analisados em determinado contexto.

Os estudos de Chizzotti (2006), Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), serviram como luz para a construção dos procedimentos metodológicos dessa investigação. Esses autores partem de uma visão do conhecimento, entendendo a importância do processo dialógico dos sujeitos na construção de suas interpretações e representações sobre os acontecimentos. Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características da pesquisa qualitativa, como pode-se ver nos excertos abaixo:

na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal - os pesquisadores frequentam os locais da pesquisa por se preocuparem com o seu contexto (p.47).

a investigação qualitativa é descritiva na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem os dados a símbolos numéricos, tentam analisá-los em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registrados ou transcritos (p. 48).

os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, pois [...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (p.50).

Esse conceito é também apontado por Lüdke e André (1986), reafirmando que na pesquisa qualitativa os dados são descritivos, valorizando mais o processo que o produto.

O trabalho com a abordagem histórico-cultural possibilita perceber a preeminência das ações humanas como fenômenos socioculturais e históricos como coloca Vygotsky (1994), de modo que se possa destacar a importância que possui o contexto e as relações que os sujeitos estabelecem com outras pessoas ao longo de sua história.

Nesse olhar, a relação do homem com o mundo compõe sua base histórica, social e cultural, que se constitui:

em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire num processo de apropriação do mundo (AGUIAR, 2006, p. 11).

Assim, o sujeito, dentro da abordagem vigotskiana, é visto como um ser ativo, sendo importante considerar-se que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, sendo que sujeito, contexto e relações sociais são sucessivamente transformados pelos homens, como propõe Vygotsky (1996, p.368): “[...] cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”.

Nesse aspecto, o contexto de uma pesquisa qualitativa é muito importante e o ambiente em que os processos e fenômenos a serem estudados ocorrem é o seu *lócus* de desenvolvimento.

3.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola localizada na região periférica de Limeira/SP, pertencente à rede municipal de Ensino. Esta unidade educacional foi escolhida como campo de pesquisa em função de ser uma escola bem conceituada na comunidade, frequentemente referida como uma gestão que se preocupa com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e também pelos resultados apresentados pelo IDEB⁵, embora saibamos que há necessidade de sua problematização em virtude das críticas em relação a esses índices. O IDEB da unidade escolar em 2009 foi de 6,2, superando o resultado do município, que foi de 5,7 e mesmo em âmbito nacional, que foi de 4,6. O quadro 7 abaixo ilustra esses dados:

Quadro 7. IDEB 2009 para os anos iniciais do Ensino Fundamental

	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
	Meta IDEB 2009	IDEB 2009 – média nacional	IDEB 2009 média do município	IDEB 2009 - média da escola pesquisada
TOTAL	4,2	4,6	5,7	6,2
Pública	4,0	4,4		
Estadual	4,3	4,9		
Municipal	3,8	4,4		
Privada	6,3	6,4		

Fonte: BRASIL, 2010b.

Pelo quadro, percebe-se que a escola pesquisada atingiu a média de 6,2, superando a meta nacional, as postas para o sistema público (estadual ou municipal) e os índices efetivamente aferidos nestes contextos. Além disso, a referida unidade escolar teve desempenho muito próximo da meta esperada e do índice alcançado pela rede privada de ensino, em âmbito nacional, o que não é muito comum no sistema escolar brasileiro.

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

Para obter os dados desta unidade escolar foram utilizadas informações do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para tal, não foi realizada uma análise documental em sentido mais estrito, mas uma leitura cautelosa do PPP, que ampliou a gama de conhecimentos sobre esta instituição, sendo possível identificar que a unidade escolar oferece as modalidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo cerca de 800 alunos, com uma equipe escolar constituída conforme se apresenta no Quadro 8.

A escola é muito bem equipada, do ponto de vista dos recursos materiais disponíveis: dez computadores, quatro impressoras, um retroprojetor e uma tela de projeção, quatro aparelhos de som, um videocassete, dois DVDs, uma mesa de som com quatro caixas acústicas, um amplificador, duas câmeras digitais, uma filmadora, uma máquina copiadora.

Os alunos tem à sua disposição recursos como um laboratório de informática equipado com 21 computadores, um datashow e uma lousa digital. Os alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do EF podem frequentar um parque infantil equipado com brinquedos, areia, uma casa de bonecas que simula um ambiente verdadeiro de uma casa. Há, ainda, um amplo espaço físico para recreação, utilizado por todos os alunos da escola.

Quadro 8. Descrição da equipe escolar

Cargo/Função	DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO
Diretora escolar	Formação em Pedagogia e especialista em Língua Portuguesa, efetiva da rede municipal.
Vice – diretora	Formação em Pedagogia e especialista em Língua Portuguesa, efetiva na rede municipal na modalidade do Ensino Fundamental.
Professoras Coordenadoras	1 com formação em Pedagogia e especialista em Educação Especial, efetiva da rede municipal na modalidade do EF; coordenadora da EI 1 com Magistério, formação em Geografia e especialista em Educação, efetiva da rede estadual; coordenadora do EF
Professoras de Educação Infantil	7 professoras, sendo 6 efetivas e 1 contratada da rede municipal: 3 com formação em Pedagogia e especialistas em Educação no Processo de Ensino e Aprendizagem 1 com formação em História e especialista em Educação no Processo de Ensino e Aprendizagem 1 com formação em Ciências Sociais e especialista em Alfabetização 1 com formação em Biologia e especialista em Psicopedagogia 1 com Magistério, contratada pela prefeitura municipal
Professoras do Ensino Fundamental	14 professoras: Efetivas da rede estadual: 4 com formação em Pedagogia, 3 especialistas em Psicopedagogia e 1 em Metodologia da Aprendizagem, sendo 1 efetiva também na rede municipal 1 com formação em Administração, Ciências Contábeis e Processamento de Dados 1 com formação em Geografia e especialista em Educação 1 com formação em Ciências Sociais e especialista em História 1 com formação em Educação Artística e especialista em Metodologia da Aprendizagem 1 com formação em Direito, especialista em Direção Escolar Efetivas da rede municipal: 1 com formação em Geografia, especialista em Língua Portuguesa 1 com formação em Letras, especialista em Educação - Aprendizagem em Língua Portuguesa Contratadas pela Prefeitura Municipal: 1 com formação em Letras, especialista em Metodologia do Ensino e Aprendizagem 1 com formação em Normal Superior 1 com Magistério
Professoras da Sala de Recursos	Contratadas pela Prefeitura Municipal: 1 com formação em Pedagogia e especialista em Educação Especial 1 com formação em Normal Superior e especialista em Educação Especial
Funcionários de apoio	13 profissionais sendo: 1 secretária efetiva 1 escriturária CLT 4 auxiliares gerais efetivas 1 zeladora efetiva como auxiliar geral 3 auxiliares de cozinha 1 técnica em nutrição pela SP Alimentação 1 estagiária do Serviço Social 1 estagiário de informática

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar

Em relação às diretrizes educacionais, (cf. PPP, 2010) a escola tem como:

missão formar alunos críticos e participativos; a visão de ser uma escola reconhecida no município no processo educacional e cidadania, com valores de solidariedade, responsabilidade, respeito, amor e ética; com a política de ser uma instituição de qualidade pelo trabalho que realiza.

Segundo informa-se no PPP (2010):

os problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem são colocados como forças/fraquezas – fatores internos, sendo que as forças são: proposta pedagógica da escola, estrutura física, relações interpessoais, materiais pedagógicos, eventos (festas, feiras, saraus, comemorações), HTPC (capacitação), trabalho da coordenação pedagógica, limpeza, professores, organização da escola, atendimento e compromisso ao aluno, merenda, trabalho da direção, disciplina rígida; os fatores externos são: pais participativos e presentes, capacitações pelo Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP) para professores, coordenadores e diretores e escola de pais. As fraquezas são – fatores internos: muita documentação para ser preenchida como portfólios, diários de classe, diários do bordo, semanários, falta de inspetor de alunos e de funcionários capacitados para orientar as crianças durante o recreio, número muito grande de projetos e tumulto nas entradas e saídas de alunos; os fatores externos são: a desestrutura familiar, gerando problemas de comportamento e rendimento escolar, a burocracia no atendimento à saúde da criança e falta de profissionais, a progressão continuada por falta de orientação desde sua implantação.

Ainda no PPP (2010):

em relação ao plano de trabalho do Ensino Fundamental os objetivos são: os propostos pela LDB que é propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No tocante à estrutura familiar dos alunos, de acordo com os dados obtidos no PPP de 2010, a maioria das mães é chefe de família trabalhando no comércio, autônomo, na indústria, com nível de escolaridade de Ensino Fundamental incompleto, renda de dois até três salários mínimos. Residem em casas próprias quitadas ou financiadas, com três a cinco cômodos, onde moram de duas a quatro pessoas; não possuem convênio médico; 28% das famílias recebem benefícios sociais do governo, como bolsa família ou bolsa escola. A frequência às praças é

indicada como a principal forma de lazer e o rádio o principal meio pelo qual recebem informações e conhecimento.

A maior parte dos alunos se locomove até a escola caminhando; a minoria utiliza transporte particular. O bairro conta com posto médico e policial para atendimento à comunidade.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Em função dos objetivos da pesquisa foram escolhidas quatro professoras do 1º ano, que estavam desenvolvendo o trabalho pedagógico com a implantação do ensino fundamental de nove anos. Das quatro professoras, apenas duas participaram efetivamente das reuniões, sendo que as outras duas preferiram não participar dos encontros até o final de 2010, pois no ano seguinte não estariam mais nesta unidade escolar por não serem efetivas da rede municipal de ensino. Participaram também as duas professoras coordenadoras que conduziam os HTPCs.

Tendo claro o objetivo da pesquisa e sua fundamentação na perspectiva histórico-cultural, depois de conhecer a escola foi de fundamental importância conhecer o perfil das professoras e das duas professoras coordenadoras incorporadas, efetivamente, no trabalho de campo.

As professoras serão apresentadas no Quadro 9 com nomes fictícios, com o intuito de preservar o sigilo quanto às suas identidades.

Quadro 9. Caracterização das professoras e professoras coordenadoras

NOME FICTÍCIO	INFORMAÇÕES SOBRE AS PROFESSORAS E PROFESSORAS COORDENADORAS
Ana Professora	Cursou o magistério, é graduada em Letras e especialista em Língua Portuguesa ; atua como professora desde o ano 2000. É professora efetiva na rede municipal, ocupando cargos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental; leciona nesta unidade escolar desde 2009. Dos cursos de formação, o mais recente que realizou foi o Programa Letra e Vida, concluído em 2010.
Josiane Professora	É graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia no Processo de Ensino e Aprendizagem; atua como professora desde o ano 2000. É professora efetiva da rede municipal, ocupando cargo na modalidade do Ensino Fundamental; leciona nesta unidade escolar no período vespertino. Já trabalhou em seis escolas, tendo atuado três anos como professora da Educação Infantil e dez anos como professora do Ensino Fundamental, porém prefere trabalhar com a Educação Infantil e 1º e 2º anos do EF. Dentre os cursos de formação que já fez, os mais recentes são o Programa Ler e Escrever, em 2010, com frequência de uma vez ao mês e o Programa Letra e Vida, cursando em 2011, uma vez por semana.
Clara Professora coordenadora	Cursou o magistério, é graduada em Geografia e especialista em Educação, é efetiva da rede estadual. Está no magistério há vinte e cinco anos; lecionou em várias unidades escolares, tendo atuado como professora durante quinze anos; há dez anos, exerce a função de professora coordenadora nesta escola. Durante todos esses anos na educação, fez inúmeros cursos de formação, dentre eles o Letra e Vida e o Ler e Escrever.
Daniela Professora coordenadora	É graduada em Pedagogia especialista em Educação Inclusiva. É professora efetiva na rede municipal há dez anos, ocupando o cargo de professora na modalidade do Ensino Fundamental. Está no magistério há quinze anos, sendo cinco anos na rede estadual; lecionou em duas escolas e há quatro anos exerce a função de professora coordenadora nesta unidade escolar. Daniela diz ter preferência por atuar na Educação Infantil e/ou nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

3.4 Os procedimentos

O primeiro passo para a realização deste trabalho consistiu no seu encaminhamento ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, já que a pesquisa envolveu a participação com seres humanos. Com o aval, o projeto foi encaminhado para o secretário municipal de educação de Limeira/SP e também à direção da unidade escolar, a fim de obter autorização para o início do trabalho em campo. Após este passo, foi agendado o primeiro contato com as professoras do primeiro ano e as duas professoras coordenadoras da escola, com objetivos de apresentação do projeto de pesquisa e a obtenção do aceite destes profissionais.

Utilizou-se como instrumento de pesquisa a observação participante, que segundo Chizzotti (2006, p.90), tem o objetivo de “experenciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos”. Ainda de acordo com o referido autor, a observação participante é do tipo direta, possibilitando ao pesquisador o contato com o objeto de pesquisa e permite uma:

[...] descrição “fina” dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e as circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e comportamentos diante da realidade.(CHIZZOTTI, 2006, p.90).

Assim, privilegiaram-se as reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como fonte de observação direta e, na escola, ele ocorre semanalmente, sendo as professoras divididas em grupos segundo os anos em que lecionam; cada um dos grupos desenvolve seus trabalhos em uma das salas de aula da unidade escolar, organizados pelas duas professoras coordenadoras.

Vale ressaltar que, conforme as observações iam acontecendo, a dinâmica da pesquisa foi se realizando, com o surgimento de novos questionamentos em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e às condições materiais de sua ocorrência e questões relacionadas à alfabetização dos alunos do primeiro ano. Esses apontamentos foram registrados no diário de campo, no qual foram anotados os acontecimentos significativos vivenciados durante as observações participantes.

A partir dos registros dos discursos dos professores, feitos através de áudio-gravação, foi realizada análise de conteúdo para buscar “compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2003, p.98).

A partir de observações nos encontros do HTPC foram levantadas informações provenientes da comunicação com as professoras e/ou professoras coordenadoras, possibilitando a futura categorização dessas informações.

Essa categorização das informações levou à construção de um conjunto de pré-indicadores. Para formular os pré-indicadores foram necessárias sucessivas leituras flutuantes, buscando a familiarização com o conteúdo do material acumulado.

Participavam do HTPC toda a equipe de professoras da escola, ora dispostas em grupos por ano de escolaridade; neste último caso, foram acompanhadas as reuniões do grupo de professoras dos anos iniciais do EF. A condução dos encontros era realizada, essencialmente, por uma das professoras coordenadoras. Foram acompanhados apenas três encontros do HTPC, porque segundo a professora coordenadora Clara, não seria produtivo o acompanhamento nos outros dias, pois tratariam de assuntos pertinentes a escola num contexto geral, além de questões burocráticas, como recados. Mesmo assim, houve o acompanhamento do HTPC nesses dias, mas os dados obtidos não foram utilizados na pesquisa em função da própria orientação da professora coordenadora.

3.5 Os procedimentos para análise de dados

Após transcrever as gravações em áudio, o material foi lido diversas vezes, em busca da familiarização com a fala dos sujeitos. O objetivo inicial era encontrar os pré-indicadores para a construção de futuras categorias. Este processo exigiu muita criatividade e dedicação, para que se obtivesse um resultado satisfatório e em conformidade com os referenciais teórico-metodológicos adotados. Embora houvesse a busca pelo rigor intelectual de modo a seguir as normas científicas, não se pode desconsiderar a característica artesanal do trabalho realizado.

As análises foram sendo construídas de forma qualitativa. Num primeiro momento, a organização de todo material foi dividida em partes, que são relacionadas, procurando identificar nelas tendências e padrões relevantes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, a organização preliminar do material possibilitou sua divisão “em seus elementos componentes sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.48).

Desse modo, procurou-se destacar os pontos mais recorrentes nas falas das docentes, agrupando-os e formando o conjunto inicial dos pré-indicadores, apresentados no Quadro 10..

Antes de passar a ele, entretanto, é necessário informar que a dinâmica das reuniões foi essencialmente marcada por predomínio maciço de enunciações da professora coordenadora do EF (Clara) e predomínio de silêncio por parte das

professoras de primeiros anos. Sendo assim, os pré-indicadores, assim como o trabalho analítico seguinte, têm como referência os temas abordados por Clara.

Quadro 10. Pré - Indicadores

PRÉ – INDICADORES
Preocupação com a alfabetização
Concepção de alfabetização
Constante defesa de agrupamento produtivo das turmas, segundo hipóteses de escrita
O trabalho do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos O Programa Ler e Escrever A falta do material A alfabetização com as crianças menores A organização da equipe de trabalho docente Planejamento Responsabilidade do alfabetizador A concepção da professora coordenadora como orientadora do alfabetizador
Sobrecarga de trabalho da professora coordenadora
Falta de participação das professoras
Professora responsável pela indisciplina
Rotina
Preocupação com as avaliações oficiais
Contradição no discurso pedagógico
Des (informação) do professor
Preocupação com a aprendizagem do aluno
Expectativa em relação ao ingresso do aluno no 1º ano
Des (organização) dos documentos e materiais sob responsabilidade docente

Após a organização preliminar do material empírico, foram empreendidas outras leituras, porém com um novo foco: encontrar os indicadores aos quais os dados obtidos anteriormente se referiam. Assim, foi construído o quadro 11 dos indicadores e conteúdos:

Quadro 11. Indicadores e Conteúdos

INDICADORES	CONTEÚDOS
A Preocupação com a alfabetização	Concepção de alfabetização A Alfabetização com as crianças menores Responsabilidade do alfabetizador Preocupação com a aprendizagem do aluno
O trabalho do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos	Planejamento Expectativa em relação ao ingresso do aluno no 1º ano
O Programa Ler e Escrever	A falta do material Agrupamento produtivo Rotina Modalidade organizativa
Sobrecarga de trabalho da professora coordenadora	A concepção da professora coordenadora como orientadora do alfabetizador Preocupação com as avaliações oficiais Contradição no discurso pedagógico
Des (organização) dos documentos e materiais sob responsabilidade docente	Falta de participação das professoras Indisciplina centrada na professora Des (informação) do professor A organização da equipe de trabalho docente

A organização dos indicadores e seus respectivos conteúdos ocorreram de acordo com os critérios de similaridades entre ambos. Esse processo de articulação resultou em um novo sentido que possibilitou a construção de núcleos de significação, divididos em torno de três grandes eixos:

- a) *Ensino Fundamental de nove anos*: refere-se ao planejamento para as crianças de seis anos no 1º ano e a maneira pela qual foi trabalhada a implantação do novo EF. Traz questões relativas ao Programa Ler e Escrever que não chegou à rede para as docentes tomarem conhecimento do material - embora a formação do programa esteja sendo oferecido para as docentes e professoras coordenadoras, o material que deveria ser de consumo do aluno é desconhecido - e como, apesar disso, as professoras incorporaram às suas práticas ao menos parte dos conteúdos do referido material; em consequência desses fatores, são mencionadas angústias e preocupações em relação à alfabetização, mas também os sucessos desse trabalho que pode ser visto no prazer dos alunos em aprender;
- b) *O trabalho em equipe*: retrata o quão é importante a troca entre os pares para obter um trabalho com resultados satisfatórios, assim como fatores que dificultam esse processo;
- c) *Concepção de professoras*: traz as contradições na concepção da professora coordenadora em relação ao corpo docente, ora referindo-se às

professoras como competentes ora apontando problemas ou aspectos negativos em suas práticas.

Tais núcleos são exemplificados com excertos das falas das professoras, mas, sobretudo, as da professora coordenadora do EF.

O Quadro 12 ilustra de modo sucinto os núcleos de significação e seus respectivos conteúdos.

Quadro 12. Organização e nomeação dos núcleos de significação

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	CONTEÚDOS	
Ensino Fundamental de nove anos	Planejamento	
	Programa Ler e Escrever	Falta do material
		Os cursos de formação Letra e Vida e Ler e Escrever
		Incorporação às práticas
	Alfabetização	Preocupações/Angústias
Sucessos		
Importância do Trabalho em Equipe	Importância	
	Fatores dificultadores	
Concepção de professoras	1. A professora que não “ouve/vê” as crianças	Adaptações de atividades
		Decoração da sala
		Atividades desmotivadoras – indisciplina
	2. A professora ociosa	
	3. A professora displicente	Portfólio – aspecto legal/aspecto pedagógico
4. A professora competente	Níveis da escrita	

As informações obtidas foram analisadas de acordo com suas características, de modo a permitir a passagem dos elementos descritivos à interpretação:

[...] investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação. (CHIZZOTTI, 2006, p.99).

A compreensão dos atores sociais e do contexto cultural apontado por Chizzotti (2006) se dará por meio da análise dos núcleos de significação e de seus conteúdos.

3.6 Os resultados e as discussões

Neste item, serão apresentados os resultados obtidos a partir das análises das transcrições das observações realizadas relacionados com os núcleos de significação e seus conteúdos. Para maior compreensão desse processo, os núcleos serão exemplificados com excertos das falas das professoras, mas, sobretudo, as da professora coordenadora do EF.

Primeiro Núcleo - Ensino Fundamental de nove anos

a) Planejamento

Segundo a Deliberação CME nº 04/09 que dispõe sobre as normas de implantação do EF de nove anos no município de Limeira, este passou a ser efetivado a partir do ano de 2009.

Como algo recente na rede de ensino, pressupõe-se que antes de sua implantação houvesse ocorrido o planejamento para o atendimento dos alunos nos anos iniciais do EF, sobretudo considerando-se que a publicação da lei e da maior parte do material do MEC ocorreu em 2006, 2007 e 2008. Mas, na realidade, o que aconteceu, segundo Clara, foi uma reunião de quatro dias, no final do ano de 2009, com as coordenadoras sobre o referido assunto, o que na prática não ofereceu a base necessária para estes profissionais compreenderem como deveria ocorrer a construção do trabalho no novo EF e, conseqüentemente, gerou grandes dificuldades para disseminarem os conhecimentos ao corpo docente da escola. As falas de Clara são precisas em relação a isso:

[...] é muita fala, mas no concreto ninguém acaba resumindo para você o que realmente tem que ser feito. Essa documentação foi pega depois, nós lemos [documento EF de 9 anos e material Ler e Escrever do professor] em janeiro [2010]. Isso, para poder passar para elas [professoras]. (Clara)

Constata-se que a implantação do EF de nove anos na rede municipal ocorreu de modo inopinado, já que legalmente iniciou-se no ano de 2009 e os materiais sobre a ampliação e do Ler e Escrever, coincidentemente, somente chegaram nas escolas no início do ano de 2010, período das férias das professoras. No retorno às aulas, em fevereiro, foi na primeira semana, destinada à reunião pedagógica (período no qual são atribuídas as classes aos docentes), que ocorreu o repasse de informações administrativo-pedagógicas e do planejamento anual.

