

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

Gilvone Schimitz Do Prado

O PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DE DUAS PROFESSORAS DE
ANOS INICIAIS SOB A PERSPECTIVA DA INTELLECTUALIDADE
DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SÃO PAULO

2016

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

GILVONETE SCHIMITZ DO PRADO

O PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DE DUAS PROFESSORAS DE
ANOS INICIAS SOB A PERSPECTIVA DA INTELLECTUALIDADE
DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dra. Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti.

SÃO PAULO

2016

Prado, Gilvonete Schimitz do.

Um olhar sobre o percurso de constituição de duas professoras dos anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades. / Gilvonete Schimitz do Prado. 2016. 191 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti.

1. Formação de professores. 2. Intelectualidade docente. 3. Neoliberalismo. 4. Políticas educacionais. 5. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 6. Seminários de boas práticas.

I. Biotto-Cavalcanti, Patrícia Aparecida.

II. Título

CDU 372

GILVONETE SCHIMITZ DO PRADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

São Paulo, 22 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti - UNINOVE

Membro Titular: Prof. Dr. Bruno Bontempi Junior - USP

Membro Titular: Prof.^a Dra. Rosiley Teixeira - UNINOVE

Membro Suplente: Prof.^a Dra. Luciana Giovanni - PUC

Membro Suplente: Prof.^a Dra. Ana Maria Haddad Babtista - UNINOVE

SÃO PAULO

2016

Dedico este trabalho à minha mãe Maria (*in memoriam*) e ao meu pai Manoel, os primeiros arquitetos da minha história.

Ao Bruno, por seu carinho e paciência que tornaram mais fácil este trecho do percurso.

Ao meu filho Pedro, cuja existência, trouxe novas razões e novas inspirações para os meus sonhos!

A vocês, com todo meu amor, para sempre!

“- É pecado sonhar?

- Não Capitu. Nunca foi.

- Então por que essa divindade nos dá golpes tão fortes de realidade e parte nossos sonhos?

- Divindade não destrói sonhos, Capitu. Somos nós que ficamos esperando ao invés de fazer acontecer”.

MACHADO DE ASSIS, 1899.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelos sonhos que plantou em meu coração e me fez acreditar que eram possíveis.

Agradeço, de modo especial, à minha mãe Maria (*in memoriam*) e ao meu pai Manoel pelo amor e presença incondicionais. Pelo cuidado e conselhos que me fizeram desejar ser o melhor que eu pudesse ser.

Ao Bruno, pelo apoio, pela torcida, por vibrar comigo a cada conquista e por acreditar mais em mim do que eu mesma, muitas vezes. O meu agradecimento sincero por enxugar minhas lágrimas nos momentos em que achei que não daria conta.

Um agradecimento mais que especial ao amor maior da minha vida, meu filho Pedro, cuja ausência necessária foi a mais sentida e doída. Mas valeu a pena filho. Também foi por você!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Patrícia Aparecida Biotto-Cavalanti, primeiramente, por aceitar o desafio de me orientar. Agradeço também pela paciência, pelas conversas que acalmavam e ainda acalmam. Isso realmente é um dom! Obrigada por entender minhas inquietações e conduzir, de modo brilhante, minhas ideias, meus conflitos, minhas expectativas e meu tempo. Obrigada por acreditar que daria certo! Agradeço pelas conversas descontraídas e inúmeras gargalhadas que trocamos juntas. A trajetória acadêmica, ao seu lado, me transformou de muitas maneiras. Obrigada!

Agradeço também, aos professores doutores Prof.^a Rosiley Aparecida, Prof.^a Rosemary Roggero e Prof.^o Bruno Bontempi Jr. por todas as contribuições e sugestões na fase da qualificação. Grata por perceberem e explorarem, ricamente, as possibilidades do trabalho ainda ocultas a mim.

Um agradecimento especial às professoras, sujeitos desta pesquisa, Evelyn e Fátima, que, tão prontamente, se dispuseram a fazer parte desta pesquisa. A disposição em contribuir com a investigação, apesar das muitas horas de entrevistas e conversas, a coragem que tiveram em voltar para dentro de si mesmas ao relembrares fatos da infância, da família, ao reconstruírem o cenário de suas vidas, a ousadia em se despirem e compartilharem o que de mais íntimo guardam de suas histórias, encheram meu coração de gratidão. Perceber a emoção que tomavam conta de ambas durante as entrevistas foi, realmente, emocionante. Evelyn e Fátima, vocês são o coração desse trabalho. Obrigada!

Agradeço aos meus irmãos Márcio e Márcia e à minha amiga-irmã Uzy, que embora, distantes fisicamente, sempre torceram pelos sonhos que com eles compartilhei.

Aos meus amigos de mestrado Amanda, Silvana, Márcio, Andreza, Janaína, Clívia, Sidney, Andréia, Sandra e outros, que também compartilharam comigo suas angústias e dificuldades durante esta travessia. Puxa, isso foi acalentador, de verdade! Pude perceber que não era a única no barco. Obrigada por dividirem, com esperança e alegria, tais momentos que, embora desafiadores, nos encheram e enchem de fascínio e orgulho. No fim, todos chegamos ao outro lado da margem!

Agradeço ao Dirigente de Ensino da Diretoria de Ensino Leste 1, Sr. Amarildo Luchetti e ao Diretor Técnico I do Núcleo Pedagógico da DER Leste 1, Sr. Alípio Leme pelo apoio aos estudos por parte dos Professores Coordenadores. Saibam que tal apoio e a possibilidade do meu local de trabalho ser para mim, continuamente, um espaço de aprendizagem, faz toda a diferença!

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/ Programa Bolsa-Mestrado pelo apoio concedido à pesquisa.

PRADO, Gilvone Schimitz. O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: Desafios e possibilidades. 191 f. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2016.

Resumo: Esta pesquisa propôs um olhar para o percurso de constituição da atuação profissional de duas professoras que atuam na educação básica I na rede estadual paulista, sob o viés da intelectualidade docente, que nos permitisse a construção de um entendimento do trabalho docente como uma função intelectual, conforme defendido por Giroux (1997; 1999) nosso referencial teórico adotado. Nesta perspectiva, a análise dos percursos se pautou em duas linhas de investigação distintas: a) Uma que diz respeito aos elementos de conformação que sugere uma desqualificação do trabalho do professor e seu alijamento de traços críticos e propositivos, a saber, aqueles provenientes de modelos de formação e atuação docentes marcadamente homogeneizadores e ligados aos interesses e políticas educacionais comprometidos com normas dos organismos internacionais e programas político-partidários de estado. b) Por outro lado, outra corrente de investigação que explora o conceito de intelectual e afirma ser possível fazer essa referência também ao professor. Quanto à metodologia de pesquisa, optamos por desenvolvê-la à luz dos estudos desenvolvidos por Lahire (2004; 2005), no que tange à construção de retratos sociológicos no que se refere ao interesse de explicitar trajetórias de vida e de trabalho de modo a apreender as disposições construídas a partir dos diversos contextos de socialização a que as professoras, sujeitos desta pesquisa, estiveram submetidas ao longo da vida que desse conta de atender aos objetivos de pesquisa elencados, os quais destacamos: apreender quais disposições foram construídas e como se configuraram pelas professoras nos diferentes processos de socialização, durante seu percurso profissional, de modo que a apreensão destas disposições nos permitissem afirmar a potência de uma intelectualidade docente, ou não, aproximando-as à concepção de professor como intelectual defendida por Giroux. À exemplo de experiência socializadora, destacamos a participação das professoras no Seminário de Boas Práticas organizado pela SEE-SP, em 2013, enquanto experiência formativa dentro deste percurso, deste modo, também foi nossa intenção analisar em que medida a experiência das professoras pesquisadas com o Seminário em questão permitiu que elas tecessem, sobre si mesmas e sobre o trabalho que desenvolveram na ocasião, traços que lhes atribuíssem qualificativos de professor como intelectual. Dos resultados obtidos da pesquisa, destacamos as seguintes disposições: engajamento e compromisso; clareza da sua função política e social bem como de suas convicções teóricas, reconhecimento de suas potencialidades enquanto estudosas e profissionais ativas e reflexivas. Tais disposições, construídas ao longo do percurso de constituição da função docente, apresentavam-se como um diferencial do trabalho destas professoras o que possibilitou visibilidade sobre elas. Deste modo, a participação no Seminário de Boas Práticas reforçou aquilo em que acreditavam sobre educação, ampliando o olhar sobre o universo de atuação em que estavam inseridas e conferindo-lhes uma maior consciência sobre si mesmas e sobre o trabalho desempenhado que pôde ser exposto e explorado com tal experiência.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Intelectualidade Docente, Neoliberalismo, Políticas Educacionais, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Seminários de Boas Práticas

A look at the teacher's constitution path from an intellectual perspective: challenges and possibilities

Abstract: The purpose of this study is to look at the path of the making of professional practice under the bias of the teaching intelligentsia of two teachers from the state public network that would allow us to build an understanding of teaching as an intellectual function, as advocated by Giroux (1997; 1999) the theoretical framework we adopted. In this perspective, the analysis of paths was based on two distinct schools of investigation: a) With respect to forming elements suggesting a disqualification of the teacher's work and freeing her from critical and purposeful features, namely those from the models training and acting markedly homogenizing and linked to the educational policies and interests committed to standards of international organizations and the state's political party programs. b) On the other hand, other current research explores the intellectual concept and claims it is possible to make this reference also to teachers. As to research methodology, we chose to develop in light of studies by Lahire (2004; 2005), about the construction of sociological portraits with regard to the interest of explicit trajectories of life and work to learn the provisions built from many socialization contexts that teachers, the subjects of this study, have been submitted to in life and because of that to meet the research objectives listed, which include: learning which provisions have been built and as configured by teachers in different socialization processes during their professional careers, so that the grasping of these provisions would allow us to affirm or not the power of a teaching intelligence taking them the design of a teacher as an intellectual as defended by Giroux. In the example of socializing experience, we highlight the participation of teachers in Practice Seminar organized by SEE-SP in 2013, while formative experience in this way, it was also our intention to examine to what extent the experience of the teachers surveyed at the seminar in question allowed them to apply to themselves and the work they have done on occasion, traits that they attributed themselves qualifying teachers as intellectuals. From the results of the survey, we highlight the following: engagement and commitment; clarity of their political and social function as well as their theoretical beliefs, recognizing their potential as scholars and active and reflective professionals. These provisions, built on the job of teaching, are presented as a work of these teachers differential which enabled visibility in them. Thus, participation in the Good Practice Seminar reinforced what they believed about education, expanding the look of the universe of activity in which they were inserted and giving them a greater awareness of themselves and the work they performed that could be exposed and employed with this experience.

Key - Words: Teachers Training, Teachers Intellect, Neoliberalism, Education Policy, São Paulo State Board of Education, Best Practices Seminars

Una mirada acerca de la trayectoria de la constitución de la actuación profesional bajo la perspectiva intelectual: Retos y posibilidades

Resúmen: La investigación propone una mirada acerca de la trayectoria de la constitución de la actuación profesional bajo la perspectiva intelectual de dos profesoras de la red pública de enseñanza educacional del estado de São Paulo, lo que nos permitió construir y comprender la enseñanza como una función intelectual, así como se propone en Giroux (1997; 1999) como marco teórico adoptado. En esta perspectiva, el análisis de las direcciones que se basan en dos hincapiés distintos de investigación: a) Acerca de la formación de los elementos que sugieren una descalificación del trabajo del profesor y la disminución de puntos críticos como los modelos de formación de profesores uniformes vinculados a los intereses y políticas educacionales con reglas de entidades internacionales y programas de partidos políticos del estado. La otra línea de investigación examina el concepto intelectual y asegura la posibilidad en hacer referencia también al profesor. En cuanto a la metodología que se aplica en la investigación, se optó por desarrollar los estudios por Lahire (2004; 2005), en relación con la construcción de modelos sociológicos relacionados con el interés de las trayectorias explícitas de la vida y el trabajo con el fin de aprender las disposiciones construidas a partir de diversos contextos de socialización en que las profesoras, como sujetos de la investigación, se han sometido a cumplir con los objetivos de la pesquisa citados, que incluyen: aprender cuales disposiciones fueron construida y configuradas por ellas en distintos procesos de socialización durante su carrera profesional, las disposiciones nos permiten afirmar el poder de la intelectualidad docente, o no, acercándose a las concepciones de profesor como intelectual defendida por Giroux. Como ejemplo de experiencia de sociabilización, destacamos la participación de las profesoras en el Seminario de Buenas Prácticas organizado por SEE-SP en 2013, mientras experiencia formativa en el trayecto, hay también una intención en examinar en qué medida la experiencia de las profesoras investigadas con el Seminario en cuestión les permitió reflexionar sobre sí mismos y el trabajo que han hecho en alguna ocasión, los rasgos que atribuyeron a la calificación docente como intelectual. A partir de los resultados de la encuesta, podemos destacar las siguientes disposiciones: participación y el compromiso; claridad de su función política y social, además de sus creencias teóricas, reconociendo su potencial como académicas y profesionales activas y reflexivas. Las disposiciones construidas a lo largo del recorrido sobre la constitución acerca de la función del profesor, se presenta como un diferencial en el trabajo de las maestra lo que nos permitió también una la visibilidad a respecto de ellas. Así, la participación en el Seminario de Buenas Prácticas reforzó lo que se creían acerca de la educación, ampliando la observación del universo de la actuación en que la cual estaban inseridas, además de darles una mayor conciencia de sí mismos y del trabajo ejecutado, y que pudieron ser expuestos y explorado con experiencia.

Palabras - clave: Formación del profesor, Intelectualidad Docente, Neoliberalismo, Políticas Educativas, Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, Seminario de Buenas Prácticas.

LISTA DE SIGLAS

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFAI - Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais

CEFAF - Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais

CEI - Centro de Educação Infantil

CEU - Centro Educacional Unificado

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

DER - Diretoria de Ensino Regional

DEGEB - Departamento de Gestão da Educação Básica

EE - Escola Estadual

EF - Ensino Fundamental

EFAP- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF - Escola Municipal de Educação Fundamental

FIG - Faculdades Integradas de Guarulhos

IES - Instituto de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FDE - Fundação do Desenvolvimento da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIMAPE - Linha de Pesquisa Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NPE - Núcleo Pedagógico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OT - Orientação Técnica

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica

PC - Professor Coordenador

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PEB I - Professor de Educação Básica I

PEC - Programa Especial de Formação Pedagógica Superior

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROFORT - Programa de Formação de Tutores

PROGEPE - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE - Secretaria da Educação do Estado

SP - São Paulo

UE - Unidade Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO - NOVAS REGULACIONES	32
1.1- Os Organismos internacionais e as políticas públicas educacionais.....	32
1.2- O Banco Mundial e as políticas educacionais.....	34
1.3- Os Organismos Internacionais e a Formação de Professores	39
1.3.1- As políticas educacionais brasileiras para a formação de professores.....	40
1.4- Proletarização Docente	43
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: CONTEXTO E PRESSUPOSTOS	49
2.1- Os pressupostos da formação continuada dos profissionais da SEE-SP.....	50
2.2- O Estado de São Paulo e as iniciativas de formação de professores - Práticas de um Estado docente	53
2.2.1- Programa Especial de Formação Pedagógica Superior - PEC.....	55
2.2.2- Teia do Saber e a Rede do Saber	56
2.2.3- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza-EFAP.....	57
2.2.4- Proposta Curricular do Estado de São Paulo	59
2.2.5- O Programa Ler e Escrever	62
2.2.6- Os Seminários de Boas Práticas como política educacional dentro do Programa Ler e Escrever	66
CAPÍTULO 3 - OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS SEGUNDO HENRY GIROUX	70
3.1- Explorando o conceito de Intelectual.....	70
3.2- Professores como Intelectuais segundo Henry Giroux	84
CAPÍTULO 4 - RETRATOS SOCIOLÓGICOS	91
FÁTIMA Silva.....	91

EVELYN Cassilo Rosa.....	118
4.1- Análise dos dados	137
4.1.1- Fátima Silva.....	137
4.1.2- Evelyn Cassilo Rosa	139
4.2- Interfaces entre a percepção sistemática do que Giroux entende por Professores Intelectuais com a análise das professoras sujeitos da pesquisa	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICES.....	163
Apêndice A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	163
Apêndice B - Roteiro de Entrevistas.....	165
ANEXOS	173
Anexo 1 - Folder do Seminário de Boas Práticas - 2012.....	173
Anexo 2 - Relação de trabalhos inscritos no Seminário de Boas Práticas – 2012.....	175
Anexo 3- Folder do Seminário de Boas Práticas - 2013.....	180
Anexo 4 - Relação de trabalhos inscritos no Seminário de Boas Práticas - 2013	182
Anexo 5 - Programa Ler e Escrever- Documento Orientador	187

APRESENTAÇÃO

Quando menina pensava em várias possibilidades de atuação no futuro: direito, engenharia, arquitetura, enfim, em nossa infância temos todos os sonhos do mundo. Com o tempo, quando passei a assumir responsabilidades, a conhecer-me melhor, a perceber gostos e aptidões e apaixonada por livros, desejei ser uma grande escritora. Decidi ser jornalista. Mas a vida segue rumos diferentes e nem sempre aqueles por nós definidos.... Iniciei o magistério aos 16 anos, fui aprovada no processo seletivo do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, na cidade de Registro - SP.

Os CEFAM, implantados em 1983, foram uma proposta do MEC elaborada em 1982 e tinha por objetivos “redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial continuada para professores de educação pré-escolar e das séries iniciais” (CAVALCANTE, 1994, p. 15).

Minha experiência no CEFAM durou três anos. Anos difíceis inclusive, em que uma menina de 16 anos além de aprender questões acerca do magistério, didática, metodologia, tem de aprender a lidar consigo mesma, identificar seus medos, complexos, desejos e sonhos. E como disse Machado de Assis (1899) na obra Dom Casmurro “aos quinze anos tudo é infinito...” E eu vivi todas as possibilidades de infinitos dos meus sonhos, desejos, esperanças como também, dúvidas e incertezas. Esses anos foram especialmente desafiadores, principalmente, devido ao meu ingresso, paralelamente ao último ano do Magistério, na graduação em Letras - habilitação Português/Inglês e todas as inquietações decorrentes deste processo quanto ao meu futuro profissional e outros aspectos.

Contudo, apesar de toda dificuldade de adaptação no início, me empenhava bastante nas aulas, nas pesquisas e, em 2005, quando o concurso para Professor de Educação Básica I - PEB I foi autorizado, em nenhum momento cogitei a possibilidade de prestá-lo, uma vez que não acreditava ter condições intelectuais para ser aprovada. Meus pais, por sua vez, com uma sensibilidade indescritível, tocaram meu coração de um modo muito singular, me pedindo que eu prestasse esse concurso. Não podia negar tal pedido. Não a eles, que eram os meus parceiros, a base do meu caminhar e a razão de todos os meus esforços. Prestei o concurso e, de modo surpreendente, fui aprovada.

Claro que imprevistos surgiram no caminho, uma vez que em janeiro de 2006 no momento da minha posse, ainda não havia recebido o meu diploma e a possibilidade de

talvez não assumir este cargo me apavorava. Mas, felizmente, pessoas boas sempre surgem em nosso caminho e todos os processos burocráticos para a concessão do meu diploma foram acelerados e, dentro do prazo estabelecido, assumi o cargo de Professora de Educação Básica I na rede Estadual de São Paulo. Assim, em fevereiro de 2006, se deu efetivamente o meu ingresso na área da Educação.

Naturalmente que a princípio, não sabia dar aula. Ficava me perguntando como faria para ensinar uma criança a ler e a escrever, algo que para mim se dava de um modo estranho e misterioso, quase miraculoso. Apesar dos meus estudos em alfabetização, hipóteses de escrita, metodologias e didática a realidade pareceu bem mais assustadora e as teorias num dado momento, me pareceram apenas teorias. Mas segui, encarei o meu primeiro dia de aula acertando e errando. Bem verdade que, mais errando que acertando ao passo que, também recorri ao meu primeiro modelo didático. Ensinei como fui ensinada. Reproduzi práticas que eram as minhas primeiras referências em ensino e aprendizagem. E, apesar da tarefa complexa e desafiadora, me encantei em ser professora.

Ao longo dos anos conheci alunos com os mais diversos problemas possíveis, de ordem social, emocional até psicológico; recebi alunos extrovertidos, outros extremamente calados; alunos tímidos, outros mais “aparecidos”. Mas todos, absolutamente, traziam a mesma doçura e inocência da infância. Eles me surpreendiam! Confesso que era uma professora bastante “maluquinha” ao lado deles, adorávamos cantarolar cantigas de roda, bater palmas, até dançar; porém mais emocionante e gratificante era quando descobria alguma criança lendo, o que apesar de todo o meu trabalho, ainda me fazia questionar como aquele “milagre” havia se dado.

Passaram-se cinco anos trabalhando em sala de aula até que, em 2012, minha diretora me convidou para assumir a Coordenação Pedagógica da escola. Aceitei na hora! Nunca tive medo de desafios, sempre quis mais da vida, e esse convite significava para mim justamente essa possibilidade de algo a mais. Somente depois de aceito o convite foi que o medo e a insegurança tomaram conta de mim. Mas enfim, já era tarde para voltar atrás.

Já na função de Professora Coordenadora, conheci um mundo novo com outras perspectivas, outros olhares e com muitos desafios à frente. Claro que me senti insegura no início. Não foi fácil me perceber diante de um grupo de professores o qual deveria, pedagogicamente, coordenar o trabalho. Um grupo no qual os resultados dependiam, sim, também do meu olhar, da minha competência e dedicação. Recebi muito apoio por parte da equipe gestora da escola bem como da equipe de Professores Coordenadores do Núcleo

Pedagógico da DER Leste 1, no qual semanalmente recebia formações nas Orientações Técnicas do Ler e Escrever. Tais encontros me auxiliaram muito no trabalho de formação junto aos professores nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC.

A cada formação, a cada nova aprendizagem, a cada texto que líamos e a cada discussão eu me encantava ainda mais. Era impossível não pensar na minha prática pedagógica durante aqueles cinco anos em sala de aula e concluir que se eu tivesse recebido uma formação continuada com maior solidez muitas das minhas práticas e metodologias teriam sido outras. Pude refletir sobre a minha própria atuação enquanto professora e perceber o quanto fui carente de formação.

A cada encontro de Professor Coordenador - PC, no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 1, voltava para a escola cheia de ideias, com uma vontade enorme de propor aquelas mesmas discussões que tanto me faziam crescer enquanto profissional docente. Desejava apresentar aos meus professores os autores que havíamos estudado durante as Orientações Técnicas - OT e que haviam fundamentado nossas reflexões. Autores que discutiam práticas pedagógicas diárias e que embasam teoricamente nossas próprias ações.

Durante as ATPC meu desejo era compartilhar com os professores a alegria da descoberta, do encantamento do estudo, das leituras e que os mesmos compreendessem a real dimensão do quanto tais reflexões poderiam influenciar positivamente em nosso trabalho pedagógico no dia-a-dia. Enfim, meu objetivo último enquanto PC era possibilitar um embasamento teórico para as práticas pedagógicas de modo que o professor pudesse aprimorá-las ao passo que se permitisse pensar suas metodologias, abordagens e, principalmente, as concepções que fundamentavam a sua prática pedagógica.

Contudo, não foi tão simples assim, pois, um trabalho de reconstrução e construção de novos saberes necessita ser aceito por todos, compreendido e tido como necessário. E um grupo por não ser homogêneo, por ser composto por pessoas que trazem consigo histórias de vida, sonhos, crenças, saberes e esperanças absolutamente diferentes, fatalmente, tal grupo tende a apresentar comportamentos e respostas distintas entre si.

Em minha atuação enquanto Professora Coordenadora percebia que um grupo de professores se identificava com o que eu propunha, enquanto outros, não. Era profundamente frustrante! Lembro-me de uma ocasião em que propus uma leitura de um texto de, aproximadamente, 15 páginas, para ser discutido num próximo encontro de ATPC.

Sugeri que a leitura fosse feita anteriormente de modo que quando nos reuníssemos, no próximo encontro, fossem apresentadas as colocações dos docentes acerca do texto, as observações e as dúvidas, de modo que houvesse realmente a compreensão dos assuntos abordados a partir de uma reflexão crítica coletiva. Assim, no dia combinado, de 25 professores do grupo, um professor havia realizado a leitura. Surgiram justificativas as mais variadas possíveis: falta de tempo, texto muito longo (15 páginas!) e também o fato de alguns docentes não gostarem de ler. Acredito que tenha sido, nesse exato momento, que surgiu o interesse de pesquisar o professor enquanto intelectual.

Não concebia a ideia do professor que se auto intitulava um profissional da educação, que tinha como ferramenta principal de trabalho a leitura e a escrita, que tem como responsabilidade maior formar as nossas crianças leitoras e escritoras, que este mesmo professor não tenha, ele mesmo, propriedade na leitura e escrita. Não compreendia como alguns professores se sentiam mais confortáveis em reproduzir em sala de aula práticas com as quais foram ensinados há 20, 30 anos, revelando apenas a continuação de práticas pedagógicas que não avançaram com o decorrer do tempo, que não amadureceram em reflexões e que não atendem, nos dias de hoje, às reais necessidades de aprendizagem dos alunos diante de suas especificidades.

Como esses mesmos professores assumiam não gostar de ler, não ter tempo para se dedicar a uma leitura ao passo que assumem um papel, fundamentalmente, enquanto aquele que propõe, incentiva e refina competências leitoras? Como tais professores não percebiam o seu aprisionamento em práticas reproduzidas anos após ano bem como em suas próprias concepções de ensino e aprendizagem, que conscientemente ou não, existiam em cada docente?

Como não compreendiam a necessidade de propor um trabalho pedagógico repensado, reestudado, embasado, refletido, visto que os alunos já ingressam nas escolas com saberes previamente adquiridos acerca tanto da linguagem escrita como da linguagem matemática, fruto de sua interação social e cultural no mundo?

Entendia os momentos de formação como uma oportunidade de amadurecimento, de olhar para as práticas, de refletir sobre a ação, de ter acesso aos teóricos que traziam sim, contribuições riquíssimas aos nossos debates, mas muitos professores não compreendiam assim. Desse modo, apresentavam críticas ao que estava sendo abordado, enquanto que outros resistiam em experimentar novas possibilidades de

trabalho com os alunos, novas estratégias a partir de uma nova concepção de ensino e aprendizagem.

Atuei como PC nesta escola por um ano, e posso dizer que apesar das dificuldades, usufrui de muitas alegrias e de muitas conquistas. Pude conhecer o meu grupo de professores de um modo mais profundo e entender o porquê de algumas resistências, algumas personalidades mais difíceis, a razão de descrenças, etc. Enfim, diante de tudo isso, posso afirmar que criei raízes, que fiz amigos e sei que sementes foram plantadas...

Em junho de 2013, fui convidada para assumir a função de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico -PCNP na DER Leste 1. Mais uma vez um novo desafio se colocava à minha frente e era justamente isso o que eu desejava. Vencer barreiras, ir além.

Como PCNP, passei a atuar diretamente na formação de Professores e Professores Coordenadores. O meu trabalho, dentre outras funções, consistia e consiste em visitar as unidades escolares bem como na proposição de ações de intervenção baseadas nas necessidades formativas apontadas durante o trabalho de acompanhamento com o PC na escola.

Apesar de contar com um tempo curto no Núcleo Pedagógico, apenas 10 meses, o trabalho diretamente com a formação continuada me possibilitou referendar a minha convicção do quanto o trabalho pedagógico somado à prática do estudo e reflexão é fundamental para o sucesso do fazer docente bem como o poder de influência positiva na atuação do professor.

Como PCNP pude perceber que professores que se dispunham a pesquisar, a ler, a estudar, a voltar-se criticamente para a sua prática desenvolviam um trabalho bastante amadurecido junto aos seus alunos. Pude acompanhar também um lindo caminho percorrido por alguns professores que aceitaram o desafio de apresentar práticas pedagógicas na segunda edição dos Seminários de Boas Práticas Pedagógicas da Rede Estadual de São Paulo. Um caminho cheio de desafios, incertezas, e que exigia um olhar diferente por parte do docente. Esse trabalho culminou em outubro de 2013, quando aconteceu em Serra Negra o Seminário de Boas Práticas Pedagógicas dos Anos Iniciais da Rede Estadual de São Paulo, que constitui, basicamente, em encontros que possibilitam a troca de experiências de leitura e escrita entre os educadores dos Anos Iniciais. No encontro de 2013, foram incluídas as práticas voltadas para o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Tal espaço constituiu-se em um espaço de formação e integração entre as 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e teve por objetivo complementar, aprofundar e ampliar as ações das formações descentralizadas. E durante a apresentação de um professor, do qual não me recordo o nome e Diretoria de Ensino, lembro-me de ter ficado encantada e assustada ao mesmo tempo, quando ao término já da sua apresentação, o docente finalizou com a seguinte fala: “Compreendi, a partir deste trabalho, que hoje o professor precisa se preparar, pesquisar e estudar antes de entrar em sala de aula. Que o conhecimento não está dado. Nunca estamos prontos! ”

Assim, ao ingressar no Mestrado de Gestão e Práticas Educacionais - PROGEPE, pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE, no início de 2014, considerando as minhas inquietações e os diálogos com a Orientadora, não tive dúvida quanto à minha pesquisa: discutir a formação continuada e voltar o olhar para o percurso de constituição docente pelo viés da intelectualidade. Neste contexto, os Seminários se configuravam como mais uma possibilidade formativa a partir do qual os professores participantes teriam a oportunidade de tomar uma consciência de si e do seu trabalho, talvez, ainda não tão claras. Dessa forma, surgiu o tema do meu trabalho: *O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva a intelectualidade docente: Desafios e possibilidades.*

Meu desejo é que, o trabalho em tela, contribua para a reflexão do professor acerca da sua prática pedagógica, bem como a certeza de suas possibilidades de se constituir, sim, um professor intelectual mediante cenário que leva ao oposto disso. Trazer à tona uma reflexão sobre os professores e sua potencialidade intelectual, ou seja, sua capacidade de proposição de engajamento, de pensar a sua prática, capacidade de reflexão, um profissional que produz e não apenas transmite conhecimento, ou seja, a interpretação do professor enquanto um reproduzidor de programas e conteúdos. Isso se dá, fundamentalmente, por outra discussão que alimenta o debate atual que é a “Proletarização Docente”, isto é, a crença quanto à perda de sua autonomia enquanto docente no que se refere às decisões como: planejamento, metodologia, conteúdo, até mesmo a perda gradativa do seu *status* social.

São basicamente por estes fatores que me propus a pensar o professor num patamar um tanto quanto elevado que foge a esses padrões acima citados.

INTRODUÇÃO

Estuda-se, nessa pesquisa, o percurso de constituição da atuação profissional de duas professoras que atuam na educação básica I na rede estadual paulista partindo da análise de retratos sociológicos que nos permita a construção de um entendimento do trabalho docente como uma função intelectual, segundo a definição de Giroux (1997; 1999).

Nesta perspectiva, este estudo se propõe a construir uma análise dos percursos considerando duas linhas de investigação distintas: a) Uma que diz respeito aos elementos de conformação que sugere uma desqualificação do trabalho do professor e seu alijamento de traços críticos e propositivos, a saber, aquelas provenientes de modelos de formação e atuação docentes marcadamente homogeneizadoras e ligadas aos interesses e políticas educacionais comprometidos com normas dos organismos internacionais e programas político partidárias de estado. b) Por outro lado, uma outra corrente de investigação explora o conceito de intelectual e afirma ser possível fazer essa referência também ao professor, que é o caso de Henry Giroux (1997; 1999).

Deste modo, foram objetivos desta pesquisa:

- A partir da construção de retratos sociológicos, apreender quais disposições foram construídas e como se configuraram nos diferentes processos de socialização vividos pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, durante seu percurso profissional, entre eles, o Seminário de Boas Práticas, e que nos permitissem aproximá-las à concepção de professor como intelectual defendida por Giroux.

Como desdobramento desse objetivo, outros se delinearão:

- Analisar em que medida a experiência das professoras pesquisadas com o Seminário de Boas Práticas, organizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2013, permitiu que elas tecessem, sobre si mesmas e sobre o trabalho que desenvolveram na ocasião, traços que lhes atribuíssem qualificativos de professor como intelectual pelo viés defendido por Giroux.
- Discutir os limites e possibilidade da intelectualidade docente tendo em vista as influências dos organismos internacionais e suas agendas sobre as políticas públicas de educação no Brasil e que determinam a formação do professor bem como a implementação de Programas e Currículos.