Pelo fato de se falar em um novo EF, que obrigatoriamente requer mudanças estruturais, organizacionais, administrativas e curriculares, já que além de aumentar a escolaridade obrigatória por mais um ano, também insere a criança aos seis anos no EF, o tempo destinado para discussões e planejamento do novo Ensino Fundamental foi insuficiente, como relatam Clara e Ana:

[...] não deu tempo de planejar... e foi um fato inesperado: [...] na verdade todas tinham medo no começo... (Clara)

A questão foi a seguinte: foi implantado, nós teríamos que começar, nós poderíamos de repente [dizer]: mas não tem material, não tem recursos disponíveis. Nós poderíamos cruzar os braços e esperar o que vai acontecer. Nós não fizemos isso. (Ana)

Nos dizeres da coordenadora e da professora a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que no município de Limeira ocorreu apenas no ano de 2009, foi um acontecimento inesperado. Ressaltamos que talvez tenham sido inesperadas as discussões e a organização nessa esfera; porém não se pode dizer o mesmo quanto à inevitabilidade de implantação das mudanças já que o novo Ensino Fundamental tornou-se obrigatório com a Lei 11.274, no ano de 2006 e,

desde então, era público que todas as redes teriam o prazo máximo até 2010 para adotá-lo.

É pertinente destacar a fala da professora Ana, que relatou não ter nem material e nem recursos para trabalhar, algo contraditório, uma vez que a professora coordenadora Clara relatara anteriormente que o material da ampliação e do Ler e Escrever foi lido em janeiro e repassado às professoras em fevereiro. Ou seja, a escola dispunha do material, mas não houve tempo hábil para aprofundamento do mesmo no planejamento.

Está nítido também que o novo EF foi implantado no município, mas sem os subsídios necessários, pois houve o desconhecimento sobre o que, para quem, porque e como (re)construir o fazer pedagógico, registrado nas falas de Clara:

Como que nós vamos fazer? Aonde nós queremos chegar com essas crianças? Até porque nós não temos nenhum plano claro [da Secretaria Municipal da Educação]. (Clara)

Segundo a coordenadora, as escolas municipais no processo de implantação do EF de nove anos não tiveram informações suficientes para realizar o planejamento como relata a professora coordenadora:

Da rede eles mandaram, mas mandaram o que? Um planejamento quase que meio adaptado [referindo-se a última etapa Educação Infantil e o 1º ano do EF de 8 anos]. Até porque não deu tempo de planejar... (Clara).

Pode-se inferir pela fala de Clara que em função da falta de informações e de tempo, o planejamento escolar foi desconstruído, restando a opção de algo híbrido, “quase que meio adaptado”, o que parece indicar a necessidade de improviso para fazer funcionar os primeiros anos. Porém, é importante mencionar que, referente à construção de um planejamento com conteúdos tanto da última etapa da pré-escola como do 1º ano do EF de 8 anos, o documento Ensino Fundamental de nove anos:, passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009a, p.24) afirma que o conteúdo do 1º ano do EF de nove anos não deve nem ser o conteúdo do último ano da pré-escola e nem da 1ª série do EF de 8 anos, uma vez que no caso da criança

de seis anos: “[...] precisam de uma proposta curricular que atenda suas características [...], pois não se trata de realizar um ‘arranjo’ dos conteúdos”.

Quanto à criação de um modelo de planejamento, Clara, referindo-se ao processo da rede de trabalhar com adaptações da antiga etapa da pré-escola e da 1ª série do EF de 8 anos diz que:

[...] não é uma coisa que fica clara. (Clara)

Em relação a essa questão, Clara menciona que cada escola possui um perfil diferente:

É um perfil inclusive de primeiro ano porque daqui a pouco a gente vai poder ter o nosso planejamento... A gente sabe que a condição nossa não é alfabetizar [...] Não seria criar, não é. Mas que elas busquem o novo e com isso elas construam aquilo que elas querem aprender. (Clara)

[sobre a alfabetização] A gente falou “Ah, então nós vamos oferecer todas as condições possíveis, vamos tentar e ver o que dá certo”. (Ana)

As falas de Clara e Ana mostram que elas têm o entendimento de que não se deve focar exclusivamente a alfabetização, tendo em vista que o trabalho no 1º ano deve fazer com que o aluno construa o conhecimento, considerando-se que:

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização (BRASIL, 2009a, p.23).

Portanto, é preciso explorar a alfabetização, mas levar em consideração as características peculiares das crianças de seis anos. O posicionamento de Clara se aproxima do discurso que circula nos documentos oficiais:

Da minha parte, ficou muito claro: nós vamos facilitar a alfabetização, mas nós não vamos cobrar. (Clara)

Por outro lado, existe antagonismo em seu discurso, pois a mesma pronunciou em outro momento:

Eu tenho que dar conta do meu planejamento, porque eu já estou falando em alfabetização e eles já têm conteúdo para cumprir na série que estão. (Clara)

Se ela tem que dar conta do planejamento e ele contém a alfabetização, pressupõe que existe sim, a cobrança.

Em suma, o item planejamento na implantação do EF de nove anos no município de Limeira foi caracterizado pela desinformação, insegurança, contradições e imposições.

b) Programa Ler e Escrever

Em relação ao programa Ler e Escrever constatou-se que ele foi adquirido pelo governo municipal e repassado às escolas de maneira inesperada, como percebido nas falas de Clara:

Lá no começo do ano [2010], a gente estava falando de Letra e Vida. Dois meses e meio depois chega para nós o Ler! De que forma nós podemos aplicar? (Clara)

Percebe-se que a rede falava do Letra e Vida e de repente surgiu o Ler e Escrever para ser implantado nas escolas municipais, mas sem o respaldo suficiente.

As análises sobre a forma de abordagem do programa remeteu a três núcleos: a falta do material, os cursos de formação Letra e Vida e Ler e Escrever e indícios de incorporação do que está posto no material às práticas pedagógicas. A seguir, veremos cada um destes núcleos.

A falta do material

É oportuno dizer que o material Ler e Escrever (do professor) foi distribuído no início do ano de 2010. Já o material de consumo (do aluno) até o momento da realização da pesquisa não tinha chegado às escolas, como revela Josiane:

Nós temos o nosso e a gente usa como apoio, para trabalhar.
(Josiane)

Mas um olhar mais crítico em relação à falta desse material é apontado por Clara:

O material... Vocês sabem que não vem para o primeiro ano, até porque o primeiro ano é uma novidade desse ensino de nove. Não tenho nenhum material, a gente não tem nada para se respaldar. A gente só recebeu alguma documentação, leu a respeito do que deveria ser, a gente [se] colocou a par aqui... Mas, ainda é uma experiência, porque nem nós sabemos realmente o que tem que ser feito com esse primeiro ano. Não é uma pré-escola, mas também não é uma sala de alfabetização ainda. (Clara)

É importante lembrar que o material para o 1º ano do Programa Ler e Escrever não é adaptado para os alunos de seis anos, já que ele foi produzido para os alunos da 1ª série do EF de oito anos, ou seja, para crianças a partir dos 7 anos de idade. Sendo assim, designá-lo como material para subsidiar as práticas pedagógicas com as crianças menores pode levar, infelizmente, a equívocos e/ou contradições com o que se dispõe em documentos de âmbito nacional, pois:

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2004b, p.22).

Nota-se que o processo de implantação do EF de nove anos ainda caminha a passos lentos (e confusos) há pouca clareza sobre o que significa trabalhar com as crianças de seis anos a partir de suas características, condições e representações, conforme prescrevem os documentos orientadores do MEC.

Os cursos de formação Letra e Vida e Ler e Escrever

No que diz respeito aos cursos de formação Letra e Vida e Ler e Escrever nota-se nas falas das professoras como, para elas, ainda é lacunar o entendimento das relações entre eles, como mostram os extratos a seguir:

É tudo a mesma coisa. (Josiane)

“É” [e explica sobre o público-alvo]: O Letra e Vida ficou para professores e coordenadores e diretores que quisessem participar. Já o Ler e Escrever só com coordenadores e diretores e os ADEs [Agentes de Desenvolvimento Educacional]. (Sueli- professora do EF que está afastada da sala de aula em substituição de direção)

Posteriormente, a mesma professora diz:

É uma continuidade. Na verdade é a mesma coisa, mas, com menos cobrança porque o tempo é menor [...]. (Sueli)

[O Programa Ler e Escrever] É como se fosse a prática do Letra e Vida. (Sueli)

As professoras mostram, portanto, pouco domínio sobre os programas esforçando-se por tentar defini-los, ora destacando continuidade entre eles, ora a incorporação de aspectos práticos dos conteúdos teóricos apresentados no Letra e Vida, ora diferenciando-os a partir de referido grau de menor cobrança.

Todas as professoras desta unidade escolar fizeram o curso Letra e Vida, tanto as que trabalham meio período como aquelas que realizam a jornada integral.

Já em relação ao Ler e Escrever, apenas a professora Ana realizaria o curso, no ano de 2011.

Outro aspecto que merece ser destacado são alguns contratempos que advieram de dificuldades para inclusão do curso na agenda de professoras, sobretudo no caso daquelas que dobram a jornada de trabalho. É possível observar na fala da professora Ana que a interrupção das aulas para realizar a formação do curso foi prejudicial à aprendizagem dos alunos, principalmente por se tratar das crianças de seis anos.

Você viu que eu tive que continuar [fazendo o curso Letra e Vida] no horário de aula? Até o final do ano? [...] Eu fiquei trabalhando meio período e saindo da sala de aula. Demais, não é? Não achei legal. É bom para ampliar conhecimentos, [mas não] saindo da sala de aula! Eu saía toda quarta-feira (Ana).

Outro problema apontado pela professora, no que diz respeito à continuidade do seu trabalho em sala de aula, refere-se à constante troca de professores para sua substituição, necessária de ocorrer enquanto a mesma participava do curso de formação para utilização do material:

Pelo menos teve uma tentativa de sempre vir a mesma [professora]. Começou a vir dois meses, aí veio outra. Essa outra pegou sala em outra escola. Acho que eles trocaram umas três ou quatro vezes de professor. Toda quarta-feira [eu tinha que faltar]. Eu acho que isso prejudica, principalmente por ser um monte de coisa [conteúdo a ser trabalhado com o aluno]. (Ana)

Ana critica o fato de o curso Letra e Vida ser ministrado num dia da semana que impedia que houvesse uma continuidade do conteúdo programado para a semana em sala de aula com os alunos do 1º ano. Esta crítica volta a aparecer no próximo trecho:

Se fosse na segunda, acho que não ia sentir tanto. Eu ia conseguir trabalhar com eles, de terça a sexta, pelo menos, acho que rendia mais. Mas é muita interrupção: eu vinha segunda e terça, na terça eles estavam uma belezinha, aí na quarta vinha outra... Perdia o ritmo, eu voltava na quinta e na sexta, depois final de semana, muda o ritmo em casa de novo. O problema foi de ser na quarta-feira [...] entendeu? (Ana)

A referência para o aluno é o professor, principalmente para as crianças menores e as faltas excessivas impactam diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem. Uma pesquisa realizada por Zaponi e Silva (2007, p.4) em parceria com a Secretaria da Educação de Pernambuco apontou que:

[...] a investigação do absenteísmo e seu impacto no cumprimento do calendário letivo, seja em relação aos prejuízos pedagógicos para os estudantes ou aos custos financeiros com substituição de professores, é relevante na definição de políticas públicas relacionadas à permanência do professor em sala de aula.

Para os autores, há necessidade de políticas que sustentem a permanência do professor dentro da sala de aula, na sua tarefa educativa. No caso do município de Limeira foi inquestionável o grande passo dado em relação à oferta da capacitação contínua para toda rede; por outro lado, haveria necessidade de se criar outros dispositivos para ofertá-la, pois são inegáveis as consequências sobre o processo de ensino e aprendizagem com a falta do professor titular uma vez por semana durante o ano todo, considerando-se que esse professor falte apenas para ir ao curso, o que não é o mais comum de acontecer. No município, o professor por meio do Estatuto do Magistério tem direito a 12 faltas abonadas, como também o direito aos atestados médicos, que são faltas não descontáveis ao professor. Portanto, caso o professor abone ou vá ao médico, as ausências do professor na escola serão de dois dias, impactando a vida escolar de seus alunos e a construção do processo de ensino e aprendizagem. Essa questão necessitaria de maiores reflexões pelo sistema municipal, que poderia criar outras estratégias para ofertar a formação continuada de seus professores.

A professora coordenadora, em momentos das reuniões, insinua uma certa desarticulação entre o que é proposto pelo material Ler e Escrever e o planejamento da própria rede, atribuindo esse fato ao tipo de abordagem que o material apresenta:

E as modalidades [organizativas⁶] já viram, já sabem o que é, até porque está posto dentro do Ler e é uma outra coisa que a gente quer: articular o planejamento junto com o Ler. Porque o material... Não que esteja desarticulado, não é isso, mas o Ler traz uma forma de material que de repente o planejamento não contempla, ou o prazo, ou a data, ou a época do ano que ele está acontecendo [não é adequada]. Então, acho que teria que juntar... (Clara)

Observa-se nas falas da professora coordenadora a preocupação de vincular o programa Ler e Escrever com o currículo escolar, já que o primeiro documento foi adquirido pela rede e, de certa forma, está desarticulado com o planejamento escolar.

Torna-se claro que as professoras estão submetidas às relações de poder no cotidiano escolar e, para enfrentá-las, devem:

Buscar novas formas de subjetivação nos espaços escolares (onde atuam professores e alunos, coordenadores, diretores etc.), que é onde o currículo é exercido e produz efeitos, significa assumir que dimensões do poder estão presentes nos currículos de diferentes formas: em seu processo de construção, em sua implementação, na escola, na sala de aula. (MATE, 2010, p.127).

⁶ A coordenadora refere-se às *Modalidades Organizativas*, propostas para estruturar o trabalho pedagógico no Material Ler e Escrever. Nele, está assim definido:

- Atividades permanentes (por exemplo: brincadeiras no espaço interno, no externo, cantos de atividades diversificadas, ateliês de artes visuais, roda de leitura, etc.);
- sequência de atividades “planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com a intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir das diferentes proposições” (RCNEI).

Outra modalidade de organização do tempo didático que tem especial interesse para crianças de 6 anos são os projetos didáticos, que se caracterizam por serem conjuntos de atividades envolvendo uma ou mais linguagens e possuem um produto final que será socializado para um público externo à sala de aula. Em geral possuem duração de várias semanas (MATERIAL LER E ESCREVER, SÃO PAULO, 2007).

Incorporação às práticas

Apesar das questões apontadas a respeito da chegada tardia e incompleta do material de apoio e estudo, das dificuldades para compreenderem as razões e articulações entre os programas e dos problemas apontados para a frequência aos cursos de formação, nota-se também, por parte da coordenadora, uma antecipação quanto ao que seria posto pela rede, garantindo de certo modo, um (ao menos relativo) preparo para as professoras continuarem com seus trabalhos em sala, mesmo sem a presença do material Ler e Escrever, mas seguindo os moldes de trabalho proposto pelo mesmo, como pode ser inferido a partir dos excertos a seguir:

Elas me ouviram acho que pelo menos uns três meses falando de projeto, falando de modalidade organizativa, por que? Porque ainda não está posto na rede, mas a partir do ano que vem [2011] a gente sabe que vem. Então, o que acaba acontecendo com elas? Elas estão prontas para o que vai acontecer. (Clara)

[...] a gente já trabalha nos mesmos moldes [do material Ler e Escrever], para, inclusive, a criança já estar inserida com o material. (Ana)

Quando a professora coordenadora menciona “a gente sabe que vem” está se referindo à obrigatoriedade de adotar o Ler e Escrever, pois o material prescreve o trabalho em modalidades organizativas, com projetos e outras proposições. Consoante com a necessidade da adoção Ler e Escrever, a professora Ana revela que a equipe já trabalha dentro do modelo do material, pois sabem que vão ser cobradas. Para isso, recorrem ao livro do professor, explorando conceitos e estratégias de ensino contidas no material do professor, já que o material do aluno não chegou na escola. Observa-se que mesmo que o material de consumo do aluno tivesse chegado, ele deveria ser adaptado, uma vez que este fora criado para o trabalho com as crianças da antiga 1ª série.

Embora a professora coordenadora Clara tenha apontado falhas do material, uma vez que imposto encontrava-se “desarticulado” com o planejamento escolar, a

professora coordenadora reconhece que há propostas interessantes, principalmente no que se refere à proposição de trabalhos com projetos:

O material [Ler e Escrever] é excelente, principalmente pra quem tem menos experiência, ele norteia o professor, eu acho extraordinário. (Clara).

A professora coordenadora e a professora do 1º ano demonstram satisfação no trabalho com projetos, conforme se observa nos trechos a seguir:

[...] Eu não acreditava... No entanto, nós tivemos um projeto na sala da Ana [professora] que inclusive o encerramento foi quinta-feira. [...] Quinta foi uma tarde de autógrafa⁷ que eles [alunos] elaboraram um livro.[...] Então eu acho assim, que não dá para a gente dizer que não acontece... Acontece! (Clara)

Uma experiência muito gratificante mesmo! (Ana)

A coordenadora também destaca o trabalho de agrupamento realizado pelas professoras com intuito de fazer avançar o nível da escrita dos alunos, conforme verificado no trecho a seguir:

Era uma rotatividade entre elas [professoras titulares] uma vez por semana pegavam o grupo de crianças que estavam numa hipótese não tão avançada quanto os outros. [...] Elas se reuniam, [cada professora ficava com uma turma]. [...] Dividindo essas crianças por hipótese, quem fica com alfabético, com silábico-alfabético, os pré-silábicos para os [alunos] que não estavam tão avançados. (Clara)

Para Clara, fica evidente que através dos agrupamentos houve avanços no processo de escrita dos alunos, como se observa na fala abaixo:

⁷ A tarde de autógrafos foi notícia do jornal da cidade, conforme consta no anexo nº 3.

[...] Acho que [em] duas semanas as crianças mudaram já de hipótese. Porque [os alunos tiveram] atenção mais direcionada.
(Clara)

É necessário sublinhar, porém, que a sistemática utilizada pela escola de agrupar os alunos por nível de escrita semelhante torna-se uma prática contraditória ao que o próprio programa Ler e Escrever propõe, já que nele salienta-se como um dos procedimentos a serem adotados pelos professores a organização de grupos heterogêneos produtivos.

O programa Ler e Escrever valoriza a diversidade e a interação dos alunos de níveis de escrita diferentes como forma de aprendizagem, enquanto a prática adotada pela escola em avançar o nível de escrita da criança, anda em direção contrária a esse processo, já que valoriza a homogeneização.

Alfabetização

a) Angústias e preocupações

Através da fala da coordenadora, pode-se perceber que as professoras possuíam muita insegurança e demonstravam certa resistência ao ter que lidar com as turmas do primeiro ano, inclusive negando-se a trabalhar com elas. No entanto, segundo a professora coordenadora, é preciso que ocorra esse impacto para que haja mudanças na educação:

Porque para todo mundo que você falava: “Vamos pegar o primeiro ano”, [respondia] “Ai, eu não quero”. Ninguém queria. Por que? Porque ninguém sabe o que é. Porque o novo assusta, não é? O novo assusta, você se desacomodar, às vezes, que é o que eu falo, na educação, gente, tudo é desacomodado. (Clara)

Segundo a coordenadora, ela busca acalmar as professoras diante de situações inesperadas e que geram conflitos interiores nas mesmas e manifestações

de resistência ao que lhes é solicitado/exigido, como foi no caso da elaboração de um relatório:

Então, essa surpresa do novo, para gente é o que eu sempre falo para as meninas: “tudo é o desacomodar tudo que você vai fazer”. Então, por exemplo, você recebe um relatório que nunca existiu na rede. “Ai, eu vou ter que fazer mais isso?!”. Eu falo: “gente, calma. Calma, vamos ver como é que sai, vamos estruturar, vamos tentar fazer primeiro, ver se dá certo. Vamos conhecer. Vamos devagar, não é?”. Eu acho que foi mais ou menos por aí que aconteceu com o primeiro ano. (Clara)

Percebe-se uma postura motivadora da professora coordenadora ao solicitar tranquilidade às docentes, como também uma iniciativa de co-participação no enfrentamento das novas demandas: importa notar que nestes pontos, coloca o verbo no plural: “*vamos conhecer*”, “*vamos estruturar*”, “*vamos fazer*”. Essa atuação torna-se essencial nos processos de transformações educacionais, já que:

Propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria. Acompanhar esse trabalho possibilita desencadear um processo de reflexão na ação (formação continuada) durante o qual o professor vivencia, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional. (ORSOLON, 2010, p.23).

Novos desafios, necessariamente, devem ser acompanhados de novas perspectivas de reflexão sobre a ação, em determinado contexto educacional, numa atuação conjunta e colaborativa de seus atores.

Durante a realização dos projetos, são relatadas algumas dúvidas e incertezas por parte da professora coordenadora, principalmente no que se referia ao desempenho dos alunos do primeiro ano que ainda não eram alfabetizados:

Será que não era muito mais fácil eu começar a acompanhar [o desenvolvimento de trabalho com projetos] uma sala de sei lá, de segundo ano, terceiro ano, onde as crianças já estão alfabetizadas? [...] Como é que essas crianças iam se sair

sendo que elas não eram alfabetizadas? Então, todas essas interrogações apareceram na minha cabeça no começo.
(Clara)

Embora muitas dúvidas tenham surgido no decorrer do trabalho com projetos, após acompanhar o desenvolvimento e a condução das atividades realizadas por uma professora, a coordenadora percebeu que tal trabalho é possível de ser realizado, desde que haja empenho e interesse, tornando esta experiência importante para a formação das docentes:

Então, aí você começa a perceber, você fala: “você sabe que eu acho que pode dar certo?!” Mas ainda até aí, desacreditando, porque eu falava: “eles são muito pequenininhos. Como é que ela [professora] vai trabalhar com eles a questão de leitura, por exemplo?”. Quer dizer, o tempo todo só ela [professora] como leitora... Foram coisas que vieram aparecendo não é? Mas que, no final, foi muito valioso tudo o que aconteceu. (Clara)

É conveniente ressaltar que as atividades de leitura voltadas para a criança de seis anos não envolve apenas a possibilidade da professora como leitora, já que o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) enfatiza que desde a pré-escola a criança deve ler, mesmo que não convencionalmente⁸. O próprio material Ler e Escrever descreve a necessidade do reconhecimento de que os alunos podem e devem ler e escrever, mesmo antes de estarem alfabetizados.

O cotidiano revelou o despreparo das professoras para assumirem o 1º ano de escolaridade, visto que houve resistências por parte destas profissionais em lecionar para essas turmas, de saber o que e como realizar uma prática pedagógica voltada para as crianças de seis anos de idade. Por que a insegurança das

⁸ Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo. (BRASIL, 1998, p.140).

professoras se todas elas realizaram o curso Letra e Vida? Se fizeram o curso, pressupõem que estejam preparadas para promover práticas pedagógicas adequadas com os alunos do 1º ano de escolaridade.