Esta última questão que consideramos importante, se destaca nos debates atuais em virtude da influência dos organismos internacionais na elaboração e tomada de decisões quanto às políticas públicas educacionais, principalmente, no que diz respeito às políticas de formação de professores no estado de São Paulo.

Segundo Giroux, perceber e assumir o professor enquanto um intelectual transformador é abandonar a concepção do professor em termos puramente instrumentais e técnicos. É entender a função docente como um trabalho intelectual para além do seu papel de legitimador dos interesses políticos, econômicos e sociais que variam de acordo com as pedagogias por eles endossadas e utilizadas. Essa é uma percepção que, segundo o autor, os próprios professores precisam reconhecer e assumir.

A afirmação da intelectualidade docente defendida por Giroux, encontra argumentação favorável nas ideias de Gramsci (1972; 1985) que, rompendo com uma visão elitista de setores intelectuais de sua época, argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais, uma vez que, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular.

Giroux defende a necessidade de repensar e estruturar a função docente e entender os professores enquanto intelectuais transformadores, pois, segundo o autor, a “categoria de intelectual oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como trabalho intelectual, em contraste com a definição em termos puramente instrumentais ou técnicos” (1997, p. 161), além de considerar o ensino bem mais complexo do que apenas dominar um corpo de conhecimento e implementar currículos prontos (1999, p. 28).

No que diz respeito ao professor, a função docente requer uma apropriação de saberes e habilidades, requer a tradução didática disto, requer o estabelecimento de relações pedagógicas e a obediência e/ou questionamento de ideias pedagógicas externas e efetiva-se em ações que cumprem um papel social e político de existência e de progresso da sociedade.

A partir dos argumentos de Giroux, buscamos elementos de análise que nos permitam enxergar, a partir dos percursos profissionais aqui analisados, professores comprometidos com sua profissão, conscientes do trabalho pedagógico e do papel político que desempenham em suas funções, que buscam suportes para aperfeiçoar seu trabalho em leituras, cursos de formação e experiências formativas e que têm clara a importância do papel que desempenham junto aos alunos. Estes são alguns dos elementos que

constituem um perfil e atuação docente fronteiriça com aquilo que o autor, em seus escritos, nomeia de professor como intelectual.

Assim, de modo a verificar a plausibilidade de tais ideias, esta pesquisa optou por analisar o processo de constituição de uma intelectualidade docente em duas professoras da rede estadual de ensino de São Paulo. Para tanto, a metodologia de pesquisa que mais permitia entender o objeto e perseguir os objetivos da pesquisa foi a adotada por Bernard Lahire (2004) por meio da construção de retratos sociológicos.

Em face do dispositivo metodológico adotado, a saber, a construção de “retratos sociológicos” dos sujeitos a partir do referencial metodológico Lahire (2004), a pesquisa se pautou, também, em buscar a gênese das ações docentes, ou seja, em quais situações as professoras em questão foram se constituindo dessa ou daquela maneira em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

De modo a apreender as disposições dos sujeitos da pesquisa nos diversos cenários em face da sua descrição minuciosa quando descrevem os cenários de vida e socialização, tomamos a decisão metodológica voltada para a construção de retratos sociológicos a partir de Lahire (2004). Tal estudo insere-se numa perspectiva sociológica centrada na perspectiva do sujeito.

Os procedimentos definidos para coleta e tratamento dos dados, assim como para a análise, se basearam, não apenas na constatação e descrição dos fenômenos, mas também na possibilidade de compreender as gêneses das ações que nos fornecessem pistas sobre a possibilidade de aproximação dos sujeitos de pesquisa com a figura do professor como intelectual defendida por Giroux.

Segundo Lahire (2004, p. 10) este tipo de pesquisa dedica-se ao estudo dos mesmos indivíduos em diversos contextos de ação de modo a registrar as ações dos sujeitos em diferentes universos de pertencimento e captar certas regularidades e invariâncias sociais e históricas (LAHIRE, 2004, p. 10).

Lahire afirma que tal caminho metodológico faz parte de uma sociologia experimental a partir de uma atitude de curiosidade em testar empiricamente a validade e a pertinência relativas a conceitos como disposição e competência. Segundo o autor, o dispositivo metodológico é inédito, uma vez que aborda entrevistas longas “sobre diferentes domínios de atividades ou distintas dimensões da vida social, com os mesmos entrevistados” (LAHIRE, 2004, p. 20).

Lahire entende que o indivíduo não é redutível a sua religião, ao seu pertencimento de classe social, a seu nível cultural ou a seu sexo. Segundo ele, cada

sujeito é “‘depositário’ de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas mais ou menos duradouras, em diferentes grupos e em diferentes formas de relações sociais” (2004, p. 10 - 11). No caso das professoras pesquisadas, ambas têm traços de personalidades distintos e características de trajetórias que nos falam de um professor que não cedeu ao peso das determinações da Secretaria de Educação e que pensam, criticam, propõem, entendem e acreditam.

Daí a necessidade de se propor uma investigação que considere o sujeito enquanto um ser histórico e que permita fugir de descrições desindividualizadas, dessingularizadas, desparticularizadas o que culmina, regularmente, em totalizações abstratas que transcendem o indivíduo singular, pois conforme escreveu Erving Goffman (1975, p. 74), “cada indivíduo diferencia-se de todos os outros”.

Nesse sentido, este dispositivo metodológico requer, necessariamente, uma conduta o mais reflexível possível, levando em conta que a realidade nunca é observável diretamente, e sim, que pressupõe um trabalho interpretativo em busca dos princípios geradores de práticas a partir do conjunto das relações, compromissos, pertencimentos de cada indivíduo (LAHIRE, 2004, p. 27).

A definição dos sujeitos de pesquisa, considerando os objetivos da investigação em tela, atendeu ao critério de participação das professoras nos Seminários de Boas Práticas organizados pela SEE/SP. Definido este critério, o passo seguinte foi o estabelecimento de contato com as professoras quanto à disponibilidade de sua participação no processo de investigação. Vale ressaltar que, inicialmente, contatamos quatro professoras de escolas diferentes, todas do sexo feminino, as quais haviam apresentado trabalhos nos Seminário de Boas Práticas entre os anos de 2012 e 2013.

Do contato realizado com o grupo de professoras resultou na concordância de duas em participarem, ao passo que outras duas professoras alegaram falta de tempo e penso que, pouco interesse em participar da pesquisa.

As duas professoras que aceitaram participar da pesquisa, desde o início, se mostraram absolutamente solícitas, chamam-se Evelyn e Fátima, nomes reais, importante ressaltar. Ambas atuam nos Anos Iniciais (1º ao 5º Ano da Educação Básica I) e participaram do Seminário de Boas Práticas ocorrido no ano de 2013 na cidade de Serra Negra/SP.

Foi estabelecido contato prévio via telefone para que fossem agendadas, oportunamente, as primeiras entrevistas.

A relação estabelecida, foi desde o início, muito responsável por parte das pesquisadas. Sempre demonstrando muito interesse e disposição durante a investigação. Em todo o processo das entrevistas, a questão do tempo trouxe necessidades de ajustes, visto que a Prof.^a Fátima encontra-se de licença maternidade, e pouco tempo lhe resta entre os cuidados com pequeno Heitor de três de meses. Com a Prof.^a Evelyn, de igual modo, foram necessários ajustes por conta do tratamento médico que o filho Giovanni, de 1 ano e 8 meses está submetido.

Tomada a decisão de utilizar os retratos sociológicos como estratégia metodológica para apreensão dos dados e definidos os sujeitos de pesquisa, as entrevistas foram pensadas a partir do direcionamento proposto pelo próprio Lahire (2004) de modo a extrair os dados da melhor maneira possível e com o máximo de detalhes que o dispositivo metodológico pudesse fornecer.

De modo a privilegiar os indicadores para apreensão das disposições dos sujeitos nos diversos cenários, procedeu-se a construção das grades de entrevistas, todas com caráter autobiográficas, em consonância com as pesquisas já realizadas por Lahire (2004).

O instrumento foi elaborado para abordar situações vividas na família, na escola, no trabalho, além de buscar informações referentes a cultura e lazer.

A primeira grade, a familiar, buscou apreender quais traços de personalidades iam se formando e como as professoras foram se constituindo enquanto sujeitos a partir das relações estabelecidas com o mundo desde a sua primeira infância. De igual modo, procuramos compreender as formas familiares de cultura escrita, ou seja, a relação que as famílias das professoras, sujeitos desta pesquisa, costumavam manter com a cultura escrita durante suas infâncias.

Segundo Lahire (1997), o hábito e a familiaridade com a cultura escrita bem como com a leitura podem favorecer o sucesso escolar; quando a criança desenvolve este comportamento no seio familiar ela passa a dispor de mais recursos ao adentrar no universo da escola. Porém, segundo o autor, essa relação não é linear, uma vez que em seu livro “Sucesso Escolar nos Meios Populares - as razões do improvável” (1997), Lahire se coloca o desafio de explicar as boas situações escolares de crianças cujas famílias são desprovidas de recursos que poderiam facilitar tal situação, como também, o inverso, quando os filhos de famílias providas de recursos enfrentam dificuldades escolares. Nosso intuito, nesta pesquisa, era perceber, no caso das professoras em questão, como isso se deu no seio familiar.

A partir da grade escolar, nossa intenção era identificar a subjetividade das professoras pesquisadas, ainda durante a infância, com a escola. As influências diante da leitura e da escrita, as práticas socializadoras que permitiram maior contato com os estudos, ou seja, quais as influências externas permitiram a gênese de uma disposição permanente voltada para os estudos e pesquisa.

A terceira grade, a saber, lazer e cultura, buscou identificar quais as principais práticas de cultura e lazer privilegiadas pelos sujeitos de pesquisa. Busca identificar gostos e preferências no que diz respeito à leitura, cinema, teatro e experiências socializadoras destas práticas.

A última grade, e a mais extensa, se refere ao trabalho. Nesta grade buscou-se evidenciar como se deu a escolha de se tornar professora, quais eram as principais expectativas e ambições diante de tal decisão. Se tais expectativas foram ou não atendidas durante a carreira docente. Tentamos resgatar quais e/ou quem influenciaram para a escolha de ser professora. Como as professoras em questão foram se constituindo como tal diante dos desafios e das alegrias que compreendem tal função. O intuito era trazer à tona, respeitando a cronologia dos fatos, o percurso de constituição do ser professor e seus aspectos, dúvidas, formação inicial e continuada, concepções de ensino e aprendizagem, concepção de aluno, concepções de boas práticas (já que a principal característica e critério para a definição dos sujeitos era a participação no Seminário de Boas Práticas organizado pela SEE-SP).

Também era nosso interesse, inferir como a participação no evento em questão, como as professoras foram afetadas, quais as principais contribuições para o seu trabalho em diversos aspectos, tais como, engajamento profissional, conhecimento/competência profissional, relação teoria e prática, rotina de trabalho, relacionamento com os alunos, relação com os colegas, currículo oficial entre outros. Por fim, perceber como se sentiram e como passaram a se enxergar diante da perspectiva de apresentar um trabalho num evento de Boas práticas, em que representantes das 91 Diretorias de Ensino da rede estadual paulista de ensino estavam presentes.

As entrevistas pensadas desta forma, nos permitiram ter em mãos um dispositivo metodológico que nos permitiu evidenciar as práticas, comportamentos e as maneiras de ver, sentir e agir das professoras analisadas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, de modo a garantir a fidelidade do que foi relatado.

A partir do material empírico procedeu-se a construção dos retratos sociológicos das professoras e a partir deles, o tratamento dos dados como leitura e releitura dos retratos, extração de excertos que configuram disposições e construção de categorias de análise.

Para que a pesquisa pudesse alcançar seus objetivos específicos a primeira etapa do tratamento dos dados foi a leitura e releitura dos retratos sociológicos a fim de se ter uma primeira impressão sobre a trajetória do sujeito, ou seja, apropriação do todo por parte do pesquisador.

Num segundo momento, procedemos a uma segunda leitura dos retratos com o objetivo de destacarmos pontos que inicialmente, julgamos importantes sem, no entanto, “estar de posse da preocupação em estabelecer caminho marcado pelas categorias de análise” (OLIVEIRA, 2014, p. 90).

Tal movimento nos permitiu perceber a riqueza dos dados relatados pelas professoras pesquisadas e a qualidade do material empírico. Por outro lado, nos fez ver a responsabilidade que tínhamos nas mãos quanto ao uso que faríamos com os depoimentos construídos em face das trajetórias percorridas.

Na segunda etapa, o tratamento dos dados passa a ter um a consideração mais rigorosa já que este é o momento de extrairmos os elementos que configuram as disposições construídas pelas professoras demonstradas nos retratos sociológicos.

Segundo Lahire (2004, p. 27), disposição é uma “realidade reconstruída que como tal, nunca é observável diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamento, práticas, opiniões, etc.”. Segundo o autor, uma disposição é o produto de uma série de socialização explícita ou implícita que só se constitui, portanto, a partir da recorrência, da repetição relativa de experiências semelhantes.

Para buscar as disposições construídas pelas pesquisadas, consideramos alguns intervenientes propostos por Lahire que mostram esquemas interpretativos da prática.

1- Toda disposição tem uma gênese que, pelo menos, podemos nos esforçar para situar (instância de socialização e momento da socialização) ou para reconstruir (modalidades específicas da socialização). (...) 2- A noção de disposição supõe que seja possível observar uma *série* de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente (...) que se fale de disposição para agir, sentir ou pensar dessa ou daquela maneira (2004, p. 27).

Na etapa seguinte, privilegiou-se a construção das categorias de análise das disposições a partir do referencial metodológico utilizado, de modo que fosse possível

pensar as hipóteses tidas inicialmente bem como as respostas relativas às perguntas da pesquisa. A ideia era destacar os pontos das entrevistas que evidenciavam a relação dos sujeitos com a escola, as influências diante da leitura e da escrita, as práticas socializadoras que permitiram maior contato com os estudos, ou seja, quais as influências externas permitiram a gênese de uma disposição permanente voltada para os estudos e pesquisa.

Também era nosso foco, em relação a participação e apresentação de trabalhos no Seminário de Boas Práticas organizado pela SEE/SP em 2013, apreender como as professoras analisadas se perceberam diante de tal experiência.

Todo este processo nos permitiu chegar às considerações finais deste estudo e situar sobre que bases nossos sujeitos foram se constituindo em face dos processos de socialização a quais estiveram submetidos e, como se expressam em suas falas, em seus retratos sociológicos, aquilo que estamos chamando de uma potencialidade intelectual docente.

A decisão de adotar, enquanto dispositivo metodológico, os “Retratos Sociológicos” propostos por Lahire (2004), ou seja, uma investigação que se dedica ao estudo dos mesmos indivíduos em diferentes cenários, nos permitiu uma pesquisa pautada na perspectiva do sujeito, a partir do conceito de “disposições” para, por fim, proceder à análise acerca da existência ou não de uma configuração intelectual dos professores que se aproxima ao conceito de professor como intelectual descrito por Henry Giroux.

Desse modo, a questão central voltou-se para a configuração intelectual do professor a partir das disposições construídas em seus diferentes processos de socialização durante seu percurso profissional, entre eles a participação no Seminários de Boas Práticas organizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2013, como ação de formação do Programa Ler e Escrever.

Os Seminário de Boas Práticas, que trazemos como mais um elemento na pesquisa, ocorreram em dois anos consecutivos, a saber, em 2012 na cidade de Águas de Lindóia e, em 2013, em Serra Negra. Tal evento teve por objetivo o intercâmbio de boas práticas desenvolvidos pelos seus profissionais da Rede, entre eles, Professores, PC, PCNP e Supervisores de Ensino.

Por considerar este evento um marco importante para as pessoas que dele participaram, por entender também, que os protagonistas destas boas práticas, possuíam um diferencial que os permitiram ali estar, e principalmente por considerar a potência das aprendizagens que ali ocorreram, é que trazemos para dentro desta pesquisa a participação

no Seminário de Boas Práticas como um elemento que, de algum modo, interferiram no modo das professoras pesquisadas de se verem, sentirem e entenderem a educação como também a si mesmas dentro deste contexto maior.

Para a coleta dos dados procedemos às entrevistas semiestruturadas com auxílio de roteiro previamente construído. Foram quatro entrevistas com duas professoras de Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I), sendo uma entrevista para cada grade pesquisada, a saber: grade familiar, grade escolar, grade lazer e cultura e grade trabalho, de modo a compor seu retrato sociológico. O instrumento de coleta de dados foi construído a partir dos indicadores com base nos conceitos de disposições segundo Lahire (2004; 2005), por entender que a que a realidade nunca é observável diretamente, o que exige um trabalho interpretativo a fim de dar conta de comportamentos, atitudes e opiniões, “que se traduz numa empreitada com técnicas planejadas de modo a tornar possível extrair os dados os mais fidedignos possíveis” (2004, p. 27).

Já a análise dos dados compreendeu algumas etapas necessárias: a) Leitura e releitura dos dados das entrevistas para construção dos retratos sociológicos; b) Identificação a partir dos retratos construídos de elementos que configuram as disposições construídas pelas professoras analisadas; c) Identificação e análise das disposições para compreender sob quais situações ou condições foram se constituindo os perfis que entendemos como diferenciados e que foram expostos e explorados nos Seminários de Boas Práticas. De igual modo, buscou-se apreender como as professoras se apropriaram desta experiência em particular.

A definição dos sujeitos de pesquisa, considerando os objetivos da investigação, atendeu ao critério de participação nos Seminários de Boas Práticas organizados pela SEE-SP, entre os anos de 2012 e 2013. Ou seja, profissionais que atuassem no Ensino Fundamental I e que tivessem participado com apresentação de trabalhos neste evento. Em razão disso, quatro professoras de escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino - Região Leste 1 foram convidadas a este estudo. Contudo, apenas duas aceitaram ao convite e se disponibilizaram a participar das entrevistas.

A participação no Seminário de Boas Práticas como critério para definição dos sujeitos de pesquisa se deu pelo fato de entendermos tal participação como mais uma experiência formativa dentro de um percurso anterior que colocaram em evidência o trabalho das professoras, sujeitos de pesquisa. As boas práticas apresentadas neste evento, já existiam antes e independente da realização de um evento em termos de congresso científico e que num dado momento ganharam evidência e passaram a ser divulgadas. As

professoras que participaram da pesquisa, contam com uma trajetória de formação distinta e, neste contexto, o Seminário de Boas Práticas foi uma oportunidade de exercitarem e tornarem público, tanto para elas mesmas quanto para a rede, um trabalho pedagógico competente, consciente e crítico.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2015, por meio de encontros que duraram em média duas horas cada um.

No primeiro momento, após elaboração do roteiro de entrevistas, foi realizada a série de encontros para coleta dos dados empíricos e posteriormente, a composição dos retratos sociológicos, até mesmo por ser a etapa mais longa. Este período foi marcado por algumas dificuldades, como alguns imprevistos sofridos pelas professoras, os quais entendemos como naturais neste processo.

A organização e análise dos dados incluíram: a) Transcrição das entrevistas na íntegra para construção dos retratos sociológicos; b) Leitura e releitura dos retratos sociológicos; c) Construção das categorias de análise das disposições a partir do referencial metodológico utilizado; d) Estudo das disposições na interação dos contextos familiar, escolar, lazer e cultura e trabalho.

Por fim, durante o caminho percorrido na construção da pesquisa, esta delineou-se da seguinte maneira:

No Capítulo 1, discutimos elementos que, a nosso ver, limitam a ação intelectual do professor. Questões como as práticas neoliberais introduzidas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais na área educacional são abordadas de modo a compreender como esses organismos influenciam direta e indiretamente as políticas educacionais do nosso país e, de modo mais específico, as políticas de formação de professores no Estado de São Paulo, que neste contexto, se dão nesta perspectiva.

A justificativa é situar a atuação docente na sociedade atual, pensando nas ingerências, nas políticas educacionais e de formação de professores, que políticas educacionais estão postas e ligadas ao professor, ao seu estatuto e a seu trabalho, a saber, um contexto político social amplo. Tal avaliação está ancorada nas discussões apresentadas por Biotto-Cavalcanti (2013; 2015), Maués (2003; 2011) e Russo e Carvalho (2012), o que nos permite abordar o processo de proletarização docente a partir de uma racionalidade técnica do trabalho docente à luz das contribuições de Contreras (2002).

No Capítulo 2, apresentamos, de modo específico, um breve histórico das políticas educacionais no Governo do Estado de São Paulo e que implicam ações voltadas

para a formação continuada de professores. Formações estas que, inseridas num contexto neoliberal, revelam o uso de uma racionalidade técnica que limitam a possibilidade de constituição e expressão de uma intelectualidade docente.

No Capítulo 3, iniciamos a discussão a partir dos autores Bontempi Jr. e Silva (2011) que falam de um conceito histórico do termo “intelectual” ao buscar a gênese do termo. Abordamos também, diferentes conceitos de intelectual a partir de escritos de Gramsci (1975, 1982), Edward Said (2005), Bobbio (1997), Sirinelli (2003), Bauman (2013) e Sartre (1994) que apontam referenciais teórico-metodológicos para se pensar os contornos, organização e função social do intelectual na sociedade segundo seu contexto e época.

Ainda no Capítulo 3, abordamos a concepção de professor como intelectual a partir do referencial teórico adotado, Henry Giroux (1997; 1999), que se apresenta como uma alternativa teórica dentro desse sistema de enquadramento docente a partir de uma lógica de educação neoliberal. Para este autor, o ensino é um trabalho muito difícil, pois este é uma forma de mediação entre diferentes pessoas e diferentes grupos de pessoas, e os professores não podem ser bons mediadores se não sabem a quem se dirige a mediação em que se engajam.

Segundo Giroux (1999), ensinar é muito mais complexo do que dominar um corpo de conhecimento e implementar currículo. Para o autor, “os professores precisam ser intelectuais” ao passo que a profissão do ensino tem a responsabilidade primordial de educar cidadãos críticos. “Os educadores têm uma responsabilidade pública que por sua natureza torna a profissão do professor um recurso público singular e poderoso” (p. 28).

No Capítulo 4, procedemos a elaboração dos retratos sociológicos a partir dos dados coletados nas entrevistas juntos aos sujeitos desta pesquisa bem como as primeiras aproximações possíveis a partir da análise dos dados empíricos.

Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, com os principais entendimentos os quais foram possíveis a partir deste estudo.

CAPÍTULO 1 - AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO - NOVAS REGULACIONES

1.1- Os Organismos internacionais e as políticas públicas educacionais

As políticas neoliberais, enquanto projeto político, econômico e social, surgiram nos anos de 1960 com a crise do Estado de bem-estar social e dos regimes sociais-democratas que tinham por princípio garantir as condições mínimas de renda, alimentação, saúde, habitação e educação a todos os cidadãos, enquanto direito público adquirido (MACIEL & NETO, 2001, p. 38). O Estado de bem-estar social ou Estado assistencialista, como ficou conhecido, desempenhava o papel de conciliar interesses distintos, ou seja, de um lado os interesses da classe trabalhadora e de outro, os interesses do capital.

Entretanto, segundo Maciel & Neto (2001), duas décadas após o assumir o poder, o Estado de bem-estar social começa a dar sinais de enfraquecimento. Em decorrência da impossibilidade de respostas aos problemas surgidos, como a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista, crise fiscal e inflacionária que provocaram a retração dos investimentos, a economia vigente volta a seguir o modelo que defende “as leis naturais do mercado” a partir das políticas neoliberais que pregam: a intervenção mínima por parte do Estado, defesa da economia de mercado, fim da estabilidade no emprego, liberdade da iniciativa econômica e corte das despesas previdenciárias e dos gastos com as políticas sociais (MACIEL & NETO, 2001, p. 36-38).

Assim, após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos, apoiados por figuras como os economistas Ludwig Von Mises, Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, os pressupostos teóricos, ideológicos e políticos do neoliberalismo, enquanto reação contrária ao Estado de bem-estar social, “ressurgem com força total e difundem-se como a única possível solução para a economia mundial em relação à crise que havia se instaurado” (MACIEL & NETO, 2001, p. 41), assegurada pela confiança incondicional na dinâmica do mercado enquanto reguladora da economia no país.

No Brasil, o início da transição do modelo de desenvolvimento autoritário estatal para o liberal se dá no governo Sarney, apesar de não ter se constituído nem uma coisa nem outra. Já em 1989, tem-se o fim de um ciclo de confronto entre o projeto liberal e o socialismo democrático em que sai vitorioso o projeto neoliberal com propostas de livre

mercado e menor intervenção estatal (RIOS, 2014, p. 22). Do mesmo modo, ainda segundo a autora

O projeto neoliberal que saiu vitorioso e iniciou-se no governo Collor, diferentemente do período Sarney, provocou significativas mudanças na economia do país, apresentando-se como um projeto de desenvolvimento e modernização. Tal projeto subordinou o Brasil ao modelo de "modernização conservadora" estabelecido pelas pressões do capital internacional, acelerou a abertura da economia do país, diminuiu a capacidade reguladora do Estado, fez inúmeras concessões ao FMI, Clube de Paris e credores internacionais, passando a instalar-se definitivamente no país, com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República (2014, p.22).

O Neoliberalismo de modo a atingir um discurso hegemônico, inevitavelmente, perpassa todas as esferas da vida social, esfera econômica, política, social e cultural.

Nesse sentido, um papel fundamental e estratégico com vistas à construção dessa hegemonia liberal também é desempenhado através da esfera educacional. Entre outros fatores, Maciel & Neto (2001) destacam a educação pública atrelada aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, a escola enquanto espaço de transmissão dos ideais liberais e, a educação enquanto um bem econômico, uma mercadoria subordinada às leis do mercado (p. 45) com possibilidades grandes de lucratividade.

Por esta razão entendemos o impacto nas políticas educacionais a partir dos organismos multilaterais uma vez que, segundo os autores, é necessário entender a crise da educação como um processo mais amplo, inserido na crise do capitalismo, de âmbito internacional, contudo, com particularidades nacionais e pontuais.

Sendo assim, uma das questões principais que procuramos discutir no trabalho é como as ações dos organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, e outros, ao nosso ver, limitam o papel intelectual do professor uma vez que, não só as políticas de formação de professores, como também os processos pedagógicos e a própria prática do professor estão pautados em políticas públicas mais amplas a partir de referenciais econômicos (PACHECO, 2013, p. 45) e caracterizados por uma racionalidade técnica semelhante ao neopragmatismo (MAUÉS, 2003, p.9).

Nossa hipótese é de que o projeto hegemônico neoliberal, a partir de políticas públicas de formação de professores aligeiradas, simplistas e fragmentadas, conforme apontam Maciel e Neto, e comprometidos com os organismos internacionais acima citados, submetem os professores a limitadas condições para o cultivo de uma potência

intelectual enquanto ação de transformação de significados e de práticas e para a construção de seus saberes.

Maués (2003) aponta a interferência que a globalização, o neoliberalismo e os organismos internacionais vêm desempenhando na definição das políticas públicas educacionais visando à formação da classe trabalhadora pronta a atender as exigências de mercado. Rios (2014, p. 22) menciona a educação brasileira como alvo de uma retórica que, “subreticiamente, se instala pelas profundas remodelações sentidas quando da implantação definitiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a LDB 9.394/96” que, segundo a autora, reflete também os interesses e interferências do Banco Mundial ao conferir ao campo educacional um caráter absolutamente tecnicista e fragmentado condicionando-o às exigências do mercado capitalista.

Durante mais de duas décadas, planos de ajustes neoliberais foram implantados no campo da educação na América Latina, África, Ásia e Brasil através de organismos multilaterais como o Banco Mundial, FMI, OCDE e outros. Certamente os impactos dessas medidas diferenciam-se de um país a outro apesar das diretrizes serem semelhantes para todos, as quais podemos citar: redução da participação do Estado como provedor e realização de parcerias com ONGs, fundações, empresas e sociedade civil na área educacional. Assim, procurou-se fortalecer a perda do sentido da universalidade e gratuidade do ensino, bem como o da exclusividade do Estado como principal mantenedor, destacando assim, outro aspecto, a saber, a descentralização, que no Brasil se configura através da municipalização e da política de fundos.

É a partir dessa conjuntura, isto é, das reformas e elaboração das políticas públicas educacionais, que o Estado brasileiro passa a fazer parte para se alinhar às políticas econômicas definidas pelos organismos internacionais, visando ao pagamento da dívida externa e estabilidade monetária.

1.2- O Banco Mundial e as políticas educacionais

Devido à relevância do Banco Mundial, não só pelo volume de empréstimos e a abrangência de suas áreas de atuação, mas também pelo caráter estratégico que desempenha no processo de reestruturação socioeconômica e cultural, sobretudo junto aos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajustes, convém voltar a discutir e refletir sobre o papel desempenhado por esse organismo internacional a fim de entender algumas de suas peculiaridades.

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial (SOARES, 2009, p. 15) e ao longo de seus cinquenta anos de atividade

Passou por muitas transformações, seja em termo de ênfase de políticas, alocação setorial de recursos com prioridades em termos de países e importância política. Transformou-se ainda, em escala e número de países-membros. Hoje conta com 176 países-membros, incluindo países do Leste europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (1993). Atualmente, é o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.360 projetos. [...]. Desde a sua criação, os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do Banco Mundial, que, por sua vez, vem desempenhando importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa. Os estatutos do Banco Mundial estabelecem que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde a sua fundação, e a hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades.

Em se tratando da influência nas decisões e votações proporcional à participação no capital volante, em 1994, a participação do Brasil nas decisões e votos junto ao Banco Mundial correspondia a 1,7%. Países como Índia, Itália, Canadá, China, Holanda e Bélgica não ultrapassavam a 3,1% enquanto França e Reino Unido ficavam equiparados com 4,8% de participação, Alemanha com 5%, Japão, 6,5% e finalmente, os Estados Unidos, com soberania absoluta, com 17,1% de poder de voto e voz (*Fonte: World Bank Report, 1994*).

Quanto à atuação do Banco Mundial, após cinquenta anos de operações e empréstimos, a avaliação de seu desempenho, segundo Soares (2009, p.17) é absolutamente negativa, uma vez que “esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente”.

No que diz respeito às influências do Banco Mundial sobre o processo de desenvolvimento do Brasil, Soares (2009, p. 17) aponta que

Durante o período de expansão da economia que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste de economia interna, como a influenciar crescentemente a

própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha de pobreza.

Quanto à política educacional do Banco Mundial, esta fundamenta-se na teoria econômica neoclássica, ou seja, na elaboração das propostas educativas baseada em análise econômica da educação em geral e “análise das taxas de retorno em particular, um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial (BANCO MUNDIAL *apud* CORAGGIO, 2009, p. 95).

Coraggio (2013), entretanto, aponta algumas objeções teórico-filosóficas levantadas quanto à centralidade da análise econômica enquanto metodologia principal para a definição das políticas e processos educativos. Segundo o autor, algumas questões precisam ser consideradas como o fato de que,

a) a “análise econômica” entende-se um método especial de análise, enquadrado na teoria econômica neoclássica, que durante décadas foi objeto de críticas pelas suas limitações para explicar os processos especificamente econômicos; b) o modo economicista com que se usa essa teoria para derivar recomendações contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado, o que vai muito além de um simples cálculo econômico [...] (CORAGGIO, 2009, p. 95).

Outros argumentos que o autor apresenta dizem respeito às recomendações específicas e gerais estabelecidas nos documentos do Banco Mundial e que, de acordo com Coraggio, parecem estar sendo assumidas acriticamente pelos governos. Embora os documentos declarem a análise como um ponto de partida e cada país tenha autonomia para estabelecer suas próprias prioridades educativas, não é o que de fato acontece. Para Coraggio, isso pressupõe a “ausência de boas propostas melhor articuladas” (2009, p. 96), o que coloca os governantes, os intelectuais e os técnicos como corresponsáveis pelas consequências de tais políticas.