Um dos principais objetivos do Letra e Vida é demonstrar que a alfabetização faz parte de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, ou seja, faz parte de um processo de letramento.

Além disso, por que o medo se nas falas tanto das professoras quanto coordenadora, a equipe já vem desenvolvendo um trabalho dentro do material Ler e Escrever, dentro de uma concepção construtivista de aprendizagem, com o trabalho pedagógico centrado nos projetos e nas modalidades organizativas?

Diversos temas do material Ler e Escrever fornecem subsídios para a realização de práticas alfabetizadoras com crianças que ainda não sabem ler e escrever, especificamente as contidas no Módulo 1, do qual pode-se destacar:

- Unidade 3: O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever - Partes I e II.
- Unidade 4: Construção da escrita – primeiros passos – Partes I e II
- Unidade 5: Escrever para aprender.
- Unidade 6: O que está escrito e o que se pode ler.
- Unidade 7: Como ler sem saber ler – Partes I e II.
- Unidade 8: Ler para aprender.
- Unidade 9: Alfabetização e contextos letrados – Partes I e II.

Formalmente, as docentes e a professora coordenadora possuem fundamentos teóricos para não se assustarem e temerem o 1º ano de escolaridade e/ou apresentarem baixas expectativas em relação a aprendizagem das crianças.

b) Sucessos

Embora fossem recorrentes as afirmações da professora coordenadora de que o foco principal do primeiro ano não era a alfabetização, a mesma revelou que esse trabalho trouxe resultados positivos para as crianças:

Nós temos que oferecer, nós vamos oferecer condição para essa criança ser alfabetizada. Nós não vamos cobrar em

momento algum [...] Não é alfabetizar, mas nós vamos oferecer tudo, todas as condições, cercá-los dessas condições, trazer para a sala de aula, para que realmente eles possam estar em busca da sua própria aprendizagem, o que para nós eu acho assim que surpreendeu a todos. (Clara)

Nos dizeres da professora coordenadora, a equipe em geral promoveu “tudo, todas as condições” para que ocorresse a aprendizagem das crianças. Há, porém, ambiguidades em relação a esta afirmativa, A coordenadora não especificou quais foram todas as condições ofertadas, mas como já presenciado em suas falas e também de seu corpo docente, faltavam recursos. Então, como se materializou a oferta de todas as condições para que as crianças fossem alfabetizadas?

A professora coordenadora retoma várias vezes o tema da não cobrança em relação à alfabetização das crianças do primeiro ano, em contrapartida, aponta os resultados satisfatórios de que as mesmas estavam praticamente dominando a escrita apenas com as condições que foram oferecidas:

[...] porque a gente não tinha uma cobrança, por não ser uma sala de alfabetização. Elas [as professoras] puderam ficar tranquilas, até porque todo mundo foi avisado. Não era nossa intenção [concluir o processo de alfabetização]. Mas, praticamente estamos saindo com as crianças alfabetizadas. (Clara)

Ninguém cobra elas [as crianças]. A gente não tem essa questão “Ai, eu tenho que alfabetizar”. Por outro lado, você acaba oferecendo tudo o que pode, não que uma sala de alfabetização não tenha [que alfabetizar], não é isso, mas é que eu acredito que o professor tenha isso lá dentro do subconsciente dele: “Ai, eu tenho uma responsabilidade muito grande que eu tenho que chegar com essas crianças alfabetizadas. (Clara)

Como presente no documento Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, no trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental deve ser explorado o ensino de diversos conteúdos como também o de alfabetização e letramento:

Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento.(BRASIL, 2009a, p.23).

Apesar de a professora coordenadora ser categórica de que não haveria cobrança em relação à alfabetização, demonstra que a maioria dos professores se preocupa em alfabetizar as crianças aos seis anos e esta profissional, também demonstra a preocupação com os resultados:

São 50% alfabéticos e o restante aí no silábico, silábico alfabético. (Clara)

[nunca pensei que] crianças de cinco anos pudessem chegar alfabetizadas, uma grande parte ainda tem cinco porque completa em novembro, dezembro que eles vão completar seis aninhos e se alfabetizaram. (Clara)

A professora do 1º ano apóia a postura da professora coordenadora, confirmando os resultados positivos obtidos através dos estímulos e condições favoráveis dadas aos alunos. Além disso, a professora, juntamente com a professora coordenadora, revela que tal experiência foi prazerosa para as crianças, o que favoreceu o processo de aprendizagem, visto que os próprios estudantes demonstravam vontade de aprender:

Porque a criança, a partir do momento que ela é estimulada, ela tem condições de se desenvolver melhor e a partir desse estímulo que foi dando, nós vimos que dava certo. Oferecendo todas as condições necessárias nós fomos vendo que era por aí o caminho [...]. (Ana)

Da forma que foi oferecida, as crianças tiveram prazer em aprender. Cada vez mais eles querem aprender. (Ana)

E é uma coisa que a gente sabe que não seria para eles ainda. E que a gente às vezes nem falou, mas que a criança [quer aprender]. [...] até porque a aprendizagem se tornou um negócio gostoso. (Clara)

Nas falas da professora Ana, reforçadas pela professora coordenadora, as práticas pedagógicas voltadas às crianças de seis anos no 1º ano de escolaridade foram mudadas, oferecendo diversos estímulos e condições, fatores decisivos para uma aprendizagem significativa. Isso foi possível, porque a equipe passou a acreditar no potencial desses alunos.

Também o fato de a professora dar oportunidade para os alunos de ampliar seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, proporcionar a segurança necessária que precisa no início da alfabetização, colocando-se ao lado do aluno, é destacado por Clara. Isso fica claro nas falas da professora do primeiro ano:

Uma experiência que eu tive que achei muito interessante, é que todos os dias a gente chega à sala de aula e monta a rotina na lousa. [...] Um aluno um dia falou para mim: “deixa eu fazer a rotina hoje?”. Eu deixei. Fez direitinho, não teve um erro de português. Daí os outros começaram: “amanhã sou eu”, “aí, depois de amanhã sou eu... (Ana)

O dia que me surpreendeu ainda mais foi quando uma aluna me pediu pra escrever. Eu fiquei assim, confusa, mas eu não poderia falar não pra ela. [...] Falei “vamos lá”. Fiquei do ladinho dela, ela olhava para mim. [...] E ela foi escrevendo. E ela mesmo: “mas espera aí, ca-der-no! Eu escrevi caderno!” (Ana)

Os relatos denotam concepções de que a alfabetização pode ocorrer de uma forma mágica. Relacionando este tipo de posição com o caráter genérico com que se afirma que foram dadas “*todas as condições*” para a alfabetização, sem especificar quais foram, identifica-se um aspecto que precisaria ser melhor discutido nas reuniões de HTPC: qual é o efetivo papel a ser cumprido pelas professoras em relação às garantias que devem oferecer para que as crianças se alfabetizem?

Os conteúdos do primeiro núcleo trazem, especificamente, as questões relativas à implantação do EF de nove anos e o Programa Ler e Escrever adotado pela Secretaria Municipal da Educação para trabalhar com os alunos do primeiro ciclo do EF de nove anos e a formação continuada dos docentes. Porém, até o início do ano (2011) as escolas não tinham recebido o material. Os conteúdos trabalhados eram passados pela professora coordenadora, sendo que as professoras utilizavam o seu próprio material para preparar as atividades que deveriam ser trabalhadas com os discentes, devido à demora em disponibilizá-los os alunos.

Outro fator que causa estranheza é a dúvida posta pelas docentes em relação ao Programa Letra e Vida e Ler e Escrever, sendo que não foi mantido um padrão para a formação das professoras, o que significa que as concepções sobre os programas, gerando dúvidas e incertezas que permeavam os encontros, não obtendo até então um entendimento em relação à especificidade de cada um, nem ao menos quanto ao dia em que seria realizada a formação.

Nessas condições, as professoras mostravam inquietações sobre como ficariam as salas de aula em relação à aprendizagem do aluno, já que não era possível evitar a rotatividade das professoras substitutas. Este último ponto relaciona-se com o próximo núcleo a ser apresentado, em que se destacam os efeitos positivos do trabalho pedagógico conduzido coletivamente.

Segundo Núcleo: O trabalho em equipe

a) Importância

Para a professora coordenadora, uma das principais colaborações do HTPC refere-se à troca de experiências que ele torna possível, contribuindo para a constituição de um trabalho em equipe, onde elas podem trazer dúvidas e sugestões de como trabalhar com crianças em diferentes estágios de aprendizagem, com

dificuldades e também compartilhar ideias de trabalhos e atividades desenvolvidas com suas crianças:

Então é isso que elas [professoras] discutem: como é que nós vamos variar atividades para aqueles que necessitam ou para uma criança que seja de inclusão, uma criança que realmente está com déficit de aprendizagem, que ela ainda não atingiu um nível, uma hipótese que a gente acha que seria por exemplo, apropriada para a fase que ela se encontra? Então, é isso que elas discutem [as professoras do 1º ano na HTPC], que eu acho de extrema importância. (Clara)

Elas [professoras] já começaram com esse trabalho, de se reunir e já montar as atividades juntas.[Perguntam-se] O que contempla, o que nós temos no nosso plano? O que nós temos para esse bimestre, que tem que ser contemplado com as crianças? (Clara)

Um fato que colabora para o trabalho ser bem desenvolvido deve-se também à frequência com que as professoras se reúnem, com dias e horários definidos para discutirem o planejamento, contribuindo para a continuidade de seus trabalhos:

Então, isso eu acho que ajuda muito, elas estão sempre juntas, toda segunda, toda terça das 6 às 7 da noite, elas estão juntas, planejando o que vai acontecer [...] (Clara)

Assim, verifica-se que o HTPC é um espaço privilegiado de formação continuada, onde há troca e construção de conhecimentos, valores e práticas:

Necessitam, assim, de oportunidades para experimentar aprendizagens compatíveis com as exigências de políticas públicas e para observar práticas de ensino que auxiliem todos os alunos em suas aprendizagens significativas (MIZUKAMI et al.; 2002, p.73).

A professora coordenadora demonstra grande satisfação em ter uma equipe engajada e fixa, na qual todos os sujeitos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, destacando que assim (e por isso) os resultados são visíveis e satisfatórios:

É isso que a gente precisa, que a gente fala: quando o professor também coloca-se junto com a gente... Claro, você vai oferecendo, vai falando com elas [professoras], mas que você vê uma disponibilidade, vê realmente uma preocupação, um envolvimento do professor, que é o que eu mais vejo. Gente, o professor, quando se envolve, o negócio dá certo!
(Clara)

A coordenadora faz referência ao fato dos professores estarem juntos, mas essa condição não assegura o trabalho coletivo, tão amplamente defendido pelos diversos autores apresentados neste trabalho, pois é uma condição fundamental para o enriquecimento do trabalho docente e das práticas pedagógicas, “É um caminho reconhecidamente importante para uma escola que se quer democrática, para um processo pedagógico eficiente e para uma qualidade de ensino desejada por todos” (BRASIL, 2004b, p.24).

No entanto, embora constatado pela professora coordenadora que o diferencial da escola é ter uma equipe fixa, ela própria reconhece a existência de uma falta de clareza relativa ao motivo da permanência dos docentes na escola.

Aqui na escola a gente tem o diferencial que eu não sei se pela nossa própria equipe que pouco muda... É uma equipe que muito pouco sai dessa escola, é diferente de outras escolas que o pessoal vive pedindo remoção, não é? Tem umas que querem pedir remoção, mas a gente não deixa, sabe? Então, por que? Porque são poucas do município, a maior parte que está aqui é do estado. Então [quem é do] estado não pode pedir remoção. (Clara)

Não fica claro, portanto, se há pouca rotatividade de professores devido ao fato de todos estarem satisfeitos em seu local de trabalho ou se eles são impedidos de serem removidos, devido ao fato de grande parte do corpo docente ser funcionário efetivo do estado e estarem prestando serviço na condição de professor adjunto do município. Assim, quando a professora coordenadora diz *“Tem gente que quer pedir remoção, mas a gente não deixa”*, na verdade, está se referindo a uma ação que não depende da unidade escolar: o professor do estado que presta serviço na rede municipal não pode pedir a remoção.

b) Fatores dificultadores

O principal fator dificultador para o desenvolvimento do trabalho em equipe, apontado pela coordenadora foi o fato do trabalho com o agrupamento produtivo⁹ ter sido descontinuado devido à saída inesperada de uma professora da equipe:

[...] Agora a gente já teve que interromper [refere-se aos agrupamentos]. Eu não sei como é que vamos tentar articular, não sei se nós vamos conseguir ainda esse ano. Então foi uma coisa que não se esperava [a licença imprevista da professora].
(Clara)

realmente me pegou de surpresa, até pelo projeto que a gente estava desenvolvendo com as três [professoras] no primeiro aninho. (Clara)

A professora coordenadora expressa a intenção da não continuidade do trabalho desenvolvido com agrupamentos em função da licença de uma das professoras.

Outros afazeres parecem interferir também no decorrer do andamento do que foi planejado para ser trabalhado no grupo, como relatórios referentes às avaliações oficiais, recuperações e outros:

⁹ Agrupamento produtivo: é dispor os alunos pequenos grupos considerando os níveis próximos segundo a psicogênese da escrita, permitindo o diálogo a troca de informações (SÃO PAULO, 2007).

É, esse ano eu não sei se eu consigo mais [refere ao agrupamento produtivo]. Por que? Por conta de tudo isso que eu falei pra você: nós estamos com Sarem, com Saesp, ficando louco com a documentação, recuperação paralela e não é só isso. Eu tenho recurso [refere-se à sala de recurso], Sarem, Saesp e está tudo para entregar os relatórios¹⁰ agora.
(Clara)

Nesse núcleo é possível perceber que a professora coordenadora atribui grande valor ao fato das docentes estarem juntas e se empenharem na realização do trabalho pedagógico, que não necessariamente, é sinônimo de trabalho em equipe. Destaca também a importância do diálogo para a articulação de um mesmo objetivo – a alfabetização dos alunos.

Terceiro Núcleo: Concepções de professora

a) A professora que não “ouve/vê” as crianças

Para a professora coordenadora, há algumas características no trabalho das docentes que dificultam o desenvolvimento de atividades e do processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a pouca variação das atividades dadas em sala de aula ou a falta de atenção com os alunos com maiores dificuldades, revelando certa displicência com os alunos:

Eu vou ter que chegar [para] a professora, vou ter que falar: “gente, vamos ver que atividade vocês estão aplicando, porque ela está precisando de uma outra coisa, que vocês não estão dando conta aí dentro”. (Clara)

¹⁰ A professora coordenadora refere-se aos relatórios descritivos que as professoras devem fazer, conforme consta no anexo nº 4. Os nomes das crianças e da professora no referido documento estão em branco para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Se eu der uma atividade para todo mundo igual, ele [o aluno] cutuca, levanta, porque ele está precisando de uma atenção direcionada. (Clara)

[A professora diz]: “Eu tenho indisciplina...”. Por que eu tenho a indisciplina? Porque eu tenho uma aula que não é interessante. Que aquilo não está sendo o que o aluno quer aprender. [...] Ou eu não estou tendo uma avaliação, ou não planejei, não fez uma avaliação adequada para aquela criança que está numa outra condição [...] (Clara)

De um modo geral, pode-se evidenciar que, do ponto de vista da professora coordenadora, esses problemas parecem gerar indisciplina na sala de aula, atribuindo ao que nomeia como “*as aulas desinteressantes e pouco motivadoras para os alunos*” as razões de comportamentos inadequados na classe, como a indisciplina.

Além disso, a coordenadora enfatiza que as professoras devem estar atentas quanto à ambientação da sala de aula, que deve ser um espaço agradável para as crianças que frequentam o mesmo local, diariamente. Nesse sentido, relembra, com destaque, que deve haver um diálogo entre professor e alunos a fim de que o professor saiba o que agrada e o que desagradam às suas crianças, visto a importância de se legitimar o interesse das mesmas:

Organização das salas, decoração: sempre tirar o velho, colocar o novo. Disposição das carteiras. [...] A importância da visualização que eu tenho na sala de aula, o estilo visual que essa decoração me dá... [...] É interessante, quando eu decorar essa sala, que eu peça ou que eu faça junto com as minhas crianças. São eles que estão ali dentro [...].(Clara)

Então gente, o que é importante? Conversar com as crianças “olha, nós vamos decorar a nossa sala de aula! Com o que nós vamos decorar a sala?” (Clara)

É de imensa importância o destaque realizado pela professora coordenadora, que valoriza: (i) o agrupamento, quando resgata a mudança da disposição das carteiras; (ii) o diálogo como um processo constante entre professor e aluno, na ocasião do questionamento docente sobre o discente em relação a maneira como a sala de aula vai ser decorada; (iii) a interação como condição da prática pedagógica, quando a coordenadora fala da necessidade do docente fazer junto com o aluno a decoração da sala de aula.

Merece também destaque a questão da construção de regras, como perceptível no próximo excerto:

Outra coisa: combinado com a criança em sala de aula, os combinadinhos que eu faço com eles. A gente passa em sala de aula que tem 30 combinados! [...] Criança às vezes tem três aninhos do infantil, uns cinco, seis anos, eu posso combinar no máximo três coisas com ela. Depois que ela cumprir esses combinados, aí sim, eu mudo para mais três. Eu tenho gente que põe quarenta e cinco combinados! A criança não lembra! Nem o terceiro não lembra, porque é muita coisa, é muito combinado! Não dá para combinar um monte de coisa. Então, vamos ter essa percepção. (Clara)

Referente ao diálogo que deve ocorrer entre os professores e alunos, a professora coordenadora aponta alguns erros muito comuns, como por exemplo, o estabelecimento de muitos “combinados” entre ambas as partes. Nesse caso, os professores, além de talvez não procurarem garantir aos seus alunos a possibilidade de construção coletiva das regras, parecem não ter muita consciência do nível cognitivo em que os mesmos se encontram, pois na maioria das vezes, por serem muito novos, não conseguem acompanhar e memorizar os tais combinados.

b) A professora ociosa

Quanto à ociosidade dos professores, a professora coordenadora ressalta que muitas possuem dificuldade em fazer registros cuidadosos e mais precisos

sobre o ocorrido durante o trabalho com projetos, demonstrando pouco empenho nesse tipo de trabalho, decorrente das exigências com a escrita nele implicadas:

Às vezes o professor tem dúvida, ele fala: “ah, nossa, mas eu vou trabalhar com projeto? Ai, eu tenho que registrar tudo, eu tenho que escrever tudo”. Gente, mas escrever para quem é educador, eu acho que é o de menos, não é? (Clara)

Sobre os dizeres da coordenadora, concordamos quando a mesma ressalta a necessidade do registro e discordamos quando a mesma diz que escrever é o de menos. Não basta simplesmente escrever como um ato mecânico, é preciso que o professor selecione as informações mais relevantes e descreva suas práticas, dificuldades e conquistas, expressando o sentido que atribuem ao ato pedagógico:

À medida que expõe os pontos de vista, as impressões ou mesmo quando descreve o trabalho realizado, o locutor entra em contato com seus questionamentos internos, sob a influência do ambiente social que o envolve. A análise dessa interação constitui foco importante, visto que o confronto entre professores e coordenadores em relação às diferentes interpretações do trabalho realizado pode gerar boas oportunidades para que cada profissional compreenda a leitura da realidade na perspectiva do outro e também para que amplie a compreensão do ambiente social que o envolve. (FUJIKAWA, 2010, p.130-131).

Outra questão importante levantada pela professora coordenadora refere-se à postura das professoras em sala de aula e como essa pode afetar a postura do aluno, desmotivando-o. Além disso, na visão da coordenadora, a docente deve aderir a estratégias que privilegiem o dinamismo nas aulas, e não apenas costumes tradicionalistas em relação ao ensino:

Essa questão de postura enquanto professor, a sua vontade, como é que você entra numa sala de aula, seu dinamismo. Se for dinâmico na sala, você leva isso para uma criança. Agora se eu chego lá morta, caindo, dormindo, acho que sou eu que tenho os problemas do mundo, ninguém mais tem problema! Ah! A criança num vai nem a porrete mesmo. (Clara)

Eu falo: “gente, presta atenção! Se o professor entrou na sala de aula, botou o bumbunzinho lá na mesinha e ficou, ele vai ter problema até o final da aula, porque o professor alfabetizador não tem como [não ser dinâmico]. (Clara)

O professor tem que ter um dinamismo, uma vontade de preparar tudo com antecedência, de pensar no que vai acontecer. (Clara)

O tema da elaboração de atividades diferenciadas retorna quando a coordenadora aponta que muitas professoras, tendo à disposição uma sala de informática, não a utilizam, argumentando que muitas vezes não tem à disposição um monitor que as acompanhe. Para a coordenadora tal fato não é limitante, pois os professores é que são detentores da didática necessária para ensinar seus alunos e eles é que devem preparar estas aulas, mesmo sem a presença de um especialista da área de informática:

É aquilo que a gente fala: com monitor, sem monitor, vocês vão utilizar a sala [de informática] como foi usado ano passado. Então, aquilo que a gente fala: não pode ficar esperando os outros fazerem por mim [...] Não é porque não tem monitor que eu não vou trabalhar! (Clara)

As falas de Clara são precisas ao afirmar que o professor não pode ficar esperando, ele tem que fazer. Concordamos sem dúvida, pois existem muitos professores acomodados e resistentes, mas por outro lado, não se deve esquecer de que muitos desses profissionais estão comprometidos com o processo de mudança e querem fazer uso da sala de informática, mas não detém o conhecimento necessário para apropriar-se dos recursos tecnológicos de modo eficiente. Assim, há limitações (compreensíveis) no conjunto de conhecimentos que se exige que os professores tenham.

Dentro desse contexto e sabendo que o HTPC é um espaço para a formação continuada dos professores, poderia ser mais produtivo se a professora coordenadora discutisse, no grupo, os motivos do não uso da sala de informática e,

juntos, num trabalho coletivo e dialógico, buscassem saídas para a resolução desse problema.

c) A professora displicente

As avaliações críticas da coordenadora sobre o trabalho das professoras recaem, a partir de certo ponto de uma das reuniões, focalizam a produção dos portfólios, parte obrigatória do trabalho docente nesta unidade escolar. Do ponto de vista de Clara, o portfólio – único documento oficial do aluno que a instituição tem - não está sendo preenchido adequadamente pelas professoras, pois os registros pertinentes à evolução dos alunos estão sendo realizados sem o cuidado e responsabilidade que deveriam demonstrar. A professora coordenadora ressalta a extrema relevância deste instrumento já que é a partir do portfólio que o professor se pautará para realizar futuras intervenções, baseando-se nas informações sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem que nele devem estar disponibilizadas. Isso pode ser observado na fala a seguir:

Portfólio... Vamos voltar um pouquinho! Qual a única documentação que vocês têm das crianças? Em alguns momentos, o professor não está preocupado em colocar lá no portfólio, porque a criança está alfabética. Mas e daí que está alfabética? Então ele está alfabético, ele não precisa aprender mais nada, eu não preciso fazer mais nenhuma intervenção para o próximo ano o professor só precisa dar um livro de leitura e largar o moleque lá? (Clara)

[...] A gente pega portfólio de quem está alfabético e está em branco! [...] Vamos tomar esse cuidado! É o único documento! (Clara)

Nós pegamos portfólios aí que... Juro para vocês!... Está russa ainda a questão do dobrar, a questão do colar [dobrar a cartolina em forma de “sanfona” em três partes e colar as avaliações da escrita, organizadas por meses [março, junho,

novembro] . *É bastante coisa? É bastante. Tem um que está virado para cá, tem outro que está virado do outro lado, tudo saindo para fora!* (Clara)

Clara critica também o fato do portfólio não conter informações importantes, argumentando que em qualquer situação devem ser registrados todos os acontecimentos que ocorrem com o aluno durante o ano letivo; esta crítica pode ser verificada nas falas a seguir:

Outra coisa que também nós percebemos. [...] A criança não fez avaliação de junho. Sumiu a avaliação da criança. Só quero saber onde está. Não fez, porque não fez? Faltou, porque faltou? O que aconteceu? (Clara)

Qualquer tipo de avaliação que apareça na documentação da criança: colocar data! Data! [...] Nome completo! Isso lá, desde o pré já pede. (Clara)

A professora coordenadora chama a atenção das docentes em relação ao preenchimento incorreto de documentos ou sua falta nos arquivos da escola, além da própria construção do portfólio, que, segundo a sua avaliação é realizada de maneira precária por elas. Como o portfólio é o documento oficial de avaliação do desenvolvimento do aluno e é a partir dele que o professor deve se guiar para promover novas práticas, Clara chama a atenção das professoras porque também é cobrada em relação a esse documento oficial:

Então, é aquilo que a gente fala pra vocês: se respaldem, tenham a documentação de vocês, registrem! “Ah, num dá tempo!” Dá! Dá, porque a hora que eu tomar uma paulada na cabeça, que acontecer alguma coisa com aluno meu e eu não tiver o registro, aí eu vou ter que aprender. Sabe daquela história: se não vai pelo amor, vai pela dor? (Clara)

Clara adverte as professoras sobre a importância dos registros, por ser a única maneira que têm de se resguardarem de qualquer eventualidade que possa ocorrer futuramente; no entanto, assim como se sinalizou em relação ao pouco uso da sala de informática, seria importante escutar as vozes dos docentes e propiciar momentos para a interação, como a socialização dos registros proposta por Fujikawa (2010), que promove condições para a produção de sentidos, confrontos e parcerias, exigindo dos professores e do coordenador a clareza e a coerência entre o concretizado e o idealizado.

A professora coordenadora faz uma comparação entre o que as professoras dizem em relação a seus alunos e a postura de cada uma, referindo-se sobre a importância de manter em ordem o portfólio¹¹.

Fica complicado, porque para mim isso é o perfil do professor! [...] Então, é a cara de vocês, o retrato de vocês! A gente não fala para o aluno da gente: “olha o seu caderninho, o seu capricho, é o seu retrato, é a sua cara”... Puxa vida, eu que sou adulto, eu que tenho que dar o maior exemplo disso! (Clara).

Clara coloca que é através do preenchimento do documento que se percebe a responsabilidade de cada professora, demonstrando a sua preocupação em relação aos dados dos alunos e a organização do portfólio. Cabe ressaltar que o portfólio deve ser um registro formativo para o professor.

O adulto deve ser o exemplo para o aluno, assim como o coordenador deve ser para o professor, pois: “A fala pode ser organizadora, sistematizadora do pensamento do professor ou bloqueadora; ela tanto pode destruir como fortalecer um relacionamento interpessoal” (ALMEIDA, 2010, p.74). No caso das formas de intervenção da coordenadora Clara, como suas enunciações são, regularmente, feitas de maneira mais impositiva do que dialógica, pode-se presumir que os efeitos tendem a colaborar menos para o fortalecimento deste relacionamento interpessoal e para o enriquecimento da sistematização do pensamento das professoras a quem

¹¹ O portfólio na presente pesquisa assemelha-se ao dossiê, no qual o docente vai arquivando os trabalhos realizados pelos alunos, semelhantemente a um arquivo. Diferentemente, o portfólio favorece a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem: “O portfólio revela a evidência tangível dos processos resultados ou realizações e as competências que vão sendo actualizadas quando a pessoa muda e cresce.” (SÁ-CHAVES, 2005, p.86).

as críticas são endereçadas. É importante, porém, complementar esta questão lembrando com Clementi (2010) que há pistas de que estes problemas não são propriamente singulares desta escola ou do modo de agir desta coordenadora, já que “Essa prática dos coordenadores de julgar os professores gera inseguranças, que se tornam enraizadas e difíceis de serem revertidas” (CLEMENTI, 2010, p. 60). Portanto, a professora coordenadora deveria ter maior cuidado com a fala e, tentar estabelecer um relacionamento interpessoal mais próximo do docente, para que o mesmo pudesse não apenas ouvir, mas também falar, compartilhar, contra-argumentar, refletir. A professora coordenadora deve criar mais espaços de discussão, assim como os docentes deveriam batalhar por mais espaços de discussão, aprendendo a argumentar mais.

Clara demonstra outros elementos que compõem a sua insatisfação com outros aspectos do trabalho das docentes que coordena:

Uma coisa que eu vou pedir para vocês, também vista no portfólio, que está muito ruim: saquinho plástico. [...] Na última parte, a criança começou lá no primeiro [ano] já vai ter um saco plástico. Eu vou pedir que vocês façam isso esse ano, porque ano passado a gente já tinha falado desse saquinho. Ou não? [...] Na última parte lá? [documentos, observações, relatórios diversos]. (Clara)

A resposta unânime dada pelas professoras foi negativa. Ressalta-se que esta foi a única vez em que elas se colocaram de maneira contundente para responder à colocação da professora coordenadora. A resposta foi dada de forma ritmada:

Não! (geral)

Mas a professora coordenadora faz a tréplica em seguida; inicialmente aceita a resposta das professoras, porém, resgatando falas anteriores termina dizendo, de forma categórica, que foi comentado, sim, a necessidade de utilização do recurso para organizar o material dos alunos:

Bom, então foi falha, porque o pré faz e foi comentado porque... Muito estranho! Não foi comentado? Ô gente, ó eu não sou louca!... Foi! Nós pedimos ainda nos primeiros portfólios (Clara)

A esta tréplica, as professoras não respondem, retornando, mais uma vez, à postura submissa e silenciosa do grupo frente à postura autoritária da professora coordenadora. Mais uma vez é importante lembrar que, infelizmente, Souza (2010, p.32) aponta ser essa situação bastante comum no relacionamento entre coordenador e professor, onde “o silencioso é sempre silencioso, o porta-voz é sempre o mesmo”.

Outra insatisfação da professora coordenadora é o fato de dar sugestões às professoras e ter a impressão de que não tenham tido o trabalho de lê-las, ao menos, como apresenta em suas falas:

Outra coisa: às vezes eu faço observação no portfólio, no semanário¹² tem alguma coisa que está errada, eu faço [anotação] a lápis. [...] Ficou o ano inteirinho voltando na minha mão e o professor sequer apagou o que eu escrevi. Aquilo não é para permanecer lá, porque se for uma coisa mais grave, ela vai estar a tinta, vai estar com meu carimbo e assinada. (Clara)

Sabe o que dá a impressão para a gente? Que a pessoa nem abriu os semanários novamente. [...] Você fala: “puxa vida eu fiz a retificação, o professor não abriu! Do que adianta?” (Clara)

Diante do exposto, observa-se que a professora coordenadora procura intervir de maneira ativa no trabalho pedagógico das professoras, pois acompanha o planejamento e o portfólio (avaliação), realizando apontamentos e sugestões que, ao que ela indica, são ignorados por algumas professoras. Não se pode negar a importância destas intervenções da coordenadora, sobretudo, em relação ao registro, um documento que possibilita reflexões sobre a prática pedagógica, pois:

¹² Modelo de semanário utilizado pelas professoras da rede municipal de ensino, conforme consta no anexo nº 5.

As situações de confronto (dos diferentes pontos de vista, das atuações, das concepções) ampliam o referencial de análise e de interpretação da prática educativa, na medida em que expõem formas diferentes de agir e pensar a educação. Os confrontos revelam “o lugar” de onde os coordenadores e professores se pronunciam sobre o cotidiano vivido: que considerações fazem, em que concepções está fundamentada a postura profissional de cada um e como professores e coordenadores se vêem implicados no coletivo. (FUJIKAWA, 2010, p.129).

O registro é formativo e possibilita mecanismos para reflexões sobre o cotidiano e a atuação profissional, de professores e coordenadores no trabalho coletivo. A materialização do trabalho pedagógico no portfólio, quando realizada de maneira cuidadosa e socializada nas reuniões de HTPC pode se constituir em importante instrumento de explicitação e debate produtivo a respeito de inúmeros aspectos que compõem o trabalho da equipe escolar.

d) A professora competente

Em meio a tantas questões importantes e, ao mesmo tempo, delicadas de abordar é possível perceber que, num cenário de contradições, a coordenadora reconhece também aspectos nos quais se mostram competentes:

[...] Já não preciso mais falar com elas [professoras sobre os níveis da escrita] [...] Imagina que eu vou chegar e vou falar de nível de escrita com essas meninas [refere-se às professoras]. Elas dão um show! (Clara)

A professora coordenadora, ao proferir que já não precisa mais falar com as professoras sobre o nível de escrita indica uma situação importante ocorrida no HTPC: a questão dos níveis de escrita segundo o modelo psicogenético de Emília Ferreiro e Ana Teberosky já foi um assunto bastante discutido e, que, atualmente, Clara considera que estes conhecimentos já foram apropriados pelas professoras.

Nesse sentido, a formação contínua parece vir contribuindo para que a escola se torne o que Nóvoa (2002) chama de “espaço de formação”, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos; no entanto, como aponta o mesmo autor, eles devem surgir mais dos problemas cotidianos do que a simples transmissão de conteúdos, ocorrendo de maneira partilhada entre seus diversos autores. Percebe-

se que o tema dos níveis de escrita fora amplamente discutido porque ele torna-se a referência na elaboração dos portfólios. Entretanto, voltaremos a esta questão do domínio sobre a Psicogênese da língua escrita, afirmada pela coordenadora, nas considerações finais.

No terceiro núcleo é possível observar vários fatores que ocorrem no cotidiano da sala de aula e que merecem destaque na visão da professora coordenadora Clara: (i) preocupação com a documentação pertinente às questões pedagógicas da escola e da alfabetização dos alunos; (ii) a concepção de portfólio e a preocupação em conscientizar o corpo docente da importância em manter organizado o único documento oficial que a escola tem do aluno; (iii) a importância de que a organização do ambiente escolar seja significativa para o/a aluno/a e não apenas uma obrigação em decorar a sala de aula do ponto de vista das professoras; (iv) a importância da utilização do laboratório de informática como rica ferramenta de trabalho na aprendizagem do aluno; (v) indisciplina centrada na professora; (vi) o reconhecimento da competência das professoras.

Com tantas questões recorrentes em relação ao que fazer com as crianças de seis anos e o medo do que fazer, preocupação/despreocupação com a alfabetização e também com as avaliações oficiais, qualidade do material adotado, utilização do portfólio, competência/incompetência da professora, é possível perceber no discurso pedagógico da professora coordenadora, que há grandes impasses/conflitos que permeiam os HTPCs. Pode-se observar esses fatos na maneira pela qual são conduzidas as reuniões, sendo que a professora coordenadora detém o controle da fala quase todo o tempo, e as professoras se mantêm em silêncio em relação aos assuntos tratados.

A professora coordenadora não pergunta as razões do “fazer ou deixar de fazer” das professoras; simplesmente, apresenta suas críticas, sem que a equipe docente se manifeste a favor ou contra seu discurso, apresente suas réplicas. De um certo modo, a professora coordenadora parece partir de pressupostos já cristalizados, para se referir a questões que precisariam ser refletidas junto das professoras, construindo situações de troca entre os pares. Nas reuniões acompanhadas, prevaleceu uma dinâmica de discurso monológico, de certa forma autoritário, em que a palavra do outro não se materializa. Não há réplicas por parte do corpo docente e há poucos indícios de interlocução entre as vozes dos sujeitos.

Tendo em vista que os HTPCs são o local que deveria permitir a troca, o diálogo entre os pares, entende-se que este é um ponto a ser analisado de forma mais aprofundada.

Nas pesquisas de Clementi (2010, p.59), a atuação dos coordenadores é fortemente influenciada pelos vícios do autoritarismo que, segundo a autora, impedem o crescimento coletivo, pois “[...] acabam por sobrepujar as relações feitas por diversos atores sobre a necessidade de um trabalho de cumplicidade e parceria”. Se faz necessário:

Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação. (ALARCÃO, 2003, p.45).

Alarcão (2003) defende o diálogo como inerente ao processo educacional e que deve incorporar tanto o diálogo pessoal quanto o coletivo e, nesse processo, indubitavelmente, promove reflexões, hipóteses, tomada de ações, resolução de problemas, rupturas:

O conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento. A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre as pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 43).

Nessa perspectiva, destaca-se o papel dos formadores, incluindo o coordenador pedagógico, como condição mister para o desenvolvimento da autonomia docente e da formação no contexto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, queremos destacar, ainda, muitas contradições evidenciadas pelas análises do material empírico. A primeira delas refere-se ao processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que segundo as colocações das professoras e coordenadora, ocorreu de modo inesperado. Tendo como referência a obrigatoriedade do novo modelo, com a publicação da Lei nº 11.274 de 2006, pode-se dizer que não foi algo desavisado. A presente lei, inclusive, estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam organizar-se dentro desse novo modelo até no ano de 2010, portanto, já havia decorrido três anos desde a publicação da lei.

Muitos sistemas de ensino, frente à obrigatoriedade da lei, passaram a se estruturar dentro do Ensino Fundamental de nove anos, enquanto outros o fizeram posteriormente, como é o caso do município de Limeira que realizou a implantação apenas no ano de 2009.

O prazo previsto na legislação vigente, fixando como data limite o ano de 2010 foi realizado para que os sistemas de ensino pudessem se organizar e se estruturar para essa nova realidade, pressupondo-se maior tempo para discussões, reflexões e mudanças gradativas no cotidiano escolar. Sendo assim, dois questionamentos se fazem pertinentes: Por que a rede municipal de Limeira não se preparou para o processo de ampliação do Ensino Fundamental? Estavam se preparando?

Os resultados da pesquisa indicaram que mesmo com a implantação na rede no ano de 2009, as discussões iniciaram-se apenas no ano de 2010, culminando com a distribuição da documentação do EF de 9 anos e também do material Ler e Escrever. As professoras coordenadoras realizaram leituras em janeiro de 2009, período de férias das professoras. O conteúdo teria que ser repassado às professoras no início do ano letivo, que na cidade de Limeira é caracterizado pela atribuição de aula e a realização do planejamento anual.

Na atribuição das aulas, segundo relato da professora coordenadora, houve resistências dos docentes em lecionar para os primeiros anos de escolaridade, já que como era algo novo, ninguém sabia o que deveria ser realizado. Nesse sentido, a postura da professora coordenadora foi bem motivadora ao tranquilizar as docentes, ressaltando a necessidade, inclusive dela, de gradativamente conhecerem

o novo, desacomodando-se, fazendo e criando novas perspectivas de trabalho pedagógico.

O medo e a insegurança das docentes em atuar com as crianças de seis anos tornaram-se evidentes tanto na atribuição de classes como na prática pedagógica, uma vez que o tempo destinado para planejamento foi insuficiente.

Nota-se que apesar do EF de nove anos não ser algo tão inesperado, na cidade de Limeira foi implantado apenas em 2009, antes disso, as unidades escolares continuavam estruturadas dentro do EF de oito anos. Com a obrigatoriedade é que a rede municipal passou a atender alunos mais novos e a promover as primeiras discussões sobre o EF ampliado e tiveram como respaldo planejamento adaptado, tomando-se como referência a última turma da Educação Infantil e o antigo primeiro ano do Ensino Fundamental de oito anos.

Na realidade, o município de Limeira já realizava o atendimento de crianças com seis anos de idade, portanto, não havia motivos para tantos receios, no entanto, com a ampliação do EF, a rede passou a matricular crianças mais novas, com cinco anos, completando seis apenas no final do ano, contrariando os diversos dispositivos legais que são taxativos em relação à idade: “A data de corte, ou seja, a data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo” (BRASIL, 2009, p.13). Desse modo, o município não atende a lei, pois para o ingresso no Ensino Fundamental, a criança já deve ter seis anos completos ou a completar no início do ano letivo. Boa parte das crianças das professoras acompanhadas nas reuniões de HTPC deveria estar matriculada na Educação Infantil e não no Ensino Fundamental.

Desse modo, o problema inicialmente apontado nessa pesquisa: “Como docentes de primeiros anos de uma escola municipal de Limeira/SP têm analisado a implantação do EF de nove anos e suas práticas pedagógicas com alunos de seis anos, tendo o HTPC como espaço de formação continuada?”, pode-se dizer que devido ao modo como a implantação ocorreu, sem o devido planejamento, reflexões e recursos, levou estes profissionais a sentirem-se inseguros e despreparados para trabalhar com as crianças de seis anos.

Por que o medo? É justamente nesse aspecto que parece residir outra contradição. A equipe pedagógica desta unidade escolar é tida como eficiente e envolvida e a professora coordenadora, ao mesmo tempo que elogia sua equipe no HTPC, em outros, chama a atenção quanto à displicência das professoras, que não

utilizam o portfólio adequadamente, que promovem aulas desmotivantes, pouco dinâmicas e um trabalho pedagógico distante da realidade das crianças. É ou não é uma boa equipe?

As contradições persistem, já que a professora diz que foram ofertadas todas as condições para a aprendizagem dos alunos, mas não aponta, objetivamente, quais foram elas. Será que foram promovidas todas as condições se a professora coordenadora relatou a necessidade de mudança das práticas pedagógicas das professoras que lecionam para os alunos de seis anos? As próprias professoras relataram a ausência de recursos e materiais, então, esta condição não foi disponibilizada, por isso não se pode afirmar que foi feito tudo, que foram promovidas todas as condições. Ademais, existe outra contradição, pois os professores tinham material, tanto da ampliação do EF como do Ler e Escrever, o que elas não dispunham era o material de consumo do aluno.

Conclui-se que as professoras sentem-se inseguras para atuar junto ao aluno de seis anos ingressantes do EF. Mas por que a insegurança? Se a equipe é responsável e comprometida, se todas as professoras fizeram o curso Letra e Vida, se possuem o material do Ler e Escrever e o módulo 1 que focaliza exclusivamente as práticas alfabetizadoras com crianças que não sabem ler e escrever, se a própria coordenadora diz que já não precisa mais falar com elas sobre os níveis de escrita porque “*elas dão um show*”, por que o medo de lecionar para as crianças de seis anos?

No discurso da professora coordenadora, tornou-se nítido que havia baixas expectativas quanto à aprendizagem das crianças, mais especificamente no que diz respeito às atividades de leitura e escrita, considerando-as muito pequenas. Por essa consideração, verifica-se que as características atribuídas às crianças de seis anos ocorrem de maneira universalista, uma concepção tradicional de criança, a partir da qual é possível à coordenadora dizer que a alfabetização “*é uma coisa que a gente sabe que não seria para eles ainda*”. Entretanto, a visão concebida de criança, de aprendizagem e de alfabetização tanto no material Ler e Escrever quanto no Letra e Vida, advém do enfoque construtivista, no qual as pode-se encontrar fartas evidências sobre as capacidades das crianças de lidarem com a leitura e a escrita a partir de produção ativa de hipóteses e sobre a importância de que o trabalho pedagógico estimule-as a fazê-lo.

Embora o discurso seja da “não cobrança da alfabetização” das crianças de seis anos, há pistas de que, na verdade, este é o principal objetivo do trabalho pedagógico. Pode-se depreender esta afirmação a partir de alguns aspectos: (i) os portfólios, em que, segundo a coordenadora, quando as crianças produzem escritas alfabéticas, as professoras tendem a não fazer mais registros, como se tivessem alcançado a meta final do trabalho pedagógico a ser feito com elas; (ii) importância dada aos exames externos, que ocupam grande parte do trabalho da equipe; (iii) instrumentos de avaliação das crianças, basicamente testes/sondagens para identificar o nível de escrita em que se encontram.

O trabalho mostra a clara vinculação da implantação do EF de nove anos e a situação de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola, ou seja, de base construtivista, com o agravante de que as professoras têm compreensão limitada sobre o assunto, resumindo à identificação dos níveis de escrita, que constituem o meio avaliativo do desenvolvimento do aluno. Outra contradição, pois há o discurso de uma proposta construtivista, mas na prática nada parte do aluno. Embora seja dito que não há cobrança, está nítida a preocupação com a alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. O não enfrentamento destas contradições favorece à coordenadora, como já foi apresentado, dizer:

[...] eu acredito que o professor tenha isso lá dentro do subconsciente dele: “Ai, eu tenho uma responsabilidade muito grande que eu tenho que chegar com essas crianças alfabetizadas. (Clara)

Atribuir o sucesso da alfabetização das crianças à responsabilidade vivida nas crenças pelas professoras traz riscos de excessiva simplificação de um processo tão complexo como o das aprendizagens a serem garantidas pelas escolas e parece funcionar na contramão da reflexividade pretendida nos processos e contextos de formação.

Em relação ao Ler e Escrever e Letra e Vida observou-se que todas as docentes participaram do curso Letra e Vida, um aspecto muito positivo; por outro lado, esta ocorreu de modo não homogêneo, já que existe a falta de consenso das

docentes em relação aos respectivos programas e suas contribuições para a prática pedagógica.

Percebeu-se que o Programa Ler e Escrever influenciava a rotina das professoras, mas não foi possível identificar com mais precisão mudanças efetivas na prática, pois o material Ler e Escrever ainda não havia chegado à rede de ensino para uso das professoras e alunos com seis anos de idade. Este último aspecto reforça a importância da pesquisa, pois dado o histórico de implantações impostas no cenário educacional, é difícil encontrar qualquer justificativa para o fato de que professores tenham tido que trabalhar, fundamentalmente, a partir de um material ao qual não possuem acesso. É possível vislumbrar pelos dados obtidos, a baixa motivação das professoras participantes para trabalhar com o programa Ler e Escrever.