Coraggio afirma ainda que o Banco Mundial reconheceu a necessidade das políticas educacionais serem adotadas por cada país a partir do nível de desenvolvimento educacional e econômico bem como seu contexto histórico e político particular. Entretanto, segundo o autor, tomando como referência documento do BIRD e outros, “oficialmente, o Banco detém um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa universal”

(2009, p. 100) que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macro políticas até a sala de aula, o que desconsidera a primeira afirmação.

Tais ideias apresentadas pelo Banco Mundial não são ideias isoladas, porém uma proposta articulada a “uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento” (TORRES, 2009, p. 126).

No caso do Brasil, as estratégias de ação do Banco Mundial é apoiar investimentos que “encorajem o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica” (BANCO MUNDIAL, 1995a, p. 11).

Segundo Tomasi (2009, p. 197), nas últimas décadas os empréstimos no setor social cresceram significativamente, ao passo que foram incluídos nos últimos anos empréstimos ao setor educacional, dando-se prioridade a educação primária, notadamente

Considerando que níveis de baixa renda estão associados a baixos níveis de educação, os esforços de redução da pobreza continuarão a ser limitados no Brasil, a não ser que paralelamente a esses esforços sejam feitos significativos investimentos em educação (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 10).

Ainda para o Banco Mundial

Como em outras partes do mundo, a pesquisa no Brasil mostra que o retorno social do investimento em educação primária (36%) é consideravelmente maior que o investimento na educação secundária (5%) quer na superior (21%) (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11).

Conforme aponta Tomasi, o diagnóstico do Banco Mundial quanto ao sistema de educação brasileiro ressalta que o maior problema é a baixa qualidade, o que resulta nos altos índices de repetência e evasão. Nesse sentido, o objetivo deste organismo internacional é melhorar a qualidade e eficiência do ensino por meio de: a) melhorar a capacidade de aprendizagem do aluno; b) reduzir as altas taxas de repetência; c) aumento das despesas por aluno (TOMASI, 2009, p. 197-198).

Quanto aos fatores, considerados pelo Banco Mundial, que contribuem para a baixa qualidade e a ineficiência da educação pública no Brasil, Tomasi (2009, p. 198) aponta os seguintes fatores

- a) Falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos;
- b) Prática pedagógica inapropriada, que estimula os professores a reprovar (os índices de repetência, constantes através dos Estados e regiões, mostram que essa prática reflete as expectativas dos professores em relação à proporção dos alunos que deveriam passar em vez do nível efetivo do desempenho escolar);

- c) Baixa capacidade de gestão (superposição das ações entre os três níveis e governo, clientelismo e nepotismo que permitem a contratação de funcionários em números excessivos).

Diante desse contexto citamos algumas medidas estabelecidas pelo Banco Mundial como prioritárias em sua ação no Brasil

- a) Providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino (livros de leitura, jogos e brinquedos pedagógicos). O Banco quer que os Estados se responsabilizem pelo fornecimento dos livros às escolas [...];
- b) b) Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos preveem várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; preveem também a avaliação das atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento do professor em sala de aula (TOMAZI, 2009, p. 198).

Além de tais medidas elencadas pelo Banco Mundial como necessárias para reversão do cenário educacional no Brasil, alguns projetos financiados pelo BIRD são desenvolvidos em Estados brasileiros, os quais podemos citar: Projeto Inovações no Ensino Básico do estado de São Paulo; Projeto de Qualidade no Ensino Básico do Paraná; Projeto de Educação Básico do Estado do Espírito Santo; Projeto “Pró-Qualidade do estado de Minas Gerais; Projeto Nordeste II, entre outros.

Para Tomasi, uma primeira e importante questão a ser pensada é: “em que medida e de que forma as orientações estabelecidas pelo Banco influenciam as definições de política educativa brasileiras?” (2009, p. 220). Segundo a autora, até existe a possibilidade de autonomia para os técnicos e educadores nacionais em formular e implementar políticas, entretanto, faz-se necessário, “fortalecer nossa capacidade de propor alternativas de políticas e reformas educacionais” (2009, p. 220).

Nesse sentido, Tomazi aponta a necessidade de se realizar uma análise crítica sobre o modelo de reforma que está se impondo no país,

Centrado na prioridade para a educação básica, na busca da maior produtividade do sistema através da definição de prioridades de investimento que respondam a análises de custo/benefícios, na descentralização, no fortalecimento da autonomia da escola, na ênfase em ‘insumos’ pedagógicos e em tecnologias educativas, na introdução dos valores de mercado através de formas de competição entre as escolas e entre os professores (2009, p. 220-221).

É justamente essa análise crítica, essa disponibilidade em argumentar, em contestar, em contrapor, em replicar, em apresentar também propostas que dialoguem efetivamente com as reais necessidades de investimento e intervenção no cenário

educacional brasileiro que entendemos como uma faceta intelectual dos nossos professores.

1.3- Os Organismos Internacionais e a Formação de Professores

Outra faceta das políticas públicas neoliberais para a educação destaca-se, de igual modo, no âmbito da formação de professores.

Maués (2003b) analisa a reforma na formação de professores como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/mundialização (p. 89).

Com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século e com a introdução de novas tecnologias, as mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. Assim, a escola que preparava o trabalhador para um processo de trabalho, fundamentalmente, assentado no paradigma industrial - o fordismo - deixa de atender às demandas de uma nova etapa do capital.

Para Maués, essa escola passa a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, “pelo despreparo dos alunos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional” (2003b, p. 91).

Em consequência, os professores passaram a receber profundas críticas e, de certo modo, são responsabilizados pelo resultado negativo nos índices de desempenho. Da mesma maneira, “a formação desses profissionais passa a ser vista como muito ‘teórica’, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade” (MAUÉS, 2003b, p. 91).

As análises de alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO e OCDE, segundo Maués, parecem apontar para um só caminho, ou seja, a reforma do sistema educacional visando uma melhor qualificação das pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo e mais afinado com o mercado.

Nesse contexto, as políticas educacionais são delineadas a partir de um modelo internacional, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais que visam, primordialmente, o crescimento econômico.

Assim, em virtude das reformas educacionais, Maués aponta a reestruturação dos currículos, a criação de sistemas de avaliação com base nos indicadores de qualidade

estabelecidos pelos organismos internacionais, afim de assegurar os objetivos voltados, principalmente, para as habilidades e competências de base “para que ‘os clientes’ - termo adotado pelos documento - adquiram as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, assim como apresentam a *performance* exigida pelo mercado mundial” (MAUÉS, 2003b, p. 98, *grifo do autor*).

Tais reformas apontam como prioridade a educação básica, compreendida como o ensino primário e secundário. De modo a atingir a universalização do ensino fundamental, a segunda etapa das reformas educacionais volta-se para a formação de professores, cuja preocupação básica traduz o papel que esse profissional deve desempenhar no mundo de hoje.

Segundo Maués (2003b), o “movimento internacional tem indicado, atualmente, alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores” (p. 99), a saber: universitarização/profissionalização, ênfase na prática/validação das experiências, formação continuada, educação a distância e a pedagogia das competências. As reformas em curso no Brasil, segundo a autora, têm ocorrido de modo a operacionalizar tais políticas.

1.3.1- As políticas educacionais brasileiras para a formação de professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em dezembro de 1996 e considerada um “marco político-institucional” das reformas educacionais, dedica um capítulo especial para a questão da formação de professores. Nos artigos 61, 62 e 63 traz uma nova configuração para a formação docente ao estabelecer novos locais para a formação destes profissionais, os Institutos Superiores de Educação e outra licenciatura, a saber, o Curso Normal Superior.

Segundo Maués (2003),

No contexto da globalização e do novo papel dos organismos internacionais, os profissionais da educação passam a ter um papel fundamental como executores das políticas educacionais elaboradas como meio de ajustar a educação às exigências do mercado. O professor, o técnico e o administrador passaram a ser os responsáveis pelo insucesso das medidas propostas, mas ao mesmo tempo os “redentores”, capazes de salvar a educação e conduzi-la na direção desejada pelo Pensamento Único, isto é, de instrumento de domesticação, de ideologização e de alienação (p. 18).

Os professores sofrem assim, um processo que vai de extremada culpabilização ou aclamados dependendo do quanto se curvam ou não ao receituário proposto.

Maués (2003) observa que o movimento internacional tem sugerido eixos de políticas educacionais no que tange à formação de professores, os quais destaca: universitarização/profissionalização; ênfase na formação prática/ validação de experiências; formação continuada; educação a distância e a pedagogia das competências. As reformas, tanto em âmbito nacional como as em curso na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, de modo geral, têm atendido a estes aspectos.

No caso da universitarização, ou seja, a formação em nível superior, Maués adverte que tais tentativas de ofertar maior qualificação da formação, tem sido de modo geral, uma forma de aligeiramento, ao passo que,

A universitarização é realizada fora da Universidade, o que, à primeira vista, parece um contra senso. Mas o que se quer exprimir com essa afirmação é que a formação se dá no nível pós-médio, isto é, em nível superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição Universidade como Universidade Moderna, do início do século XIX, que tinha por princípio o ensino ligado à pesquisa, à autonomia e à socialização dos conhecimentos (2003, p. 19).

Segundo Bourdoncle (1994, p. 139), outra questão que a universitarização aligeirada impede é a construção de conhecimento pelos próprios professores, uma vez que a universitarização da formação implica que os saberes ensinados estão estreitamente ligados à pesquisa, não se trata de transmitir um saber, mas de criá-lo.

A operacionalização desse eixo das políticas de formação, segundo Maués (2003) está respaldada em uma abundante legislação. A título de exemplo citamos a LDB, nº 9394/96, que estabelece a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação e nos Cursos Normais Superiores (art. 62), entre outros decretos e aparatos legais aprovados pelo Conselho Nacional de Educação que reforçam a universitarização aligeirada.

Tais diretrizes aprovadas por meio do Parecer 115/99 e da Resolução 01/99 determina que o corpo docente dos Institutos Superiores de Educação deve ser composto por 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor, 1/3 (um terço) em regime integral. Para Maués, a discussão para alteração desses números de 5% e 10%, respectivamente, reforça ainda mais o caráter de aligeiramento que a formação ganhou a partir destes dispositivos (2003, p. 20).

Outro eixo das políticas de formação é a ênfase na formação prática/aproveitamento de experiências. Maués (2003), entretanto, argumenta que o saber

prático, aquele capaz de resolver os problemas do cotidiano não é garantia de melhor qualidade na formação. Para a autora, “é preciso considerar os aspectos em que essa prática se dá, como os saberes teóricos e de ação são considerados no currículo, sobretudo, às funções que eles devem desempenhar para a formação do futuro professor” (p. 21).

Outro elemento das reformas na formação de professores refere-se ao aproveitamento de experiências com a validação correspondente, o qual Maués não desconsidera sua importância no processo de aprendizagem, contudo, questiona de que modo esse outro paradigma das reformas tem sido incluído no processo, uma vez que

Em alguns casos, esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar experiências existentes; em outros, vem servindo para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa uma melhora na qualidade da formação e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem (2003, p. 21).

A formação contínua como um dos eixos das políticas de formação vem se constituindo parte integrante de todas as reformas em curso, buscando sempre o alinhamento dos professores que estão em exercício com as decisões no que tange às políticas educacionais. Parte-se do pressuposto de que a formação inicial deixa lacunas e deficiências que serão reparadas pela formação contínua, o que coloca em xeque o valor da formação inicial bem como a instituição que a ministrou.

Para Maués, tal foco na formação contínua evidencia-se como mais uma armadilha no que se refere à “aceitação tácita das políticas governamentais”, ou seja, uma formação fundamentalmente com caráter de acomodação e assimilação dos professores às políticas educacionais bem como a uma sociedade cada vez mais voltada para as exigências do mercado (2003, p. 22).

Por fim, para encerrar o *kit* reforma como sugere Maués, tem-se a utilização da pedagogia das competências na formação de professores. Segundo a autora, no Brasil, a tradução deste eixo dá-se por meio das “Diretrizes Curriculares que estão normatizadas mediante o Parecer 009/01 e a Resolução 01/02 do Plano do Conselho Nacional da Educação” (2003, p. 23).

Tal pedagogia está diretamente ligada às exigências das empresas e dos organismos multilaterais no que diz respeito à formação de professores. Em 2001, a OCDE enfatizou a necessidade de novas competências para a inovação e crescimento. Em 2002, a mesma organização, durante o

“Simpósio Internacional sobre a definição e a seleção de competências chave” ocorrido em Genebra, na Suíça, instituiu um programa internacional de DeSeCo (*Definition and selection of competencies*), cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto, o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis. Que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas (MAUÉS, 200, 24).

O que a autora aponta, entretanto, é a diminuição do conhecimento em detrimento do saber-fazer ou saber-fazer procedimental que dê conta de preparar os futuros trabalhadores para esta sociedade dita do saber. Nessa perspectiva, a formação de professores com base no modelo de competências, segundo Maués, “pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado que reduz todo o sentido do conhecimento ao pragmatismo (2003, p. 25).

Para concluir, tais eixos de políticas educacionais de formação de professores, acima citados brevemente, têm se desdobrado em outras políticas, em programas e estratégias, que segundo Maués (2003, p. 26), têm conduzido a questão para um reducionismo na formação, na perda de qualidade dessa formação e sobretudo para uma crescente desvalorização do magistério, com perda de status e salário, cujas consequências têm incidido diretamente na qualidade do ensino, principalmente na educação básica, ao interferir na auto estima do professor e na capacidade que este tem de ser um sujeito que constrói saberes e não apenas um reproduzidor de programas e currículos, com formação aligeirada e pragmática.

Essa é uma questão crucial que Giroux defende ao contestar a perspectiva que reduz o professor, político e socialmente, ao *status* de técnico especializado cuja função resume-se em executar e implementar o currículo, em detrimento do desenvolver-se e apropriar-se criticamente dos programas estabelecidos pelas Secretarias de Educação.

1.4- Proletarização Docente

Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, creem, valorizam, conforme as conclusões da pesquisa? (GARRIDO *apud* CONTRERAS, 1999, p. 24).

O debate sobre a proletarização docente fundamenta-se quanto à tese de que “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre seu próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2002, p. 37).

Quanto à discussão acerca do processo de proletarização do docente, tornou-se comum, segundo Hiro (2013, p. 73) em parte dos debatedores, assinalarem o professor não como um trabalhador em educação, e sim, como parte integrante da classe social de trabalhadores afetados diretamente pelas transformações socioeconômicas e o desenvolvimento do modo de produção capitalista não só no Brasil e que provocaram uma profunda metamorfose no âmbito do papel social do docente.

Na apresentação à edição brasileira da obra *A autonomia de Professores* (2002) do espanhol José Contreras, Selma Garrido Pimenta traça um rápido panorama do contexto social neoliberal no país e faz uma breve análise da trajetória profissional dos professores, responsáveis por conduzir o processo de ensino e aprendizagem na nova sociedade da informação e do conhecimento. Segundo a autora, a educação, enquanto um fenômeno complexo porque histórico e produto do trabalho dos seres humanos, incontestavelmente, responde aos desafios que os diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam e que se dá num processo mútuo ao passo que a escola retrata e reproduz a sociedade na medida em que também projeta a sociedade que se quer (GARRIDO *apud* CONTRERAS, 2002, p. 19).

Para Garrido, os principais desafios os quais a escola, enquanto prática histórica, tem de responder, são no mínimo dois: o da sociedade da informação e do conhecimento e, segundo, o da sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho.

Quanto à quantidade e a velocidade das informações na sociedade atual, Garrido entende que

Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para *professore* não para *monitor* (Grifos *do autor*). Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação (GARRIDO *apud* CONTRERAS, 2002, p. 20).

Entretanto, continua a autora, o que se tem visto, ao contrário, são políticas de governo que colocam para a formação docente a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas.

Segundo Contreras, embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que discutem e defendem a teoria da proletarização dos professores, o argumento que predomina é a “consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária” (CONTRERAS, 2002, p. 38). Autores como Apple (1987; 1989b; Apple e Jungck, 1900), Lawn e Ozga (1988; Ozga, 1988) ou Densmore (1987) são representativos de tal perspectiva.

Segundo a base teórica da análise marxista sobre as condições de trabalho do modo de produção capitalista e o desenvolvimento e aplicação dessas propostas realizadas por Braverman (1974), Contreras entende que,

A partir, sobretudo do trabalho deste autor (Braverman) foi analisada a lógica racionalizadora das empresas e da produção em geral. Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva do conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para seu trabalho. O produto dessa atomização, que teve no taylorismo seu ponto mais alto, significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário, que via seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, portanto, para decidir sobre essa fase da produção e, em consequência, perdendo aquelas destrezas e habilidades que antes possuía.

Desse modo, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização, ou seja, daqueles pelos quais a ação se submete ao planejamento prévio, segundo o qual se determinam regras e procedimentos lógicos de decisão, bem como as metas a serem alcançadas e também ficam à mercê do controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico dos *experts*.

Segundo Contreras, os conceitos chaves que sustentam a racionalização do trabalho são a *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, aspecto que também é considerado por Giroux (1987), em que o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não tem poder de decisão; a *desqualificação*, na qual os conhecimentos do trabalhador e as habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção são comprometidos e, por fim, a *perda de controle* sobre o próprio trabalho, ao passo que se submete ao controle externo e decisões do capital (CONTRERAS, 2002, p. 39).

Tal lógica racionalizadora, transcendendo o âmbito empresarial, enquanto esfera privada e de produção para a lógica de acumulação do capital, invadiu o âmbito do Estado. Neste sentido, a educação passa a sofrer influências, historicamente, mediante a introdução da mesma filosofia de “gestão científica”, tanto no que diz respeito ao conteúdo da prática educativa quanto ao modo de organização e controle do trabalho docente.

É possível, diante de tal perspectiva, entender o debate sobre a proletarização docente a partir dessa progressiva racionalização do ensino pois, introduz um sistema de gestão de trabalho dos professores que favorece o controle externo ao torná-lo dependente de decisões que passam ao âmbito dos especialistas e da administração, afirma Contreras.

Apple (1987), pedagogo especializado em teoria curricular, afirma que a tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual “os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino [...], ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares” (APPLE *apud* CONTRERAS, 2002, p. 40).

O modo como o Estado desenvolve seus processos de racionalização tem uma relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre esse trabalhador em suas tarefas (CONTRERAS, 2002, p. 41). Segundo Contreras, é normalmente, essa burocratização crescente a que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarização docente, a saber, a intensificação do trabalho.

Rizvi (1989) argumenta que, ao aumentar o controle e a burocratização, ao tornar a função docente um trabalho não autogovernado, porém planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas burocráticas (RIZVI *apud* CONTRERAS, 2002, p. 41). Uma das consequências a partir da racionalização do ensino é que os interesses acabam sendo centrados nas tarefas em detrimento do sentido de finalidade do trabalho (POOLE *apud* CONTRERAS, 2002, p. 39). Ainda sobre esta perspectiva, Ângulo (1989) ilustra tal movimento ao passo que,

O aumento de regulação leve ao aumento de tarefas deve-se precisamente a regulamentação que se estabelece mediante a decomposição de processos globais em elementos parciais que podem ser descritos e controlados. A decomposição do trabalho em tarefas, junto com o controle burocrático, implica que o que agora se há de fazer é cada tarefa. Deste modo, o que poderia ter sido realizado de modo global, agora requer ações, rotinas e processos para cada uma das tarefas resultantes, que supõe mais tempo investido (ÂNGULO *apud* CONTRERAS, 2002, p. 42).

Quanto ao aumento do controle e burocratização sobre a ação docente resultando num trabalho absolutamente regulamentado e com inúmeras tarefas, vários efeitos podem ser percebidos nos professores ao passo que, pela pressão do tempo, favorece a rotinização do trabalho impedindo assim o exercício reflexivo docente. Ocasionalmente, segundo Torres (1991, p. 199) o individualismo a partir do momento em que, privados de tempo para encontrar com outros professores com quem possam discutir e trocar experiências profissionais facilita o isolamento dos colegas.

Contreras enfatiza que a intensificação de tarefas do trabalho docente coloca-se assim em relação com o “processo de **desqualificação intelectual**, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (2002, p. 42 - *grifo nosso*).

Apple e Jungck (1990, p. 154) esclarecem que a degradação do trabalho do professor, ao passo que é privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como um produto de decisões pensadas coletivamente, faz com que os professores percam, aos poucos, as habilidades, capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo de dezenas de anos de duro trabalho. Apple (2006, p. 42-43), do mesmo modo, entende que,

Parte desta perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologização do ensino. Ao mesmo tempo em que, e como consequência disto, ao ficarem os professores submetidos às estruturas de racionalização do seu trabalho, viram-se cada vez mais dependentes do conhecimento especializado, fundamentalmente das aplicações técnicas da psicologia, a partir do qual se legitimou a técnica de ensino.

Contudo, na medida em que o professor assume como inevitável sua dependência em relação às decisões externas e ao reconhecimento do saber legitimado que exerce o controle burocrático e hierárquico, o exercício do controle externo sobre as tarefas docentes se torna mais eficiente e fortalecido (APPLE, 1989, p. 153). Contreras (2002, p. 43) complementa a discussão anterior justificando que ao passo que o professor renuncia sua autonomia enquanto docente reconhecendo um saber legitimado que não lhe corresponde, mas que pertence ao campo do saber científico e acadêmico, este aceita a perda do controle sobre seu próprio trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo.

Quatro características básicas do processo de proletarização são possíveis de serem elencadas, segundo Hiro, de modo a compor a discussão sobre este tema: a busca

de uma “racionalização” do trabalho docente ao passo que a escola adota métodos característicos do ambiente fabril. Como exemplo cita o estabelecimento de “metas de aprovação e formação de alunos a serem alcançados pelos trabalhadores em educação” (HIRO, 2013, p. 79).

Outros aspectos citados pelo autor são a precarização do trabalho dos professores e funcionários, a desvalorização salarial e a queda do poder de compra do salário médio do professor e, por fim a separação entre pensar e o trabalho e a efetivação do trabalho em si. Tal questão já observada por Marx (2001, p. 113) no ambiente de fábrica recebeu o nome de alienação do trabalho, ao passo que, segundo o autor,

A alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais em valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado seu produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna mais escravo da natureza.

Todos esses aspectos acima citados podem ser identificados também nas “políticas alienadoras do trabalho do professor” (COSTA, 2009, p. 78) que têm se estabelecido cada vez mais no Brasil e no mundo através de “controle externo do trabalho; separação/prática por meio de formação pragmática; ênfase na formação em serviço em detrimento da inicial; alijamento da participação do professor nas decisões sobre as políticas educacionais” (2009, p. 79).

Entretanto, embora dentro deste contexto de proletarização docente bem como a alienação do trabalho do professor, nos quais ocorre a divisão social e técnica de seu trabalho e o processo pedagógico é transferido do professor para o especialista (HIRO, 2013, p. 79), Costa defende que, o professor é um tipo de trabalhador e profissional que “ao produzir seu ‘produto’, o ensino, por meio das atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização do conhecimento, imediatamente, realiza a sua objetivação com possibilidades de novas apropriações” (2009, p. 70).

Tais capacidades de apropriação, (re) elaboração e sistematização de novos conhecimentos, além de serem características humanas tornam-se novos argumentos para a necessidade de se perceber o professor enquanto um intelectual que, como defendido por Giroux, ao passo que o professor se apropria do conhecimento, o reelabora, sistematiza e socializa, transformando-o em objeto de compreensões cada vez mais profunda e sob novas perspectivas e dimensões.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: CONTEXTO E PRESSUPOSTOS

Neste Capítulo, serão discutidas algumas das políticas de formação de professores no contexto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que vem se delineando, notadamente nos últimos quinze anos e que, de algum modo, interferem na prática pedagógica docente e na possibilidade ou não, de uma configuração intelectual por parte do professor.

Para tratar de políticas de formação de professores, é inevitável abordarmos questões referentes ao contexto social, político e econômico em que elas são elaboradas, planejadas, implementadas. Nesse sentido, uma das palavras-chave para essas discussões tem sido o neoliberalismo, como já discutido no Capítulo 1.

No campo educacional, como afirma Maués, há uma

[...] interferência da globalização no neoliberalismo e dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais, de modo a implementar o ‘pensamento único’ que visa a uma homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências de mercado (2003, p. 90).

Russo e Carvalho (2012) apontam que o início da reforma da educação pública estadual paulista, ocorreu “simultânea e articuladamente à reforma da educação nacional em face da coincidência dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, no governo da União e de Mário Covas, no governo do Estado de São Paulo, a partir de 1995” (p. 277).

Ambos filiados ao PSDB, desenvolveram políticas públicas de educação com o mesmo viés político-ideológico, assim, como valeram-se das mesmas estratégias para implementação e justificação. Aproveitando-se do cenário internacional favorável às reformas socioeconômicas e políticas, a fim de instituir um “novo modelo de regulação que atendesse às demandas da globalização e do modelo neoliberal de Estado” (RUSSO & CARVALHO, 2012, p. 277), tiveram o apoio e incentivo das agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas que apoiavam reformas de caráter neoliberal, de adequação das nossas estruturas à globalização fundamentadas por agências multilaterais como BIRD, BID, PNUD, UNESCO, UNICEF.

Tais ações empreendidas, no que diz respeito à formação de professores, promovem um claro aprofundamento dos princípios que vinculam a educação ao modelo neoliberal e à economia de mercado. Em São Paulo, bem como em outras secretarias de

educação, tais políticas são harmônicas com as recomendações que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem feito aos países membros e a outros.

A OCDE desenvolve e coordena o *Programme for International Student Assessment*, ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que tem como objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade de educação nos países participantes, oferecendo instrumentos para elaboração de políticas públicas de educação. A aplicação do PISA no Brasil está sob o encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

2.1- Os pressupostos da formação continuada dos profissionais da SEE-SP

O documento “*Formação das equipes do Programa Ensino Integral – Volume 1*” (2014) centraliza a discussão da Formação Continuada por meio de questões norteadoras, questões essas que se reportam, basicamente, a quatro pressupostos para a formação dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que são: a formação como direito; a formação como processo de aperfeiçoamento profissional; a formação de sujeitos de aprendizagem e a formação mediada pela reflexão.

A primeira questão norteadora *formação como direito*, pensada pela SEE-SP, parte do pressuposto de que a Formação Continuada é um direito dos profissionais incorporado à cultura escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inciso II, artigo 67 (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Segundo o documento Oficial, corrobora essa concepção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, os cursos de licenciatura e de graduação plena pois afirmam que, o fato do conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais, tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas e, também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, exigindo assim a formação continuada.

O documento afirma que na SEE-SP, tal direito tem sido garantido aos professores e gestores por meio de cursos, orientações técnicas centralizadas e descentralizadas a partir do uso de metodologias e estratégias formativas diversificadas e/ou também na modalidade a distância por meio de cursos e videoconferências.

A segunda questão que fundamenta a Formação Continuada na SEE-SP é a *formação como processo de aperfeiçoamento profissional*, ou seja, perceber todos os profissionais da educação tanto como formadores quanto aprendizes. De modo a permitir esse aperfeiçoamento contínuo, a SSE-SP entende que é fundamental que o educador esteja em “processo permanente de aprimoramento profissional e comprometido com o autodesenvolvimento na carreira” (SÃO PAULO, 2014, p.7).

Para apoiar esse processo, a Formação Continuada tem lugar no cotidiano das escolas, permanentemente, de modo que cada educador possa desenvolver competências profissionais específicas como o domínio do conhecimento de sua área de atuação “além da disposição ao autodesenvolvimento contínuo e da disposição para o trabalho reflexivo e colaborativo” (SÃO PAULO, 2014, p.7).

Quanto à formação continuada nos espaços escolares, citada no documento oficial, há trabalhos acadêmicos que demonstram a falência de tal formação, com a preponderância de assuntos burocráticos e administrativos da escola em detrimento de aspectos pedagógicos que permitam ao professor aprofundar novas discussões, com vistas à revisão de conceitos, pressupostos e princípios que permeiam as funções e atribuições docentes. Já outros, apontam que sim, que existe um trabalho de formação no cotidiano das escolas. Neste caso, embora a instituição, com legislação específica, dos espaços formativos a partir da Portaria CENP nº 1, de 08.05.1995, que dispõe sobre as atividades de 2 horas de trabalho coletivo nas escolas - ATPC -, em cada instituição isso se dá de um modo específico, muito característicos com as particularidades dos gestores e equipe docente.

O terceiro aspecto que caracteriza a Formação Continuada dentro da SSE-SP é a *formação de sujeitos de aprendizagem*, ou seja, a formação com vistas ao desenvolvimento profissional que exige a todos os envolvidos que estes sejam sujeitos de sua aprendizagem, aprendizagem esta mediada pela reflexão individual e coletiva.

Nesse sentido, segundo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, parte-se do pressuposto de que todas as pessoas iniciam suas aprendizagens com base em conhecimentos prévios e em um conjunto de representações que acabam por interferir no modo como essas informações se relacionam com as novas aprendizagens, já que esta última é sempre o resultado de um processo de revisão, modificação e complexificação desses saberes prévios e de suas representações individuais (SÃO PAULO, 2014, p.8).

Seguindo tal concepção, quanto maiores as possibilidades do indivíduo em estabelecer relações entre os seus saberes e os novos que estão em desenvolvimento, mais significativas serão tais aprendizagens.

A partir do modelo de formação continuada pensada pela SEE-SP, espera-se que os educadores apresentem constante disposição para pensar suas experiências e concepções interagindo com as novas informações e agindo como sujeitos de sua própria formação. Para tal, é necessário que a formação seja compreendida enquanto um processo e não algo isolado, processo este que exige esforço tanto individual quanto coletivo.

Enfim, segundo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a formação continuada é entendida como uma teia com ações específicas, porém, regularmente articuladas de modo que a relação entre os saberes de cada um e a construção e/ou reconstrução ao longo do processo sejam favorecidas.

A formação mediada pela reflexão apresenta o quarto aspecto da Formação Continuada pensada e desenvolvida pela Secretaria da Educação de São Paulo junto aos seus educadores. Segundo documento da SEE - SP “para que a Formação Continuada seja um meio para a consecução de objetivos relacionados à melhoria da qualidade da educação, é necessário encará-la como um direito garantido e oferecido pelas diferentes instâncias da SEE, favorecendo o desenvolvimento dos participantes” (SÃO PAULO, 2014, p.9). Para tanto, é fundamental que os profissionais se percebam enquanto sujeitos de sua aprendizagem a partir da reflexão individual e coletiva no processo de formação.

Nesse sentido, embora o processo de aprendizagem implique uma construção individual, a socialização da reflexão sobre a prática move o processo de Formação Continuada, já que a construção de novos saberes não pode prescindir da contribuição e reflexão do outro, ao passo que

O processo de investigação e de compensação da realidade educativa, a reflexão sob a prática individual e coletiva dos profissionais, o estudo da realidade e do contexto econômico, social e político, à luz dos conhecimentos teóricos existentes, complementam as possibilidades de uma melhor formação de educadores e gestores, ganhando sentido quando realizadas colaborativa e coletivamente (SÃO PAULO, 2014, p. 10).

Para tanto, é necessário que o indivíduo a quem se destina a formação seja considerado como sujeito de sua própria aprendizagem, colocando-o assim em situações em que possa refletir e agir sobre o objeto de conhecimento.

2.2- O Estado de São Paulo e as iniciativas de formação de professores - Práticas de um Estado docente

O Estado de São Paulo, a partir das ações empreendidas desde 2000, a fim de oferecer formação profissional inicial ou continuada a seus profissionais bem como capacitação em serviço, se configura como um Estado docente, notadamente de seus próprios professores (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 109).

Uma das medidas da LDB de 96 foi a exigência de formação superior para os professores da educação infantil e da educação básica. Desse modo, a fim de mobilizar-se para equiparar seus quadros à exigência legal, segundo a autora, o Estado empreendeu ações como o PEC, Teia do Saber, Rede do Saber, pelos parâmetros de elaboração e execução da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Assim, o Estado de São Paulo, numa configuração de Estado docente,

Passou a controlar modelos de formação, saberes pedagógicos e políticos de seus professores, formas de estabelecer relações entre os membros da escola e desta com as comunidades, definindo desta forma um estatuto e uma identidade docente comum aos professores da rede pública paulista (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 109).