Um outro aspecto que pode justificar essa desmotivação é a falta de autonomia dos docentes para trabalhar, em virtude da obrigatoriedade de adoção do programa Ler e Escrever. El

A escolha do material [Ler e Escrever] é mais de gabinete. O secretário da educação tomou conhecimento do material, que é bom e achou por bem fazer o convênio com o estado [de São Paulo] para adoção do Programa Ler e Escrever na rede municipal. Então foi uma decisão de gabinete, ele decidiu e me convidou para estar lá com a equipe, com o programa [...]. O material [Ler e Escrever] é obrigatório, não tem “não vou usar”, foi feito um investimento foi comprado um acervo, cada escola recebeu um acervo de 160 livros de literatura, 4 globos [terrestre], cada aluno recebeu 1 calculadora, entupimos as escolas de letras móveis. As formações são caras, a gente tira o professor da sala de aula e põe outro, o investimento é caro, para um professor chegar e falar que não vou usar [material Ler e Escrever] porque tem o dele, quer dizer: O dele fez alguma diferença o ano passado [2010]? Então, é obrigatório sim! (Supervisor responsável pelo programa Ler e Escrever na rede municipal).

Percebe-se que o material é imposto e obrigatório. O professor se encontra subordinado a ele, sendo bastante provável que o seu uso se restrinja a partir de uma concepção restritiva e/ou mecânica, como se fosse um livro de receitas. A imposição e obrigatoriedade não possui nenhuma relação com a qualidade do material, que apresenta propostas interessantes de trabalho.

Segundo informações obtidas a partir de entrevista com o supervisor responsável pelo programa Ler e Escrever na rede municipal, outros recursos, como os livros de literatura infanto-juvenil do Programa Nacional do Livro Didático, devem ser evitados e somente utilizados se indicados no material. Para isso, os professores serão supervisionados e cobrados. Verifica-se que a prioridade é o Ler e Escrever.

Sobre o modo como as professoras são encaminhadas para o curso Letra e Vida e Ler e Escrever, é pertinente salientar que no Centro de Formação de Professores de Limeira trabalham várias equipes de formadores; dentre elas estão coordenadoras responsáveis pela formação dos professores no Letra e Vida e coordenadoras responsáveis pela formação dos professores no Ler e Escrever. O funcionamento de grupos de professores para a formação nestes programas depende, meramente, da disponibilidade de salas para os encontros. A composição dos grupos é feita convocando-se os professores nas unidades escolares. Não há uma sequência estabelecida para que os professores participem dos cursos: podem frequentar o Ler e Escrever antes do Letra e Vida, por exemplo.

Assim, existe desarticulação entre os cursos de formação e as necessidades dos professores para reorganizarem suas práticas pedagógicas, predominando a falta de participação dos mesmos em decisões acerca dos processos formativos, a fim de que soluções para os problemas sejam construídas no âmbito das escolas, coletivamente; a tímida inclusão dos professores em discussões e deliberações cruciais para a melhoria da qualidade da Educação, apontada há décadas como necessária de ser superada, parece permanecer intacta.

Em relação ao HTPC, a dinâmica dos encontros geralmente ocorreu com uma das professoras coordenadoras direcionando todo o trabalho, que apresentava, na maioria das vezes, características mais típicas de um monólogo, com poucas oportunidades para o diálogo entre e com as professoras. Destarte às considerações, o discurso pedagógico nas reuniões do HTPC tem sido frequentemente um discurso monológico – de uma só voz, sendo que num momento de encontro coletivo o discurso apropriado deveria ser o dialógico. Em decorrência

desse aspecto, a reflexividade docente, proposta por Sadalla e Sá-chaves (2008) é, praticamente, ausente no espaço de formação continuada, tanto em relação à falta do diálogo, quanto em relação à subordinação do material Ler e Escrever e carência de subsídios teóricos que possibilitem a esses docentes terem outras visões e novas incorporações na prática.

Conforme revisto na literatura sobre o tema, o HTPC deveria ser um momento de troca de experiências e de aprofundamento teórico, contribuindo para a formação continuada, sendo em muitos casos o único em que o professor tem o direito a voz dentro da unidade escolar.

No HTPC a professora coordenadora conduz e direciona o encontro e as docentes apenas ouvem. Os saberes docentes e as reflexões sobre as práticas pedagógicas são pouco explorados e não existe o aprofundamento teórico, imprescindível para o processo de mudança. Nenhum material de apoio foi registrado em uso nestas reuniões, nem mesmo o Ler e Escrever.

A ampliação dos saberes, fazeres e criação de novas perspectivas nas reuniões de HTPC com o Ler e Escrever no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos se torna sufocado pela voz da coordenadora, o que sugere a necessidade do investimento na formação do formador, pois a professora coordenadora aponta falhas, mas não questiona o porquê e como superar. É preciso o estabelecimento de co-atuação e co-parceria nesse processo, já que a tarefa educativa é um dever de todos.

Como resultados a partir de elementos registrados, foi possível identificar (i) pouca adesão das participantes quanto à discussão das alterações propostas, (ii) predomínio de indicação de dificuldades no trabalho (a não distribuição do material Ler e Escrever para os alunos, conteúdo inadequado e extenso para a faixa etária, falta de autonomia para trabalhar com outros materiais que não estejam previsto no Ler e Escrever (iii) dúvidas recorrentes em relação a “o que fazer” com as crianças de seis anos, (iv) preocupação/despreocupação com a alfabetização e também com as avaliações oficiais.

O trabalho coletivo, referenciado pelos diversos autores trazidos no presente trabalho e no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b, p.24), deve se constituir como uma ação fundamental para o enriquecimento do trabalho docente e apropriação das práticas pedagógicas; visto como “uma prática repleta de desafios a ser vencidos [e como] um caminho

reconhecidamente importante para uma escola que se quer democrática, para um processo pedagógico eficiente e para uma qualidade de ensino desejada por todos”, carece de aprimoramento na realidade pesquisada.

Retornando ao problema inicial desta pesquisa “Como docentes de primeiros anos de uma escola municipal de Limeira/SP têm analisado a implantação do EF de nove anos e suas práticas pedagógicas com alunos de seis anos, tendo o HTPC como espaço de formação continuada?”, é conveniente destacar que o HTPC na referida unidade escolar ainda está subordinado à visão clássica de formação contínua que, segundo Mizukami *et al* (2002) direciona-se ao ensino de técnicas.

Na pesquisa não se percebeu a efetiva formação do profissional reflexivo proposto (em Schön, 2000) ou do professor prático-reflexivo, proposto por Zeichner (1993, 2008), onde há necessidade de partir da prática, refletir sobre ela, as crianças, a sociedade para a promoção de uma nova sociedade. Nesse caminho, é imprescindível que a escola trate das questões políticas e das contribuições teóricas, corroborado por Sadalla *et al* (2005), para que ocorra o aprofundamento das discussões e das mudanças.

Como promover mudanças nesse contexto? Como o professor pode formar alunos críticos e participativos se eles se encontram passivos e obrigados a cumprirem as determinações burocráticas, como é o caso do Ler e Escrever? Mais que isso, estes profissionais não tem formação para isso.

Os elementos constitutivos da formação continuada, conforme proposta por Nóvoa (2002), que é a de promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional é ainda uma realidade, ao menos no contexto pesquisado, a ser construída.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, v. 26 nº. 2, jun. 2006.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa época; 104).
- ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. . In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p.67-80.
- ANJOS, D. D. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. – (Série Desenvolvimento humano e práticas culturais).
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento Final do VII, X e XI Encontro Nacional. Brasília, Florianópolis: 1994, 2000, 2002.
- BARRETO, L. P. *Formação docente inicial: a percepção de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista: São Bernardo do Campo. São Paulo. UNIOESTE, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL (país). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*. Relatório do Programa. Brasília. 2004a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*. Terceiro Relatório do Programa. Brasília. 2006a.
- _____. Ministério da Educação. *Diário da República*. Despacho n.º 14.026, de 3 de julho de 2007a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009b.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010a.

_____. Ministério da educação. *INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. São Paulo. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 16 jul. de 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações Gerais*. Brasília. 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração*. Parecer CNE/CEB nº 06, de 08 de junho de 2005a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração*. Resolução CNE/CEB nº 03, de 03 de agosto de 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília. 2006b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos e a matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental*. Parecer CNE/CEB nº 07, de 19 de abril de 2007b.

_____. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. *Lei nº 11.114*, de 16 de maio de 2005c. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade).

_____. *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006c. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. *Parecer nº 04/2008*, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. (Publicada no Diário Oficial da União em 14/04/08, Portaria/Mec nº 472).

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEB, 1999.

_____. *Resolução nº 3*, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. (Publicada no Diário Oficial da União em 08/08/2005d, Seção I, pág. 27).

BEAUCHAMP, S.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. R. *Indagações sobre o currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das premissas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *A prática profissional na formação de professores*, 2001. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/RuiCanario.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

_____. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação*. Lisboa/POR: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Cadernos de organização e gestão escolar, 3).

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p.53-66.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino*. Deliberação CEE nº 73, de 08 de abril de 2008.

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA. *Atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP*. Deliberação CME nº 01, de 31 de março de 2009a.

_____. *Normas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos implantado na Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP*. Deliberação CME nº 04, de 09 de dezembro de 2009b.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. São Paulo; Cortez, 2001.

FRANCO, A. M. P. *Os determinantes da qualidade da educação no Brasil*. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009.

FREITAS, H. C. L. *Formação de professor no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set 2002.

FUJI, S. N. *Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto de Leitura nas Diferentes Áreas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Puc, 2008.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2010. p.127-142.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GUSMÃO, J. B. B. de, *Qualidade da Educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo . São Paulo: USP, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, Campinas, outubro, 2006.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. P.; NASCIMENTO, A. R. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.69-84.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATE, C. H. As reformas curriculares na escola. . In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p.119-127.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: Dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 14, n. 1, p. 7-25, Portugal, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MUZUKAMI, M. G., N. R. RODRIGUES, MEDEIROS A. M. (orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa, 1992.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, educa, 2002.

_____. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil – Moçambique: dez disgressões sobre um problema de investigação. In: *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, jul/dez. 2001.

NUNES, C. S. C. *Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de Rego, T. C. AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas, autobiografias e tensões da contemporaneidade. *Pro-posições*, v. 17. Campinas: Faculdades de Educação/Unicamp, 2006.

OLIVEIRA, N. A. R. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2006.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010, p.17-26.

PALACIOS, A. P.; PIMENTEL, M. M.; LERNER, D. Z. *Compreensão da leitura e expressão escrita: a experiência pedagógica*. 7 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 2005.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios do desenvolvimento profissional coletivo. *Educação Temática Digital*, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008.

SADALLA, A. M. F. A. *et al.* Partilhando Formação, Práticas e Dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n.1, p. 71-86, 2005.

SÃO PAULO (estado). Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa.

_____. *Expectativas de Aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos*. São Paulo. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentos/expectativas_aprendizagem.pdf>. Acesso em 16 de jul. 2010.

_____. *Lei Complementar nº 836*, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

_____. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série*. São Paulo: FDE, 2008, v.1.

_____. *Ler e Escrever. O programa – histórico*. São Paulo. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Programa.aspx>>. Acesso em: 16 jul. 2010.

_____. *Ler e Escrever. Documentação*. São Paulo. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentacao.aspx>>. Acesso em: 16 de jul. 2010.

_____. *Ler e Escrever. – Programa Integração Estado/Município*. São Paulo. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/ProgramaIntegracao.aspx>>. Acesso em: 16 de jul. 2010.

_____. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo. Língua Portuguesa e Matemática – ciclo I* São Paulo, FDE, 2008.

_____. *Programa Ler e escrever*. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UpIConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. *Resolução SE nº 66*, de 3 de outubro de 2006. Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

_____. *Resolução SE nº 88*, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor coordenador.

_____. *Resolução SE nº 53/2010*. Altera dispositivos da Resolução SE Nº 88/2007, e da Resolução SE Nº 21/2010, que dispõem sobre a função gratificada de Professor coordenador.

_____. *Resolução SE nº 86*, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa Ler e Escrever, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. Carvalho (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p.35-49).

SOUSA, P. R. G. de. *HTPC: horário de trabalho pedagógico ou horário de trabalho perdido?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. São Paulo, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: Unesco/Orealc, 2008.

_____. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. (Coord.) GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. Brasília, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YAMAMOTO, C. *Formação Continuada na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. São Paulo, 2008.

ZAPONI, M. C.; SILVA, R. D. *Absenteísmo docente: uma análise diagnóstica da rede*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/215b.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2011.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.29, n.103, p.535-554, mai./ago., 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de observação do trabalho de campo

- Como os docentes estão se apropriando do material Ler e Escrever?
- Qual a periodicidade utilizada para o estudo do material?
- Como é apresentado o material ao professor em cada encontro?
- Quem normalmente direciona os encontros para a discussão do material?
- Há diversidade de estratégias nos encontros em relação à utilização de materiais como: textos, vídeos, dinâmicas de grupo?
- Os professores participam e interagem entre si ou se colocam como ouvintes durante o tempo de estudo do material?
- Quais as dúvidas que os professores demonstram em relação ao conteúdo teórico do material?
- Quais as críticas e elogios em relação ao material?
- Qual a preocupação dos professores em relação a avaliação do sistema ao final do ano letivo com o uso do material?
- Em relação à prática de alfabetização, as discussões são conceituais ou predominantemente de aplicação do material?
- Qual a relação que os professores fazem entre o processo de alfabetização, o processo de letramento e os procedimentos do material?
- Nas discussões entre os professores existe a preocupação em equacionar se o material é adequado às crianças em termos relacionados: a faixa etária, experiências anteriores, nível sócio econômico e cultural?
- Os professores trazem aos encontros exemplos de aplicação do material em sala de aula com os alunos para troca de experiências com os seus pares?

Anexo 2 – Transcrições na íntegra das falas dos sujeitos da pesquisa

(Clara) O que eu fiz com esse tipo de professor substituto no primeiro momento, conhecendo as salas, entrando nos primeiros anos, segundo ano, terceiro ano, até porque é função delas, estar sempre substituindo alguém, nada mais vantajoso para nós do que elas conhecerem o perfil de cada professor.

Então como o professor [titular] que é dentro da sala de aula? como ele conduz a aula? como é que ele corrige as suas atividades? Isso foi pedido para as professoras [substitutas] desde o começo do ano, principalmente a Ivelaine, que a Dagmar chegou agora faz 15 dias que está conosco, mas a Ivelaine está desde o comecinho, então ela já foi pra sala, ela conhece as crianças, sabe como a professora conduzia. Então já é pra nós um gancho, pelo menos para se tentar desenvolver o trabalho da professora que saiu numa licença de 45 dias. Então a licença da professora [titular], complica bem para a gente nessa época do ano.

(Clara) Entendeu? Então gente, não tem essa coisa de que não aprende agora o que me admira, uma pessoa adulta, um ser humano como nós, adultos, ditos educadores eu vejo a minha criança lá que não avança, não avança, não avança, não avança e eu não faço nada pra ajudar? eu não vou diferenciar essa atividade? eu não vou chegar junto com essa criança? eu não vou intervir numa hora que eu percebo que ela está precisando porque o olhinho pede, que precisa de alguém e o professor não está chegando; então a gente chega junto e também fala com elas, fala vamos tentar alguma outra coisa, porque ela precisa avançar, tudo bem “ai ela não avançou, ela não chegou lá no nível alfabético”, não tem problema mas se ele saiu de lá e avançou pra cá, temos testemunho disso, que a criança que tem uma dificuldade maior para aprender isso não diz que ela não vai aprender, ela vai aprender.

(Clara) Então gente é muito complicado falar “a criança não desenvolveu”, ou então ela ficar estagnada no mesmo lugar quer dizer então, porque eu professor não busquei saber o que essa criança precisava, não é? Eu tenho que buscar se ela está lá, parou lá num silábico sem valor sonoro e patinando, não sai do lugar eu vou ter que chegar na professora vou ter que falar “gente, vamos ver que atividade vocês estão aplicando, porque ela está precisando. uma outra coisa que vocês não estão dando conta aí dentro” que a criança tem que avançar tem, porque isso a gente já provou também por a + b que criança que a gente tem de inclusão, que também são

desacreditas em muitos lugares e aqui não que elas aprendem melhor do que os outros...

Eu tenho um de inclusão, que está alfabético.

Mas é uma graça! Alfabético!

(Clara) Cada um aprende de um jeito, eu sempre falo o negócio de fazer tricô gente, têm uns que tem facilidade e outros não, o outro vai pegar em dois minutos. Já olhou, fala “já sei”, a criança é a mesma coisa. A questão da aprendizagem eu vejo dessa forma essa questão de postura enquanto professor, a sua vontade, como é que você entra numa sala de aula, seu dinamismo. Se for dinâmico na sala, você leva isso para uma criança. Agora se eu chego lá morta, caindo, dormindo, acho que sou eu que tenho os problemas do mundo ninguém mais tem problema, ah! a criança num vai nem a porrete mesmo.

(Ana) A licença da professora de 45 dias complica nessa época do ano [o processo de alfabetização] e o fato das crianças estarem num nível agora silábico com valor avançando para um silábico alfabético, muita criança alfabética em transição de uma hipótese [alfabética] para outra, isso [a licença da professora] realmente me pegou de surpresa, até pelo projeto que a gente estava desenvolvendo com as três [professoras] no primeiro aninho. O que a gente estava fazendo, como ainda tinha criança pré-silábica - nós não temos mais nenhum nós estávamos com criança, com acho que quanto três silábicos sem valor e acho que quatro silábicos com valor. Não tem mais [crianças] sem valor.

(Ana) O dia que me surpreendeu ainda mais foi quando uma aluna, que estava entrando com valor sonoro me pediu pra escrever. Eu fiquei assim, confusa, mas eu não poderia falar não pra ela porque os outros se sentiam mais a vontade porque sabiam mais. Mas eu ia falar pra ela “não, você não pode, porque você não sabe”? Falei “vamos lá” fiquei do ladinho dela, ela olhava para mim “é o C agora?” “e agora?” “É o A professora?” Pode escrever do jeito que você acha que é. E ela foi escrevendo, e ela mesmo “mas espera aí, Ca-der-no eu escrevi caderno” assim na hora de montar a rotina ela conseguiu avançar entendeu?

(Clara) Mas são 50% alfabéticos e o restante no silábico, silábico alfabético.

(Clara) Então, a gente tem que se reunir pra gente conduzir as salas não digo igual, porque também eu tenho criança diferente mas eu vou ter uma variação de atividade. Então dentro da minha sala de aula o que vai variar? Esse daqui é o que nós vamos ter para todos porque realmente todas as crianças estão alfabéticas e

você pode conduzir quase que da mesma forma, uma sala muito boa. Então e aí, mas e as variações? Então é isso que elas discutem, como é que nós vamos variar atividades para aqueles que necessitam ou para uma criança que seja de inclusão, uma criança que realmente está com déficit de aprendizagem, que ela ainda não atingiu um nível, uma hipótese que a gente acha que seria por exemplo, apropriada para a fase que ela se encontra então é isso que elas discutem, que eu acho de extrema importância

(Clara) Quando elas começaram o que a gente fazia? Uma rotatividade entre elas [professoras titulares] uma vez por semana o que elas estavam fazendo? Pegavam o grupo de crianças que estavam numa, se é que nós podemos chamar de uma defasagem, não é assim que a gente chama, mas numa outra hipótese numa hipótese não tão avançada enquanto os outros. Então elas se reuniam, [cada professora ficava com uma turma] ela ficava com uma turma, ela com outra e a outra professora com outra e realmente, dividindo essas crianças por hipótese claro, quem fica com alfabético, com silábico alfabético, fica com uma sala mais numerosa, até porque as crianças já estão nessa fase e a outra que no caso era a C., essa que saiu de licença, foi a que começou a trabalhar com essas crianças com hipóteses que não estavam tão avançadas começou num pré-silábico assim, TUM, acho que duas semanas as crianças mudaram já de hipótese. Por que? Porque atenção mais direcionada, como tinha três nessa condição ficou fácil de articular. É isso que a gente precisa, que a gente fala: quando o professor também coloca-se junto com a gente, claro, você vai oferecendo, vai falando com elas [professoras], mas que você vê uma disponibilidade, vê realmente uma preocupação, um envolvimento do professor que é o que eu mais vejo; gente o professor quando se envolve o negócio dá certo então é isso que a gente sempre tenta, esse envolvimento e como elas se dispuseram a fazer mas assim, em duas semanas nós percebemos já a diferença as crianças já evoluíram para uma hipótese de silábico, de silábico sem valor ainda, mas que já estava começando a andar também a gente já está conseguindo tirar. Agora a gente já teve que interromper, eu num sei como é que vamos tentar articular, num sei se nós vamos conseguir ainda esse ano. Então foi uma coisa que se... [a licença imprevista da professora]

(Clara) Foi colocada de uma forma tranqüila para elas, porque na verdade todas tinham medo no começo [implantação do EF de nove anos] eu, com a experiência que eu tenho, quer dizer, apesar de que experiência não resolve muita coisa foi a

primeira experiência. Então, como? Como que nós vamos fazer? Aonde nós queremos chegar com essas crianças? Até porque nós não temos nenhum plano claro.

(Clara) Para a gente, por exemplo, poder se pautar, para você poder se nortear. Então essa documentação que veio do ensino de nove anos, que isso chegou ao finalzinho de 2008 para nós, que eu tive uma reunião de uns 4 dias que também é muita fala, mas no concreto ninguém acaba resumindo para você o que realmente tem que ser feito, essa documentação foi pega depois, nós lemos em janeiro [2009] isso, para poder passar para elas, da minha parte, ficou muito claro. Nós vamos facilitar a alfabetização, mas nós não vamos cobrar. Então para mim ficou claro enquanto eu lia essa documentação e foi o que eu trouxe pra elas agora no começo de 2010 porque pra todo mundo que você falava “vamos pegar o primeiro ano”, “ai eu num quero”.

Ninguém queria.

Por que? Porque ninguém sabe o que é.

Porque o novo assusta não é.

O novo assusta você se desacomodar as vezes que é o que eu falo, na educação gente tudo é desacomodado.

(Clara) Então essa surpresa do novo para gente é o que eu sempre falo para as meninas tudo é o desacomodar tudo que você vai fazer então, por exemplo, ai você recebe um relatório que nunca existiu na rede “ai eu vou ter que fazer mais isso”, eu falo: gente, calma. Calma, vamos ver como é que sai, vamos estruturar, vamos tentar fazer primeiro, ver se dá certo. Vamos conhecer. Vamos devagar não é. Eu acho que foi mais ou menos por aí que aconteceu com o primeiro ano.

Foi esse ano [2010] quer dizer, a gente já vinha recebendo crianças com seis anos

(Clara) Na rede ela passou praticamente a ser obrigatório, porque a minha primeira turma de seis anos está saindo na quarta série agora [EF de oito anos], só que essas crianças não tiveram a oportunidade que esses aqui que entraram, vamos dizer, oficialmente, estão tendo. Por que? Porque eles vão ter cinco anos, a minha turminha de 4ª série que está saindo na 4ª, tem quatro são completamente imaturos você entendeu? Então, existe uma diferença, não adianta a gente falar “ai não, não tem diferença”. Tem diferença! Tem uma diferença sim. Por que? Porque eles entraram numa sala de alfabetização com cinco anos e meio e começaram a ser alfabetizados.