Bioto-Cavalcanti aponta suas argumentações apoiadas no que Leonor Tanuri (2000) descreve sobre a história de formação de professores no Brasil, uma vez que a autora explicita a ação do Estado enquanto determinante no rumo da formação dos professores. Já no século XIX se via instituições de formação de professores a partir de ações do Estado em prol da formação de um estatuto profissional docente. Ou seja, a manutenção e determinação de um conjunto especializado de saberes bem como a delimitação de um modelo único e ideal de professor.

As Escolas Normais, por sua vez, também integraram um movimento do Estado para controle do corpo docente ao produzirem a profissão docente

Contribuindo para a socialização de seus membros, para a gênese de uma cultura profissional, para a produção e reprodução de um corpo de saberes, normas e procedimentos especializados e para a elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 111).

O conceito de Estado docente já havia sido abordado por Nóvoa (1995 e 1998) ao passo que

O autor chamou a atenção para a concentração de esforços dos estados nacionais em fase de consolidação, considerando principalmente os séculos XVII e XXI, tanto em relação à expansão do ensino público quanto em relação ao papel assumido perante o corpo professoral. Tais

estados, continua N6voa, exerceram um controle externo sobre todos os professores, conformando seu estatuto profissional, seus saberes, procedimentos de ensino e identidade [...] esta faceta do Estado pode ser notada (Cf. BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 109).

Uma das facetas do Estrado docente, desse modo, 6 o controle que este passa a exercer sobre os professores a partir do dom6nio dos processos educativos, entre eles, no que diz respeito 6 forma73o docente. Ao passo que o Estado docente tem o controle sobre a forma73o que o professor recebe, tal controle permite manter um conjunto especializado de saberes n3o dando margem a outros tipos de saberes que os professores venham a construir, ao mesmo tempo que forma um modelo 6nico e ideal de professor, condizente com os interesses do Estado.

Ao controlar modelos de forma73o, saberes pedag6gicos e pol6ticos de seus professores, estabelecendo, desse modo, um estatuto e uma identidade docente comum a todos os professores, por meio de projetos de forma73o, produ73o e circula73o de materiais e documentos atrelados 6s pol6ticas educacionais estaduais, Biotto-Cavalcanti afirma que tais medidas podem ser consideradas “dispositivos de conforma73o do corpo docente paulista” (2013, p. 110).

Para tanto, se vale de argumentos elencados por Michel Foucault (2011) os quais destacamos a seguir,

Os dispositivos s3o constru73es hist3ricas que agregam significados tendo em vista a promo73o de objetivos previamente estabelecidos. Est3o na g6nese dos dispositivos motiva73es prim3rias, mas em sua configura73o agregam-se elementos presentes no processo em que os mesmos est3o implicados. Eles d3o significados a pr3ticas, d3o origens a outras e desdobram-se em outros dispositivos obedecendo a um car3ter sempre din3mico. Os dispositivos de conforma73o s3o estrat6gicas utilizadas notadamente por esferas do governo (Cf. BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 110).

Por dispositivos, Michel Foucault (2011) entende os elementos que podem assumir a fun73o de controle e conforma73o enquanto fun73o estrat6gica dominante, adotadas, principalmente, por esferas governamentais.

Ane-Marie Chartier (2002) de igual modo, j3 havia discutido a ideia de dispositivos pedag6gicos como realidades educativas que incorporam significados, cujo valor est3 na funcionalidade que apresentam em determinado contexto e conjuntura. Para Chartier, os dispositivos s3o

Realidades educativas que incorporam significados, advindo das rela73es estabelecidas entre os atores, saberes e institui73es. Para isso, devem ocorrer pr3ticas pedag6gicas. Cada um dos atores envolvidos incorpora as pr3ticas por coopta73o e *passam a execut3-las sem pensar*,

num todo significativo, dando ao conjunto delas a forma de dispositivos (CHARTIER, 2002, p. 18).

Os dispositivos, portanto, estão inscritos sempre em um jogo de poder, “o que supõe manipulação das relações de força” seja para “realinhá-las, redefini-las, definir seus membros, suas características e papéis, estabilizando-as ou não” (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 129).

Tal configuração do estado de São Paulo como um estado docente está alicerçada em práticas, como as que podem ser notadas no PEC, Teia do Saber e Rede do Saber bem como na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que segundo Biotto-Cavalcanti, assumem a característica de dispositivos de conformação do corpo docente da rede pública paulista.

2.2.1- Programa Especial de Formação Pedagógica Superior – PEC

Considerando a exigência de formação superior de todos os professores a partir da nova LDB de 96, o governo estadual se mobilizou para qualificar seu corpo docente segundo as exigências legais.

As primeiras ações do Estado de São Paulo neste sentido, dizem respeito ao Programa Especial de Formação Pedagógica Superior Destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública, conforme Deliberação CEE 2/2001,

Art. 1º - O Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destina-se exclusivamente a oferecer cursos para professores efetivos, com formação em curso normal ou na habilitação ao magistério, de nível médio, que estejam em exercício nas redes públicas de ensino e que tenham sido classificados em processo seletivo especial.

Art. 2º - O Programa de que trata esta Deliberação poderá ser oferecido por universidades ou por instituições de ensino superior, jurisdicionadas ao Conselho Estadual de Educação, que ministrem curso de licenciatura plena, já autorizado.

(...)

Art. 5º - Os concluintes do curso ministrado no âmbito do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, regulado por esta Deliberação, receberão diploma equivalente à licenciatura plena, para fins de docência e de continuação de estudos.

O PEC, como ficou conhecido na Rede Estadual de SP, foi desenvolvido entre 2001 e 2002 e contou com parcerias de instituições de ensino superior como PUC-SP, UNESP e USP. Ao todo, foram 6.300 professores efetivos da rede pública estadual de 1º a 4º série (antigo ensino de 8 anos) com formação universitária.

O curso, além de encontros presenciais, utilizou-se também da educação a distância. Entre as metodologias do PEC, destaca-se: organização por módulos, vivências

educadoras, escritas de memórias, oficinas culturais e escrita de monografia de conclusão de curso.

Quanto aos módulos desenvolvidos pelo PEC, Bioto-Cavalcanti cita os seguintes:

Módulo Introdutório - Atualização em Informática, de modo a capacitar os professores para o uso das mídias utilizadas durante o curso;

Módulo 1 - O PEC e as dimensões experiencial, reflexiva, e ética do trabalho do professor, em que se discutiu como primeiro ponto a identidade profissional do professor, entre outros temas;

Módulo 2 - Formação para a docência escolar, cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares, de modo a capacitar os professores para os múltiplos temas trabalhados nas salas de 1º a 4º séries, como Alfabetização, Matemática, Língua Portuguesa, Natureza, Espaço, Tempo, Arte, Movimento, etc.

Módulo 3 - Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva, tratando dos aspectos referentes ao projeto educacional da escola, já contextualizado em relação às políticas educacionais e aos aspectos de organização escolar trabalhados no módulo anterior, aspectos de organização e da avaliação do currículo;

Módulo 4 - Escola: um elo na rede da sociedade do conhecimento, introduzindo a discussão da internet e da informática em contexto escolar como perspectiva de trabalho docente e discente.

O formato do PEC encaixou-se na modalidade de experimentação educacional, uma vez que o que se propôs, de fato, foi “um novo significado para a experimentação educacional: que se trata de incentivar a elaboração e a execução de projetos de formação docente permanentemente reformuláveis em face da eventual alteração de condições específicas” (SÃO PAULO, 2007, p.567).

2.2.2- Teia do Saber e a Rede do Saber

Ao se autodenominar *Governo Educador* (São Paulo, 2003, p. 02) e de modo a dar cumprimento ao que estabeleceu como papel para si mesmo no que tange à área de formação de professores a Secretaria da Educação, em 2003, concebeu o Programa de Formação Continuada - TEIA DO SABER.

Com a regulamentação dos cursos a serem oferecidos aos professores da rede paulista pelas Instituições de Ensino Superior (IES), as ações descentralizadas do Programa de Formação Continuada - Teia do Saber - com o intuito de proporcionar ambientes de aprendizagem aos docentes, tinham os seguintes objetivos:

- a) Atualização permanente para o uso de novas tecnologias voltadas para práticas inovadoras e para o uso de materiais didáticos que

- atendam às necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, explicitadas pelos indicadores de desempenho;
- b) Desenvolvimento das competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem;
 - c) Adoção de práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, com o propósito de redimensionar as ações;
 - d) Desenvolvimento de competências que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliam o aluno na construção de seu projeto de vida (SÃO PAULO, 2005, p. 2).

Como suporte às ações da Teia do Saber, foi criada, em 2001, a Rede do Saber. Destacamos, entre as ações da Rede do Saber, a instalação de equipamentos de informática em escolas, Diretorias de Ensino, polos de formação, salas de videoconferência, integrados em rede interativa a partir de uma estrutura de informação da Secretaria da Educação.

Como objetivos do Teia do saber, podemos elencar: (1) possibilitar a expansão e aceleração das atividades de formação em serviço dos profissionais da SEE-SP; (2) dinamizar e concentrar ações; (3) racionalizar recursos com a formação; (4) compartilhar políticas e práticas de formação em diferentes instâncias da rede, construindo assim, um modelo de formação compartilhado.

2.2.3- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza - EFAP

Entre os desafios que figuravam nas *Dez Metas do Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo*, como a universalização do Ensino Fundamental, aumento de vagas no ensino médio, implementação de um novo currículo, o desenvolvimento de materiais de apoio aos professores e alunos, segundo material da Secretaria disponível em site oficial, importantes desafios já foram conquistados. Entre eles, segundo a SEE-SP, a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo de Renato Souza - EFAP.

A EFAP, legalmente instituída pelo Decreto nº 54.297 de 5 de maio de 2009, destina-se aos integrantes do quadro do magistério público paulista. Entre suas atividades, que se constituem nas modalidades presenciais e a distância, está a oferta de cursos de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento.

A EFAP foi criada para desempenhar um papel estratégico na política de formação de professores, política esta que já vinha apresentando traços bem definidos desde 2000 quando a LDB passa a exigir a formação superior de todos os professores. (BIOTO CAVALCANTI, 2015, 19). Desde seu efetivo funcionamento em 2010, “a EFAP passou a centralizar os cursos de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento do professorado paulista. Incorporou as ações e o *know how* da Rede do Saber, bem como as ações desenvolvidas por outros órgãos da SEE-SP (idem, 2015, p. 20) e também a gerenciar o Programa Mestrado e Doutorado e a colaborar com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Os cursos da EFAP, nas modalidades presenciais e a distância, estão em consonância com o PARFOR instituído em 2009 pelo decreto 6.755, em que afirma que a formação continuada dos profissionais do magistério ocorrerá por meio de cursos presenciais e a distância, o que também corrobora o artigo 62 da LDB que prevê a formação dos profissionais do magistério por meio das tecnologias da educação a distância.

Pelo decreto nº 55.717 de 19 de abril de 2011, os objetivos da escola são definidos, segundo o artigo 3º, e dizem respeito, prioritariamente, à formação continuada, ao desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de apoio da Secretaria e ao desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros do pessoal da Secretaria (SÃO PAULO, 2010).

Assim, cabe à EFAP:

- I- Qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;
- II- Realizar cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial, o previsto no artigo 7º da Lei Complementar 1.094, de 16 de julho de 2009;
- III- Disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;
- IV- Reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais, livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores
- V- Manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito.
- VI- Promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para a

operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria (SÃO PAULO, 2010).

Segundo análise dos cursos da EFAP, realizada por BIOTO-CAVALCANTI (2015, p. 25), as frentes selecionadas e pesquisadas permitiram chegar ao número de 142 cursos sob a tutela da EFAP, no intervalo de 4 anos. A organização dos cursos em áreas temáticas, ao todo 8, compreendem:

(1) Currículo do Estado de São Paulo; (2) Gestão Escolar; (3) Didática e Metodologia do Ensino; (4) Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*); (5) Treinamento de ingressantes; (6) Capacitação em áreas específicas (LIBRAS, informática, mediação escolar e comunitária); (7) Temas diversos (bombeiros, direitos humanos, educação fiscal, inglês para servidores); (8) Capacitação de pessoal de apoio técnico administrativo (2015, p. 25-26).

Segundo Bioto-Cavalcanti (2015) a formação dos professores para que atuem de acordo com um projeto político-curricular exige colocá-los, de igual modo, em processo de aprendizagem de didáticas e metodologias específicas que deem conta do currículo a ser desenvolvido. Por sua vez, estas formações têm como expectativas o desdobramento nas escolas ao passo que são replicadas em momentos de trabalho coletivo e na sala de aula, pois

Alia-se a esta iniciativa formativa dos cursos da EFAP as ações desenvolvidas nas Diretorias de Ensino, especificamente nos Núcleos Pedagógicos. Capacitados por técnicos da Secretaria ou de fundações e universidades parceiras, professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP) exercem a função de formadores dos professores coordenadores e de professores que fazem parte de sua área de atuação (BIOTO-CAVALCANTI, 2015, p. 36).

Desse modo, ocorre um movimento de alargamento das possibilidades de formação, difusão e construção de um *savoir faire* comum entre todos os professores, pois, ao estabelecer cursos, conteúdos, organização, perfil desejado, a EFAP passa a configurar um currículo para a formação continuada de professores. E mais que oferecer cursos, as iniciativas da escola de formação baseiam-se em princípios educacionais da política educacional do estado de São Paulo que, por sua vez, estão inseridas numa proposta mais ampla de formação.

2.2.4- Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Em 2007, o Governo de estado de São Paulo lançou as *Dez Metas do novo Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo*, um programa de ação,

estabelecido durante o governo de José Serra (2007 - 2010) que visava atingir 10 metas, até 2010¹. As metas estabelecidas foram:

- 1- Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- 2- Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4- Implantação dos Programas de recuperação de aprendizagens nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
- 5- Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6- Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
- 7- Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
- 8- Programas de formação continuada e capacitação de equipe;
- 9- Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- 10- Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (<http://www.saopaulo.sp.gov/acoes/educacao/metas/>. Acesso 24/10/2015).

A implantação do Programa, segundo anunciado pela SEE-SP e descrito pelos autores, se daria também a partir de 10 ações, as quais destacamos, a) Implementação do Programa Ler e Escrever; b) Currículo e Expectativas de Aprendizagem; c) Recuperação da Aprendizagem; d) Ensino Fundamental de 9 anos; e) Sistemas de Avaliação; f) Gestão de resultados e política de incentivos, entre outras.

Estas *Dez Metas*, segundo Bioto-Cavalcanti, ancoram-se à implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, iniciada também em 2007. Considerando os baixos índices de desempenho, apontados nos resultados do SAEB e SARESP, a Proposta Curricular denominada, hoje, *Currículo do estado de São Paulo* buscou uniformizar o currículo de todas as escolas de ensino fundamental II e ensino médio a fim de “elevar o nível de desempenho nas avaliações externas na medida em que promoveriam a melhoria da aprendizagem em todas as escolas” (2015, p. 15).

Segundo Bioto-Cavalcanti (2015), o Brasil tem se utilizado de indicadores de qualidade de ensino aferidos em avaliações sistemáticas para balizar políticas de educação.

No caso de São Paulo, especificamente, as notas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) levaram a proposição de medidas definidas em metas para a

¹ Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov/acoes/educacao/metas/>. Acesso 24/11/2015.

educação, como por exemplo a implementação do *Currículo do Estado de São Paulo* com vistas uniformizar o currículo de todas as escolas de ensino fundamental de modo a elevar o nível de desempenho nas avaliações de desempenho da aprendizagem.

As ações da Proposta Curricular, segundo Bioto-Cavalcanti,

Desdobram-se em orientações a toda a rede, quer como formações em serviço em âmbito local ou regional, reuniões entre equipes de gestores das escolas e de representantes da secretaria, no trabalho de formação exercida pelo professor coordenador junto aos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nas práticas em sala de aula. Também fizeram parte desta *Proposta* a elaboração e distribuição de *Cadernos do Gestor*, *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*, tendo ainda sido feito pouco antes o trabalho com os *Jornais* por disciplina, de modo a “equiparar” o ponto de partida de conhecimento considerado nos *Cadernos do Professor* e do *Aluno*. (2015, p. 16, *grifos da autora*.)

Os cadernos do gestor explicam, explicitam e instruem o gestor.

No caso do professor coordenador, como então designado, segundo a Coordenadora Geral Maria Inês Fini, em apresentação do Volume 1 do *Caderno do Gestor - Gestão do currículo na escola*, é considerado um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, os *Cadernos do Gestor* apresentam indicações quanto ao seu trabalho junto aos professores, a comunidade e aos alunos, atuando assim como gestores implementadores da nova proposta curricular.

Já os *Cadernos do Professor e do Aluno*

Trazem para o plano didático as determinações da *Proposta*, quer em forma de seleção e organização de conteúdo, apresentação de situações de aprendizagem, possibilidades de atividades, formas de avaliação e recuperação e fontes de pesquisa ligadas a cada situação e, exercícios (BIOTO-CAVALCANTI, 2015, p.16).

Entretanto, pode-se dizer que as “orientações” como é denominado o conteúdo dos *Cadernos do Professor*, não diz respeito tanto ao conteúdo a ser trabalhado, mas sim, à instrumentalização do processo de ensino destes conteúdos, o que diz de uma tecnologia do ensino e não do conhecimento a ser trabalhado. Diz de um trabalho do professor que é centralmente, dentro da Proposta Curricular, o de aplicar as ferramentas que foram selecionadas pela Secretaria para fazer parte de seu trabalho em sala de aula.

Russo e Carvalho (2012) questionam tal disposição dos *Cadernos do Gestor* e do *Professor* quanto à natureza da Proposta, bem como ao modo de fazê-la acontecer nas escolas, ao impor uma “sistemática empobrecedora do trabalho docente”, subtraindo a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, “reduzindo o professor a

reprodutor de uma proposta desenvolvida externamente, por terceiros o que desconsidera a singularidade de cada escola e de cada professor” (p. 283).

No que diz respeito à implementação da nova proposta curricular, Russo e Carvalho (2012) realizam uma reflexão sobre alguns aspectos “manifestamente polêmicos e reveladores de intencionalidades não explícitas no discurso dos seus formuladores” (p. 283). Destacamos alguns desses aspectos observados que interessam diretamente a esta pesquisa.

- a) Adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar.
- b) Utilização de material instrucional concebido e produzido centralizadamente e conseqüentemente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede e, padronização do trabalho docente (RUSSO & CARVALHO, 2012, p. 283).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), anunciada como uma lei flexível, regulamente princípios constitucionais para a educação nacional como o da pluralidade de concepções pedagógicas, da autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, da gestão democrática, da participação dos professores e da comunidade na concepção do projeto político pedagógico, a nova proposta curricular parece desconsiderar tais princípios ao adotar um currículo fechado e único para todas as escolas.

2.2.5- O Programa Ler e Escrever

Tendo em vista as *Dez Metas do Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo*, a SEE-SP iniciou uma série de ações com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, propondo alternativas para superar as condições institucionais que, direta ou indiretamente, têm influenciado nos baixos índices de sucesso da aprendizagem dos alunos.

Dentre estas ações, instituiu, em 2007, o **Programa Ler e Escrever**, conjunto de linhas de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para os Anos Iniciais (1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I), que busca promover a melhoria do ensino em toda a Rede Estadual.

Telma Weisz (2010, p. 21) aponta que o Programa Ler e Escrever difere dos programas anteriores, uma vez que,

[...] foi oficialmente assumido como política pública desde o seu início. Isto é, não era mais um grupo de educadores que se dispunha a,

voluntariamente, fazer a diferença. Houve, por exemplo, a necessidade de mudar normas e legislação para garantir as condições de funcionamento minimamente necessárias. Só uma política pública poderia produzir material didático impresso (a tradição no Brasil é o Estado comprar material didático das editoras privadas para distribuir gratuitamente) para professores e alunos, tanto os das escolas estaduais como os das escolas municipais que se integraram ao Programa. E, como cabe a uma política pública, o Ler e Escrever não está focado na formação em serviço dos professores individualmente, mas foi pensado como um conjunto de ações cujo objetivo é fazer avançar a qualidade do ensino oferecido em cada escola.

Segundo documentos (Ver Anexo 7) o Programa Ler e Escrever, em 2011, atingiu por meio de formação descentralizada, aproximadamente 1995 Professores Coordenadores; 263 Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos; 396 Coordenadores Gerais de Municípios conveniados com o Programa e 200 Supervisores de Ensino. Com isso, foram envolvidos, indiretamente, todos os professores e alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.

Uma das metas do Programa Ler e Escrever é ter plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade, matriculadas na Rede Estadual de Ensino, bem como garantir a recuperação da aprendizagem quanto à leitura e escrita aos alunos dos demais anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Para tanto, destacamos os objetivos que regem o Programa Ler e Escrever²:

1. Apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
2. Apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
3. Criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
4. Comprometer as universidades com o ensino público;
5. Possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.

Em 2012, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo continuou o processo de intervenção no sistema de ensino, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto institucional, com o objetivo de criar as condições adequadas para a aprendizagem dos alunos garantindo, desse modo, não só a permanência como o acesso de todos à escola. Segundo documentos, este foi um compromisso assumido pela SEE/SP com a construção de uma escola inclusiva, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos.

² Fonte: www.lereescrever.fde.sp.gov.br. Acesso em 15/11/2015

Nesse sentido, uma das principais ações do Programa Ler e Escrever consiste na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos destinados a professores e alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, comumente conhecidos como Guia de Orientações Didáticas (professores) e Coletânea de Atividades (alunos), além de desenvolver formação continuada a fim de acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, por intermédio dos coordenadores, gestores e pela equipe de formadores das Diretorias Regionais de Ensino.

Quanto às ações desenvolvidas, a partir de 2008, no que diz respeito à preparação, seleção e distribuição de materiais didáticos, destacamos:

- Orientações Curriculares do Estado de S Paulo - Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I - para Professores Regentes, Professores Coordenadores e Diretores de 1ª a 4ª séries do E.F;
- Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para o Prof. Alfabetizador; Caderno de Planejamento e Avaliação do Prof. Alfabetizador;
- Coletânea de Atividades do aluno;
- Livro de Textos do aluno;
- Projeto Intensivo no Ciclo - PIC / Livros do Professor e de Aluno;
- Materiais impressos (2008);
- Livros de Literatura Infantil e paradidáticos.
- Assinaturas e Aquisição de Revistas e Almanques:
- Ciência Hoje das Crianças;
- Recreio, em 2008;
- Picolé;
- Turma da Mônica;
- Turma da Mônica Jovem;
- Revista Galileu

Quanto a estrutura do Ler e Escrever dentro da SEE-SP destacamos os seguintes órgãos: CENP, COGSP, CEI e as Diretorias de Ensino, que promovem tanto a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicas - PCNP e Diretores de escolas), promovendo discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos; quanto a formação pedagógica (para PCNP e Professores Coordenadores - PC), visando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas.

As ações do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI contemplaram o eixo da formação ao passo que atuou na formação em Língua Portuguesa e Matemática - EMAI, junto aos diferentes atores envolvidos nos Anos Iniciais: professores, PC, PCNP e Supervisores de Ensino além dos Coordenadores gerais dos municípios parceiros. O CEFAI atuou também na elaboração/revisão de materiais

didático-pedagógicos, de Língua Portuguesa e Matemática além da elaboração de Orientações Curriculares e Didáticas de História, Geografia e Ciências da Natureza, em parceria com as equipes curriculares do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais - CEFAF (6º ao 9º ano) e Grupos de Referências compostos por Professores Coordenadores da própria Rede.

Público alvo das ações do CEFAI - SEE/SP - 2013³:

PÚBLICO ALVO - 2013	ESTADO
Alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais	632.921 (Neste total estão inclusos 403 alunos da Fundação Casa)
Professores dos Anos Iniciais	32.941
Professores-auxiliares das UE dos Anos Iniciais	7.557
Classes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais	22.689
Classes de Recuperação Intensiva - 4º ano	175
Classes de Recuperação Intensiva - 5º ano	287
PC de escolas dos Anos Iniciais	1.576
PCNP dos Anos Iniciais	528
Escolas dos Anos Iniciais	1.666
Supervisores envolvidos no PROGRAMA LER E ESCREVER (Anos Iniciais)	200
Número de alunos dos Anos Iniciais com NEE	9.795

Tais ações da Rede Estadual de Educação confirmam o que Bioto-Cavalcanti (2013) denominou de Práticas de um Estado Docente - O caso de São Paulo. A autora parte do pressuposto de que as ações empreendidas pelo Estado de São Paulo, desde 2000, com o intuito de oferecer formação profissional inicial ou continuada aos professores da rede pública paulista, bem como a capacitação em serviço, configuram o Estado de São Paulo como um Estado Docente, notadamente de seus próprios professores (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p. 109), conforme discussão anterior.

³ Recorte do documento *Avaliação dos trabalhos desenvolvidos durante o ano – CEFAI 2013³*- Anexo 7

2.2.6- Os Seminários de Boas Práticas como política educacional dentro do Programa Ler e Escrever

Diante do exposto sobre o Programa Ler e Escrever e considerando a necessidade de promover um grande debate a respeito de ideias, concepções e práticas que complementam, aprofundam e enriquecem as formações a respeito do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, o Departamento de Gestão da Educação Básica - DEGEB e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, integrados ao Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAl, cujas atribuições consistem na elaboração, atualização e normatização do currículo do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, bem como a implementação e acompanhamento das ações educacionais do 1º ao 5º ano do EF, propôs a realização do 1º Seminário Internacional de Educação: Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita em 2012 realizado na cidade de Águas de Lindóia entre os dias 29/10/2012 a 01/11/2012.

O 1º Seminário Internacional de Educação: Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais (2012) teve como finalidades:

- a) Apresentar reflexões de estudiosos de relevância nacional e internacional sobre aspectos fundamentais da prática pedagógica;
- b) Socializar experiências de profissionais da Rede Estadual com foco na relação entre procedimentos didáticos, expectativas de aprendizagem e resultados alcançados;
- c) Discutir a prática do professor em relação à proposta de situações pedagógicas de leitura e de escrita, nas quais os alunos possam interagir com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos, para que os mesmos possam integrar - se em situações sociais pautadas pela cultura escrita.

O 1º Seminário Internacional de Educação: Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais - 2012 promovido pela SEE/SP teve como principal objetivo promover a interlocução entre as práticas didáticas de leitura e escrita e os saberes acadêmicos relacionando-os com o processo de formação que os participantes estavam inseridos. O evento foi organizado em três blocos fundamentais de atividades: as mesas temáticas e palestras - que focalizaram aspectos distintos da ação educativa - e a apresentação de práticas de sala de aula a partir de comunicações orais pelos profissionais da Rede Estadual de Ensino (Professores e Professores Coordenadores dos Anos Iniciais,

PCNP e Supervisores de Ensino) por meio de relatos orais, objeto de análise dos mediadores presentes, tendo em vista os objetivos e pressupostos que orientaram cada ação.

A partir dos documentos referentes aos Seminários é possível identificar a premissa orientadora do Seminário Internacional de Educação: Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais que foi a de compreender a sala de aula como uma tarefa complexa e possibilitar a discussão da prática docente de modo a contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem bem como para a reflexão docente sobre sua prática pedagógica pensando quais maneiras são mais adequadas para tornar os conteúdos sociais de leitura e escrita em conteúdos escolares sem provocar uma transposição didática que os descaracterize.

A organização do Seminário Internacional de Educação: Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais (2012) se deu do seguinte modo:

- 5 mesas temáticas, com dois a três palestrantes discutindo sobre um determinado tema a partir da mediação de um educador;
- 9 palestras seguidas de interações;
- 32 painéis em exposição;
- 34 mesas de comunicações orais em que as Diretorias de Ensino apresentaram práticas pedagógicas de leitura e escrita e de formação de professores a partir de eixos de trabalho diversos;
- 2 eventos culturais: Apresentação da Banda do Projeto Guri de São Carlos e o grupo Palavra Cantada, com Paulo Tatit.
- Apresentação do processo de (re) construção das expectativas de aprendizagem (1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental), em Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Arte, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, por meio dos PCNP, com apoio da equipe do CEFAL.

Durante as palestras e mesas temáticas, organizadas durante os quatro dias do evento, os trabalhos se deram a partir de educadores como Ivone Niza (Portugal); Bernard Schneuwly (Universidade de Genebra, Suíça); Mirta Castedo, Mirta Torres e Ana Maria Kaufman de Instituições de Ensino Superior argentinas; Marcos Bagno (Universidade de Brasília); Onaide Schwartz Mendonça (Unesp - Presidente Prudente); Roxane Rojo (Unicamp - Campinas); Beatriz Gouveia (Instituto Avisalá - São Paulo); Maria do Rosário Longo Mortatti (Unesp – Marília); Telma Weisz e Kátia Bräkling do Instituto Superior -

Vera Cruz em São Paulo. Os convidados citados trouxeram elementos para o aprofundamento e ampliação de conhecimentos dos profissionais da educação presentes relativos à constituição e reflexão de boas práticas pedagógicas.

Nas salas de comunicação de prática pedagógica, especialistas analisaram os trabalhos apresentados pelos professores, a partir das comunicações orais, apontando aspectos relevantes para a melhor qualificação da ação docente no ensino de leitura e escrita. Com isso, visavam contribuir para a prática cotidiana dos profissionais envolvidos na formação dos Professores Coordenadores, PCNP e Supervisores de Ensino das 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, público alvo do Seminário, auxiliando-os a refletir sobre os conteúdos e concepções que fundamentavam as práticas pedagógicas bem como a didática necessária ao seu ensino.

Em 2013, ocorreu na cidade de Serra Negra - SP, entre os dias 21 e 24 de outubro, o Seminário de Boas Práticas dos Anos Iniciais da Rede Estadual da Educação. Além da divulgação das boas práticas desenvolvidas nas escolas, a partir do Programa Ler e Escrever, durante o evento, também foram apresentadas as boas práticas desenvolvidas a partir do programa Bolsa Alfabetização e os trabalhos desenvolvidos com a Matemática a partir da formação do Educação Matemática para os Anos Iniciais - EMAI. O Seminário foi direcionado aos Professores dos Anos Iniciais, Professores Coordenadores, Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos, Supervisores de Ensino e formadores do Programa Ler e Escrever.

Estavam presentes neste evento o Professor Dr. João Cardoso Palma Filho - Secretário Adjunto da Educação; Prof.^a Dra. Telma Weisz - Supervisora do Programa Ler e Escrever; Prof.^a Ms. Kátia Lomba Bräkling, Consultora do Programa Ler e Escrever; Prof.^a Dra. Marisa Garcia - Supervisora do Bolsa Alfabetização; Professora Sonia Jorge - Diretora do CEFAL.

O objetivo geral para este evento foi possibilitar a reflexão sobre a relevância e a pertinência das diferentes estratégias metodológicas para o ensino de leitura e escrita bem como sobre as condições necessárias para desenvolvê-las. Enquanto objetivos específicos, destacamos:

- Melhorar a qualidade do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais;
- Apoiar o Professor em seu papel em sala de aula;
- Refletir sobre quais condições é preciso garantir a fim de uma boa gestão pedagógica da sala de aula;

- Possibilitar aos profissionais da Educação o aprofundamento, a ampliação de conhecimentos e experiências sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais;
- Implementar o currículo de História, Geografia e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os conteúdos abordados, segundo versão preliminar do projeto⁴ para realização dos Seminários, são destacados:

- As concepções de aprendizagem em leitura e escrita;
- Práticas de ensino de leitura e de escrita;
- Articulação entre as diferentes áreas de conhecimento;
- Prática pedagógica de sala de aula dos alunos das Instituições de Ensino Superior (Projeto Bolsa Alfabetização) junto aos professores da Rede Pública Estadual.

Quanto à metodologia abordada durante o Seminário de Boas Práticas em 2013, destacamos:

- Abertura do evento com representantes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;
- Palestras expositivas englobando temas relevantes sobre leitura e escrita;
- Debates sobre o tema apresentado oportunizando momentos de participação entre todos os envolvidos;
- Relatos de experiências a partir de comunicação oral dos profissionais das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

Enfim, um dos principais objetivos dos Seminários de Boas Práticas da Rede Estadual de Educação de São Paulo, como política educacional dentro do Programa Ler e Escrever, realizados em 2012 e 2013, foi o de oportunizar momentos de socialização das experiências pedagógicas, possibilitando a reflexão sobre a qualidade de ensino. Sendo assim, profissionais da rede estadual paulista, fizeram diversas apresentações sobre suas práticas exitosas referentes ao Programa Ler e Escrever. Tais práticas se deram a partir de projetos desenvolvidos durante os meses que antecederam os Seminários de Boas Práticas, inclusive algumas ainda em processo de desenvolvimento junto aos alunos.

4 Material de Circulação Restrita disponibilizada em mãos pelos técnicos da SEE.

CAPÍTULO 3 - OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS SEGUNDO HENRY GIROUX

3.1- Explorando o conceito de Intelectual

Certamente que no século XII não existia o termo intelectual do qual Le Goff se vale para intitular sua obra *Os Intelectuais na Idade Média* (2003). O termo intelectual deriva do latim tardio *intellectualis*, adjetivo que indica aquilo que, em filosofia, diz respeito ao intelecto na sua atividade teórica, ou seja, separado da experiência sensível, esta considerada grau cognitivo superior. Na concepção aristotélica, eram definidas como intelectuais virtudes como a ciência, sapiência, inteligência e arte, as quais permitiriam à alma intelectual - distinta da alma vegetativa e da alma sensitiva e entendida como princípio vital do Homem - alcançar a verdade. No campo da metafísica, o termo indicava a abstração, em contraposição à concretude e à materialidade.

Bontempi Jr. e Silva (2011), ao falar de um conceito histórico de intelectual na busca pela gênese do termo, citam o caso Dreyfus⁵ segundo a historiografia francesa, como o momento de surgimento da categoria de “intelectuais”. Nesse momento, destacados professores universitários, “cada um deles acompanhado de uma enumeração de títulos acadêmicos e distinções honoríficas” (BAUMAN, 2013, p.227) junto de um grupo considerável de artistas franceses, escritores, arquitetos, advogados, cirurgiões e músicos passaram a questionar a condenação por espionagem de Alfred Dreyfus, capitão judeu do exército francês.

Três anos após a prisão de Dreyfus, com a mobilização pela revisão do processo liderado principalmente por Émile Zola, após a suspeita de que haveria ocorrido um erro judiciário, uma verdadeira polêmica instaurada divide políticos, militares, jornalistas, escritores e artistas quanto à legalidade e legitimidade do antissemitismo, o nacionalismo francês bem como o Estado Maior das Forças Armadas, (BONTEMPI JR. & SILVA, 2011, p. 1), em suma, todos aqueles que contribuíram para a condenação de Dreyfus.

⁵ O Caso Dreyfus (em francês: *Affaire Dreyfus*) foi um escândalo político que dividiu a França por muitos anos, durante o final do século XIX. Centrava-se na condenação por alta traição de Alfred Dreyfus em 1894, um oficial da artilharia do exército francês, de origem judaica. O Acusado sofreu um processo fraudulento conduzido a portas fechadas. Dreyfus era, na verdade, inocente: a condenação baseava-se em documentos falsos encobertos pelos oficiais franceses da alta patente movidos por uma onda de nacionalismo e xenofobia. Em 1906 Dreyfus é inocentado (BAUMAN, 2003, p. 227).

Os defensores da condenação de Dreyfus, indicando que os profissionais da escrita, das artes e das ciências não deveriam se imiscuir em assuntos dessa natureza, passaram a endereçar, segundo Bontempi Jr. e Silva, seus ataques ideológicos através da imprensa aos “intelectuais”, termo que surge como substantivo de caráter pejorativo para designar os que estavam a favor de Dreyfus. Em contrapartida, este fato, “marca a aparição de um grupo distinto, que se afirma como parte discernível do corpo político e que toma partido de uma causa que extravasa suas atribuições pessoais e inclinações estéticas” (BONTEMPI JR. & SILVA, 2011, p.1).

Em 13 de janeiro de 1898, data-se a publicação no diário *L’Aurore Littéraire* da carta aberta de Émile Zola ao presidente da República Félix Faure, “protestando em nome dos valores superiores da verdade e da justiça contra a iniquidade do julgamento de Dreyfus” (BAUMAN, 2013, 227). Por duas semanas seguintes, o jornal prosseguiu com publicações, por duas dezenas de edições, de protestos assinados por centenas de nomes distintos e publicamente conhecidos, a saber, os profissionais acima já citados.

A manifestação de Zola, romancista francês, repercutiu além das fronteiras francesas e já na edição de 23 de janeiro, George Clemenceau, chefe de redação do jornal, anuncia o nascimento de uma nova e poderosa força política, pois a repercussão em torno de uma ideia como no caso Dreyfus, segundo Bauman, equivalia a uma certidão de nascimento. Clemenceau designou esta nova força de “os intelectuais”, pois segundo ele “não haveria aqui um sinal, no facto de todos estes intelectuais chegados dos horizontes mais diversos, se unirem em torno de uma ideia?” (CLEMENCEAU *apud* BAUMAN, 2013, 227).

Bauman (2013, p.227) aponta ainda que,

Clemenceau referia-se aos especialistas de primeiro plano, outros tantos expoentes da sua profissão, que entendiam ser seu direito e dever unirem-se em defesa de valores importantes, uma vez que os consideravam insuficientemente salvaguardados, ou de fato ameaçados, pelas ações das autoridades do Estado.

Clemenceau se referia então aos especialistas de primeira ordem, luminares das respectivas áreas de conhecimento, os quais acreditava ter o direito e o dever de se mobilizar em defesa de valores importantes quando estes não lhes parecessem adequadamente protegidos ou estivessem mesmo em risco em decorrência de ações das autoridades constituídas. Em conjunto, esses notáveis especialistas detêm um poder que, embora derivado de diferentes fontes, pode ladear e, eventualmente, contrapor-se ao dos políticos.

A partir desta afirmação dois pressupostos tácitos são formulados e apresentados por Bauman em relação aos intelectuais. Primeiro, apesar dos diferentes níveis de especialidades e das funções profissionais, uma característica, um atributo em comum a todos ele é a possibilidade de uma “relação especial e de proximidade com os valores centrais que sustentam e determinam a qualidade da sociedade no seu conjunto” (BAUMAN, 2013, p. 228).

Segundo o autor, estes se configuram como guardiães da verdade e da objetividade se opondo aos interesses dos grupos e dos preceitos dos partidos. Obviamente que, para Bauman tal possibilidade de relação próxima e especial aos valores centrais da sociedade só se dá graças aos seus conhecimentos excepcionais adquiridos e demonstrados nas respectivas práticas profissionais não acessíveis às pessoas comuns gozando assim, de uma confiança e apreço excepcional por parte do público. Por consequência, tais intelectuais

Têm o direito de fazer valer o enorme respeito público que suas realizações profissionais lhes merecem nas suas intervenções em questões públicas que constituem tema de interesses e preocupações de ordem geral: têm o direito de falar com autoridade sobre assuntos que não se incluem diretamente nas suas credenciais de especialistas (BAUMAN, 2013, p. 228).

A partir desta perspectiva, Bauman relaciona os intelectuais à *haute intelligentsia* de Régis Debray, definida por ele como uma “coletividade de pessoas, socialmente legitimadas para tornarem públicas as suas opiniões pessoais sobre os assuntos públicos, com dispensa dos procedimentos cívicos regulares que se impõem aos cidadãos comuns” (DEBRAY *apud* BAUMAN, 2013, p. 228).

O segundo pressuposto argumentado por Bauman é a tomada de posição diante de questões políticas públicas, sobretudo as de carácter eticamente relevante. Ao passo que os políticos ou administradores profissionais públicos negligenciarem suas tarefas em prol da sociedade, é dever dos intelectuais controlar e examinar ações, bem como intervir quando entenderem o não cumprimento dos critérios que os definem. Assim, para o autor, definem-se intelectuais, aqueles que fazem para além e acima dos seus deveres profissionais (2013, p. 229).

Na perspectiva de Bauman, o fato de prestar serviços especializados por maiores, bem elaborados ou complexos que sejam, bem como a inserção numa determinada classe do saber, com obtenção de títulos ou credenciais formais não torna alguém um intelectual. Importante destacar que, segundo o autor, pertencer a um grupo profissional específico,

obviamente é uma condição necessária, mas de modo algum, suficiente para integração na classe dos intelectuais. É o desempenho de um papel peculiar na sociedade no seu conjunto que determina a condição do indivíduo enquanto intelectual. Nesta perspectiva, em particular, sob o ponto de vista de Bauman,

[...] os “intelectuais” são os que possuem (ou afirmam possuir) tanto a capacidade como o dever de agirem como “consciência coletiva” da nação e superarem assim tanto as divisões especializadas das suas próprias fileiras como as divisões sectoriais e interessadas presentes no interior da nação cujos valores supremos protegem e promovem (2013, p. 228-229).

Portanto, os intelectuais e sua autoafirmação enquanto portadores da crítica social e cultural

Só podem constituir-se como intelectuais (como grupo separado, com qualidades, credenciais, responsabilidades e tarefas próprias) no exercício da atividade crítica (quer dizer, numa atividade percebida e classificada como crítica porque voltada contra a ordem oficialmente sancionada, ou contra a administração oficial da ordem existente – e não só da ordem contra a qual estavam também as autoridades oficiais da sociedade, visando desmantelá-la e substituí-la) (BAUMAN, 2013, p. 231).

Muito próximo ao pensamento e concepção acerca do intelectual fundamentando por Bauman, se encontra a voz do autor e conferencista Edward Said, que em 1993, apresentou suas Conferências Reith organizadas em palestras e proferidas, via programa radiofônico da BBC de Londres, a convite de Anne Winder. As Conferências Reith deram origem ao livro Representações do Intelectual, lançado em 1994 e traduzido no Brasil, no ano de 2005. Questionamentos feitos por Said quanto ao que é ser um intelectual, sua função na sociedade, como se organizam e como atuam, bem como, as representações construídas e elaboradas sobre o trabalho do intelectual, nortearam as palestras que formariam as Conferências Reith de 1993.

Said argumenta o intelectual como aquele que é criticado precisamente por fazer aquilo que deve ser feito, isto é, o comprometimento e a não abdicação do seu papel de instigar e desestabilizar a ordem, já que ele mesmo foi alvo de críticas. Tal concepção sobre a práxis do intelectual e seu compromisso político expressa uma postura que nega a neutralidade do saber bem como a resistência às forças que concorrem para que se adapte às estruturas de poder.

Seu papel como intelectual, enquanto aquele que trabalha nas áreas relacionadas com a produção e divulgação do conhecimento, concomitante ao pensamento de Gramsci, é de alguém que levanta publicamente questões embaraçosas, que confronta dogmas e

ortodoxias, que não é facilmente cooptado por governo e corporações, enfim, aqueles que representam e lançam todos os problemas negligenciados pelas autoridades perturbando o *status quo*.

Trechos a seguir, tornam evidenciáveis as afirmações do autor quanto às representações do intelectual numa sociedade em que os interesses de poucos se sobressaem em detrimento das necessidades postergadas de muitos,

Todos nós vivemos numa sociedade e somos membros de uma nacionalidade com sua própria língua, tradição e situação histórica. Até que ponto os intelectuais são servos dessa realidade, até que ponto são seus inimigos? A mesma coisa acontece com a relação dos intelectuais com as instituições (academia, Igreja, entidade profissional) e com os poderes de um modo geral, os quais da nossa época, cooptaram a intelectualidade em grau extraordinariamente alto. [...] Por isso, a meu ver, o principal dever do intelectual é a busca de uma relativa independência em face de tais pressões. Daí minha caracterização do intelectual como um exilado e marginal, como amador e autor de uma linguagem que tenta falar a verdade ao poder. (SAID, 2005, p. 16)

Ao sublinhar o papel do intelectual como um outsider, tenho tido em mente o quão impotente nos sentimos tantas vezes diante de uma rede esmagadoramente poderosa de autoridades sociais - os meios de comunicação, os governos, as corporações etc. - que afastam as possibilidades de realizar qualquer mudança. Não pertencer deliberadamente a essa autoridade significa, em muitos sentidos, não ser capaz de efetuar mudanças diretas e, infelizmente, ser às vezes relegado ao papel de uma testemunha que confirma um horror que, de outra maneira, não seria registrado (SAID, 2005, p. 16).

[...] os intelectuais se situam em dois extremos: ou são contra as normas vigentes ou, de um modo bastante acomodado, existem para garantir “a ordem e a continuidade da vida pública”. Na minha opinião, apenas a primeira dessas duas possibilidades descreve, de fato, o papel do intelectual moderno, ou seja, questionar as normas vigentes; e isto porque precisamente as normas dominantes [...] é sempre triunfalista, está sempre numa posição de autoridade, sempre exigindo lealdade e subserviência em vez de investigações e reavaliação intelectuais... (SAID, 2005, p. 46 - 47).

O intelectual, segundo Said, muitas vezes acaba também, sendo um indivíduo exilado ou que procura se exilar. A partir da trajetória de intelectuais exilados como Ovídio Naipaul, Henry Kissinger, Erich Auerbach, Theodor W. Adorno entre outros, para o autor,

O exílio significa que vamos estar sempre à margem, e o que fazemos enquanto intelectuais tem de ser inventado porque não podemos seguir um caminho prescrito. Se pudermos tentar esse destino não como uma privação ou algo a ser lastimado, mas como uma forma de liberdade, um processo de descoberta no qual fazemos coisas de acordo com nosso próprio exemplo, à medida que vários interesses despertarem nossa atenção e segundo o objetivo particular que nós mesmos ditamos, então ele será um prazer único. (SAID, 2005, p. 69).

Em sua experiência como um intelectual do exílio, confessa ser este um dos destinos mais tristes do ser humano, já que o exilado vive constantemente num estado intermediário, nem de todo integrado ao novo lugar nem totalmente liberto do outro.

Said cita o alemão Henry Kissinger e o polonês Zbigniew Brzezinski que, surpreendentemente, se adaptaram ao exílio apesar de que, segundo ele, as adaptações, oportunistas ou não, ocorrem sempre em menor número do que as inaptações. Contudo, o autor entende o significado do exílio como pertinente ao intelectual contemporâneo que se sente tentado pelas recompensas da acomodação, do conformismo, da adaptação (2005, p. 70) ao passo que “o intelectual que encarna a condição do exilado não responde à lógica do convencional, e sim ao risco da ousadia, à representação da mudança, ao movimento sem interrupção” (SAID, 2005, p. 70). Por fim, ser intelectual lhe traz, indissociavelmente, uma condição solitária, entretanto, para o autor, uma condição sempre melhor do que a tolerância gregária para com o estado das coisas.

Antonio Gramsci é talvez um dos maiores nomes no círculo de discussão quanto aos intelectuais, inclusive discutido por Edward Said em oposição às concepções acerca do intelectual de Julien Benda que entendia os intelectuais como compostos por um reduzido grupo de pessoas superdotadas e com grande sentido de moral, que constituiriam em uma consciência da humanidade, como Jesus, Sócrates, Voltaire, Espinosa e poucos outros.

Gramsci, por sua vez, em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* escrito em 1982, faz uma análise do processo histórico real das formações das diversas categorias intelectuais, afirma, de modo categórico, que “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 7). Gramsci propõe a ideia de que os intelectuais modernos não se contentariam mais de apenas produzir discursos, mas estariam engajados na organização das práticas sociais dentro de uma comunidade particular.

Segundo sua análise, “não há actividade humana da qual se possa excluir de toda intervenção intelectual, não se pode separar o ‘homo faber’ do ‘homo sapiens’” enquanto, independentemente de sua profissão específica, cada um é a seu modo “um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, tem uma consciente linha moral”, mas, nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Além de uma gama de tipos de intelectuais, a saber, urbanos, industriais, rurais, burocráticos, acadêmicos, técnicos, profissionais, pequenos, intermediários, grandes,

coletivos, democráticos, etc., Gramsci rompe com o lugar comum que entendia os intelectuais como um grupo “autônomo e independente” da sociedade (GRAMSCI, 1975, p. 1.516). Deixando de considerá-los como um grupo separado dos outros, Gramsci apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados a partir das relações sociais, políticas e culturais, pertencentes a uma classe, a um grupo social e vinculado a um determinado modo de produção. Desse modo, todo engajamento em torno dos processos econômicos e sociais requer a participação dos seus intelectuais de modo que se apresentem também como um projeto específico de sociedade, pois

Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político: o empresário capitalista gera junto consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc (GRAMSCI, 1975, p. 1.513).

É a partir daí que surge a definição de intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais. Para Gramsci, os intelectuais tradicionais eram aqueles estagnados no mundo agrário do Sul da Itália, ainda presos a uma formação socioeconômica superada. Pertencentes em sua maioria à pequena e média burguesia, a saber, padres, latifundiários, entre outros, compõem a parcela de homens de poder, intelectuais de tipo tradicional. A Itália, um país, fortemente influenciado pela Igreja Católica, muito por abrigar o Vaticano e que posteriormente passa a constituir-se como um Estado, sofreu um processo de unificação chamado de “via prussiana”, ou seja, um acordo entre as nobrezas feudais e a burguesia, excluindo a participação popular. Devido à mentalidade conservadora cristã e a forte influência do papado sobre a política e sobre o país de modo geral, a Itália manteve-se estagnada num modelo feudal, isto é, sem um poder centralizado forte, capaz de realizar as transformações necessárias para o desenvolvimento capitalista.

Segundo Semeraro (2006, p. 377), os intelectuais tradicionais de Gramsci, distante das dinâmicas socioeconômicas em fermentação no Norte da Itália, onde os intelectuais urbanos conciliavam seu crescimento ao das indústrias, “ficavam empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história”. Sendo incapazes de perceber e compreender o sistema de produção e as lutas hegemônicas, devido ao distanciamento e neutralidade em que o jogo decisivo do poder econômico e

político fervilhava, acabavam sendo excluídos dos avanços da ciência bem como das transformações em curso na própria vida real.

Já os intelectuais orgânicos pensados por Gramsci, são aqueles que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso são ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade.

São orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 1975, p. 1.518).

Gramsci retrata ainda a profunda ligação dos intelectuais com as camadas populares, uma vez que esta última é percebida como sujeito ativo imbuído de espírito criativo, promovendo assim a universalização da intelectualidade. Gramsci está convencido de que absolutamente todos têm a capacidade de pensar e agir, elaborar conhecimentos, acumular experiências, ter sensibilidade, pontos de vista próprio. Nesse sentido, a afirmação de que todos são intelectuais, pois, não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual Gramsci rompe com a noção abstrata, aristocrática e restrita do conceito de intelectual.

A partir da práxis hegemônica dos subalternos que fundamenta a formação dos novos intelectuais, aliada às lutas teóricas e práticas que buscam criar uma outra filosofia e uma outra política, Gramsci acredita na possibilidade de superação do poder como dominação e a construção de efetivos projetos de democracia popular. Tal práxis hegemônica dos subalternos pode ser percebida naquilo que Semeraro entende quando

Os intelectuais orgânicos diante das classes populares, ao contrário, caracterizam-se pela democratização do poder, pela expansão dos direitos, pela eliminação da violência e do embuste. Ao desvendar as contradições na sociedade e ao socializar o poder, os intelectuais populares, por um lado, subvertem a concepção de dominação, autoritarismo e de burocratismo e, por outro, criam uma nova concepção política fundada sobre o conceito de hegemonia, de democracia, de ‘dirigentes’ de uma nova civilização (SEMERARO, 2006, p. 379).

Gramsci, a partir de uma perspectiva sociológica, ao tentar entender a sociedade que que estabelecia, o estado que se formava, ao pensar a função de cada homem dentro deste sistema, assegura uma legitimidade àqueles que como ele são intelectuais, mas que estão à margem da construção de um projeto social. A argumentação igualitária de

Gramsci de que todos são intelectuais, embora nem todos exerçam a função de intelectual na sociedade, é uma argumentação social e política. Ou seja, para Gramsci, todos são intelectuais na medida em que têm o direito e a potência e até o dever, de participar da construção de um projeto de estado, que deve ser um projeto que não exclua e segregue, prevalecendo, deste modo, não um estado autoritário, mas a humanidade e sua potência criadora.

Outro importante autor que procurou problematizar a definição e função social bem como a possibilidade de estudo histórico dos intelectuais foi o historiador francês Jean-François Sirinelli. Entretanto, cabe ressaltar que este autor não se propõe a investigar a fundo o papel ou função social dos intelectuais e sim “procurar definir o que são os intelectuais e as possibilidades relacionadas ao estudo da história dos intelectuais” (ALMEIDA, 2012, p. 23).

O texto do historiador francês *Os intelectuais*, capítulo integrante da obra organizada por Rene Remond *Por uma história política* (2003), pode ser dividido da seguinte maneira: A primeira parte em que Sirinelli descreve e analisa os fatores responsáveis pelo ostracismo e desvalorização dos intelectuais e a posterior reabilitação da história (política) dos intelectuais no cenário francês e a segunda, de modo propositivo, quanto aos apontamentos teóricos metodológicos para o estudo do tema - intelectuais - pelo historiador (ALMEIDA, 2012, p. 23).

Inicialmente, o autor elenca os motivos pelos quais durante alguns anos o desenvolvimento do estudo dos intelectuais na França foi deixado no “ângulo morto da pesquisa” (SIRINELLI, 2003, p. 232), os quais se podem citar: o sucesso dos estudos medievalistas de Jacques Le Goff e de Bernard Guenée e os estudos de História Moderna de Robert Mandrou e de Robert Darnton; o status complexo da história política e o problema específico da história dos intelectuais na cidade (SIRINELLI, 2003, p. 233-233).

Quanto à retomada dos estudos dos intelectuais no âmbito historiográfico, percebe-se um novo impulso a partir dos anos 1980 através de um grupo de pesquisadores vinculados à chamada *Nova História Política* com ampliação das abordagens no âmbito político e cultural. Nos artigos produzidos por este grupo específico é fácil perceber “o esforço pela reabilitação da história política e suas derivadas, bem como o desenvolvimento de ferramentas conceituais que possam dar conta de uma nova maneira de pensar e fazer história dos intelectuais” (ZANOTTO, 2008, p. 37).

Sirinelli aponta: “é chegada, afinal, para esta história das paixões francesas que é a história política dos intelectuais, a hora da História, com esta maiúscula que convém a toda atividade de pesquisa que possui *status* científico reconhecido” (2003, p. 231). Cita, como exemplo de mobilização de pesquisadores para este novo campo de investigação, a saber, a história dos intelectuais, a partir da organização pela Association Française de Science Politique de uma mesa redonda sobre “Os intelectuais na sociedade francesa contemporânea” e publicação de trabalhos a partir destes encontros na *Revue Française de Science Politique – RFSP*. Sirinelli ecoa a fala de René Rémond que entendia o comportamento político dos intelectuais como merecedor, por si só, de um campo específico de estudo (2003, p. 231).

Ainda nesta perspectiva, Almeida (2012, p. 23) destaca que

A partir de meados da década de 1970 a história política dos intelectuais na França é reabilitada, na verdade, um ‘nascimento mais que um renascimento’. Novas pesquisas tomam corpo, pois a história política ganha novo *status* social e estatuto científico. Por quê? Devido à ‘constituição de um corpus de textos e de uma abordagem prosopográfica dos itinerários ‘ que permite ‘esboçar uma história cíclica do engajamento dos intelectuais e assim considerá-la na perspectiva de média duração’, ao crescimento numérico e significativo dos grupos dos intelectuais; à repercussão das teses de Sartre sobre o engajamento dos intelectuais e ainda aos debates travados por Régis Debray sobre o poder dos intelectuais, os de Raymond Aron e, com tudo isso, finalmente, o reconhecimento dos pares, pelos fins da década de 1970 e início da de 1980. Os historiadores, abandonando as desconfianças passam a se interessar pela questão. Restava, a partir de então, escreve Sirinelli, definir seus objetivos e métodos.

Uma primeira dificuldade, de caráter instrumental para qualquer estudo, logo se impôs aos historiadores: Como definir este grupo social do qual se pretende elaborar estudos? (ZANOTTO, 2008, p. 37). Sirinelli, após destacar o caráter polissêmico da noção de intelectual e o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais e afirmar a imprecisão daí decorrentes para se estabelecer critérios de definição para a palavra intelectual, até por conta das evoluções que a palavra e conceito sofreram com as inúmeras mutações da sociedade francesa, propõe duas acepções do intelectual a fim de conduzir a pesquisa: a primeira definição como sociológica e cultural que abrange os criadores e mediadores da cultura: jornalistas, escritores, professores secundários. “Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou ‘mediadores’ em potencial, e ainda outra categoria de ‘receptores’ da cultura” (SIRINELLI, 2003, p. 242).

A segunda definição é mais estreita, baseada na noção de engajamento na vida da cidade como ator, segundo modalidades mais específicas, como, por exemplo, a

assinatura de manifestos (SIRINELLI, 2003, p. 243). Contudo, para o historiador francês, essa segunda acepção não é autônoma da anterior, já que “ambas são elementos de natureza sociocultural tendo sua eventual notoriedade ou ‘especialização’ reconhecida pela sociedade na qual está inserida, ao passo que sua especialização legítima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade” (2003, p. 243).

Assim, para Sirinelli, o debate entre as duas definições é em grande medida um falso problema e, contudo, complicada pelas representações dos intelectuais que se fizeram na sociedade francesa no século XIX “as quais são singularmente contrastantes e, além disso, às vezes, secretadas pelo próprio meio intelectual”, evidenciando assim o aspecto polifônico desse meio. (2003, p. 243).

A partir de tais concepções sobre os intelectuais, Sirinelli apresentou outras ferramentas teórico-metodológicas que auxiliam nos estudos sobre este grupo social, das quais são destaques: a reconstituição de itinerários, noção de geração e as estruturas elementares da sociabilidade.

Segundo Sirinelli “a observação e o cotejo dos itinerários políticos deveriam permitir desenhar mapas mais precisos dos grandes eixos de engajamento dos intelectuais” (2003, p. 245). Os itinerários só podem ser instrumentos de investigação e reconstituição histórica se passarem, necessariamente pelo esclarecimento, balizamento e interpretação do pesquisador, “sob a condição, entretanto, de evitar as generalizações apressadas e as aproximações duvidosas” (SIRINELLI, 2003, p. 247).

Já o estudo das estruturas de sociabilidade, tidas como agrupamentos permanentes ou temporários, qualquer que seja o grau de institucionalização nos quais os intelectuais decidem por inúmeras razões fazer parte, é geralmente feito a partir de duas estruturas (estruturas estas que teve homologado o termo “redes” para defini-las) essenciais nesse meio: as revistas e os manifestos abaixo assinados (ZANOTTO, 2008, p. 38). “O meio intelectual constitui, ao menos para o seu núcleo central, um ‘pequeno mundo estreito’ onde os laços se atam [...]” (SIRINELLI, 2003, p. 248).

Sirinelli (2003, p. 249) apresenta as revistas enquanto uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão

Pelas amizades que as subtendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem - e de exclusão - pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas. Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade [...].

Quanto aos manifestos e abaixo assinados que permitem aos participantes contarem-se em protesto, o autor os entende também enquanto um “bom sismógrafo para revelar e medir as ondas, os abalos e estremecimentos que percorrem a consciência nacional” (2003, p. 249).

Já o conceito de Geração, Sirinelli aponta para os processos de transmissão cultural nos quais, necessariamente, “um intelectual se defini por referência a uma herança, como legatário ou como filho pródigo [...], o patrimônio dos mais velhos é, portanto, elemento de referência explícita ou implícita” (2003, p. 255). Ou seja, quer haja uma ruptura ou a tentação de omissão, o patrimônio anterior é elemento de referência para o seu posicionamento, uma vez que

Por certo, as repercussões do acontecimento fundador não são eternas e referem-se por definição, à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência. Mas uma geração dada extrai dessa gestação uma bagagem genética e desses primeiros anos uma memória coletiva, portanto ao mesmo tempo o inato e o adquirido, que a marcam por toda a vida (SIRINELLI, 2003, p. 255).

Para Sirinelli o estudo da noção de geração, que muitas vezes engloba os efeitos de idade, os microcosmos e as redes, não deve desconsiderar a dificuldade intrínseca de tal estudo, visto que as gerações intelectuais são essencialmente multiformes, elásticas, conjuntos complexos de contornos incertos e bordas porosas (ZANOTTO, 2008, p. 39).

Nesse sentido, para este intelectual francês o estudo dos intelectuais, a partir dos instrumentos (conceitos) de pesquisa acima citados, “pode-se tornar uma janela aberta para a história da França contemporânea” ao passo que “longe de ser um nicho da história política, ele ocupa aí um lugar central com vista para vários setores importantes dessa história” (SIRINELLI, 2003, p.255-256).

Outro autor que também discutiu e trouxe contribuições importantes acerca do conceito de intelectual no século XX foi Jean Paul Sartre. Sartre lança mão dos conhecimentos de história, da Sociologia e da Filosofia para elaborar sua argumentação fundamentada nos conceitos marxistas de ideologia, dialética, contradição, luta de classes, revolução, burguesia, proletariado, práxis, superestrutura, mais-valia e particularmente, influenciado pelos estudos de Gramsci como hegemonia e intelectuais orgânicos (ALMEIDA, 2012, p. 32).

Mas, segundo Sartre, quem é o intelectual? O intelectual deve tomar partido diante dos dilemas do seu tempo, diante do mundo? O engajamento é próprio dos intelectuais? É lícito que o intelectual recuse a política? Ele deve se abster de participar

do poder? É correto que ele assuma o papel de conselheiro do príncipe? Qual é a sua responsabilidade diante da sociedade?

Sartre, modelo de intelectual engajado, celebrizou este debate ao defender que o intelectual-escriptor não é neutro diante da realidade histórica e social. “O escritor ‘engajado’ sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar”, enfatiza. (SARTRE, 1993. p. 20)

No contexto da sociedade capitalista, é impossível manter o sonho da imparcialidade diante da condição humana. Para Sartre, “a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele”. (1993, p.21). Nesse sentido, Sartre, numa concepção de linguagem em prosa com caráter utilitário por excelência, é inexorável ao considerar irresponsáveis Flaubert e os irmãos Goncourt, pois segundo ele, não escreveram uma só palavra para impedir a repressão à Comuna de Paris, bem como Balzac, indiferente às jornadas de 1848 (*apud* ALMEIDA, 2012, p. 31).

Sartre observa que o intelectual moderno é um homem-contradição, um ser dividido entre a ideologia particularista (fatores econômicos, sociais e culturais que condicionam sua vida) e o universalismo (exigência intrínseca da sua atitude como técnico e pesquisador). Segundo ele, “um físico que se dedica a construir a bomba atômica é um cientista. Um físico que contesta a construção desta bomba é um intelectual” (1994, p. 08). Eis, em resumo, o paradoxo do intelectual moderno na acepção sartriana.

Para Sartre, não cabe, portanto, ao especialista questionar as condições em que se dá a pesquisa, o resultado ou mesmo o uso que se faz dela. Mas é precisamente no momento em que o pesquisador “se mete no que não é da sua conta e que pretende contestar o conjunto das verdades recebidas, e das condutas que nelas se inspiram em nome de uma concepção global do homem e da sociedade” que ele se torna um intelectual. (SARTRE, 1994, p. 14-15). Nesse sentido, o intelectual aparece como uma aberração: um monstro, ou seja, a aberração que ousa contrapor-se ao humanismo burguês.

A crítica sartriana focaliza o técnico do saber prático que, por sua condição social, é potencialmente um intelectual, mas que não necessariamente atua como tal. Aponta a tendência contemporânea do descomprometimento do intelectual com as questões sociais ao passo que, nesse sentido, o intelectual não utiliza todas as suas potencialidades, isto é, não se assume enquanto intelectual.

Sartre advoga o engajamento militante do intelectual. Sua crítica exprime o elogio ao intelectual que se assume como a consciência infeliz, a aberração que ousa contrapor-se ao humanismo burguês. A função do intelectual reside em sua contradição

intrínseca e relaciona-se, no final das contas, com o conhecimento. Sua primeira tarefa é reconhecer a própria contradição, fazer a autocrítica permanente. Segundo Almeida, engajar-se para Sartre é “assumir sua contradição e se posicionar a disposição das lutas sociais do seu tempo, assinando manifestos, ‘fazendo uso público de sua razão’, denunciando as atrocidades coloniais, a alienação, enfim” (ALMEIDA, 2012, p. 34).