(Ana) A questão foi a seguinte, foi implantado, nós tínhamos que começar, nós poderíamos de repente “mas não tem material, não tem recursos disponíveis”, então nós poderíamos cruzar os braços e esperar o que vai acontecer? Nós não fizemos isso, com apoio de toda a equipe, da direção que funciona, da coordenação que realmente está sempre pertinho da gente para nos orientar, o que aconteceu? A gente falou “ah então nós vamos oferecer todas as condições possíveis, vamos tentar e ver o que dá certo” Porque a criança a partir do momento que ela é estimulada, ela tem condições de se desenvolver melhor e a partir desse estímulo que foi dando, nós vimos que dava certo oferecendo todas as condições necessárias nós fomos vendo que era por aí o caminho e nesse segundo ano nós aperfeiçoando mais, mais orientações chegando também.

(Clara) Lá no comecinho do ano a gente estava falando de Letra e Vida dois, três meses depois, dois meses e meio depois chega para nós o Ler de que forma nós podemos aplicar?

(Ana) A questão foi a seguinte, foi implantado [o EF de nove anos], nós tínhamos que começar, nós poderíamos de repente “mas não tem material, não tem recursos disponíveis”

(Clara) O material vocês sabem que não vem para o primeiro ano, até porque o primeiro ano é uma novidade desse ensino de nove, não tenho nenhum material, a gente não tem nada para se respaldar, a gente só recebeu alguma documentação, leu a respeito do que deveria ser, a gente colocou a par aqui, mas ainda é uma experiência, porque nem nós sabemos realmente o que tem que ser feito com esse primeiro ano, não é uma pré-escola, mas também não é uma sala de alfabetização ainda.

(Clara) E as modalidades já viram, já sabem o que é, até porque ele está posto dentro do Ler e é uma outra coisa que a gente quer: articular o planejamento junto com o Ler porque o material, não esteja desarticulado, não é isso, mas o Ler traz uma forma de material que de repente o planejamento não contempla, ou o prazo, ou a data, ou a época do ano que ele está acontecendo [não é adequada], então acho que, teria que juntar, o material é excelente, principalmente pra quem tem menos experiência, ele norteia o professor, eu acho extraordinário, até porque é uma questão dos projetos [contemplado no Ler e Escrever]

(Clara) Elas me ouviram acho que pelo menos uns três meses falando de projeto, falando de modalidade organizativa por que? Porque ainda não está posto na rede,

mas a partir do ano que vem [2011] a gente sabe que vem. Então o que acaba acontecendo com elas? Elas estão prontas porque vai acontecer.

(Clara) Não vai ser novidade, eu falo assim que aqui na escola a gente está sempre um passinho a frente, então eu procuro sempre trazer para elas o que vai acontecer. Eu falo, olha gente presta atenção, isso daqui vai acontecer, não me pergunte quando, mas vai acontecer, vai acontecer, vai acontecer... PIMBA, acontece.

(Clara) [...] crianças de 5 anos pudessem chegar alfabetizadas, uma grande parte ainda tem 5 porque completa em novembro, dezembro que eles vão completar 6 aninhos e se alfabetizaram.

(Clara) Então eu acho que para nós o que articulou tudo isso e foi muito favorável, porque a gente não tinha uma cobrança por não ser uma sala de alfabetização, então elas puderam ficar tranquilas, até porque todo mundo foi avisado, não era nossa intenção. Mas praticamente, estamos saindo com as crianças alfabetizadas. Mas são 50% alfabéticos e o restante aí no silábico, silábico alfabético.

(Clara) [...] Eu não acreditava no entanto, nós tivemos um projeto na sala da A. [professora] que inclusive o encerramento foi quinta-feira não é? [pergunta à professora]. [que responde com gesto afirmativo]. Quinta que foi uma tarde de autógrafo que eles elaboraram um livro que até então o meu depoimento foi esse: "Falei gente, eu não acreditava porque num primeiro momento, quando eu entrei na sala dela, isso está até no relatório que eu vou entregar agora, eu comecei a me questionar. Será que não era muito mais fácil eu começar a acompanhar uma sala de sei lá, de segundo ano, terceiro ano, onde as crianças já estão alfabetizadas? Porque eu sabia que a gente ia depender de coisas escritas que eles tinham que reescrever em alguns momento. Como é que essas crianças iam se sair sendo que elas não eram alfabetizadas? Então, todas essas interrogações apareceram na minha cabeça no começo. Mas aí eu vi a condução, ela começou a articular com eles e eu junto, comecei a vir para a sala, então aí você começa a perceber, você fala: você sabe que eu acho que pode dar certo. Mas ainda até aí, desacreditando, porque eu falava, eles são muito pequenininhos. Como é que ela vai trabalhar com eles a questão de leitura, por exemplo? Quer dizer, o tempo só ela [professora] como leitor então foram coisas que vieram aparecendo não é mas que no final foi muito valioso tudo o que aconteceu, então eu acho assim, que não dá para a gente dizer que não acontece... acontece.

(Clara) [...] A gente pode até começar criar, porque já tem um perfil, a escola tem um perfil muito diferenciado é um perfil inclusive de primeiro ano porque daqui a pouco a gente vai poder ter o nosso planejamento porque a gente já tem claro na cabeça o que tem que ser um primeiro ano. Que a gente sabe que a condição nossa não é alfabetizar, mas é oferecer de tal forma e conduzir essas crianças, que elas sejam levadas a criar, não posso dizer o verbo não seria criar não é, mas que elas busquem o novo e com isso elas construam aquilo que elas querem aprender. E foi exatamente isso que eu acho que aconteceu porque a gente deixou.

(Ana) Da forma que foi oferecida, as crianças tiveram prazer em aprender cada vez mais eles querem aprender eu tenho quer ler letra cursiva

(Clara) E é uma coisa que a gente sabe que num seria para eles ainda. E que a gente às vezes nem falou, mas que a criança [quer aprender]. Porque para nós o preparo [para a alfabetização]. Eles trouxeram, eles trazem até porque a aprendizagem se tornou um negócio gostoso.

(Clara) Ninguém cobra elas [as crianças] a gente não tem essa questão “ai eu tenho que alfabetizar”, por outro lado você acaba oferecendo tudo o que pode, não que uma sala de alfabetização não tenha [que alfabetizar], não é isso, mas aí é que eu acredito que o professor tenha isso lá dentro do subconsciente dele “aí eu tenho uma responsabilidade muito grande que eu tenho que chegar com essas criança alfabetizadas” “eu tenho que dar conta do meu planejamento”, porque eu já estou falando em alfabetização e eles já tem conteúdo para cumprir, na série que eles estão e tudo isso aconteceu no primeiro aninho, não deixou de se contemplar nada e as crianças estão aí, é o maior prazer, você entrar numa sala de aula delas [professoras] aqui é a coisa mais gostosa que tem.

(Ana) Uma experiência que eu tive de uns 20 dias para cá que eu achei muito interessante, é que todos os dias a gente chega na sala de aula e monta a rotina na lousa na sequência, certinho o que nós vamos trabalhar por dia, para que o aluno possa se situar também, para que ele possa ter a noção “o que eu vou fazer daqui a pouco”. E, eles sempre vão falando e eu vou anotando. “o que será que nós vamos fazer?” “ah professora você sempre olha o caderno de recados primeiro” “e depois?” “Normalmente você conta uma história...” Então vai lá, hora do conto. Depois de todo esse trabalho sistemático, nunca tinha me passado pela cabeça de pedir para um aluno ir fazer a rotina. Um aluno um dia falou para mim “deixa eu fazer a rotina

hoje?” Eu deixei fazer direitinho, num teve um erro de português daí os outros começaram “amanhã sou eu”, “aí depois de amanhã sou eu”...

(Clara) Então, eu acredito que vai chegar, por exemplo: aqui na escola a gente tem o diferencial que eu não sei se pela nossa própria equipe que pouco muda é uma equipe que muito pouco sai dessa escola, é diferente de outras escolas que o pessoal vive pedindo remoção não é? Tem umas que quer pedir remoção, mas a gente não deixa saber. Então por que? Porque são poucas do município, a maior parte que está aqui é do estado. Então o estado não pode pedir remoção.

(Clara) Eu trabalho continuamente as minhas falas entendeu? Então elas já estão acostumadas já com isso. Tem coisa por exemplo, que eu não repito mais aqui dentro da escola com exceção de quando eu recebo alguém novo. Mas, já não preciso mais com elas [professoras da escola], imagina que eu vou chegar falar de nível de escrita com essas meninas elas dão um show por que? Porque elas já entenderam, vou falar com elas agora de agrupamento produtivo.

(Clara) Não preciso mais eu faço sim, não vou dizer para você que eu não faço...

Faço, porque às vezes eu tenho alguém chegando novo na equipe então preciso novamente saber o que a pessoa sabe dos níveis e das hipóteses o que ela já conhece, porque de repente você conversa com a pessoa ela já tem um discernimento muito grande então você já joga a bola lá na frente, mas todo ano se eu tenho alguém novo na equipe eu tenho que estar repetindo não é. Até para poder estar fazendo uma condição melhor, mas eu penso que nós aqui na escola que vai acontecer? A gente pode até começar criar, porque a gente já tem um perfil, a escola tem um perfil muito diferenciado

(Clara) Da rede eles mandaram, mas mandaram o que? Um planejamento quase que meio adaptado, até porque não deu tempo de planejar...

(Clara) Isso, a primeira série

(Clara) Isso, mas que não é uma coisa que fica clara. Então o que eu penso, que cada escola [deve] ter o seu perfil.

(Clara) O que acontece comigo aqui com planejamento? Acontece muito nas quartas porque nós temos umas feras aqui de quarta série, que o acaba acontecendo com o planejamento delas? Se você pegar o planejamento que está na mão delas, porque elas andam mesmo com o planejamento aqui dentro da escola, elas já criaram 20, 18, 25 habilidades porque não tinha no plano e elas criam, porque elas acham que é necessário trabalhar com as crianças. Porque quando a

gente pega um Saesp pela frente a gente vê que é cobrado sim, então elas tem uma outra postura você vai lá e está tudo marcado elas vão enumerando, porque elas vão criando habilidades que as crianças precisam até porque já extrapolou aquele planejamento da rede, então precisa ir além a gente já questionou isso diversas vezes: “ah então por que não ampliar com mais coisas”, “ah não porque na rede você encontra, cada escola com um perfil”. [sobre o planejamento da rede] esse planejamento sempre foi colocado aqui dentro da escola para elas, é o mínimo, do mínimo, do mínimo que eu preciso que minha criança saiba. Então, se é o mínimo do mínimo eu vou procurar o que eu posso fazer de melhor ou eu vou procurar o máximo que essas crianças podem dar então realmente para nós fica defasado o planejamento da rede.

(Clara) Então como ele é construído? Através disso que você está vendo, é conversa, diálogo com elas realmente, é reunir o que podem fazer o que não podem. Então isso eu acho que ajuda muito, elas estão sempre juntas, toda segunda, toda terça das 6 às 7 da noite, elas estão juntas, planejando o que vai acontecer no primeiro aninho, como acontece no segundo ano também. Esse ano eu consegui criar uma equipe [professoras] de primeiro e uma equipe de segundo, estão articulando realmente o que elas querem dentro da sala, ano que vem eu vou para o terceiro e quarto anos. Porque aí também eu vou ter a escola pensando dessa forma, planejando o que vai acontecer. Então, a gente tem que se reunir, para conduzir as salas, ahn! Não digo igual, porque também eu tenho criança diferente, mas eu vou ter uma variação de atividade. Então dentro da minha sala de aula o que vai variar?

(Clara) Elas me ouviram acho que pelo menos uns três meses falando de projeto, falando de modalidade organizativa. Porque ainda não está posto na rede, mas a partir do ano que vem a gente sabe que vem. Então o que acaba acontecendo com elas? Estão prontas porque elas sabem que vai acontecer.

(Clara) Não vai ser novidade então eu falo que aqui na escola a gente está sempre um passinho a frente, eu procuro sempre trazer pra elas o que vai acontecer. Então eu falo, ó gente presta atenção... Isso daqui vai acontecer, não me pergunta quando, mas vai acontecer, vai acontecer, vai acontecer... PIMBA, acontece. E a mesma coisa que eu estou falando pra elas...

(Clara) E as modalidades já viram, já sabem o que é, até porque ele está posto dentro do Ler e é uma outra coisa que a gente quer: articular o planejamento junto

com o Ler porque o material não que esteja desarticulado, não é isso, mas o Ler traz uma forma de material que de repente o planejamento não contempla ou o prazo, ou a data, ou a época do ano que ele está acontecendo. Então eu acho que, teria que juntar o material que é excelente, principalmente para quem tem menos experiência, porque ele norteia o professor, eu acho o material extraordinário, até porque é uma questão dos projetos. Está aí a Ana, que fechou um projeto agora e que eu acho que não tem nada mais gratificante.

(Ana) Uma experiência muito gratificante mesmo, de verdade.

(Clara) De trabalhar com projeto gente

(Ana) Uhum, é bom mesmo.

(Clara) Às vezes o professor tem dúvida, ele fala “ah, nossa, mas eu vou trabalhar com projeto? Ai eu tenho que registrar tudo, eu tenho que escrever tudo” gente, mas escrever para quem é educador eu acho que é o de menos não é?

(Clara) Se eu der uma atividade pra todo mundo igual ele [aluno] cutuca, levanta, porque ele está precisando de uma atenção direcionada. Eu falo gente, presta atenção se o professor entrou na sala de aula, botou o bumbunzinho lá na mesinha e ficou ele vai ter problema até o final da aula porque o professor alfabetizador não tem como. Qualquer um, não dá para fazer isso, mas pior ainda o alfabetizador

(Clara) De fazer às vezes uma intervenção direcionada é a única hora que vai aparecer.

(Clara) Bloqueios não é!

(Clara) Então, é uma outra, isso é uma concepção minha tá? Criança vem 200 dias para escola impossível que ela não aprenda nada. Impossível que ele não consiga avançar.

(Clara) Entendeu? Então gente, não tem essa coisa de que não aprende agora o que me admira, uma pessoa adulta, um ser humano como nós, adultos, ditos educadores. Eu vejo a minha criança lá que não avança, não avança, não avança, não avança e eu não faço nada para ajudar? Eu não vou diferenciar essa atividade? Eu não vou chegar junto com essa criança? Eu não vou intervir numa hora que eu percebo que ela está precisando porque o olhinho pede que precisa de alguém e o professor não está chegando; então a gente chega junto e também fala com elas [professoras], fala vamos tentar alguma outra coisa, porque ele [aluno] precisa avançar, tudo bem “ai ela não avançou, ela não chegou lá no nível alfabético”, não tem problema mas se ele saiu de lá e avançou para cá, temos testemunho disso,

que a criança que tem uma dificuldade maior para aprender isso não diz que ela não vai aprender, ela vai aprender.

(Clara) Para a gente pensar, a gente tem que refletir de vez em quando, claro tem horas que as crianças cansam que dependendo da atividade que você dá é cansativa, esgota o professor, porque você ser um bom alfabetizador, trabalhar no construtivismo é muita mão de obra você tem que estar preparado, material preparado, pensar antes, pesquisar antes, trazer para sua sala, quer dizer, tem que vir para sala de aula paramentado com tudo que você possa, até aquilo que você não imagina que possa acontecer porque pode acontecer numa sala de alfabetização e quando você pensa dessa forma, você vem pronto agora se a cada cinco minutos faltar alguma coisa também a criança vai perceber não é “ah ó, hoje ela esqueceu isso”, “ai oh ela esqueceu aquilo”, “ai ela não trouxe isso”, então ele [aluno] também pode esquecer um lápis, uma borracha, caderno.

(Clara) Vai acontecer e é muito trabalhosa essa forma como é trabalhado, é muito complicado. Que o professor tem que ter um dinamismo, uma vontade de preparar tudo com antecedência, de pensar no que vai acontecer.

(Clara) Patinar, patinar, patinar e não sai do lugar

(Clara) É, esse ano eu não sei se eu consigo mais. Por que? Por conta de tudo isso que eu falei pra você nós estamos com Sarem, com Saresp, ficando louco com a documentação, recuperação paralela e não é só isso. Eu tenho recurso [sala], Sarem, Saresp e está tudo para entregar os relatórios agora. Então eu tenho que ficar cercando elas, é claro que cada uma sabe da sua obrigação aqui dentro, não preciso falar, mas é claro, você precisa estar junto, é um relatório diferenciado que vem vindo esse ano, elas ficam preocupadas, “ai o que eu escrevo, o que eu não escrevo”.

(Clara) Assusta, assusta porque eu falo para elas que a gente enquanto está na sala de aula, a gente é muito bom para falar com as crianças não é.

(Clara) Você tira, coloca elas para falar no HTP porque são todas amigas, colegas de trabalho que estão dentro de uma única escola e a pessoa já se sente truncada, porque fala “nossa mas o que eu vou falar, como é que eu vou falar?” não é? Então elas também passam por umas experiências, de vez em quando eu coloco elas a teste.

(Clara) É complicado cada uma [professora], uma tem uma leitura.

(Clara) Então, essa é outra questão que a gente sempre discute aqui também que é levantada em HTP: quando é que eu tenho problema de indisciplina com aluno? É uma questão que é sempre colocada pra elas.

(Clara) O que acontece? Se eu der uma atividade para todo mundo igual, ele [o aluno] cutuca, levanta porque está precisando de uma atenção direcionada. [Eu] falo gente, presta atenção se o professor entrou na sala de aula, botou o bumbunzinho lá na mesinha e ficou [sentado] ele vai ter problema até o final da aula.

(Clara) Eu tenho indisciplina, por que eu tenho a indisciplina? Porque eu tenho uma aula que não é interessante.

(Clara) Que aquilo não está sendo o que o aluno quer aprender. Ou eu não estou tendo uma avaliação, ou não planejei não fez uma avaliação adequada para aquela criança que está numa outra condição.

(Ana) Uma experiência que eu tive de uns vinte dias para cá que eu achei muito interessante, é que todos os dias a gente chega na sala de aula e monta a rotina na lousa na sequência, certinho o que nós vamos trabalhar por dia, para que o aluno possa se situar também, para que ele possa ter a noção “o que eu vou fazer daqui a pouco”. E, eles sempre vão falando e eu vou anotando. “o que será que nós vamos fazer?” “ah professora você sempre olha o caderno de recados primeiro” “e depois?” “Normalmente você conta uma história...” Então vai lá, hora do conto. Depois de todo esse trabalho sistemático, nunca tinha me passado pela cabeça de pedir para um aluno ir fazer a rotina. Um aluno um dia falou para mim “deixa eu fazer a rotina hoje?” Eu deixei fazer direitinho, num teve um erro de português daí os outros começaram “amanhã sou eu”, “aí depois de amanhã sou eu”...

(Clara) É, esse ano eu não sei se eu consigo mais. Por conta de tudo isso que eu falei para você nós estamos com Sarem, com Saresp, ficando louco com a documentação, recuperação paralela e num é só isso. Eu tenho recurso Sarem, Saresp e está tudo para entregar os relatórios agora. Então eu tenho que ficar cercando elas, é claro que cada uma sabe da sua obrigação aqui dentro, não preciso falar, mas é claro, você precisa estar junto, é um relatório diferenciado que vem vindo esse ano, elas ficam preocupadas, “ai o que eu escrevo, o que eu não escrevo”, então a gente o tempo todo está com o grupo. Esse grupo do primeiro ano existe desde o começo do ano, elas [professoras] já começaram com esse trabalho, de se reunir e já montar as atividades juntas, o que contempla, o que nós temos no nosso plano? Que nós temos para esse bimestre, que tem que ser contemplado com

as crianças? Olha, então o que casa, o que vem junto com o Letra e Vida, que no caso a Ana está fazendo, Então o que a gente consegue nesse primeiro momento? Lá no comecinho do ano a gente estava falando de Letra e Vida dois meses e meio depois chega para nós o Ler de que forma nós podemos aplicar? Nós temos que oferecer, nós vamos oferecer condição pra essa criança ser alfabetizada nós não vamos cobrar em momento algum, isso ficou claro em reunião de pais inclusive eu vim para reunião colocar a postura da coordenação e de gestor, da gestão da escola. O que é que a gente espera desse primeiro ano? Não é alfabetizar, mas nós vamos oferecer tudo, todas as condições, cercá-los dessas condições, trazer para a sala de aula, para que realmente eles possam estar em busca da sua própria aprendizagem o que para nós eu acho assim que surpreendeu a todos.

(Clara) Não tenho resultado ainda em mãos, de Sarem, Saesp, da última avaliação da escrita, mas pela avaliação da escrita, pelo que eu olhei, as crianças foram bem, então a gente não está tendo muita dificuldade na questão da produção das crianças, por que? Porque nesses últimos cinco anos posso dizer, seis anos com mais ênfase a gente vem correndo atrás da questão da linguagem escrita e da linguagem oral e a questão da leitura que para nós aqui dentro da escola já é posta então o que a gente pode observar? Nesse campo as crianças não vão ter muito prejuízo pelo que a gente olhou aqui, observou as avaliações de Sarem. O Saesp só que a gente fica um pouquinho de fora, mas, não é umas “mutreta” que eu fiz deu para olhar alguma coisa, “mutreta” não, mas eu consegui ver alguma coisa de prova, e eu acho que as crianças tinham condição sim, mas o Sarem a gente só vai receber, o Saesp, desculpa, só vai receber em março, meio de março mais ou menos, a questão do resultado acho que foi bom sim.

(Clara) Começa a perceber uma dificuldade razoável das crianças? Na matemática nas outras áreas que se a gente tiver que avaliar realmente, nós vamos estar preocupadas, com a matemática que quando elas tão chegando lá na quarta série nós estamos observando algumas dificuldades que criança numa quarta série já não era mai para ter. A própria avaliação do Sarem mostrou um pequeno diagnóstico disso pra nós, porque tinham lá algumas atividades, que até eu acho que eu peguei, eu fiquei meio balançada em matemática. Porque são questões que foram colocadas, que fazem sim parte da vivência da criança, do dia-a-dia, mas que normalmente a gente não dá muito ênfase dentro da escola então são alguns cuidados que vocês vão ter que ter esse ano, para a gente começar a abordar, ta!