Os verdadeiros intelectuais, ou seja, os intelectuais revolucionários, segundo a acepção sartriana, têm uma atitude necessariamente, contestatória, definindo-se, portanto no campo da esquerda, pela sua função crítica e, politicamente, por ‘meter-se naquilo que não lhe diz respeito’.

Contemporaneamente, a definição do intelectual é geralmente construída pelos próprios intelectuais e segundo suas respectivas concepções, o que resulta em várias abordagens e definições do termo, como o intelectual revolucionário, o intelectual puro, o intelectual engajado de Sartre, o intelectual orgânico de Gramsci, o intelectual que cumpre uma função organizadora na sociedade, entre outros.

O autor Norberto Bobbio concorda em pelo menos um aspecto: o intelectual se define social e historicamente, segundo o papel das ideias em uma dada sociedade. Segundo Bobbio, “toda sociedade em todas as épocas teve seus intelectuais ou, mais precisamente, um grupo mais ou menos amplo de pessoas que exercem o poder espiritual ou ideológico, em oposição ao poder temporal ou político” (BOBBIO, 1997, p. 11).

Devido à sua ação reflexiva, o intelectual é portador de uma autoridade científica que se expressa em suas relações com a sociedade. Estas relações, segundo Bobbio, inseridas num conjunto maior de relações de poder colocam o intelectual em situação de comprometimento político: suas ideias não são desvinculadas da existência social e suas proposições seguem uma orientação determinada. O intelectual pode, portanto, contribuir para determinado regime político ou determinada concepção de mundo, pois conforme afirma Bobbio,

Embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram, pois sempre existiu, em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra (o poder ideológico é extremamente dependente da natureza do homem como animal falante). Toda sociedade tem os seus detentores do poder ideológico, cuja função muda de sociedade para sociedade, de época para época, cambiantes

sendo também as relações, ora de contraposição ora de aliança, que eles mantêm com os demais poderes (1997, p.11).

De qualquer forma, os intelectuais correspondem a uma categoria mais antiga do que imaginamos. Os doutos, *philosophes*, literatos, *gens de lettre*, enfim, os intelectuais modernos, tem como predecessores os religiosos, clérigos e outros que, nos diversos contextos sociais, expressaram o poder ideológico. Como ressalta Bobbio:

A palavra, escrita e falada, é o instrumento principal do poder ideológico. Os intelectuais são os que têm as condições propícias para o exercício deste poder. A quem favorecem? Contribuem para reprodução ou a crítica do *status quo*? Nenhum intelectual é política e ideologicamente neutro. Qual é, portanto, o seu papel social, a sua função? (BOBBIO, 1997, p. 104).

Para este autor, o termo “intelectuais” (usado geralmente no plural, como nome coletivo), diferentemente de outros termos muitas vezes usados como sinônimos,

derivou para o significado de *antagonista do poder*, ou pelo menos de conjunto de pessoas que se põem, na medida em que adquirem consciência de si mesmas como camada com funções e prerrogativas próprias, em um posição de separação crítica de toda forma de domínio exercido exclusivamente com meios coercivos e, que tendem a propor o domínio das ideias - por uma ação de iluminação, esclarecimento - em substituição ao domínio dos instrumentos tradicionais do poder do homem sobre o homem (BOBBIO, 1997, p. 122).

Estes por sua vez, enquanto possuidores de instrumentos de análise e crítica da sociedade, segundo Bobbio, não convém a arrogância do poder. “E o poder torna-se arrogante quando não conhece os próprios limites, quando não sabe rir de si mesmo, curvar-se as próprias misérias, reconhecer as próprias fraquezas, frear as próprias ambições, ou pior, a própria vaidade” (1997, p. 96).

3.2- Professores como Intelectuais segundo Henry Giroux

Atrevo-me a afirmar que estamos vivendo um momento que caracteriza como pensamento débil. Concebo-o como centrado, quase exclusivamente, nas questões instrumentais da educação, com ênfase nos temas de gestão e avaliação, controle e regulação dos sistemas de ensino e da formação de educadores. Estamos imersos numa cultura educacional de caráter performático que nos invade e polariza nossas energias intelectuais e nossos esforços acadêmicos e sociais (CANDA, 2013, p. 19).

Como colocado anteriormente, estuda-se nessa pesquisa o percurso de constituição da atuação profissional de duas professoras da rede pública paulista, partindo da análise de retratos sociológicos que nos permitiu a construção de um entendimento do

trabalho docente como uma função intelectual. O conceito de intelectual adotado nesta pesquisa obedecerá fundamentalmente, as definições sugeridas por Henry Giroux nas obras *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (1997) e *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional* (1999).

A partir do conceito de intelectual orgânico de Gramsci, Giroux (1997, 1999) ressignifica-o e o insere no debate educacional, dando ao professor um caráter mais orgânico, atribuindo a este uma dimensão social mais ampla de atuação na sociedade contemporânea.

Para Giroux, perceber e assumir o professor enquanto um intelectual transformador é abandonar a concepção do professor em termos puramente instrumentais e técnicos. É entender a função docente como um trabalho intelectual, além do seu papel de legitimador dos interesses políticos, econômicos e sociais que variam de acordo com as pedagogias por eles endossadas e utilizadas. Essa é uma percepção que, segundo o autor, os próprios professores precisam reconhecer e assumir. Muitos não se reconhecem enquanto intelectuais tampouco enquanto legitimadores e multiplicadores da hegemonia dominante, alienando-se do seu papel político enquanto agentes transformadores.

Nenhuma atividade por mais mecânica e rotinizada que seja, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Nessa perspectiva, Gramsci (1982), ao argumentar que todos os homens e mulheres são intelectuais uma vez que independente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular, fundamenta os argumentos defendidos por Giroux.

Ao passo que consideramos o uso da mente como uma parte essencial da atividade humana, referenda-se a capacidade desta de “integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos” (GIROUX, 1997, p. 161).

Desse modo, segundo o fundador da pedagogia crítica, os professores não devem ser vistos como meros executores de programas, mas sim, percebidos e aceitos como “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (1997, p. 161).

John Dewey (1977) argumenta que os cursos de formação docente que enfatizam somente o professor enquanto executores de programa, que priorizam o conhecimento técnico em detrimento da reflexão prestam “um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes” (DEWEY *apud* GIROUX, 1997, p. 159). Segundo Dewey “em

vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática de sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico” (p.159). Tais ações condicionam os futuros docentes a manterem uma prática pedagógica tecnicista, baseada na transmissão do conhecimento, assim como se apresenta nos programas oficiais ou livros didáticos.

Os professores, desse modo, não são estimulados a refletirem sobre questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação. Os alunos não são preparados para analisarem a natureza subjacente por trás dos problemas escolares, em contrapartida, aprendem o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor técnica para ensinar um dado conhecimento.

Tal abordagem, ou seja, a racionalidade instrumental, cuja expressão se dá muito forte nos cursos dos futuros professores, do mesmo modo, foi discutida por Zeichner na qual a autora salienta que, subjacente a esta concepção de racionalidade na formação dos professores

[...] encontra-se uma metáfora de “produção”, uma visão do ensino como “ciência aplicada” e uma visão do professor como principalmente um “executor” das leis e princípios eficazes. Os futuros professores podem ou não em seu próprio ritmo e podem participar de atividades de aprendizagens variadas ou padronizadas, mas aquilo que eles têm que dominar tem escopo limitado (por exemplo, um corpo de conhecimentos de conteúdo profissional e habilidades didáticas) e está totalmente determinado com antecipação por outros, com base, muitas vezes, em pesquisas na efetividade do professor. O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção do seu programa de preparação (1983, p. 4).

A partir desta perspectiva, o professor é reduzido político e socialmente ao status de técnico especializado dentro da instituição escolar cuja função resume-se em executar e implementar o currículo em detrimento do desenvolver-se e apropriar-se criticamente dos programas estabelecidos pelas Secretarias de Educação.

Para Giroux, ao se pensar na racionalidade tecnocrática e instrumental que também opera dentro do campo de ensino, esta “desempenha um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor” (1997, p. 160), uma vez que se torna bastante evidente na proliferação do que se tem chamado “pacotes curriculares” em que reservam aos professores a única função de executar procedimentos preestabelecidos de instrução e conteúdos predeterminados. Segundo o autor, tais pacotes legitimam o que ele chama de pedagogia de gerenciamento, ou seja, “a subdivisão do conhecimento em partes

diferentes, a padronização para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminada” (GIROUX, 1997, p. 160).

Tais características se enquadram na lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa que compreende todos os estudantes como tendo as mesmas necessidades de materiais, metodologias bem como os mesmos modos de avaliação. O fato de que os estudantes trazem histórias e experiências diversas para dentro da sala de aula e, que também possuem saberes prévios acerca dos diversos conteúdos incluindo as diferentes linguagens e a matemática, tudo isso é renegado dentro dessa lógica da pedagogia administrativa.

Segundo Gómez (*apud* RODRIGUES), a noção de professor como técnico é fundamentada na concepção

[...] epistemológica da prática, herdada pelo positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. [...] Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (1998, p. 96).

Ainda segundo a autora, o modelo dominante da racionalidade técnica⁶ que envolve grande parte das licenciaturas tem sido responsável pelas grandes dificuldades de conhecimento e de saber fazer necessários aos professores para desempenhar um trabalho eficaz; ao contrário, “a hegemonia deste modelo tem contribuído para o fracasso e ineficiência do trabalho docente”.

Para Gómez, “a concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica” (GÓMEZ *apud* RODRIGUES, 1998, p. 98).

Rodrigues, igualmente, argumenta que,

na medida em que se formam professores que apenas cumprem planejamentos do qual não fizeram parte no momento de sua elaboração ou que apenas seguem livros-textos ou livros didáticos, ou ainda pior, professores que seguem apenas sua experiência acumulada na rotina do trabalho escolar, este modelo está longe de formar profissionais reflexivos, capazes de equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho de seu trabalho e de ir além da rotina imposta pelo sistema escolar (1998, p. 39).

⁶ Também conhecido como a epistemologia positivista da prática, a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica.

Com a mesma perspectiva, Gómez salienta que, nas últimas décadas a formação de professores tem sido impregnada por esta concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: um científico-cultural (para assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar) e um psicopedagógico (como atuar eficazmente na sala de aula) (GÓMEZ *apud* RODRIGUES, 1998, p. 40).

Quanto à essa discussão, Rodrigues (1998, p. 41) argumenta que “o professor longe de ser um intelectual autônomo, é considerado um técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico”. Afirmar que tal concepção tem influenciado cursos de formação docente os quais têm preparado os professores para exercer atividades meramente técnicas, impregnada por uma concepção linear e simplista sobre o processo de ensino, desconsiderando elementos reflexivos, críticos, sociais e políticos que envolvem todo o processo educativo.

Desse modo, a autora advoga que não se pode perceber a atividade docente, ou seja, “dar aulas” como uma atividade estritamente técnica, ou o mesmo que aplicar métodos ou técnicas. Até por que não o é. Ensinar é um ato extremamente complexo que exige do professor a capacidade de reflexão e crítica. Rodrigues questiona a importância da reflexão sobre a prática ou sobre o conhecimento profissional no momento da formação docente uma vez que, embora decisiva para a qualidade do trabalho docente a dimensão intelectual da prática do professor, ou seja, o professor enquanto sujeito que reflete e avalia sua prática, tem sido desconsiderada tanto nos cursos de formação quanto no próprio espaço escolar, o que pode ser percebida as consequências desta negligência através da desvalorização crescente da práxis educativa.

Diante de tal contexto, Giroux defende e argumenta que, fundamental para a constituição do docente intelectual, é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização no âmbito político, ou seja, “ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais e, humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta” (1997, p. 163).

Quanto ao tornar o político mais pedagógico, significa perceber os estudantes também como agentes críticos, significa problematizar os conhecimentos, tornar o diálogo crítico e afirmativo, desenvolver uma linguagem crítica diante das experiências diárias, enfim, dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem, entendê-los enquanto “grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e

de classe e gênero, juntamente com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (GIROUX, 1997, p. 163).

Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, Giroux entende que é imprescindível que, ao assumirem seu papel enquanto profissionais intelectuais, reconheçam, primeiramente, seu poder na promoção de mudanças. Que se manifestem contra as injustiças econômicas, políticas e sociais tanto dentro quanto fora das escolas. Que trabalhem a fim de criar as condições necessárias que deem aos estudantes a “oportunidade de tornarem-se cidadãos com conhecimento e coragem para lutar por seus ideais a fim de que o desespero não pareça a única alternativa e que a esperança instaure e se confirme em cada um” (1997, p. 163).

O autor, ao explicar melhor a ideia de ressignificação do papel dos professores como intelectuais transformadores, a fim de oferecer uma visão sistemática do que acredita, elenca que,

[...] eu diria, primeiro, que os professores são engajados. Eles são partidários, não doutrinários. Eles acreditam em algo, dizem em quê acredita e oferecem sua crença aos outros, em uma estrutura que sempre a torna passível de debate e aberta à indagação crítica. Segundo, falar nos professores como intelectuais significa dizer que eles devem ter um papel ativo na composição dos currículos; pensar na inteligência como uma forma de moeda que permite aos professores terem um papel na composição da política da escola; definir as filosofias educacionais e trabalhar com suas comunidades em várias esferas de ação. Os intelectuais transformadores são conscientes de suas próprias convicções teóricas e são formados em estratégias para traduzi-las para a prática. (...) A proletarianização da profissão de professor tornou os educadores muito dependentes e impotentes (GIROUX, 1999, p. 26).

Nesse cenário, segundo o autor, o professor intelectual é aquele que compreende a natureza de sua própria auto formação. Tem alguma visão do futuro, enxerga a importância da educação como um discurso público bem como o senso de visão em prover nos alunos o que eles precisam para se tornarem cidadãos críticos. O professor intelectual deve ser capaz de exercer com autonomia sua docência. Assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, de como devem ensinar e quais são os objetivos maiores pelos quais estão lutando. Giroux (1999) defende que os intelectuais precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade e reconheçam, assim, que podem promover mudanças.

Para isso, o papel do docente intelectual dependerá, de uma sólida formação teórica articulada com a prática docente, que permita ao professor decidir sobre seu

trabalho e ter clareza das ações que serão planejadas e realizadas em sua atuação pedagógica bem como as concepções que justificam suas ações.

Para uma atuação docente intelectual, segundo Giroux (1999) é necessário que os professores sejam agentes do ato de aprender, como um ato de politização da educação. Que sejam capazes de justificar qualquer posição que assumam, que percebam um sentido mais claro daquilo em que acreditam e nos efeitos que isso pode ter. Ou seja, que tenham a capacidade de pensar e agir criticamente, o que caracteriza um processo de empoderamento.

Para finalizar, o que Giroux sugere, ao desafiar os papéis dos professores inseridos nesta estrutura que compreende a relação entre educação e vida política, é uma linguagem de crítica e possibilidades. Possibilidades de educar as potencialidades que estes têm “para pensar, para agir, para serem indivíduos e para serem capazes de compreender o alcance e os limites de seus compromissos ideológicos” (GIROUX, 1999, p. 21).

CAPÍTULO 4 - RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Os dois estudos de caso que seguem, cujos princípios de produção foram elencados anteriormente, estão tomados por dimensões tanto factuais, episódicas, etc. quanto por dimensões subjetivas, uma vez que “são numerosas as falas citadas dos pesquisados, revelando pontos de vista, raciocínios práticos, maneiras de ver, se sentir, de julgar” (LAHIRE, 2004, p. 45).

Importante destacar que, segundo o referencial metodológico adotado, os estudos de caso não podem se “concluir” se entendemos por “conclusão uma parte que viria condensar as características principais dos pesquisados em um quadro coerente (2004, p. 46). Assim, segundo Lahire, as únicas conclusões lógicas a que podemos chegar, são apenas conclusões teóricas que estabelecem a lista dos pontos interpretativos significativos na investigação tratada.

Importante destacar que, após a apresentação dos retratos sociológicos das professoras Fátima e Evelyn, apresentamos o relato de cada uma no que diz respeito a participação no Seminário de Boas Práticas, em 2013. Optamos por apresentar os relatos deste modo, por considerá-los de uma riqueza de detalhes ímpar e por temermos perder a essência do que as professoras imprimiram em suas falas acerca de tal experiência.

FÁTIMA Silva

A primeira a ser entrevistada foi a Professora Fátima e o local escolhido por ela para que nos encontrássemos pela primeira vez foi o Centro Cultural da Penha, local de referência de cultura da região com programação diferenciada e diversificada como, oficinas de artes plásticas, teatro e música, visando atender ao público adulto e infantil. Tal escolha nos permitiu uma primeira percepção quanto à apreciação e práticas culturais vivenciados por ela.

A professora Fátima conta com 14 anos de magistério, sendo oito anos como professora efetiva na SEE/SP. Coursou o Magistério Normal Superior. Habilitada em Pedagogia e Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Guarulhos - FIG, participa periodicamente de cursos de especialização e atualização profissional. Iniciou o magistério atuando na Educação Infantil em 1999. Iniciou como Professora eventual na Rede Estadual e permaneceu até 2002, atuando no Ensino Fundamental, algumas vezes

enquanto professora regente, outras vezes cobrindo licenças esporádicas de professores e até desenvolvendo trabalhos com recuperação paralela. A partir de 2002, passa a atuar, por meio de contratos, na Educação Infantil (CEI) pela Rede Municipal de Educação. Em 2006 ingressa enquanto Professora efetiva na Rede Estadual de Educação.

No local e horário indicado para a primeira entrevista a professora Fátima se mostrou muito solícita em responder todas as perguntas. A entrevista se deu de modo descontraído e, em alguns momentos, a fim de que novos fatos fossem evidenciados, faziam-se perguntas fora do roteiro original, o que dava margem para outras informações que complementavam as informações relatadas anteriormente.

O local por se tratar de uma biblioteca era bastante silencioso o que nos causava uma sensação de tranquilidade. Por vezes, Fátima se emocionou ao lembrar de sua infância e de seus pais, o que demonstrou toda sua sensibilidade diante de sua história de vida.

Ao todo, foram quatro encontros, sendo um no local de trabalho da pesquisadora e os três últimos na casa da pesquisada, com a participação de Heitor, seu filho de quatro meses.

No que diz respeito às perguntas, não demonstrou dificuldades em responder ao solicitado. Apesar de se mostrar muito reservada, não hesitou em contar detalhes tão íntimos e pessoais por mais que isso lhe causasse dor, tristeza ou saudades.

GRADE FAMILIAR

Fátima, é a sexta de um total de sete filhas. Com 37 anos, é casada e mãe de Heitor com três meses.

Na década de 60, em busca de melhores condições, seus pais migram de Pernambuco para São Paulo. Compraram um terreno e iniciaram a construção da casa que durou anos.

Seu pai era mecânico e a mãe faxineira. Por serem uma família numerosa as condições de vida eram precárias. O pai

trabalhava em várias empresas renomadas, mas por ser analfabeto, não permanecia no emprego. Sua mãe, também analfabeta, tinha mais estabilidade, pois se sujeitava a qualquer tipo de trabalho para manter a sobrevivência da família.

Os pais eram católicos não praticantes, entretanto, Fátima guarda lembranças “*encantadoras*” da mãe na questão religiosa. A mãe contava causos do sertão pernambucano, dizia como eram as procissões, entoava cantorias

religiosas da época em que morava no sertão e acendia velas para seu anjo da guarda. *“Lembro-me que tinha o dia certo para contar as histórias dela e vinha acompanhado sempre de um ritual. Quando minha mãe estava em casa as histórias sobre os mitos e assombrações faziam parte do meu imaginário”*.

Em relação à questão cultural, as poucas vezes que saíam de casa, era para visitar a avó que morava em um bairro próximo ou para irem ao Parque Ecológico do Tietê, o que revela as poucas condições de acesso à cultura e lazer.

Fátima sempre se sentiu muito amada por sua mãe, não recebia tantas demonstrações de afeto pelo pai, mas como eram em sete filhas, entendia não ser possível que todas recebessem a mesma atenção. Sentia falta da mãe em casa. A mãe saía muito cedo para trabalhar e só voltava quando todas as filhas já estavam indo dormir. Quem cuidava das irmãs menores era a irmã mais velha. *“Em plena adolescência era a mãe de sete meninas”*.

Fátima era uma menina bastante reservada e tímida, características que preservam até os dias de hoje. Foi uma criança bastante quieta e que sempre ajudava em tudo.

As memórias que guarda da mãe, remete a uma mulher batalhadora, organizada e caprichosa. Lembra com orgulho das plantações da mãe. *“Plantava de tudo num terreno ao lado do nosso, e isso nos ajudou a passar por muitas crises. Quando era a época de plantar milho ela plantava e ficava a plantação mais bonita que se podia ver”*. É evidente o respeito e admiração que Fátima sente por sua mãe e os contornos que tal admiração vão delineando no caráter e comportamento da filha.

Apesar das condições econômicas bastante limitadas, Fátima se sentia acolhida, vê na figura da mãe uma mulher responsável e cuidadosa com a casa, com as plantações e, principalmente, com as filhas. Fátima diz até das suas “bonecas” que eram os sabugos de milho. *“E o melhor é que já vinham com o cabelo loiro, melhor que o cabelo da Barbie”*.

Fátima não pode dizer que teve uma infância infeliz, dura sim, muitas vezes tinha que acordar de madrugada e pegar o trem lotado para junto com sua mãe irem até uma chácara que ficava em Mogi das Cruzes. Era um local de difícil acesso, tinha que pegar trem, ônibus e andar uma hora e meia para chegar até o destino final. A mãe fazia o trajeto da caminhada sem reclamar, pois, que

adorava estar em contato com a natureza e aproveitava a ocasião para colher frutas e hortaliças.

Fátima, apesar de não gostar do trabalho braçal, desde menina precisou ajudar a família na roça, ajudar na colheita do café, além das várias etapas até o café ficar pronto para ser consumido. Muitas vezes, sua mãe trazia café de Mogi das Cruzes para a cidade de São Paulo, isso ainda em grãos. Pegava a estrada de volta com o saco de café nas costas. Fátima lembra o quanto era árduo todo esse processo. *“Minha mãe trazia o café nas costas e, nós, as frutas e hortaliças. Minha mãe fazia de tudo para que não carregássemos peso, mas a estrada era tão cumprida que andar dez minutos com um peso parecia uma hora interminável, algumas vezes parava algum caminhoneiro e nos dava carona até a estação do trem, nossa, isso era um alívio!”*

Contudo, apesar de deixar claro que não gostava do trabalho - considera que toda criança gosta e precisa brincar - Fátima também guarda memória bonitas desse tempo. *“A chácara era maravilhosa e o caminho que levava a ela, melhor ainda, cheio de cachoeiras, rios e riachos. Volta e meia parávamos para nos banhar, isso na ida é claro, pois na volta era impossível. Tinha campos cobertos*

de flores, plantações de caqui. O pé de jabuticaba do Tobias era gigantesco”.

GRADE ESCOLAR

Todo início de ano letivo era um dilema. Fátima confessa que era muito angustiante ver a maioria dos seus colegas chegar à escola com materiais escolares novos. Como seus pais não tinham condições financeiras de comprar material escolar para todas as filhas, a mãe fez um acordo com elas. Quem recebesse o material naquele ano, não ganharia no ano seguinte, e assim sucessivamente. Os materiais de Fátima eram sempre o básico e doados pela escola. E os materiais que recebiam vinham sempre com um sermão dos pais para que os mesmos fossem conservados.

Quando chegou a época de Fátima ir para a pré-escola, sua mãe ficou tão preocupada que a colocou em uma escola particular, mesmo as condições financeiras não sendo as mais favoráveis. Fez isso, pois achava a filha pequena demais tinha e receios de uma escola muito grande. No ano seguinte, já não foi mais possível pagar uma escola particular, assim, ingressou na primeira série em uma escola da rede pública.

Quanto às reuniões da escola, Fátima não se lembra de seu pai ter participado de uma. Sempre era a mãe ou uma de suas

irmãs mais velhas que iam às reuniões de escola e acompanhavam sua vida escolar.

Apesar de analfabetos, seus pais valorizavam muito a escola. Sempre falavam às filhas que se quisessem chegar a algum lugar, seria por meio dos estudos, da escola.

O pai, mesmo não tão presente no dia-a-dia, queria saber o que as filhas já tinham aprendido, questionava sobre a leitura, pegava sempre algo para que pudessem ler, um folheto, papel de pão, um livro e perguntava o que estava escrito. *“Quando a leitura saía salteada, meu pai nos repreendia. Além disso, ele prometia sempre uma bicicleta para quem passasse de ano. A promessa nunca se cumpriu, o engraçado é que ele fez isso por anos e eu sempre acreditei”*.

Por sua vez, a mãe comprava enciclopédias a prestações *“daquelas que vendiam na porta de casa”*. Fátima sempre percebeu essas ações como um incentivo de seus pais para que as sete filhas pudessem ler bem e assim, progredir nos estudos.

Seus pais tinham o ensino fundamental incompleto. Anos depois, por questões religiosas, seu pai voltou a frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para que pudesse ler a Bíblia, mas isso se

deu quando todas as filhas já tinham sido alfabetizadas.

As condições financeiras da família obrigaram as irmãs, num determinado momento da vida, a deixarem de estudar para se dedicarem ao trabalho. Fátima via como era árdua a labuta de sua mãe e de suas irmãs, não querendo o mesmo para ela, decidiu nunca abandonar a escola, um privilégio que as irmãs, por serem mais velhas, não tiveram.

Em casa, como fonte de leitura e pesquisa, só havia as enciclopédias compradas pela mãe. Durante a infância, Fátima tinha o hábito da leitura, ainda que um tanto irregular. As poucas experiências com a leitura se davam com os livros emprestados da biblioteca da escola. Em casa, a principal influência de leitura foi da sua mãe, embora não soubesse ler e escrever. As histórias que sua mãe contava incentivaram-na a buscar nos livros novas possibilidades de realidades, bem como as fantasias que a mãe, habitualmente, lhe permitia fantasiar.

No primeiro dia de aula, durante a educação infantil, sua mãe fez questão de entrar mais tarde no serviço para que pudesse acompanhar Fátima à escola. Preparou um lanche especial e colocou numa lancheira. Um lanche, realmente era algo que não estava dentro das

condições da família e perceber o cuidado da mãe com este momento a marcou profundamente.

Em todo o tempo, as demonstrações de cuidado da mãe evidenciavam a importância que ela dava aos estudos por acreditar num futuro melhor para as filhas proporcionado a partir da escola. *“No prezinho ocorreu super bem, frequentei e passei para a primeira série. Minha mãe ficou muito orgulhosa de mim”*.

Quanto à fase da alfabetização, ir para uma escola grande foi temeroso e traumático para Fátima. Via crianças chorando e abraçadas às mães para não entrarem na escola, o que não foi diferente com ela. Deste período da primeira série não guarda grandes recordações, diferente da 2ª série.

Na segunda série, a professora de Fátima se chamava Yuki, uma professora muito rígida, porém, uma das melhores professoras da escola. Todas as crianças tinham medo dela, entretanto, os alunos de sua turma apresentavam sempre os melhores rendimentos em relação às demais. Neste ano, Fátima não apresentou o mesmo rendimento como no ano anterior. Reprovou.

No ano seguinte, Yuki continuou sendo sua professora, o que não a ajudou muito na construção e afirmação de uma

autoestima e confiança em si mesma. Ficava chateada por isso, Yuki era perfeccionista e repetia, aos gritos, o quanto Fátima era lenta. Novamente, foi reprovada por questões ortográficas, interpretação textual e pela letra feia.

“Refletindo melhor sobre essa questão, não responsabilizo as professoras da época, pois vivíamos sobre os resquícios da ditadura militar e além disso, a formação que tinham era outra. Não havia o conhecimento e a formação que hoje se têm a respeito das hipóteses de escrita e como as crianças aprendem”.

Quando fez pela terceira vez a segunda série, para alegria de Fátima, sua nova professora foi a professora Terezinha. Já estava prestes a se aposentar, e aquele seria seu último ano como professora na escola. Fátima, devido à grande desmotivação em relação à escola, a essa altura faltava muito e apresentava baixo rendimento nas aulas.

Sua irmã mais velha tinha um bar na rua da escola e Fátima a ajudava com as tarefas necessárias. *“Repetir várias vezes me fez ficar desmotivada, faltava porque minha irmã pedia e eu já não acreditava mais que valesse a pena ir para as aulas todos os dias”*.

Certa vez, professora Terezinha chamou Fátima em particular e perguntou por que faltava tanto. Quando lhe explicou os

motivos, a professora, pacientemente, lhe disse que tinha chances de ser aprovada, mas que para isso, deveria voltar a frequentar as aulas assiduamente. As palavras da professora Terezinha tiveram um efeito transformador!

Fátima continuou ajudando sua irmã no bar no contra turno das aulas, porém, passou a frequentar as aulas diariamente, apesar da não aprovação da irmã. *“Quando chegou o horário, me despedi de minha irmã e ela pediu que eu ficasse para ajudá-la, neguei, ela fez que iria me bater, mas as palavras da professora acenderam uma esperança e decidi ir mesmo com tal ameaça. Aquele dia foi um divisor de águas para mim, pois a partir daquele momento, comecei a me dedicar aos estudos, nunca mais faltei e então fui aprovada para não mais repetir nenhuma série. Hoje sou quem sou, pois naquele momento alguém acreditou em mim e acreditar no meu aluno, hoje, é o mínimo que posso fazer por ele”*.

Na escola primária, Escola Municipal de Primeiro e Segundo Grau Professor Henrique Pegado, havia uma biblioteca com um acervo apropriado para sua faixa etária. A bibliotecária realizava leituras e contações de histórias. *“Amava quando ela escurecia a sala e projetava em*

slides as páginas do livro, parecia uma tela de cinema”.

Já na quarta série, admiração, carinho e boas lembranças surgem da professora Sandra. *“Uma professora maravilhosa, além de paciente, tocava violão e ensinava por meio de música”*.

Toda sexta feira a professora Sandra levava o instrumento e tocava uma música a qual tinha sido trabalhada durante a semana com os alunos. A professora Sandra valorizava a autonomia aos alunos, deixavam-nos escrever a matéria na lousa e a conversar quando terminavam a lição além de ler histórias e tocar violão.

Talvez neste ano Fátima tenha ficado menos introvertida. A ação pedagógica da professora aliada ao lúdico permitiu a ela se sentir mais à vontade no ambiente da sala de aula, o que a fez se expor de maneira mais descontraída e sem medos.

Durante o ano letivo a professora Sandra foi convidada para ser assistente de direção. Outra professora a substituiu. *“Também competente, mas não como a Sandra. “Ela nos deu seu endereço e passamos a nos comunicar por meio de cartas, não só eu, a sala inteira também”*.

Fátima gostava muito da escola apesar de ter poucos amigos. Tinha um em

especial, o Marcelo. Ficavam conversando no recreio e ele a ensinava o que não tinha entendido bem das lições. Estudaram juntos até a quarta série.

Um episódio marcante que acontecera durante a primeira série foi um campeonato, o qual não se lembra bem do que exatamente. Talvez tenha sido o dia das crianças. Era um dia diferente na escola em que havia várias gincanas. Fátima foi escolhida para representar a sala e foi campeã na corrida do pula saco o que lhe proporcionou certo orgulho de si mesma. *“Foi uma passagem muito especial, pois todos torciam por mim. Os professores e alunos me parabenizavam”*.

Também gostava das festinhas do dia das crianças por conta das sobremesas. Como, habitualmente, não tinha sobremesas em casa, esse era um daqueles dias em que podia experimentar várias comidas gostosas. Cada aluno levava um prato de doces ou salgados. Sua mãe nem sempre tinha tempo e condições financeiras para preparar algo, geralmente levava balinhas de aniversário ou pipoca. Causava constrangimento levar sempre a mesma coisa durante as festas da escola, contudo, não deixava de participar, era importante para ela.

Por ter reprovado algumas vezes, Fátima era mais velha do que os outros alunos de sua turma, mas como era muito tímida, não revelava a sua idade.

Quando passou para a quinta série, na mesma escola, ficou assustada pela quantidade de professores. Não era uma má aluna, tampouco ficava no nível da excelência. Tirava algumas notas boas, mas não menos que sete.

No período em que cursou da quinta até a oitava série, ficou encantada com as aulas de história, achava interessante ouvir história do Brasil e do mundo.

No segundo grau, havia uma professora por quem sentia muita admiração devido sua competência para ensinar. A professora trabalhava na Folha de São Paulo, professora Valéria. Na redação ela era responsável pelas pesquisas das questões históricas de um fato. *“Era muito competente no que fazia, podia ensinar de olhos fechados”*.

Ainda no primeiro grau, as aulas de inglês também eram muito do seu agrado, não tanto pela matéria, mas pela professora carismática que conseguia que todos tivessem gosto pelas aulas. As aulas de educação física, também a agradava pois adorava jogar vôlei.

Entre os doze e treze anos, começou a trabalhar em uma casa de família. Além

da limpeza da casa, cuidava ainda de três crianças. Recebia pouco pelo serviço prestado e ainda tinha que ajudar financeiramente em casa já que sua mãe sozinha, não conseguia suprir todas as despesas.

Por outro lado, o trabalho lhe permitiu ganhar mais autonomia e a confiar em suas próprias decisões, o que era reforçado em sua vida escolar.

Nessa fase da adolescência, Fátima não lembra de seus pais a incentivando no que diz respeito aos estudos, além de ter sido um período conturbado para a família. Sua mãe ficou muito doente a ponto de tentar suicídio. Ficou vários meses internada para reconstrução do esôfago devido à ação da soda cáustica. Foram anos de tratamento, ainda depois disso, a mãe desenvolveu esquizofrenia. *“Vê-la naquele estado era doloroso, o estudo era minha tábua de salvação”*.

Quando estava na oitava série, a maioria de seus colegas prosseguiria os estudos no ensino médio. Fátima não sabia o que pretendia fazer. *“Estava totalmente desorientada.”* Uma amiga contou-lhe que iria fazer o magistério. Fátima nem sabia que profissão era essa. *“Sem opção e com medo de abandonar os estudos, resolvi segui-la.”*

Após a matrícula efetivada para o Magistério, chegou à escola com muito

receio, mas tinha segurança por ter sua amiga ao seu lado.

Nessa época, mudou de trabalho, sentia que, a cada dia, era ainda mais responsável pelas suas próprias decisões. *“Fiquei mais autônoma e menos introvertida, conheci pessoas que se tornaram meus amigos depois”*.

Nesse período, teve mais contato com os livros.

Quanto aos professores, considerava-os professores críticos e muito bons. Exigiam muita pesquisa e apresentação de seminários sobre a filosofia de alguns escritores e pensadores da área da educação. *“Eram muito reflexivos”*.

As aulas de história, literatura, filosofia e psicologia eram as que mais gostava. É fácil perceber que aqueles que incentivavam a autonomia dos alunos e valorizavam seu pensamento eram os preferidos de Fátima, como era o caso dos professores destas disciplinas.

Nessa época, concomitante, trabalhava em uma casa de família onde teve a oportunidade de intensificar seu contato com livros. A dona da casa tinha uma estante com mais de trezentos títulos dos mais variados gêneros. Todos os dias Fátima limpava o segundo andar com uma maior rapidez de modo que lhe sobrasse tempo para ver a capa dos

livros, verificar o assunto, folheá-los. Sem que sua patroa soubesse, pegava um livro a cada semana, lia o mais rápido possível para devolvê-lo no lugar sem que fosse percebida sua ausência. O primeiro livro que leu do acervo foi ‘Olga’ escrito por Fernando Morais. Leu em três dias. Depois leu ‘Feliz Ano Velho’ de Marcelo Rubens Paiva. “*Depois não parei mais. Gostava principalmente de literatura, alguns livros que a professora de literatura nos solicitava ou eu já tinha lido ou ia buscar no acervo da minha patroa*”.

Ao concluir o magistério em 1999, fez um cursinho pré-vestibular oferecido por uma ONG em conjunto com a escola. Os professores eram da própria escola ou professores convidados. Ainda fez outro cursinho oferecido pela Educafro⁷. Prestou FUVEST algumas vezes e sem êxito, ingressou na universidade particular. Seria Pedagoga.

GRADE DE LAZER/CULTURA

Fátima faz leituras de artigos específicos da área da educação e busca vídeos de especialistas que discutem alfabetização e letramento, como Telma Weisz e Kátia Brakling. Apresenta bastante

preocupação à medida que dúvidas vão surgindo em relação a metodologias de ensino diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Busca novos conhecimentos com vistas ao aprimoramento de sua prática e novas possibilidades de intervenção. As leituras que realiza são principalmente sobre práticas de produção de texto e seus elementos constituintes como, revisão, textualização, coerência e coesão.

Se interessa por leituras voltadas também para a área de psicopedagogia, como *A criança com Dificuldade de Aprendizagem* de Leila Boni e *Guerra e Jogos* de Celso Antunes. Este último discute o desenvolvimento humano e as intervenções pedagógicas possíveis a partir de jogos que estimulem as múltiplas inteligências.

Já o primeiro livro de Leila Boni, traz uma discussão de como a aprendizagem se dá, as diferentes nomenclaturas quanto às dificuldades da criança, dificuldades de aprendizagem de escrita e de leitura, de ordem verbal e matemática, tentando evitar, desse modo, rótulos sobre a criança. Trata-se

⁷ O objetivo geral da EDUCAFRO é reunir pessoas voluntárias que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de

estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira. Fonte: <http://www.educafro.org.br/site/conheca-educafro/>.

de um livro de intervenção psicopedagógica destinado ao trabalho em clínica especializada na área e que traz um pouco sobre o processo de diagnóstico dessas dificuldades desde a realização de testes até anamnese com os pais e com a própria criança e a partir desde diagnóstico, busca-se o entendimento de como proceder em cada caso.

Quanto à leitura de notícias, apresenta uma postura bastante crítica, principalmente quando um fato é amplamente noticiado pela televisão e então tem dúvidas quanto à veracidade das informações. Consulta pelo menos dois jornais diferentes, A Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo, a fim de perceber como a notícia está sendo apresentada em diferentes suportes e perceber as principais diferenças entre um e outro no que diz respeito à forma e ao conteúdo. *“No momento estou lendo bem menos do que gostaria, mas gosto de ler sobre tudo, gosto muito de literatura, leio por indicação de amigos ou de revistas, também gosto de ler as revistas Exame, Galileu e Carta Fundamental. Quando possível vou ao Sesc Belenzinho, lá tem uma grande área com livros, revistas, jornais da cidade, de outros estados e de diferentes países, onde a comunidade pode usufruir*

gratuitamente. Faço isso pelo menos duas vezes por mês, aproveito para ver a agenda da programação musical, teatral e exposições durante o mês”.

Entende que quanto maior o conhecimento de mundo, maior é o preparo do professor para atuar em sala de aula. Considera a necessidade do professor de se manter atualizado a leitura como instrumento fundamental para formação pessoal e profissional docente.

Não é sempre que tem oportunidade de ir ao teatro, principalmente, por conta do custo dos ingressos. Prefere as que são oferecidas gratuitamente ou aquelas com valores mais acessíveis. Não tem ido a muitas exposições. Visitou algumas oferecidas pelo Centro Cultural Banco do Brasil, MAM, Sesc Belenzinho, Pinacoteca, Museu da Língua Portuguesa. Aprecia exposições sobre história, folclore e de obras de arte.

Apresenta interesse por documentários sobre história, política mundial e do Brasil, questões sociais e urbanas, e principalmente meio ambiente e sustentabilidade. Acredita que os documentários apresentam uma versão da história que nem sempre é contada nos livros e meios de comunicação.

Em casa tem um acervo pessoal contendo clássicos da literatura nacional, livros de formação específica na área da educação, algumas revistas Exame, alguns exemplares da revista Nova Escola e revista Gestão Pedagógica.

Quando cursava o ensino médio, se matriculou no curso de idiomas oferecido pela Secretaria Estadual da Educação. Estudou espanhol por um ano e meio. Não concluiu, pois, ao iniciar a graduação, coincidiram os horários. Compreende e fala razoavelmente o idioma espanhol e faz traduções para o Português. Tem vontade de aprender o inglês, francês e italiano, primeiramente por seu filho, pela oportunidade que teria de desde a mais tenra idade proporcionar-lhe contato com outras e segundo, pela possibilidade de realizar leitura em livros escritos em outros idiomas e a viabilidade de comunicação em viagens internacionais.

GRADE TRABALHO

Logo que concluiu o magistério ingressou como professora numa escola particular e, em 2000, na rede estadual de ensino, como professora eventual. Pela manhã lecionava na rede estadual e, à tarde, na rede particular.

No terceiro semestre da graduação, foi dispensada da escola particular, pois a

diretora exigiu dedicação exclusiva. Colocada a situação, Fátima optou por permanecer na rede estadual pois desta maneira, teria mais tempo para estudar e elaborar o TCC.

Ao lecionar na rede estadual pela manhã, tinha o período da tarde para estudar, às vezes o dia todo, já que nem sempre havia falta de professores. Nesta fase, mostrou uma dedicação absoluta bem como organização e disciplina durante os estudos. *“Me dediquei de fato, realizava pesquisas sobre inclusão, separava o material que considerava pertinente para o TCC, escrevia minhas conclusões em um caderno e ao mesmo tempo que ia escrevendo tentava fazer os ajustes necessários para que economizasse tempo. Lia livros sobre o tema em casa e na faculdade, além disso, me encontrava com o grupo de orientação para decidirmos qual o caminho mais viável e as conclusões que iríamos chegar sobre o assunto. Li livros sobre a norma técnica para a produção do TCC, além dos específicos. Procurava ler um pouco pela manhã, quando dava, descansava uma hora mais ou menos e assim por diante”.*

Durante a graduação, obteve um bom desempenho, com notas significativas. Cumpria com os prazos, participava de

seminários e sempre com a aprovação por parte do grupo e dos professores.

Com a formação inicial percebeu que aliar a prática à teoria a deixou mais apta para atuar em sala de aula, pois já conseguia uma fundamentação conceitual para suas ações, ainda que timidamente, apesar de ainda considerar sua necessidade de constante formação. *“Ainda sentia muitas dúvidas em relação ao processo de ensino e aprendizagem”*.

Por vezes, sentiu-se insegura quanto à profissão e questionou-se sobre a permanência na carreira, principalmente, pelo aspecto financeiro. No último ano da graduação, até cogitou a possibilidade de migrar para outra área, atuar no comércio, ou na indústria, quase cursou Transporte sobre Trilhos na Fatec, como não tinha como arcar com mais um curso, desistiu.

Em 2002, *“tive um rio de esperança”* ao ser contratada, por um ano, para trabalhar no Centro de Educação Infantil (CEI) na rede municipal de São Paulo. Trabalhou no Centro de Educação Unificada (CEU). *“Todos os equipamentos eram novos, tínhamos formação todos os dias a respeito do que seria o CEU. Fiquei maravilhada! Foi o que me motivou a continuar na carreira. A valorização profissional também ajudou, pois deixei de receber menos de*

trezentos reais atuando como professora eventual para ganhar mais de dois salários mínimos no CEI”.

Sempre teve vontade de participar dos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação, como o Letra e Vida, por exemplo, mas como era professora eventual, não havia esta possibilidade, o que revela uma lacuna no sistema ao não considerar a necessidade de formação também para os professores eventuais. Mas, na primeira oportunidade, assim que se efetivou na rede estadual paulista, em 2005, realizou o tão sonhado curso.

Ao participar do Letra e Vida, programa de formação de professores alfabetizadores, vê muitas de suas dúvidas sendo respondidas o que a motivou a permanecer na profissão, pois começara a enxergar um sentido maior na sua prática pedagógica. *“Esse curso trouxe respostas para as dúvidas pelas quais tinha buscado durante anos, entender as hipóteses de aprendizagem das crianças e como o professor podia atuar na mediação da aprendizagem me motivou a continuar na profissão”*.

Acredita que alguns elementos da formação inicial foram fundamentais para enfrentar os desafios do cotidiano escolar como, metodologia, didática e reflexão sobre a prática. Considera a formação inicial como base para atuar na

sala de aula. Como no caso dos estágios supervisionados, que aconteciam duas vezes por semana e proporcionaram um entendimento mínimo do que era ser professora. Ao fim de cada semestre os graduandos eram convidados a preparar uma aula e aplicar nas escolas. *“Isso foi importante para ter noção de como é estar numa sala de aula e como era ensinar”*.

Em 2005, foi aprovada no concurso promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Em 2006, já como professora efetiva da rede estadual paulista e com o alcance da estabilidade financeira, teve mais estímulos para ensinar e buscar formação ao perceber que, finalmente, podia colocar em prática tudo que havia aprendido.

Desde a sua efetivação, passou a buscar uma formação contínua. Com uma lista de cursos realizados, destaco:

- Curso de extensão - "Teia do Saber", oferecido pela Secretaria da Educação, 2005. *“O curso trazia considerações sobre metodologias de ensino da leitura em todos componentes curriculares do ciclo I”*.

- Curso "Letra e Vida" 2006/2007. *“O curso foi realizado em uma escola estadual chamada Geraldo Domingos*

Cortês. Para mim forneceu uma formação extremamente importante, pois a partir de então, pude compreender e avaliar as hipóteses de escrita das crianças intervindo de modo qualitativo para que elas avançassem na aprendizagem. Me permitiu ainda ter um novo olhar em relação ao modo como lia para meus alunos e como isso o afetava positivamente”.

- Curso de complementação pedagógica, concluído 2005/2006 pela Universidade Iguaçu, do Rio de Janeiro. *“Como a pedagogia não me habilitou para atuar nas séries iniciais, precisei dessa complementação. O conteúdo do curso era específico para os anos iniciais e supervisão escolar. Confesso que o curso deixou a desejar.”*

- Curso “Teia do Saber” realizado pela FAAC - Faculdade Associada de Cotia, 2006. *“O curso foi uma continuidade do primeiro, o objeto de ensino estava relacionado ao ensino da leitura nos anos iniciais”*.

- Pós-graduação "latu sensu" - Especialização em psicopedagogia, 2007/2008. *“O curso me forneceu formação sobre o entendimento dos problemas de aprendizagem e as intervenções que o profissional pode realizar em clínica e na instituição. Nessa especialização obtive formação*

sobre as hipóteses de aprendizagem das crianças, intervenções possíveis para que elas pudessem avançar, além disso, buscou diferenciar os problemas de aprendizagem de ordem patológica, psicológica e de ensino. Foi a primeira vez que o ensino da matemática foi abordado na formação de professores. A partir de então minhas aulas de matemática ficaram diferenciadas”.

- Programa de Enriquecimento Instrumental - PEI - Nível I, 2011. “O programa se baseia em sete instrumentos de intervenção projetados para aumentar as habilidades cognitivas das crianças de modo independente, que são: comparações, ilustrações, classificações, orientação espacial I e II, percepção analítica e organização de pontos. A criança precisa refletir para chegar a um resultado, essa reflexão tem que partir dela. Seu idealizador é Reuven Feurstein. Essa metodologia foi aplicada na Bahia e abandonada anos depois. O material pôde ser aplicado tanto em clínica quanto em escolas”.

- Curso "Ciclo interdisciplinar: Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria - Desafios e Práticas, promovido pela Diretoria Regional de Educação da Penha, 2014. “O curso tinha por finalidade possibilitar que o professor compreendesse o que era o ciclo

interdisciplinar, qual a proposta da Secretaria Municipal para esse ciclo e auxiliar os professores na elaboração de projetos que pudessem ser desenvolvidos e aplicados de modo interdisciplinar, com o apoio de professores de diferentes áreas”.

- Palestra com o tema: Educação infantil: Prioridade Imprescindível. Realizada em 2015 pelo Núcleo Social de Programação "Venha Conosco" no CEU Navegantes com o palestrante Celso Antunes. “Trouxe considerações sobre a educação infantil e como as habilidades desenvolvidas nessa fase são importantes para a entrada e continuidade no ciclo I”.

- Curso de Aperfeiçoamento na modalidade a distância: “Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas” realizada pela UNB - Universidade de Brasília. “O objetivo, formar o professor sobre o que são drogas, relação com a sociedade, conflitos sobre o uso de drogas por alunos e que atinge a escola e nesse caso, propõe caminhos que a escola deve buscar para reagir, sendo que a ação deve ser sempre coletiva, pois desse modo, os resultados são mais assertivos”.

- Seminário de Boas Práticas da rede estadual de São Paulo em Serra Negra,

2013. Inserida nesta ação formativa organizada pela SEE-SP, entendia todos os participantes enquanto aprendizes numa situação privilegiada de aprendizagem e troca. *“Aprendi muito com práticas de professores e PCNP, além de ter o prazer de descobrir, por meio dos debates e palestras, que o trabalho que desenvolvia em sala estava estreitamente associado às teorias mais recentes de alfabetização. Costumo dizer que durante os dias em que participei do Seminário, obtive mais de cinco anos de formação. Isso me deu uma vontade enorme de voltar a estudar”*.

Sua concepção de formação continuada fundamenta-se no reconhecimento de que não se sabe tudo e tampouco sabemos ensinar de diferentes modos. O entendimento de que é um ser em constante construção lhe permite o entendimento da necessidade de um esforço contínuo de aprimoramento. *“Quanto mais eu sei, melhor ensino. Formação continuada é buscar resposta para os desafios do ensino e da aprendizagem enfrentados no cotidiano da sala de aula”*.

Sua concepção de ensino parte do pressuposto de que ensinar é mediar o conhecimento, estimular o raciocínio dos alunos por meio de diferentes situações de aprendizagens, promover debates,

estimular o pensamento do aluno. Que ao aluno seja permitido dialogar, discutir possibilidades de resolução de problemas com seus colegas, chegar a conclusões próprias, constituindo-se desse modo, o sujeito de sua própria aprendizagem.

Quanto ao aluno, Fátima entende ser ele o protagonista da própria aprendizagem. *“O aluno é dinâmico e crítico, para isso almeja um professor que possa atender suas expectativas, o professor que não compreender isso, corre o risco de confundir reflexão por indisciplina”*. No processo de aprendizagem, depois que as informações circulam é importante garantir que todos digam o que sabem e não sabem, que expressem suas opiniões de modo crítico, autônomo, respeitando e aprendendo com o outro.

Para Fátima, para que o trabalho se configure em uma Boa Prática é preciso conhecimento e reflexão sobre o objeto de ensino e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Respeitar as diferenças individuais de cada aluno, incentivando-o e auxiliando-o na construção do conhecimento, do ser autônomo e crítico. O tempo também é um elemento que auxilia para a construção de uma Boa Prática, pois otimizar o tempo das aulas evita

desgastes desnecessários, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor.

A concepção de reconhecimento social para a Fátima está intimamente ligada à valorização financeira do trabalho docente, valorização essa que seja equiparada a outras áreas de nível superior. Acredita que exista sim, um certo reconhecimento da sociedade, mas em contrapartida esta atribui a ele a função de mudar o quadro da educação do país. *“Como o professor pode sozinho mudar o Brasil? Não se muda o país com apenas giz e lousa. Há poucos investimentos na área da tecnologia para as escolas, tampouco formação para usá-la”*.

Por conta de sua postura e do trabalho que realiza em sala de aula consegue perceber o reconhecimento dos colegas de trabalho, dos alunos e dos pais, porém como algo é isolado.

Vê a educação como uma questão social, ou seja, para que haja o reconhecimento profissional docente, é necessário que toda a sociedade se empenhe na melhoria da educação, governantes, empresários, meios de comunicação e própria população.

Gosta de estar envolvida com o trabalho da sala de aula e na troca de experiências com os alunos do ensino fundamental.

Considera um desafio ensiná-los e quando a aprendizagem se dá de modo significativo, fica orgulhosa de si mesma e dos alunos, pois sabe que, de algum modo, contribuiu para a formação de cada um deles.

Encara o magistério como qualquer outra profissão. Se trabalhasse no comércio, na indústria ou em um banco, teria, da mesma maneira, de dar o seu melhor afim de contribuir para o crescimento da empresa. *“O mercado de trabalho valoriza o profissional que traz crescimento para empresa, no meu caso trabalho com o aluno e é para ele que quero dar o meu melhor”*.

Tem muitos fatores que a agrada no magistério, por várias vezes já pensou na possibilidade de buscar parcerias, elaborar projetos e encaminhá-los para a Secretaria Estadual da Educação e principalmente, no ambiente escolar, tentar mostrar aos colegas de trabalho que a mudança é válida e possível. *“Mas é preciso que eles acreditem também em si mesmos. Essa mudança é possível, sei que muitos professores têm receio de fazer diferente, pois o novo dá trabalho e requer estudo e planejamento”*. Fátima, dentro desse contexto, se enxerga como uma pessoa capaz de estabelecer mudanças, mas para isso, entende que é necessário desejo,

iniciativa e também, formação constante para que o professor tenha clareza de suas convicções e de igual modo, seja capaz de justificá-las e fundamentá-las e também, *“muita, muita paciência e persistência”*.

Foi associada da Apeoesp e da Aprofem, já participou de algumas manifestações a nível estadual, reivindicando aumento de salário, redução do número de alunos por sala e contra a dispensa de professores da Categoria F. Por vezes pensou que o sindicato era desorganizado e não representava as ideias classe de professorado, além de ser conivente com as propostas do governo. Em outros momentos as reivindicações foram válidas e o sindicato se fez presente, como foi o caso de quando governo estadual voltou atrás na dispensa dos professores da categoria F. Percebeu que as reivindicações são exercícios de luta *“quem tem mais força vence, se a classe está unida a resposta é positiva, caso o contrário temos que aceitar as políticas públicas impostas pelo governo”*.

Quanto à formação continuada, considera as ATPC, na unidade escolar em que trabalha, como extremamente produtivas. Acontecem duas vezes por semana, sendo 50 minutos de formação em cada dia. A coordenadora planeja o conteúdo a ser estudado de acordo com o

currículo estipulado pela Secretaria Estadual da Educação bem como as necessidades específicas para cada ano do ensino fundamental I. *“A coordenadora é bem dinâmica e tem domínio do que está falando, além disso, auxilia o professor que enfrenta dificuldades em determinado conteúdo, assiste nossas aulas e nos dá devolutivas, aponta os acertos e que podemos aprimorar em nossa prática. Devo grande parte da minha formação nas ATPC, tive a oportunidade de obter mais conhecimento nessas aulas do que na própria graduação”*.

O trio gestor, os funcionários, os colegas de profissão e os pais dos alunos enxergam a Fátima como uma excelente profissional e têm muito respeito por ela. Tal sentimento se dá por meio dos comentários e elogios que recebe. *“Isso me anima, mas fico receosa, pois a cobrança é muito grande, não da parte deles, mas da minha”*.

Quanto aos colegas de profissão, percebe diferenças comportamentais e de concepção que separam os professores em dois grupos. Ora, o grupo dos professores que busca constante aperfeiçoamento e se preocupa com a própria formação, está disposto a buscar novas metodologias e contribuir com os alunos nas descobertas de

conhecimentos que os motivem a serem autônomos e críticos. Por outro lado, *“há um grupo que só está na sala de aula para ser remunerado financeiramente”*. Fátima entende que este segundo grupo apresenta desmotivação em relação à profissão pois, em determinado momento da carreira, deixou de acreditar que a mudança é possível. Considera a rotina, a burocracia e a falta de apoio da direção um dificultador do trabalho de pesquisa e reflexão do professor, porém, pensa ser necessário muita coragem e ousadia para fazer diferente apesar dos obstáculos.

Tem uma rotina semanal estabelecida quanto ao planejamento das aulas. A rotina dos conteúdos e atividades é planejada toda semana para ser trabalhada na semana seguinte. *“A escola exige, mas a elaboro pois não consigo ministrar minhas aulas sem um planejamento prévio, sem ter domínio do que preciso ensinar, como ensinar, para quem ensinar e qual mediação posso fazer se surgirem dúvidas”*.

Para elaboração das aulas e organização da rotina semanal utiliza um vasto acervo de materiais. Prioriza o uso o livro do Ler e Escrever e do EMAI, utiliza o livro didático nas ocasiões em que o conteúdo a ser estudado não é contemplado por nenhum desses materiais acima. Utiliza-

os também para preparar as aulas de história, geografia e ciências. Faz uso da internet como ferramenta de pesquisa. *“Disponibilizo, semanalmente, de dez a quinze horas para estudo e preparo das minhas aulas”*.

Recentemente, ingressou na Rede Municipal de ensino e acumula cargo com a rede estadual paulista. Atualmente encontra-se de licença maternidade.

Dos desafios enfrentados no cotidiano escolar elenca a falta de tempo para uma formação adequada, falta de recursos tecnológicos para uso em sala de aula. *“Na escola em que trabalho até tem esses recursos, mas pouco adianta se não há manutenção. Como por exemplo os computadores disponíveis na sala de informática que quase sempre não têm acesso à internet”*.

Outro desafio que considera em sua carreira diz da não aceitação por algumas famílias que não compreendem a proposta curricular do estado, alguns remetem a uma concepção tradicional de ensino, além disso, cada vez mais tem recebido alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) sem que haja uma formação adequada para os professores para que, de fato, auxiliem no aprendizado e promova um processo de inclusão efetivo para os alunos com necessidades especiais. *“A maioria das*

vezes eles concluem o ensino fundamental sem nem ter aprendido a escrever o próprio nome, isso me incomoda. Qual o futuro deles? Li numa matéria que as empresas têm vagas para pessoas com necessidades especiais, mas não há qualificação dessas pessoas. Sei que a escola tem a sua parcela de responsabilidade nisso e me envergonho”.

A sala numerosa é outro desafio que, para Fátima, compromete a aprendizagem. Ainda, ter que dar conta dos problemas psicológicos sem que haja uma intervenção de um profissional especializado é outro desafio que está presente em seu cotidiano. A aprovação, segundo ela, sem a preparação adequada dos alunos também a incomoda. Por fim, a formação continuada no ambiente de trabalho é outro desafio que diz enfrentar em eu dia-a-dia já que a falta de motivação e engajamento dos parceiros de trabalho acaba, por dificultar todo um trabalho coletivo de aprendizagem e crescimento.

“Entendo que das barreiras que cabe a mim superar, dos dois cargos públicos que hoje possuo, penso em solicitar exoneração de um, assim posso me dedicar à formação. Quanto ao futuro profissional, minha expectativa é prosseguir nos estudos com foco na

gestão do processo ensino-aprendizagem e escolar, além disso, vou me especializar para atuar na área da psicopedagogia clínica, é algo que me anima e me faz querer investigar o porquê da dificuldade de aprendizagem de alguns alunos”.

“Hoje me vejo como uma profissional mais preparada para enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem, ainda tenho muitas dúvidas principalmente em relação ao ensino de produção de textos e educação matemática, mas sei que a resposta para essas dúvidas demanda formação continuada. Aliada de coragem, fé e engajamento”. Por todas as dificuldades enfrentadas não só na graduação, mas já na carreira docente é evidente o orgulho que sente de si mesma. Acredita que ser professora foi a escolha mais acertada que fez. Tem os aspectos da estabilidade financeira e principalmente a possibilidade de propiciar um ensino que evolui diante da teoria e que embasa a prática.

“Gostaria muito de voltar a estudar, planejo fazer um curso de línguas no segundo semestre, mas atualmente a maternidade é meu maior aprendizado”.

Seminário de Boas Práticas

Minha participação e apresentação no Seminário de Boas Práticas me transformou enquanto profissional, digo isso pois desde a minha preparação até a apresentação do trabalho no evento, se antes do Seminário já tinha o hábito de pesquisa e me dedicava para que os alunos pudessem avançar na aprendizagem, depois dele, minha vontade de aprender ficou ainda maior.

Percebi que o que eu conhecia até aquele momento era pouco, tinha e tenho dificuldades de ensinar os alunos a produzir textos, mas a preparação para o Seminário me trouxe uma teoria que pude aliar à minha prática e assim, ensinar o aluno a pensar e avançar na sua aprendizagem quanto ao aspecto da produção textual. Além disso, passei a olhar para as minhas rotinas sob outro aspecto, organizava-a de modo que pudesse otimizar o tempo e fazer circular o conhecimento, a prática ficou muito mais atrelada à teoria, aliás, tudo que trabalhava na sala de aula me vinha o conhecimento adquirido com a teoria, por isso, ficou menos árduo o trabalho com a produção de texto. Percebi que o conhecimento adquirido é para vida e não momentâneo, o meu relacionamento com os alunos ficou ainda mais estreito e respeitoso, pois ao respeitar as diferenças individuais, notei um encorajamento dos alunos que apresentavam maiores dificuldades em participar das aulas. Avaliei como uma experiência qualitativa, pois se nós professores nos queixamos que sempre os mesmos alunos participam, percebi que o erro estava em mim em não respeitar as diferenças entre eles, ou seja, o aluno que ainda está num processo de aquisição da leitura não pode ser convidado a ler um texto mais complexo, eu precisava adequar às suas diferenças individuais. Quando percebi isso, foi uma libertação, fiquei mais motivada, os alunos se tornaram meus amigos pois sabiam que na situação de aprendizagem a qual estavam envolvidos, existia uma relação mútua de confiança, não existia o certo ou errado e sim um debate das suas opiniões onde chegariam a conclusões de modo autônomo, crítico e pertinente.

Na preparação para o Seminário, não disse para os colegas que iria participar, depois que informei, apesar de acreditarem na minha capacidade, alguns viam toda minha dedicação como um esforço desnecessário, eu não me sentia assim, porque a formação que obtive até aquele momento era maior do que elas poderiam imaginar e acredito se tivessem a oportunidade que eu tive, mudariam de ideia. Depois da apresentação, tive o prazer de apresentar o trabalho para as colegas no espaço da escola, notei o olhar

de mudança, admiração e respeito. Ao mesmo tempo que isso me orgulhava, me trazia responsabilidades.

No início, apresentar um trabalho num Seminário estadual, foi um desafio muito grande para a minha profissão. Logo surgiu uma insegurança muito grande, fiquei muito apreensiva, pois não me julgava capaz de participar de um Seminário realizado pela Secretaria Estadual da Educação. Cogitei a possibilidade de desistir em vários momentos, tinha medo do sucesso. No decorrer da vida não fui encorajada a isto, por isso me causava pânico. O que me impediu, foram os incentivos da formadora do Programa Ler e Escrever, Célia Prudêncio, da PC Silmara Nogueira Severgnini, da Diretora e da Vice-diretora. Eu pensava que se desistisse estaria fracassando e, onde estaria a minha força de vontade? Precisava provar a mim mesma que era capaz.

Apesar de toda insegurança, me vi como uma figura importante para escola. Ao mesmo tempo em que o medo me assustava também me impulsionava para frente.

O trabalho apresentado no Seminário de Boas Práticas teve como título: Para além da Carta de Leitor, foi um projeto que desenvolvi com os meus alunos daquele ano que estavam no 5º ano D do Ensino fundamental.

Antes de iniciar efetivamente o projeto foram organizados vários momentos de leitura compartilhada, cujos textos eram de esfera jornalística. Tal atividade já era uma prática habitual devido às formações de anos anteriores nas ATPC.

Desse modo, foi trabalhado em conjunto com os alunos do 5º D uma sequência didática para o trabalho com o gênero textual “carta de leitor”, cujo objetivo final era a produção escrita de uma carta opinativa de leitor individual para ser enviada à um jornal ou revista.

Essa sequência contou com seis etapas, a primeira: Análise de duas cartas de leitor, em que o objetivo era diferenciar cartas de leitor no contexto primário (quando é escrita pelo leitor) e no contexto secundário (quando a mesma carta do contexto primário é publicada em algum veículo de comunicação impresso, já com as edições do redator). Para que pudéssemos analisar essas cartas, fizemos a leitura compartilhada da matéria “Telefone celular também é usado para alfabetização” (11 de maio de 2013, Folha de São Paulo). Tal leitura foi fundamental para que os alunos pudessem se inteirar do assunto das cartas analisadas. Para análise das cartas, realizei algumas perguntas que estavam previamente definidas na sequência, a fim de socializar as descobertas. Em seguida, preenchi um quadro comparativo das

principais características das cartas no contexto primário e secundário, lembrando que os alunos iam falando suas impressões e eu servia como escriba e mediadora das informações coletadas.

Segunda etapa: conhecendo mais cartas de leitores - o objetivo desta etapa era conhecer as características do gênero carta opinativa de leitores; identificar a finalidade, o tema, a organização das cartas e também o posicionamento do autor.