Porque a escrita, é claro, é para nós, a criança a gente sabe que tem que saber ler, tem que saber escrever, não tenho dúvida disso, até porque ela possa ler, possa interpretar a matemática e etc só que, a gente também percebe aqui criança que as vezes está lá no silábico sem valor sonoro, ou mesmo entrando lá no silábico com valor sonoro, essa criança é capaz de acompanhar Ciências, que eu trabalho dentro de uma quarta série, ela é capaz de acompanhar uma aula de Geografia que eu dou, ela é capaz de acompanhar uma aula de História que eu dou. Porque essa criança, a Ciência, por exemplo, ela está muito presa na questão da experiência, do falar, da vivência então, tudo isso dá para a gente estar trabalhando então essas outras áreas eu nunca vou deixar de lado. Ah, minha criança não está alfabetizada ela não aprende não é bem por aí, voltando, a gente teve experiências em sala de recursos o ano passado sobre isso, então agora o que a gente fala é com um pouquinho mais de “sustância”, mas é um pouquinho mais de conhecimento e de vivência, porque a gente viu ocorrer nas salas o ano passado então a gente precisa só tomar esse cuidado esse ano.

(Clara) Então, eu acredito que vai chegar, aqui na escola a gente tem o diferencial que eu não sei se pela própria equipe nossa que pouco muda ela é uma equipe que muito pouco sai dessa escola é diferente de outras escolas que o pessoal vive pedindo remoção não é? Tem umas que quer pedir remoção, mas a gente não deixa sabe. Porque são poucas do município a maior parte que está aqui é do estado. Então o estado não pode pedir remoção.

(Clara) E eu trabalho continuamente as minhas falas entendeu? Então elas já estão acostumadas com isso Tem coisa por exemplo que eu não repito mais aqui dentro da escola com exceção de quando eu recebo alguém novo. Mas, já não preciso mais com elas [professoras] imagina que eu vou chegar e vou falar de nível de escrita com essas meninas elas dão um show! Porque elas já entenderam, vou falar com elas agora de agrupamento produtivo. Porque elas já começam a ter clareza, elas têm clareza disso. E se ficam em dúvida vem procurar.

(Clara) Não, não preciso mais eu faço sim, não vou dizer pra você que eu não faço... Faço, porque às vezes eu tenho alguém chegando novo na equipe então eu preciso realmente ter essa fala novamente saber realmente o que a pessoa sabe dos níveis e das hipóteses o que ela já conhece, porque de repente você conversa com a pessoa ela já tem um discernimento muito grande então você já joga a bola lá na frente. Nós aqui na escola que vai acontecer? A gente pode até começar criar,

porque a gente já tem um perfil, a escola tem um perfil muito diferenciado e um perfil inclusive de primeiro ano porque daqui a pouco nós vamos poder ter o nosso planejamento porque a gente já tem claro na cabeça o que tem que ser um primeiro ano que acho que agora fica claro pra gente, não é? Que a gente sabe que a condição nossa não é alfabetizar, mas é oferecer de tal forma e conduzir essas crianças, que ele [aluno] seja levado a criar, não posso dizer o verbo não seria criar, mas que eles busquem o novo e com isso eles construam aquilo que eles querem aprender. E foi exatamente isso que eu acho que aconteceu, porque a gente deixou.

(Ana) Da forma que foi oferecida, as crianças tiveram prazer em aprender cada vez mais eles querem aprender eu tenho aluno que quer ler letra cursiva...

(Clara) E é uma coisa que a gente sabe que não seria para eles ainda; E que a gente às vezes nem falou, mas que a criança. Porque para nós o preparo. Eles trouxeram. Eles trazem até porque, porque a aprendizagem se tornou um negócio gostoso.

(Clara) Ninguém cobra elas a gente não tem essa questão “ai eu tenho que alfabetizar”, por outro lado você acaba oferecendo tudo o que pode não é não que uma sala de alfabetização não tenha, não é isso, mas eu acredito que o professor tenha isso lá dentro do subconsciente dele “eu tenho uma responsabilidade muito grande que eu tenho que chegar com essas criança alfabetizadas” eu tenho que dar conta do meu planejamento, porque eu já estou falando em alfabetização e eles já tem conteúdo pra cumprir na série que eles estão e tudo isso aconteceu no primeiro aninho, não deixou de se contemplar nada e as crianças estão aí, é o maior prazer, é você entrar numa sala de aula delas aqui é a coisa mais gostosa que tem.

(Josiane) Nós temos o nosso e a gente usa como apoio, para trabalhar.

(Josiane) É a partir do segundo ano só que tem o material.

Mas a gente já trabalha nos mesmos moldes, para inclusive a criança já estar inserida com o material.

(Prof. Sala de recursos) Você parou [de fazer o letra e vida]?

(Ana) Eu não! Terminei.

(Josiane) Ah, você terminou em dezembro?

(Josiane) E agora vai ter a continuidade não é?

(Ana) Continuidade?

(Josiane) É uma sequência. A S. não comentou? Ela falou que muita gente pediu que desse uma continuidade em tudo que foi passado, mas que tivesse mais tempo para uma troca de experiências. E ela falou que vai ter.

Eu não quero.

(Ana) A S. está doida (?) [S. é a coordenadora do Letra e Vida da Secretaria da Educação]

(Ana) Letra e Vida sim, terminei em dezembro

(Josiane) Você terminou em dezembro, por que a gente começou juntas?

(Ana) É nos começamos juntas.

(Josiane) É tudo a mesma coisa...

(Prof. Sueli) [licença e em substituição de direção] - É, o Letra e Vida ficou para professores e coordenadores e diretores que quisessem participar. Já o Ler e Escrever só com coordenadores e diretores e os ADEs (Agentes de Desenvolvimento Educacional) É uma continuidade.

Na verdade é a mesma coisa, mas, com menos cobrança porque o tempo é menor que era uma vê só por mês o período de tempo que teve uma vez só em cada dois meses.

(Ana) Eu acho que quem trabalha nos dois períodos pode fazer no horário de aula ou é obrigado a fazer no horário oposto?

(Josiane) Acho que horário oposto. Quem trabalha um período só é horário oposto e é remunerado. Diz que vai encaminhar automaticamente todos vão acabar entrando.

(Ana) Toda semana é um dia. É puxado, é puxado.

(Ana) Então, eu fazia o letra e o Ler e Escrever, então muita coisa.É então, é muito próximo.É como se fosse a prática do Letra e Vida.

(Prof. sala de recursos) Tem bastante coisa boa.E depois você pega mesmo é na prática.

(Prof. Sueli) Mas esse que vocês fizeram não é sintetizado já?

(Prof. Sala de recursos) Já não é válido porque eu não sei fazer esse outro agora.

(Josiane) Agora eu vou fazer o Letra e Vida, tudo ao contrário não é (risos) [fez o ler e escrever primeiro]

(Josiane) O correto seria o Letra e Vida primeiro...

(Ana) Mas você fez o Ler e Escrever o ano passado?

(Josiane) Mas tem continuação? Por causa do PIC...

(Ana) ahhh tá, porque não era para os professores.

(Josiane) Claro que não era. Por causa do Pic. Era para quem tinha alfabetização não é?

(Ana) Ah sim...

(Josiane) O correto foi um processo contrário! Na verdade tem que fazer o Letra e Vida primeiro

Do Letra e Vida tem as apostilas e tem o caderno com todas as anotações de tudo que a gente via lá. Agora as avaliações, as atividades ficam todas com a professora.

(Ana) É complicado. Tem que fazer o projeto no final.

(Ana) Se você dobrar tudo bem, porque fora do horário. Você viu que eu tive que continuar no horário de aula? Até o final do ano?

Eu tive que continuar disse que não podia mudar de jeito nenhum. Eu fiquei trabalhando meio período e saindo da sala de aula. Demais não é?

Não, achei legal.

É bom para ampliar conhecimentos

Saindo da sala de aula. Eu saía toda quarta-feira... De segunda e terça eles estavam super bem...

(Ana) Está mesmo. Pelo menos teve uma tentativa de sempre vir a mesma.

Começou a vir dois meses, aí veio outra, essa outra pegou sala em outra escola acho que eles trocaram umas 3 ou 4 vezes de professor.

Toda quarta-feira.

Eu acho que isso prejudica principalmente por ser um monte de coisa. Se fosse à segunda, acho que não ia sentir tanto.

Eu ia conseguir trabalhar com eles, de terça a sexta, pelo menos, acho que rendia mais. Mas é muita interrupção, eu vinha segunda e terça, na terça eles estavam uma belezinha, aí na quarta vinha outra perdia o ritmo, eu voltava na quinta e na sexta, depois final de semana, muda o ritmo em casa de novo. O problema foi de ser na quarta-feira, sinto muito entendeu?

(Ana) Semana que vem tem que se dedicar as crianças o stress que é receber a criança com choro. É difícil pra eles, mas é difícil pra gente também. Adaptação.

(Clara) Vocês vão poder discutir sem cima do portfólio que está com vocês, o único que eu vou entregar que não deu tempo de assinar ainda, mas já foi visto, já foi lido no final do ano foi o do M. é o único que está sem assinatura, mas depois vocês deixam só hoje aí comigo que eu já termino. Vocês vão poder discutir sim, então vamos passar tudo isso que a gente tem que passar, a gente discute a respeito de

alguma coisa e depois fica livre para vocês trocarem ideia então, realmente até onde a minha criança foi? Quais foram os progressos? Quais foram os avanços que ela obteve em 2010? De onde eu devo continuar? É essa que é a importância para mim qual o meu ponto de partida? Claro, através do portfólio eu tenho conhecimento, mas a gente fala também que tem essa questão da empatia com o professor de repente o comportamento da criança não foi legal, a aprendizagem foi truncada às vezes por causa desse comportamento, mas o professor que vai lidar vai ter um outro jeito, um outro traquejo e a criança vai desempenhar o papel dela, tem tudo isso. A gente é ser humano ninguém é igualzinho a ninguém não é, então, o cuidado com esse comentário, “nossa, mas a professora falou isso, mas não era tudo isso que falou não” e a criança avança tá bom? Então o que a gente viu olhando os portfólios eu queria comentar com vocês, portfólio vamos voltar um pouquinho! Qual a única documentação que vocês têm das crianças? Quais são os documentos que vocês têm das crianças hoje em dia? Vocês têm mais algum documento que fale do aluno? Não, antes era ficha descritiva, tinha mais papelada, tinha não sei o que foi tirando agora o que a gente está percebendo? Em alguns momentos, o professor não está preocupado em colocar lá no portfólio, porque a criança está alfabética, mas e daí que está alfabética? Então ele está alfabético ele não precisa aprender mais nada, eu não preciso fazer mais nenhuma intervenção para o próximo ano o professor só precisa dar um livro de leitura e largar o moleque lá? Ô gente por mais que a minha criança esteja numa fase alfabética ele está lá no alfabético 2 se for o caso mas eu tenho avanços para fazer com esse aluno e quais são esses avanços? Sou eu, professora desse ano, que devo mostra enquanto profissional ou a necessidade que essa criança tem para o próximo ano, mesmo estando alfabético. A gente pega portfólio de quem está alfabético e está em branco, então vai dar uma olhada, vai devolver para o professor do ano anterior se estiver! Vamos tomar esse cuidado, é o único documento uma outra coisa: esse portfólio tem o nome de vocês não tem? Cada ano tem o nome de vocês? Quando chega lá na quarta série, esse portfólio vai embora lá para o ginásio vai levar o nome de vocês, não é o meu eu só tenho o carimbo lá embaixo vai levar os seus, e nós pegamos portfólios aí que juro para vocês, está russa ainda a questão do dobrar, a questão do colar é bastante coisa? É bastante, gente, é aquilo que vocês falam, tem 30 lá para fazer, nós temos 506 eu tenho aqui pra olhar eu e a Daniela ficamos dobrando alguns, então vocês olham o tempo que a gente perde, nós não vamos

mais fazer isso, esse é o único documento que eu tenho do meu aluno, gente como é que eu dobro de qualquer jeito, colo de qualquer jeito tem um que está virado para cá, tem outro que está virado do outro lado, tudo saindo para fora então, fica complicado, porque para mim isso é o perfil do professor porque quando eu for olhar o portfólio, está o nome do professor lá embaixo então você olha, “esse ano aqui foi a Clara que trabalhou com essa criança, poxa vida, olha eu achei que ela fosse uma coisa melhor um pouco” então, é a cara de vocês, o retrato de vocês a gente não fala para o aluno da gente “olha o seu caderninho, o seu capricho, é o seu retrato, é a sua cara” puxa vida, eu que sou adulto eu que tenho que dar o maior exemplo disso a gente viu muito isso nos portfólios vamos tomar um cuidado aí gente, vamos tentar melhorar esse aspecto não largar as coisas, porque durante o ano não aconteceu isso, quando aconteceu? No último mês de que começaram fazer tudo correndo não deu tempo da gente pegar então, já falei para Daniela, da próxima vez nós vamos pegar tudo, a gente devolve ó cola, faz bonitinho porque é uma documentação sua, é a única que tem daqui a pouco a “negada” lá começa pegar esse treco mal feito, começa a voltar aquelas malditas fichas para vocês preencherem tudo, o que vocês acham da ideia? Então eu acho que, é uma documentação tem que fazer valer a pena é o único documento que fala do meu aluno, não tem mais nenhum outro. Agora será, “eu não quero fazer esse também”, ah tá, então eu falo para o meu aluno ir aonde? Lugar nenhum é bom uma coisa que eu vou pedir para vocês: também vista no portfólio, que está muito ruim saquinho plástico: lembra que nós combinamos isso do saquinho plástico? Na última parte, a criança começou lá no primeiro com a Ana já vai ter um saco plástico, depois vêm às primeiras avaliações, deixa um ou dois saquinhos plásticos, voltou relatório de não sei onde, BUM, dentro do saquinho plástico fiz avaliaçãozinha com a criança uma desculpa sondagem dentro do saquinho plástico, fiz não sei o que lá, recebi um recado, chamei o pai com a mãe aqui, tem coisa que vocês vão colocar também porque nós estamos chamando pai e mãe, não adianta ficar isso em pasta, portfólio! Professor vai ver quantas vezes nós chamamos esses pais é tudo dentro do saquinho, eu vou pedir que vocês façam isso esse ano porque ano passado a gente já tinha falado desse saquinho, ou não?

(Geral) Não!

(Clara) Na última parte lá?

(Geral) Não!

(Clara) Bom, então foi falha, porque o pré faz e foi comentado porque muito estranho!

Não foi comentado?

Ô gente, ó eu não sou louca foi, nós pedimos ainda nos primeiros portfólios, já coloca, para depois o aluno quando chegar lá para a professora na quarta série, está sem o saquinho lá no fundo, a professora tem que tirar tudo do portfólio para botar o saquinho, então não é justo. Quem já está começando, está no primeiro, segundo aninho é ali que já vai o plástico e vamos prestar atenção, o plástico que nós estamos pedindo não é a cada ano um não! É dois lá na última contracapa do portfólio, é lá que vai a documentação da criança. Eu tenho testemunha aqui de que eu falei sim então esse ano nós vamos fazer assinar tudo que nós estamos falando.

(Clara) Isso aqui ó é da pré-escola, combinado que a escola inteira que tem certeza, ela [Daniela] não ia pedir para o pré fazer isso se não tivesse feito numa reunião é uma criança de pré-escola só dessa criança eu já tenho sete relatórios eu vou larga onde isso, solto aonde? É um documento, é a cara da criança, é a vida da criança, é a situação da criança dentro da escola. Aí a mãe vem conversar com vocês eu não tenho nada aqui dentro caiu, fugiu, morreu, porque de vez em quando aqui, some as coisas, todo mundo acha aí a mãe vem aqui e fala “nossa, mas ele era tão bom com a outra professora, eu não sei o que está acontecendo com você”; “porque com ela, ela nunca me chamou”; “ah, aguarda um minutinho senhora, por favor”, portfólio na mão, vou lá no último saquinho “vem cá bem, senta aqui, uma, duas, três, quatro, cinco, seis vezes você foi chamada pelo professor, está aqui”. Então é aquilo que a gente fala pra vocês: se respaldem, tenham a documentação de vocês, registrem! “Ah, num dá tempo”, dá! Dá, porque a hora que eu tomar uma paulada na cabeça, que acontecer alguma coisa com aluno meu e eu não tiver o registro, aí eu vou ter que aprender. Sabe daquela história, se não vai pelo amor, vai pela dor? Então olha, num é de hoje que nós estamos falando relata, bota lá no roteiro de turma, faz uma documentação chamou pai com mãe, pega o relatoriozinho na sala dos professores assina! Ali está escrito o que eu falei, porque eu leio depois para ele senão gente, dá um “forobodó” na vida de vocês. Então grava o que eu falei porque pode falar que eu não falei.

(Clara) Está gravado, obrigada! (risos) Ela está gravando tudo agora em HTP. Outra coisa, as vezes eu faço observação no portfólio, no semanário tem alguma coisa que está errada eu faço a lápis. Claro, eu não vou rabiscar o semanário de vocês, eu

contorno, eu faço alguma coisa lá o semanário ficou o ano inteirinho voltando na minha mão e o professor sequer apagou o que eu escrevi aquilo não é para permanecer lá, porque se for uma coisa mais grave, ela vai estar tinta, vai estar com meu carimbo e assinada quando eu faço a lápis, é uma sugestão para vocês, é uma observação, “presta atenção aqui, será que é isso mesmo?”, às vezes eu ponho até uma interrogação olhou, bateu o olho, apagou. Sabe o que dá a impressão para gente? Que a pessoa nem abriu os semanários novamente é essa a sensação que fica você fala “puxa vida eu fiz a retificação, o professor não abriu se ele não apagou, ele não abriu, ele não olhou” do que adianta, nada, nem para vocês nem para nós. Boletim tem portfólio que está com o boletim dentro não sei porque que deixaram o boletim da criança dentro do portfólio, boletim é documentação da criança, é para entregar para os pais. Gente, entrega para o pai no final do ano junto com a pastinha da criança. A gente só não entrega prova de Saesp. Terceiro ano fez Saesp elas vão chegar à mão da quarta série, o quarto ano vai receber, leva tudo embora! Não! Essa é uma contribuição que eu tenho para observar como é que a minha criança foi nessa avaliação então eu vou trabalhar com ela o ano todo chegou no final do ano, entrega para criança porque ela vai fazer outro Saesp ou ela vai fazer outro Sarem então pode entregar, num precisa ficar dentro do portfólio, a avaliaçãozinha, a última avaliação bimestral interna, essa é legal deixar dentro do portfólio. Porque o professor do próximo ano tem que olhar “como é que foi a última avaliação dessa criança? Vamos ver o que o professor deu? Como é que foi?”

(Clara) Só esses coloridos que ficam soltos aqui dentro porque a gente sabe que a pasta preta vem vindo do pré certo? Não é mais o primeiro ano que faz essa pasta preta com exceção de quem? Das novas crianças que as crianças que vão chegar o professor do primeiro ano vai fazer, porque é o padrão da escola mas ela começa lá no maternalzinho, lá no M1, então ela vai acompanhar a criança até o quinto ano nosso agora, tá bom?

(Clara) Não, porque quando você pega esse portfólio, é realmente a realidade do aluno, o que é falado em reunião de pai principalmente.

(Clara) Nós vamos observar muito mais no Saesp a questão dos direcionamentos que a gente pode dar no ensino fundamental. Outra coisa, que é nossa meta anual que nós pegamos dentro dos portfólios? As sondagens que foram feitas, sondagem é provinha que eu dou lá durante a semana, qualquer tipo de avaliação que apareça na documentação da criança: colocar data! Data tem sondagem que eu não sei qual

foi a data que foi feita e está lá no portfólio da criança quem pegar vai falar “poxa, mas quando será que foi feito, foi no começo do ano, foi no meio do ano, foi no final do ano? Quando essa professora fez?” Documento não é uma coisa que é para ter data? Avaliação para criança não passa a ser um documento? Então vai ter que ter o que? Data. Vou pedir para vocês: anotem data em toda documentação que a criança fizer, até porque eu tenho que ensinar isso para ela tudo ela tem que por data naquilo que ela faz.

(Clara) Nome completo não é?

(Clara) Nome completo! Isso lá, desde o pré acho que a Daniela já pede, no fundamental eu não preciso falar para o professor que ele tem que pedir para o aluno dele colocar nome, sobrenome.

(Clara) Já falamos que nós não ensinamos por osmose criança não vem na escola, ela não aprende, não tem o que fazer então precisa desse aluno na escola e isso eu dependo de vocês, porque eu não tenho como controlar 505, 506 portfólios que são do ensino fundamental.

Faltou? Dois dias seguidos não tem perdão é secretaria, está aqui o bilhete na mão, por favor vai na secretaria e liga pra mim ou então no horário que vocês tiverem dois minutos livre, vai lá passa mão no telefone “mãe, pai, porque que a criança não está vindo?” Terceiro dia, conselho tutelar! Ou traz atestado ou é conselho, vocês já sabem disso. Então, as vezes no final do ano você vai conversar , “ó, mas o que aconteceu, mas uma criança tão faltosa”, mas meu Deus a gente fala o ano inteiro que não é para faltar aí chega no final do ano o aluno é faltoso? Não dá aí descompensa aquilo que a gente vai falando. Faltou? É imediato segundo dia de falta acabou, vamos saber o que está acontecendo.

Ô Cândida [**comenta a coord. Daniela**], começou também delas pularem , a folha do meio, de junho ficou só o começo e o final e a do meio ficou em branco, criança faltou colocar “criança faltosa”

(Clara) Ah tá! Ó gente, outra coisa que também nós percebemos. O que o professor fez? A criança desde o mês de março fez avaliação, a criança não fez avaliação de junho, sumiu a avaliação da criança só quero saber onde está e fez a de novembro. Não fez, porque não fez? Faltou, porque faltou? O que aconteceu, falei com os pais, chamei, telefonei, fiz a minha obrigação? Mas a criança não veio eu tenho que escrever, e essa avaliação vai estar lá em branco, mas vai estar com as minhas observações. Está escrito, está documentado a hora que alguém perguntar “ah, mas

não fez a avaliação, por que?” Porque veio uma ADE (Agente de Desenvolvimento Educacional) “ah cadê a avaliação da criança?” Vou ter que chamar vocês, porque eu num sei onde ela enfiou!

(Clara) Organização das salas, decoração, sempre tirar o velho, colocar o novo, disposição das carteiras. Se a gente vai trabalhar com projeto esse ano, nós não podemos esquecer de rodiziar carteiras a importância da visualização que eu tenho na sala de aula, o estilo visual que essa decoração me dá, porque quando eu decoro a minha sala eu tenho uma intenção para isso junto com meus alunos é interessante quando eu decorar essa sala, que eu peça ou que eu faça junto com as minhas crianças. São eles que tão ali dentro “ai, mas eu sou a professora eu adoro palhaço! Amo palhaço! Minha sala é um circo!”. Pendura o palhaço, pendura não sei o que, lindo, mando fazer, pago não sei quanto, ou então fiquei três finais de semana para fazer, daí minha criança detesta palhaço, ela vai entrar numa sala de aula e vai falar...

(Clara) Que circo

(Prof. da equipe) Não gosta de palhaço... Ou vai chorar... Vai chorar de medo (comentários ao fundo)...

(Clara) Então gente, o que é importante? Conversa com as crianças “olha, nós vamos decorar a nossa sala de aula com o que nós vamos decorar a sala?”

(Clara) Outra coisa: combinado com a criança em sala de aula, os combinadinhos que eu faço com eles a gente passa em sala de aula que tem 30 combinados, a gente já falou com vocês a respeito disso, não comenta com o professor na hora, mas tem lá uma baita lista criança pequenininha o que a gente combinou? Criança às vezes tem três aninhos do infantil, uns cinco, seis anos eu posso combinar no máximo três coisas com ela, depois que ela cumprir esses combinados, aí sim eu mudo para mais três, mas eu tenho gente que põe quarenta e cinco combinados, a criança não lembra nem o terceiro não lembra, porque é muita coisa, é muito combinado não dá para combinar um monte de coisa. Então vamos ter essa percepção.

(Clara) O professor substituto é para atender quem? Primeiro aninho alfabetização, segundo aninho alfabetização. Por tabela a gente deixa ir até no terceiro, mas ele é para atender a alfabetização, ajudar o professor alfabetizador

(Clara) Dicionário, a escola não tem dicionário, vocês sabem que não é repostado mais pelo governo na escola os dicionários das crianças, que faz muito tempo isso a

última leva de dicionário que eu tenho aí, acho que 15 ou 20, recebi em 2006 são os dicionários que são emprestados para algumas salas. Então o que eu vou pedir pra vocês? Peçam um dicionário para os alunos não vai matar nenhum pai, nenhuma mãe comprar um dicionário para o filho. Mas pede, tudo que a gente pede 80% traz, vai ficar vinte sem, aí gente vê o que faz, mas vamos todos os professores pedir dicionário. Primeiro aninho muito pouco que usa, eu não pediria, eu acho que do segundo ano em diante, a gente já faz um trabalho de pesquisa de palavra com eles então, do segundo ano em diante já pode pedir o dicionário sim. Claro, não vou chegar lá para o pai e pedir o dicionário, eu vou explicar a importância desse dicionário na minha sala de aula, qual é o trabalho que eu desenvolvo, ele é um instrumento de trabalho para o professor e a escola não tem como dar dicionário para todos.

(Clara) Então gente, pelo amor de Deus eu tenho que ter o bom senso do professor de explicar para os pais “olha, o dicionário, se a criança precisar, ele é para vida inteira, até no trabalho dele vai servir”

(Clara) Outra coisa gente dicionário, quem pegar na biblioteca, olha o cuidado porque está desatualizado.

(Josiane) Clara, e sala da informática vai seguir naquele mesmo esquema, ele [estagiário de informática] vai fazer os horarinhos lá, como você vai fazer?

(Clara) É aquilo que a gente fala: com monitor, sem monitor, vocês vão utilizar a sala como foi usado ano passado. Então aquilo que a gente fala: não pode ficar esperando os outros fazerem por mim, já tem no cronograma, já sei que aquilo naquele dia se tiver um monitor, é melhor se não tiver o monitor eu vou trabalhar da mesma forma com a minha criança, não é porque não tem monitor que eu não vou trabalhar, porque todas nós, é aquilo que secretário da educação fala “ai, num sei trabalhar com informática, mas tudo mundo tem orkut, tudo mundo tem facebook, tudo mundo tem num sei o que, tudo mundo mas sabe ligar o computador” sabe digitar, sabe fazer uma planilha. Nós não vamos chegar esse ano para nenhum professor e falar pra ele “por favor, acompanhe seus alunos na sala de informática”... Isso é obrigação de vocês... É obrigação aquele professor que, aquele menino que estava lá não tem didática alguma para trabalhar, ele não é professor.

Anexo 3 – A tarde de autógrafo foi notícia no jornal da cidade

TRABALHO
Mercado aquecido reduz pela metade demissões com salários mais elevados

Gazeta DE LIMEIRA

Limeira, sexta-feira, 5 de novembro de 2010 - Ano 80 - nº 16.294 - R\$ 1,00 - 22 páginas

CLIMATEMPO
O clima está a ficar mais agradável

SEXTA-FEIRA
maior e preferido - 90% a 41%
+31°C
+19°C
15h a 19h
15h a 19h

Sol com aumento de nuvens ao longo do dia.
À noite ocorrem pancadas de chuva.

Edição: R\$ 2,380
Quota: R\$ 2,500

Publicidade: 4-3,53%
Público-alvo: 9,5648%

Taxa: 0,0643%
Rótulo SP - P. J. C. P. M. L. S. - 0

TFR: 0,32438%
TFR: 0,32438%

Valor de Rerestrictat Unid. Fisc.
Esp. SP (Unesp) - 2010 - R\$ 16,42

Instituto: INPC (IBGE) SET + 0,54%
IPEV (Fgv) OUT + 3,01%

Página 8

Estado tem relatórios sobre negociação da área do presídio

A Casa Civil confirmou ontem que a Prefeitura indicou o terreno para instalação do presídio. Declarou ainda que tem relatórios sobre a negociação. A Casa Civil enviou comunicado a pedido da Gazeta após entrevista em que o prefeito Felício (PDT) teve críticas ao Estado e à imprensa neste caso envolvendo a escola do terreno. Felício não confirmou que dialogou com o governo estadual, nem que um dos seus filhos apontou o

Mário Roberto



DIA DE AUTÓGRAFOS
Alunos da E

zaram ontem tarde de autógrafos do livro que produziram, "Brincando e aprendendo com as lendas do folclore". O trabalho foi desenvolvido pela professora em projeto para o concurso Limeira Leitura, promovido pela rede municipal de ensino. O trabalho contou com a alfabetização dos alunos, que têm entre 5 e 6 anos. Página 10

Guardas reclamam de condições de trabalho na GM

Página 12

Alunos apresentam obra em tarde de autógrafos

Aproximadamente 30 alunos da 1ª série da Emef

apresentaram ontem a obra que produziram, no processo de alfabetização. O livro "Brincando e aprendendo com as lendas do folclore" foi lançado com a presença dos pais, com direito a autógrafos.

As crianças, que têm entre 5 e 6 anos, partiram da curiosidade pelo tema escolhido para desenvolver a leitura e escrita, conta a professora, que desenvolveu o projeto. "Eles tiveram acesso a livros de folclore e lendas, não baseado no in-

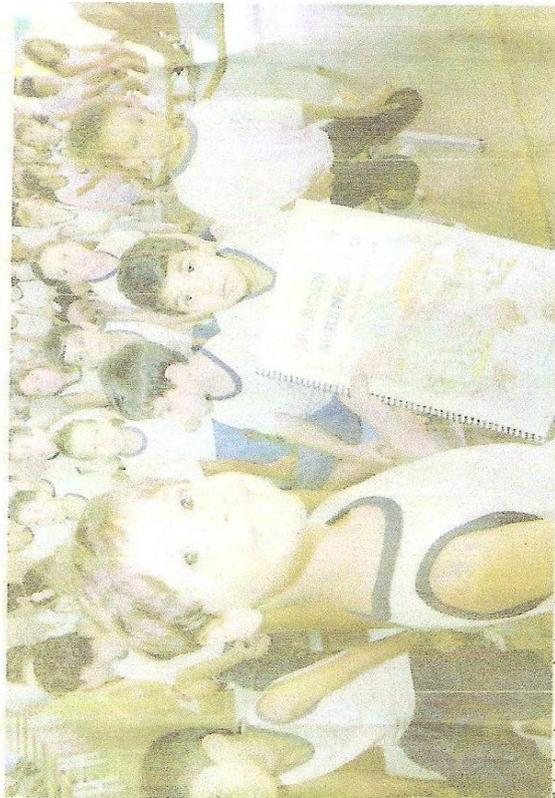
teresse e curiosidade deles, a partir dos quais nos aprofundamos", explica, lembrando que a iniciativa faz parte do concurso Limeira Letura, promovido pelo município, que premia anualmente os melhores projetos desenvolvidos neste sentido, na rede. O folclore se deve ao tema estudado em agosto, quando o projeto teve início, totalizando dois meses de trabalho, que envolveu também demais alunos da escola em outras atividades.

"Foi um trabalho ótimo, todo dia ele chegava em casa comentando o que aprendeu e procurando mais livros, ou mesmo escrever. Passou até a corrigir quando ouve os adultos falando errado, apontando as letras cer-

tas", diz a mãe Elisângela de Souza Pejon, sem esconder o orgulho do filho, que também é autor do trabalho.

Para a coordenadora pedagógica C... o trabalho foi gratificante e atendeu a um fato importante. "Não imaginávamos que teriam o envolvimento que tiveram, mas o resultado mostra que a alfabetização é, sim, possível em qualquer idade", avaliou.

O aluno José Carlos Moreira Junior, aos 6 anos, também ficou contente com o que aprendeu e produziu. "Gostei de conhecer e escrever histórias. Tenho vontade de conhecer mais". (DL)



Estudantes levaram à obra dos alunos, que autografaram o livro escrito em conjunto

PROMOÇÃO
ABASTECIMENTO PREMIADO
 ABASTECENDO 20 LIVROS DE COMBUSTÍVEL QUE CONCORRE
 A 1 KIT DE FERRAMENTAS DE 40 PEÇAS

SORTEIO
 DIA 08/11

AUTO POSTO
 CASH

Av. Hipólito José de Souza, 1516 - 13161-700

Cardetropolis

SABADO 07/11
06/NOV

NACIONAL MÃO
 Trio de A Cappella
 e Classic Rock

VII Feira do Livro Espirita e de Orquídeas de Tracemópolis

Livros com descontos de 20% a 60%

Anexo 4 – Modelos de relatórios descritivos das professoras do primeiro ano**1º ANO A – PROFESSORA. – ANO 2011**

Inicialmente com 22 alunos, sendo que todos já possuem experiência escolar anterior, um total de 10 alunos já freqüentava esta unidade escolar no ano anterior e os demais vieram de diversos Centros Infantis da rede municipal, com exceção da aluna Letícia que veio de outra cidade.

Após uma sondagem inicial foi possível verificar que há 1 aluno alfabético, 1 aluno silábico-alfabético e 1 aluno pré-silábico e os demais estão no nível silábico. Apenas os alunos João Victor e Gabriela Olívia ainda não conseguem escrever o primeiro nome sem apoio.

O que mais me chamou a atenção foram os alunos com algum tipo de dificuldade na fala, são eles: . Sendo que, segundo o portfólio do aluno, alguns já estavam fazendo acompanhamento com profissional especializado no ano anterior. (Ao receber o portfólio do aluno , foi possível confirmar a necessidade urgente de encaminhamento para avaliação e acompanhamento com profissionais especializados). Os responsáveis serão convocados logo nas primeiras semanas de aula para que possamos acompanhar ou fazer encaminhamentos para que possam estar sendo assistidos por um profissional especializado.

De modo, quase que geral, os alunos respeitam professor e amigos, interagem entre si e possuem atitudes de cooperação, precisando apenas do estabelecimento de alguns combinados para que juntos possam entender algumas regras e limites, principalmente para os alunos que vieram de outras unidades escolares.

Na turma nós temos: 9 meninos e 13 meninas, sendo alunos que tem iniciativa, possuem argumentação e tem potencial para avançar. Acredito que com muito estímulo poderemos chegar ao final do ano com resultados bastante satisfatórios.

Limeira, fevereiro de 2011

DIAGNÓSTICO INICIAL – 1º ANO B

A turma do 1º ano B é composta por 24 alunos, sendo 13 meninos e 11 meninas. Todos com experiência escolar anterior. Sendo 54% procedentes da Educação Infantil de nossa Escola e 46% de outras Unidades Escolares.

A maioria mora nas proximidades do bairro em que está situada a nossa escola, apenas 17% faz uso de transporte escolar.

Todos completarão 6 anos no primeiro semestre.

A turma é falante, participativa, interessada, possuem argumentação, porém há alguns alunos com pouca iniciativa, são dependentes da professora, têm dificuldades em se organizar com o material.

Quanto à socialização, têm facilidade em fazer amizades, a maioria respeita regras e limites e interagem entre si.

O aluno [redacted] estava fazendo acompanhamento com fonoaudióloga, mas segundo relato da mãe, já recebeu alta, está aguardando a dispensa por escrito da especialista.

O aluno [redacted] faz acompanhamento com Terapeuta Ocupacional no Ambulatório de Saúde Mental, por suspeita de TDHA e distúrbio de aprendizagem.

O aluno [redacted] foi encaminhado para o Ambulatório de Saúde Mental durante a Educação Infantil, mas ainda aguarda ser chamado para Avaliação, apresenta trocas na linguagem oral.

Novamente foi preenchido um relatório e entregue ao responsável da aluna [redacted] para levar ao Ambulatório de Saúde Mental, além da dificuldade no raciocínio lógico e concentração, também apresenta trocas na linguagem oral.

Temos um caso grave em sala de aula, envolvendo aluno [redacted] que segundo a mãe não come arroz, feijão e legumes desde 1 ano de idade, muitos alimentos são batidos no liquidificador e ingeridos através da mamadeira, o que pode ser um dos fatores que prejudica sua fala, que muitas vezes é ininteligível, fazendo trocas de letras. A mãe foi convidada para estar participando de uma palestra com uma fonoaudióloga em HTPC e mostrou estar interessada em ajudar o filho, se comprometendo a levá-lo em breve para uma Avaliação com especialista.

O aluno [redacted] também faz acompanhamento com fonoaudióloga desde a Educação Infantil, devido às trocas na linguagem oral, e agora, na linguagem escrita.

Realizei uma sondagem com a turma para saber em qual nível da escrita se encontram, e o resultado foi o seguinte:

- 04 alunos não descobriram que as letras representam sons (pré-silábico);
- 10 alunos escrevem uma letra para cada emissão sonora (sílabas orais), sem associação som e grafia (hipótese silábica sem valor sonoro).
- 09 alunos escrevem uma letra para cada emissão sonora, com associação som e grafia (hipótese silábica com valor sonoro).
- 1 aluno ora coloca uma letra para cada sílaba ora a sílaba completa (hipótese silábico-alfabético).

É muito importante conhecer o que os alunos sabem a respeito da escrita, para assim criar situações didáticas ajustadas às suas necessidades, proporcionando atividades adequadas, montando agrupamentos produtivos, além de poder oferecer sugestões e informações úteis – “intervenções”, para fazê-los avançar em suas aprendizagens. Também é preciso comprometimento dos familiares no constante apoio aos filhos, principalmente àqueles que precisam de acompanhamento com especialistas.

**ENSINO FUNDAMENTAL
PLANEJAMENTO SEMANAL PERÍODO DE 28/03 A 01/04**

PROFESSOR(A): _____ ANO: _____ PERÍODO: _____

<p>O foco neste campo contempla as atividades ligadas ao prazer e à ludicidade, portanto não há a necessidade de relacioná-las às situações didáticas. Visto que as atividades descritas no campo situação didática têm como objetivo desenvolver habilidades do Plano de Ensino.</p>	
 <p>TEXTOS LIDOS NA SEMANA</p>	<p>Leituras diárias a partir da sacola de livros e do livro de textos do Ler e Escrever (textos poéticos).</p> <p>Visita à biblioteca para devolução e empréstimo de livros.</p> <p>Jogos de alfabetização no site: www.kidleitura.com.br</p> <p>Corrida dos números</p>
 <p>JOGOS UTILIZADOS NA SEMANA</p>	
<p>SITUAÇÃO DIDÁTICA</p>	<p>Habilidades</p>
<p>Área</p>	<p>Linguagem oral: 4, 6, 9, 10</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p>	<p>RODA DA CONVERSA: continuação diálogo sobre combinados com a escrita em cartaz (prof. escreva) dos combinados necessários para a turma; Conversa sobre preferências alimentares; observação das diferenças entre os amigos com o uso do espelho (altura / cor dos cabelos, olhos e pele / características marcantes). Organização dos materiais para fechamento do mês.</p> <p>NOME PRÓPRIO: Atividades diversificadas com o nome dos alunos (exploração oral e escrita de alguns nomes por dia).</p> <p>LEITURA: leituras diversificadas através da sacola de história itinerante a partir do interesse demonstrado pelos próprios alunos, solicitando que os alunos tentem identificar do que se trata o texto a partir do título ou pela capa / Visita à biblioteca para devolução e escolha de livros que levarão para ler com ajuda da família. Textos poéticos selecionados da coletânea do Ler e Escrever, identificando rimas oralmente ou conforme o interesse demonstrado pela turma.</p> <p>SONDAGEM: Nesta semana estaremos realizando nova sondagem para verificar o nível de conhecimento de cada aluno, registrar e encaminhar a planilha para a coordenação. Será solicitada a escrita do nome próprio sem apoio do crachá.</p> <p>TEXTO DE MEMÓRIA: a partir de texto já conhecido de memória serão explorados diversos aspectos: identificação do conhecimento de todos, registro em cartaz tendo o professor como escriba, leitura compartilhada acompanhando cada trecho no cartaz, localizar palavras, esconder trechos e pedir para que identifiquem qual trecho foi "escondido", etc.</p> <p>ALFABETO: diariamente os alunos farão a leitura do alfabeto observando também os vários tipos de letras e serão convidados a observar no crachá outros tipos de letras, além convívio deles no dia a dia. Além do trabalho sistemático com palavras que comecem com determinadas letras (trabalho individual com os alunos que ainda estão com dificuldade).</p> <p>MERENDA: Elaboração de cartaz para registro do cardápio diário da merenda escolar (professor escreva).</p> <p>necessário conforme a quantidade de dias / Observação diária do antes e depois e comparação dos registros efetuados.</p> <p>PARA CASA: Atividade de identificação da letra inicial, observando a troca de letra que origina em outra palavra.</p> <p>CONTAGEM: Diariamente contagem do número de alunos, presentes e ausentes / contagem da quantidade de letras dos nomes próprios, além de outras oportunidades que surgem no decorrer das aulas como contagem de peças de um jogo.</p> <p>NÚMERO: Recitar a ordem numérica diariamente identificando aleatoriamente os números solicitados pelo professor (trabalho diferenciado com alunos com dificuldades na identificação dos números); Solicitar que as crs. observem no dia a dia onde usamos os números (casa, telefone, placa, documentos) / Contagem de elementos (adição) e registro da qde.</p> <p>MERENDA: Na elaboração do cartaz para registro do cardápio observação da quantidade de espaço (colunas) necessário conforme a quantidade de dias / Observação diária do antes e depois e comparação dos registros efetuados.</p> <p>JOGO CORRIDA DOS NÚMEROS: de 1 a 10 – interdisciplinar com Educação Física (Identificar os números e reconhecer a sequência do menor para o maior e do maior para o menor).</p> <p>PARA CASA: completar a sequência numérica observando sempre o antes e o depois e treino da escrita dos números.</p>
<p>MATEMÁTICA</p>	<p>Leitura: 12, 14, 15, 16, 18, 23, 24, 25, 28</p> <p>Produção: 33, 35, 46, 47</p> <p>Números, SND e Operações: 1, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19</p> <p>Grandezas e Medidas: 23, 24</p> <p>Espaço e Forma: 34, 35, 44</p> <p>Tratamento de Informação: 48, 49, 50</p>

Área	SITUAÇÃO DIDÁTICA	Habilidades
EDUCAÇÃO FÍSICA	Corrida dos números – em dois grupos, cada criança de cada grupo terá um cartão com determinado número. As crianças posicionadas com seus grupos. A partir do combinado de um ponto de partida e chegada, quando a professora disser um número, as crianças dos grupos que tiverem o nº correspondente correm até o ponto de chegada. Quem chegar primeiro fica, o outro é eliminado. Ao término, cf comando as cças se organizam em ordem crescente/decrecente, também será feito com o grupo de vencedores. (Antes do jogo - alongamento, aquecimento e depois relaxamento). Exploração das diferentes partes do corpo a partir de comandos de voz ou de ritmo.	Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas: 1, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 19 Atividades Rítmicas e Expressivas: 13, 14, 15, 17 Conhecimentos sobre o corpo: 21, 22
ARTES VISUAIS	Desenho do esquema corporal de algumas crianças no papel pardo / Observação de retratos diversos, identificação da própria imagem no espelho e em uma foto, identificando características que o diferenciam dos outros – elaboração de autorretrato a partir da própria imagem (foto da criança) Pintura, recorte e montagem do esquema corporal – identificando os membros e localizações./ além do masc. e fem. Modelagem do própria criança com massa de modelar (ex. da família, da própria criança e de um amigo...) A partir de dois combinados - pintura da ilustração. Observação e Pintura da Família da Magali.	Apreciação Artística: 5, 6, 7, 29, 30, 75, 76, 83 Produção Artística: 95, 98, 100, 101, 116, 117, 157
TEATRO	Apreciação da apresentação da semana na abertura do período observando gestos e entonações Participar de jogos de aquecimento: através da brincadeira "Ciranda" no pátio e de atividades de relaxamento movendo partes do corpo de acordo com os comandos da professora. Escuta atenta à música a ser apresentada.	Identificação e Apreciação Estética: Expressão e Comunicação: 9, 10, 12, 15, 16 Produção Coletiva: 27
MÚSICA	Apreciação coletiva observando gestos, posturas e entonação da música (alto, baixo, ritmos, etc.) Ensaio de música para apresentação da Páscoa (Fonte de Amor – Vitor e Vitória)	Fazer musical: 2, 3, 4 Apreciação: 12 Ser Humano e Saúde: 1, 2, 3
CIÊNCIAS	Reconhecer o corpo e suas partes através do esquema corporal em folha de papel pardo e montagem do corpo identificando diferenças diversas, inclusive no masculino e feminino. Escovação diária orientando hábitos adequados: uso da pasta de dente / cuidado na limpeza e na hora de guardar a escova de dentes / Lavar as mãos sempre que for ao banheiro / Uso do álcool em gel.../ Preservação da água, etc. Prevenção e cuidados necessários para evitar a Conjuntivite.	Ambiente: 14 Recursos Tecnológicos: 26
HISTÓRIA	Serão levantadas questões diversas que envolvam a família como: Quem são as pessoas de sua família? Quantos são? Identificando a refletir sobre a realidade familiar de cada um e levando-os a comparar com a do colega da turma. Também levando-os a observar números que usamos do dia-a-dia para representar quantidades nos mais diversos contextos. Observar os componentes de outra família Turma da Mônica (Magali) falando sobre diferentes modelos de família. Noções climáticas a partir da exploração diária do Calendário (observação e anotação das mudanças de tempo).	História local e do cotidiano: 1, 3, 6, 7, 14 Tudo é natureza: 2, 3, 4
GEOGRAFIA	Localização espacial a partir do esquema corporal de uma criança desenhado em folha de papel pardo / Observação e identificação dos lados e posicionamentos (direito e esquerdo / frente e atrás / acima e abaixo, etc.) Observação dos tipos de pessoas encontradas no dia a dia nos mais diversos locais em que convivemos Término e início de um novo mês explorando o anterior e posterior e iniciando um novo calendário.	O lugar e a paisagem: 11 Transformando a natureza: Conservando o ambiente: 14