Para essa etapa realizei uma leitura em voz alta para que os alunos pudessem se inteirar do assunto, logo, socializava a discussão e registrava as considerações dos alunos num quadro, coletivamente. Esse quadro era previamente organizado por mim e depois de preenchido, fixado nas paredes da sala para que os alunos pudessem consultar quando precisassem.

Até esse momento, o estudo foi realizado coletivamente, a fim de embasar o aluno para que ele pudesse, por si só, produzir uma carta opinativa posteriormente.

A terceira etapa: Lendo matérias jornalísticas e se posicionando diante delas – tinha como objetivo ler, discutir e se posicionar frente ao assunto opinando e argumentando, além de, aprender a expor as ideias e justificá-las por meio de debates.

O texto utilizado para essa etapa foi “Macaco que vivia com família há 37 anos é retirado de casa pela Polícia Ambiental” (03 de agosto de 2013, Jornal O Globo). Após a leitura compartilhada e frente aos argumentos e posicionamento dos alunos, apresentei pela primeira vez comentários de internautas sobre a matéria e novamente preenchi um quadro sobre as considerações dos alunos apontando quem era favorável ou contra a retirada desse macaco da família e a sua justificativa.

A quarta etapa: Escrevendo uma carta coletiva para ser enviada a um Jornal - o objetivo era aprender a planejar a escrita da carta de leitor, produzir / textualizar coletivamente uma carta opinativa de leitor, apropriar-se e valer-se dos procedimentos de escritor e revisar a carta coletivamente. Organizamos todo o material produzido até essa etapa para ser apresentado no Seminário de Boas Práticas de Serra Negra.

A quinta etapa, posterior à realização do Seminário - Escrevendo cartas em duplas - o objetivo era produzir / textualizar em parceria uma carta opinativa de leitor utilizando-se dos procedimentos de escritor. Com base na matéria estudada anteriormente e frente ao posicionamento e argumentos dos alunos eu ia mediando o processo sempre voltando à matéria lida e retomando as informações contidas nos

cartazes para referência e os alunos me diziam o que escrever e assim produzíamos a carta de leitor, fazendo as revisões necessárias ainda durante o processo de produção. Para esta atividade de escrita coletiva da carta de leitor escolhemos a matéria “Durma com um barulho desses” publicada no Jornal Folha de São Paulo, 16 de setembro de 2013.

A sexta etapa: Escrevendo individualmente carta de leitor - o objetivo era produzir/textualizar carta opinativa de leitor utilizando - se dos procedimentos de escritor. Nessa etapa, os alunos tinham que mobilizar todos os conhecimentos obtidos desde a primeira etapa trabalhada para produzir a sua carta. A matéria discutida e tida como base para a escrita da carta de leitor pelos alunos foi “Comer insetos - por que não?” (13 de maio de 2013, Globo.com).

Cada etapa constituía-se de um texto jornalístico de conteúdo polêmico e um roteiro com perguntas relevantes a serem realizadas pelo professor, de modo que o aluno compreendesse a matéria e pudesse elaborar melhor sua argumentação. Para isso os alunos eram subsidiados com outras cartas de leitor e comentários de internautas que os ajudavam na construção de seus próprios argumentos e justificativas frente a reportagem, durante a produção escrita da carta de leitor (Professora Fátima).

As parcerias firmadas diretas e indiretamente foram fundamentais para a realização desse projeto. Conteí com o apoio profissional e incentivo pessoal da Diretora e da Vice- Diretora, que forneceram o equipamento de filmagem, além de disponibilizar uma Agente de Organização Escolar para filmar toda a sequência didática. A parceria com Andréia também foi fundamental para o desenvolvimento do projeto, pois ela nos acompanhou durante todo o processo. Outra parceria direta que considero muito importante aconteceu com a Professora Coordenadora Silmara, nas ATPC. Os encontros de ATPC são encontros de formação, oferece a oportunidade de o professor pensar, estudar os textos que embasam a proposta do Estado e que vem ao encontro das concepções de ensino e aprendizagem abordadas no programa. Tudo isso nos era possibilitado a partir do trabalho formativo proposto pela PC.

Além da formação, a PC fez todas as edições necessárias para a apresentação do vídeo que foi apresentado no Seminário. Fez, ainda, avaliações periódicas do que precisávamos melhorar tanto no momento das filmagens, edição, organização da turma, bem como e, principalmente, em relação à metodologia de ensino e as intervenções didáticas necessárias.

Mesmo o trabalho sendo árduo sempre me incentivou para que eu não desistisse e acreditasse que o trabalho que eu estava desenvolvendo em sala de aula era significativo, embora eu não me considerasse qualificada o suficiente para realizar um trabalho dessa magnitude. Só continuei graças a seus incentivos.

Outra parceria que naquele momento se configurava importantíssima, foi da formadora Célia Prudêncio que, assim como a Silmara, foi de uma delicadeza ímpar, ao enxergar minhas dificuldades, ter paciência para lidar com elas e contribuir para minha formação em vários aspectos. Célia, esteve, periodicamente, no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 1 para fazer a devolutiva de cada etapa da filmagem, foi na escola onde eu trabalhava para acompanhar o processo e contribuir para a formação tanto minha quanto da Professora Coordenadora. Também fomos nos comunicando via e-mail para que o trabalho pudesse prosseguir.

Não posso deixar de mencionar a parceria que tive com os pais dos alunos que procuravam evitar que os filhos faltassem nos dias de realização do projeto e das filmagens. Certamente, a parceria com os alunos foi o aprendizado mais significativo desse processo.

Para a apresentação do trabalho no Seminário de Boas práticas, participei das Orientações Técnicas organizadas pela equipe do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 1. A formadora do programa, Célia Prudêncio trabalhava as formações específicas para os quartos e quintos anos do ensino fundamental. Em uma dessas Orientações tive contato com a sequência didática da carta de leitor, passei a estudar o material. Chegava mais cedo na sala para preparar o espaço, organizava as carteiras em círculos ou em semi - círculos, imprimia um texto para cada aluno, ou seja, quando os alunos chegavam na sala tudo já estava organizado para recebê-los e como isso já fazia parte da rotina, quase não havia indisciplina.

Enfim, a organização se resumia em estudo de cada etapa com os roteiros e os textos jornalísticos, cópia do material para que cada aluno tivesse a sua cópia e pudesse acompanhar a leitura, organização do espaço, filmagem de cada etapa, análise e avaliação das filmagens, replanejamento com base no que foi observado nas filmagens quanto a qualidade do vídeo, disposição dos alunos e principalmente metodologia em sala de aula, quais considerações relevantes deixei registrar e quais contribuíram para o processo de aprendizagem das crianças.

Na outra linha, a professora Coordenadora, editava e legendava as partes do vídeo cujo áudio dificultava o entendimento das falas dos alunos, feito isto, preparamos os slides para a apresentação do Seminário.

As avaliações eram realizadas durante todo o processo de aplicação da sequência didática, como a Célia foi a formadora e ela estava num ponto de vista de aprendizagem maior do que eu e a Silmara, era ela quem nos orientava na maioria das vezes em relação ao planejamento metodológico e aprendizagens dos alunos. É claro que ao longo do processo eu e a Silmara fomos aprendendo juntas, A Silmara mais do que eu, pois vinha de um processo de formação contínua já estabelecido.

Ao olhar para as filmagens ora percebia uma intervenção que deveria ter feito e não realizei, ora era ela quem percebia, além disso, procurei otimizar o tempo, fazendo perguntas que realmente eram relevantes para o entendimento do texto, isso acontecia após observação de cada filmagem, usar a análise das filmagens me auxiliou a refletir sobre a minha própria prática e que baseado nela precisava mudar.

Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, ela se deu a cada etapa da sequência didática, a fazer os agrupamentos produtivos quando necessário, a perceber um aluno se colocou mais que outro e na próxima leitura compartilhada dar voz para quem não dava a sua contribuição. Ao longo do processo, os alunos foram percebendo a dinâmica do trabalho, assim, melhorou a escuta. Cada um esperava a vez para se colocar, sem atropelar o outro, e percebiam que ouvir a fala do outro era importante para a mudança de opinião ou manutenção dela. Além disso, os alunos se tornaram mais críticos, observadores, tinham vontade de buscar o conhecimento e trazia para sala de aula informações novas sobre o tema que estávamos tratando.

*No decorrer do trabalho vi que não seria uma tarefa tão fácil, tive que estudar muito o material do Programa, realizar planejamentos e avaliações de cada etapa, fiquei muito preocupada, achei que não iria conseguir. Foi durante todo esse processo que **aprendi a ensinar melhor meus alunos.***

No dia da apresentação no Seminário, me deu falta de ar, não dormi direito, tive dor estomacal, mas tudo isso era meramente sintomas psicológicos sobre o medo de apresentar um trabalho tão significativo, para mim, para a escola, para a Diretoria de Ensino e para muitas outras pessoas que indiretamente apoiaram o nosso trabalho. Quando digo nosso, estou me referindo a PC Silmara que esteve ao meu lado o tempo todo e foi primordial para que eu continuasse.

Depois do seminário senti um alívio profundo, pois tudo tinha terminado, não precisava ficar tensa. Finalmente, percebi que o trabalho nunca termina. Ele continua nos bastidores da escola e da sala de aula, os espectadores são os meus amigos de trabalho que reconhecem o que eu faço e acreditam nisso. Para mim basta.

Por ficar insegura em apresentar o trabalho no Seminário repetia todos os dias para a minha família do receio que estava sentindo. Eles já não aguentavam mais, porém sempre falavam palavras de conforto, afirmando que eu iria conseguir, pois era capaz. Minha família ficou muito orgulhosa de mim.

Quanto ao ambiente de trabalho, sempre fui muito reservada, e só contei para o grupo de professores quase no fim da terceira etapa da sequência didática da carta de leitor. Claro que para alguns mais próximos, contei antes.

Como trabalhei até a terceira etapa da sequência didática da carta de leitor para a apresentação do Seminário, no período que antecedeu ao evento, precisei dar continuidade às demais etapas.

Continuei com a mesma dinâmica de trabalho: estudar a matéria jornalística, elaborar o roteiro com boas perguntas a fim de ajudar o aluno na melhor compreensão da matéria; estudar a sequência didática pensando em possíveis intervenções; preparar o ambiente, organizar o material dos alunos, fazer a leitura compartilhada e mobilizar a Andréia para filmar o processo. Na outra linha, a Formadora Célia e a PC Silmara olhavam para os vídeos a fim de avaliar o trabalho pedagógico, buscando melhorias no ensino e na aprendizagem tanto minha, quanto dos alunos. A Célia dava as orientações para Silmara via telefone ou e-mail. A PC editava os vídeos e eu procurava seguir as intervenções feitas face a minha atuação com os alunos. Eram justamente tais intervenções que me ajudavam a olhar para a minha prática, criticamente e reflexivamente, e pensar novas possibilidades de metodologia, didática, materiais, intervenções, etc.

A participação no Seminário me fez enxergar qual a relação dos professores da Rede Estadual com o currículo e comparar essa relação com a minha própria prática. Percebi que o Programa Ler e Escrever funcionava, o que precisava para a aprendizagem acontecer de fato era o engajamento dos professores e acreditar que era possível. Notei também que a formação recebida nas ATPC é uma possibilidade para o professor que anseia por aprender. O Programa Ler e Escrever passou a ter mais sentido para mim, trabalhava o material com o aluno e muitas vezes me perguntava

qual a importância de determinada sequência didática na formação do conhecimento, no decorrer das apresentações e dos debates, passei a compreender todas as etapas e dei muito mais importância ao programa na medida em que compreendi todo o processo. A cada ano que trabalhava uma sequência didática, ou um projeto didático, descobria um jeito novo ensinar e novas possibilidades de aprender.

EVELYN Cassilo Rosa

A professora Evelyn me recebeu em sua casa juntamente com os seus dois filhos, Gabriel de 6 anos e o Giovane de três meses, na época do primeiro contato para a pesquisa. O marido Marcos, esteve presente algumas vezes, e durante as entrevistas cuidava do filho mais novo

As entrevistas se deram de forma muito tranquila, entre amamentação, cuidados com o Gabriel e carinhos no irmão Giovani. Todas ocorreram na casa da entrevistada e no período da noite.

A professora Evelyn é Professora de Ensino Fundamental I, tem 32 anos de idade e sete anos na área da educação; Pedagoga, Licenciada em Letras - Português / Inglês; Pós-Graduação (*Lato sensu*) em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Antes de atuar na educação trabalhou como assistente comercial na empresa de turismo e eventos Transmar Tours e na empresa G&M Orthodontics, como gerente administrativa. Diz ter contrariado a todos que consideravam uma loucura deixar o “*mundo dos negócios*” para se dedicar à educação.

Evelyn demonstra um amor grande pela área em que escolheu atuar, fala com carinho dos alunos, da preocupação em preparar suas aulas, muitas vezes arcando com despesas de alguma atividade extra, a qual a escola não consegue financiar.

O período das entrevistas coincidiu com o período de preparação da Evelyn no processo seletivo que participaria para início do Mestrado em Educação. Sendo assim, sempre era reservado um tempo após ou depois das entrevistas para que Evelyn compartilhasse suas dúvidas e medos sobre este processo. Foram momentos em que a pesquisa em que ela participava da realidade de mestrado mais próxima com a qual teve contato. O desejo que Evelyn demonstra por aprender, o prazer pela escrita, são inegáveis. Os olhos brilham os gestos se embalam. Quando tem de responder a uma pergunta, não

mostra hesitações. Imprime alegria e euforia em sua fala, sorrisos e gargalhadas algumas vezes, embora, também tenha derramado lágrimas em outros momentos.

Foram quatro encontros para as entrevistas, os quais Evelyn, abertamente, responderam às questões da pesquisa, sem medo e sem pudor. Recentemente, recebeu a notícia de que foi aprovada no processo seletivo do Mestrado. Seja bem-vinda ao mundo da academia, Evelyn!

GRADE FAMILIAR

Sua infância teve altos e baixos, com momentos tranquilos e outros nem tanto, ora com uma situação financeira muito boa, ora muito difícil. Seu pai sempre foi autônomo e dependia da situação do seu trabalho diário e não de um salário mensal com o qual pudesse contar fixamente todos os meses. O pai era um homem inteligente, capaz de falar sobre qualquer assunto, em qualquer lugar *“sem passar vergonha.”*

Não fez curso superior, entretanto, tinha o hábito constante de leitura. Lia diversos gêneros em diferentes suportes como jornais, revistas e livros... Era assinante de revistas como *Super Interessante*, entre outras. Evelyn mostra uma admiração evidente pelo pai, principalmente pelo perfil intelectual que possuía.

Sempre foi um pai absolutamente autoritário no que dizia respeito à educação dos filhos (Evelyn e o irmão mais velho). A palavra dele bastava.

Uma das coisas que o pai exigia sempre dos filhos é que estes fossem sempre sinceros com ele. *“Cresci com isso em mente. Parece que ouço ele sentado na poltrona da sala dizendo estas palavras a mim e ao meu irmão “Vocês podem ter qualquer problema, não importa qual seja, qualquer dúvida, qualquer situação que estejam passando, não importa, eu quero ouvir da boca de vocês. Não admito ouvir de outros, não admito mentira de forma alguma! Entenderam? Mentira aqui em casa não!” Esta última frase era sempre gritada, mostrando bem seu papel autoritário, deixando claro o tamanho da consequência que teríamos de enfrentar caso mentíssemos”.*

Seu pai não era muito presente, muito participativo, fato este que se evidencia na comparação estabelecida por Evelyn entre seu pai e o pai de filhos, seu esposo Marcos. Seu pai era um homem de poucas palavras e inflexível. Evelyn não lembra de receber ordens de seu pai, tanto no que diz respeito aos afazeres

domésticos ou à escola, pois um olhar já era suficiente. Tal atitude do pai, pela autoridade que exercia e amedrontamento que causava, foi capaz de estabelecer uma rotina de tarefas que, ajudava na organização de tudo que dizia respeito à vida familiar, e que como consequência, interferia, numa rotina diária de estudo e tarefa de casa. Evelyn aprendeu ainda na infância a ter disciplina. *“O que me lembro era que nós sabíamos o que tinha de ser feito. Então, todos os dias acordávamos, tomávamos café juntos, meu pai nos deixava na escola ou quando já havia saído íamos de ônibus. No retorno almoçávamos, ajudávamos minha mãe com as atividades da casa, fazíamos as lições de casa, estudávamos ou fazíamos algum trabalho e por fim podíamos brincar. As tarefas desde sempre estavam claras, cada um tinha seus deveres”*.

A mãe era o oposto do pai, sempre muito participativa e principalmente, muito incentivadora das decisões dos filhos e quem sentava ao lado deles para ajudar nas tarefas de casa. *“Sempre teve jogo de cintura, sempre dando seu jeitinho de mãe. Embora com personalidades diferentes, acho que os dois contribuíram para a pessoa que sou hoje, que erra, que acerta, que luta e, às vezes, vence, mas que, às vezes, também*

fracassa, mas que não deixa de lutar. O mais importante que levo deles é a honestidade, a vontade, a persistência e a integridade”.

Evelyn cresceu inserida numa família de contexto religioso. Os pais eram evangélicos, frequentavam a igreja, por pelo menos 1 vez na semana, no entanto não exigiram que os filhos seguissem as mesmas crenças religiosas que eles. Ensinavam sempre o amor fraternal, primavam pelo respeito e companheirismo entre os irmãos.

Não havia muita atividade cultural, no máximo cinema, esporadicamente, e passeios familiares, principalmente nas férias. Teatro, só nas ocasiões de escola. Com uma infância normal e sem regalias, nada além do que seus pais poderiam oferecer, desde muito cedo, Evelyn entendeu as diferenças de classes sociais. As pessoas que tinham um poder aquisitivo melhor possuíam as melhores casas, os melhores carros e davam os melhores brinquedos aos seus filhos. Evelyn, de algum modo, compreendia que esta não era a sua realidade, o que nunca foi motivo para que sentisse inferior aos outros. *“A gente não se colocava no papel de oprimidos, sempre buscávamos melhorar.”* Mesmo sem brinquedos caros, admite ter tido uma infância feliz, cheia de brincadeiras de criança, como “pega-pega”, “esconde-

esconde”, “amarelinha”, “passa-anel” e outras, todas ao som de cantigas de roda

GRADE ESCOLAR

A fase da educação infantil se deu numa escola particular. Evelyn tem lembranças, ainda que vagas, do parque, do dia em que tirou uma foto e tem guardada até hoje. Lembra dos lanchinhos, das orações, das vozes orando e cantando juntos... *“Lembro do copinho de água, da toalhinha e do lavatório, engraçado recordar!”* A educação básica foi numa escola estadual. A mãe a levava todos os dias para a escola. A escola ficava um pouco longe e era necessário tomar um ônibus para chegar até ela. *“Apesar de haver uma escola mais próxima, minha mãe fazia questão de ir nessa porque era uma escola muito boa, renomada. Ela tinha essa preocupação”*.

Fez a primeira e a segunda série nessa escola. Guarda recordações das quais faz questão de contar. Lembra das brincadeiras, das amarelinhas de caracol, da educação física, de uma bronca que levou, injustamente, da professora e da sua dificuldade em matemática. Sempre teve mais dificuldades em Matemática, e hoje, julga o ensino que recebeu, com *“listas intermináveis de exercícios”*, principalmente no ensino fundamental 2 e médio, período no qual potencializou

suas dificuldades. *“Eu poderia ter sido melhor, se o ensino da matemática tivesse sido melhor, mais lúdico, com objetivos claros”*.

Já em Língua Portuguesa, ia muito bem. A alfabetização se deu muito rápida, pois sempre gostou de escrever. Aos cinco anos já escrevia cartinhas para sua família.

Uma tia em especial teve grande importância em sua formação. Evelyn passava as férias na casa dela. Era Professora na rede estadual e municipal de São Paulo. Foi com ela que Evelyn aprendeu a ler e a escrever, muito criança, ainda que do jeito mais tradicional e único que existia na época. Antes de dormir, a tia Sueli tirava uma caixa, debaixo da cama, com desenhos e sílabas montadas prontas e a pequena sobrinha tinha de procurar as sílabas para montar a palavra correspondente a imagem e ler. *“As sílabas eram bem grandes e eu lembro que dava muita risada quando montava uma palavra errada e depois lia, percebendo que estava errada. Era um momento muito legal!”* Durante o dia, enquanto a tia estava entretida com os afazeres domésticos, Evelyn ficava num banquinho com todas as tabuadas, a fim de decorá-las.

Como Evelyn morava longe da tia, e só a via nos períodos de férias, a tia ensinava todos os procedimentos para a escrita de uma carta, desde a saudação, despedida, o conteúdo da carta até o preenchimento do envelope e como colocá-la no correio. *“Ela me elogiava muito, a letra, as coisas que escrevia desde pequena e eu, claro, adorava!”*

A tia Sueli ficou gravada na memória de Evelyn como a tia que, ainda muito cedo, a ensinara a ler, a escrever e a descobrir o amor pelas palavras e pela docência. *“Quando criança, amava ir à escola com minha tia, ser ajudante dela, apagar a lousa, ajudá-la na correção das atividades. Achava demais ela preencher o diário de classe. Queria fazer tudo! Às vezes, quando estava de férias e ela ainda estava indo para a escola, eu ficava numa das salas vazias brincando de dar aula, falava sozinha, com minha imaginação de criança, como se a sala estivesse lotada de crianças e eu fosse a professora...”*

De uma maneira geral, sempre gostou da escola, não tinha problemas de indisciplina, de não cumprir as atividades. Era responsável, como deveria de ser, pela figura paterna. Mas não acredita que por medo. Entendia quais eram os seus deveres *“Acho que*

era isto e claro, eu gostava de participar”.

Durante os eventos da escola, era sempre a escolhida para falar em público, recitar poemas. *“Ou eu falava demais ou as professoras gostavam da minha oratória. Eu ainda falo demais!”*

Alguns professores marcaram Evelyn profundamente. Em especial, a professora Andréia que ensinava muito bem análise sintática das orações e, *“não sei se pelo jeito que ensinava, consequentemente pela facilidade com que aprendia”*, se apaixonou ainda mais pela Língua Portuguesa. Tinha muita facilidade em escrever e por isso produzia boas redações. No ensino médio, as aulas da professora de Língua Portuguesa e Literatura, Suzana, eram diferentes, considerando a época. Todos ficavam em círculo debatendo assuntos dos mais diversos, dentro do conteúdo escolar. Orientava os alunos a pensarem sobre as possíveis escolhas para a faculdade. *“Era muito bom. Eu fazia até testes para saber qual habilidade e profissão eu me daria melhor. Em todos eles, coincidentemente sempre me levava à profissão de professor ou redatora, escritora... podia ser bobagem, mas isso me influenciava ainda mais”*.

Um professor de sociologia também a influenciou no gosto por escrever. Este

coordenou um grande teatro e Evelyn ajudou com a escrita e organização de todo o roteiro. *“Acredito eu que estas relações, essa busca mais refinada que acontecia no ensino médio, onde os professores tentam nos ajudar, nos direcionar em nossas escolhas, foram firmando ainda mais essa minha paixão pela leitura e escrita, articulada com o desejo de ensinar que se manifestava desde as brincadeiras de criança, na lousa, com as bonecas que eram as minhas alunas, com as idas à escola com minha tia Sueli que era professora”*.

Meus pais, nesta fase do ensino médio, me amparavam, não interferiam nas decisões da filha, embora ainda não soubesse exatamente que curso gostaria de fazer na graduação. Desejava um curso que lhe permitisse outras experiências, caso decidisse não ser professora. Ao pesquisar o curso de Letras, ficou animada e decidida ao descobrir possibilidades de carreira/emprego que este curso poderia oferecer. *“Era muito bom ler sobre um curso que me permitiria ser professora de Língua Portuguesa ou Inglesa (já eram duas possibilidades) e ainda, poderia com este curso trabalhar como redatora, escritora, revisora de textos ou documentos e isso já me abriria um leque enorme em empresas, dentro*

daquilo que mais amava fazer: escrever”.

Não fez cursinhos pré-vestibulares. Prestou vestibular na UNICID e ao ser aprovada, iniciou o curso de Letras, habilitação: Português/Inglês. Quando saiu o resultado do vestibular, sua mãe, como sempre muito orgulhosa dos filhos, apoiou a Evelyn ao máximo. Ficou feliz pela aprovação da filha e triste ao mesmo tempo, pois como morava na zona oeste e a faculdade ficava na zona leste da cidade, Evelyn passaria a morar com a tia. *“Mesmo assim, me incentivou, mesmo com os olhinhos cheios de lágrimas, sempre quis meu bem e sempre disse que eu e meu irmão éramos seu orgulho!”*

Com seu pai, foi o oposto disso. *“E isto sim me marcou muito, negativamente.”* O pai não aprovava a decisão da filha de cursar Letras e se tornar professora. *“O diálogo foi: “Pai, passei no vestibular!”, disse feliz! E o que ouvi foi: “Parabéns filha! Mas, que curso você vai fazer mesmo?”, “Letras, pai”, “Hum, para que serve?”. Neste momento, já fiquei um tanto insegura, mas continuei. Para muitas coisas, posso dar aula de português, inglês, posso trabalhar em empresas como redatora, em jornais, revistas, tem tanta coisa!!”*. Ele simplesmente olhou para mim e

disse: “Olha, então você procura um emprego, porque do meu bolso não vai sair um centavo para pagar um curso pra você ser uma mera professora”. “Tá bom, pai”. Fim do diálogo. Chorei tanto”.

O único apoio e incentivo para que Evelyn concluísse a faculdade e se tornasse professora, veio da mãe e do irmão. A mãe pagou as mensalidades do curso por um ano e meio, abriu mão de suas escolhas para satisfazer as da filha. Neste meio tempo, seus pais se separaram. Ainda com todas as dívidas para pagar sozinha, a mãe e o irmão, sem que Evelyn soubesse, para que não abrisse mão do meu sonho, *“pagavam meu curso, mês a mês, até que conseguisse meu primeiro emprego. ”*

Apesar de ingressar na faculdade muito nova, com 17 anos, não tinha dúvidas quanto à escolha que fizera. *“Sempre achei que fiz a escolha certa”.*

Um mês depois que estava na faculdade, consegui um estágio dentro do consulado americano, não remunerado a princípio. Mesmo assim aceitou, pois sabia se tratar de uma oportunidade que lhe abriria muitas portas no futuro. Neste trabalho, já conseguia fazer uso de tudo que aprendia na faculdade, pois escrevia muitas cartas para empresas, fazia

correções, utilizava o idioma americano etc.

Gostava muito da faculdade, dos professores, do curso. Tudo era novo. Não pensava desesperadamente em dar aula. Achava que, em algum momento, as coisas aconteceriam. Quando concluiu o curso de Letras decidiu iniciar o curso de Pedagogia, pois assim, ficaria com o currículo completo para dar aula do primeiro ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio.

Em ambos os cursos, apresentou TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC). Em Letras, abordou o tema “Educação como resgate da cidadania”. Em Pedagogia, “O papel do professor na formação de cidadãos críticos”. Mesmo sem a experiência da docência, sempre enxergou a educação como possibilidade de transformação e formação do senso crítico e o professor como principal mediador deste processo. Por essas razões, a escolha e o interesse pelos temas acima.

Posteriormente ao curso de pedagogia, algumas pessoas a orientavam a fazer um curso voltado ao comércio exterior ou relações internacionais, visto que, nesta fase, já atuava como gerente administrativa numa empresa de importação e exportação. Entretanto, considerou oportuno cursar uma

especialização em Gestão Escolar, assim, continuaria com sua carreira voltada à educação além do conhecimento em gestão contribuir em alguns aspectos do trabalho que já desenvolvia. Nesta fase, o tema em pauta voltava-se para inclusão, por isso, seu tema se direcionou ao papel da gestão na perspectiva da educação inclusiva, voltada para pessoas com necessidades especiais.

Durante a faculdade, tinha um hábito regular de leitura, mas lia em função do curso: gêneros científicos e pouco entretenimento, alguns voltados mais para área do trabalho, visto que sua carga horária de trabalho era extensa e ainda estudava no período noturno. Não restavam muitas horas para estudar, assim o pouco tempo que tinha era todo dedicado ao estudo. *“Não tinha dificuldade na escrita, os professores orientavam bem e, como sempre gostei de escrever caminhava bem durante a graduação. Mesmo nas disciplinas, gostava de tudo. Não tinha matemática, o que já me deixava feliz, tamanha foi minha frustração com essa disciplina que só aprendi a gostar quando professora”*.

Nesta fase, já estava sentindo falta de atuar na sua área. Não queria mais trabalhar em empresa e achava que era

hora de ser professora. Prestou um concurso e em dois anos foi chamada. *“Optei pela educação, onde estou até hoje”*.

Durante o curso, nunca parou para pensar se estava preparada realmente para dar aulas. Considerava a prática diferente da teoria, ou seja, Evelyn pensava ser difícil unir teoria e prática por diversas razões. *“Os professores apresentavam alguns desafios da realidade, mas ainda muito distantes, acho que quem mais contribuía para fazer estes apontamentos eram os próprios alunos que já lecionavam e estavam na faculdade buscando novos conhecimentos”*.

Nestes 8 anos de docência, considera ter atingido muito mais do que buscava inicialmente, sente ter aprendido muito, principalmente em relação ao ser humano, às pessoas, à criança, ao valor de tudo isso. Frustrações quanto à carreira, ela tem muitas, não em relação à profissão, destaca, mas ao descaso com a educação, à falta de recursos, à falta de colaboração de todos os envolvidos, frustração por se sentir de mãos atadas em alguns casos, pela falta de parcerias, pela falta de união da categoria, por ver tantos profissionais tão desestimulados *“empurrando com a barriga”* o que

considera o futuro - a formação das crianças.

Sentimentos que a acometem quando pensa na escolha da profissão de modo algum são de arrependimento ou dúvida.

Vê no magistério um misto de possibilidades. Sentimentos como insegurança e medo surgem algumas vezes, mas sempre com a certeza de que escolheu a profissão certa. *“Realmente escolhi aquilo que gosto de fazer! Voltando à minha escolha os sentimentos são de satisfação, esperança, certeza, medo, insegurança... sempre! Eles oscilam na verdade, todos os anos, todos os meses, todos os dias... é o cotidiano desta carreira tão boa e ao mesmo tempo tão desvalorizada, tão gratificante e ao mesmo tempo tão desrespeitada, tão isso e tão aquilo (são tantos os altos e baixos, níveis e desníveis) que todos os sentimentos vão e voltam e acredito eu, que é na formação deles, no poder que vou construindo em mim mesma, de poder decidir por qual sentimento vou me deixar levar, é que construo minha carreira, minha vida, é assim que acredito, que cresço e aprendo como pessoa, fazendo minha história e contribuindo para a história de muitas pessoas... e é isso que acredito ser a diferença entre a minha profissão de*

hoje e a de ontem... hoje eu posso influenciar pessoas, pensamentos, ajudar na construção de pessoas como cidadãos e não trabalhar para enriquecer apenas um”.

GRADE DE LAZER/CULTURA

No que diz respeito à atualização profissional, realiza leituras específicas, quer seja em ATPC ou nas horas livres. Atualmente, por conta da elaboração do projeto de mestrado a ser apresentado, tem lido autores como Christopher Day, Andy Hargreaves, documentos da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS sobre formação continuada e artigos que discutem a pedagogia a partir de projetos. Tais autores discutem a preocupação central com a formação continuada de professores, o desenvolvimento profissional docente, a investigação e reflexão desse desenvolvimento enfatizando a história de vida dos professores e a formação de suas carreiras. Além de Paulo Freire, em suas discussões sobre os saberes necessários para a pedagogia da autonomia e Luckesi, que discute a avaliação da aprendizagem. *“Todos contribuem muito para meu próprio desenvolvimento e capacitação, mais ainda, posso dizer que contribuem para meu pensamento crítico, me tirando do senso comum”.*

Leitura de revistas, pode-se dizer que mais as científicas quando em busca de materiais para o seu trabalho. Acha importante como suporte de informação e conhecimento. Costumo ler mais na internet por meio dos canais de notícias. Gosta muito de teatro e cinema, mas, nos últimos anos, as idas têm sido específicas para atender às necessidades dos filhos, assim, optam pelo gênero infantil e de animação. *“Por tocar desde pequena, ”*, aprecia apresentações musicais, principalmente de música clássica e jazz. Gosta de participar de exposições e considera importante participar de palestras, ir a museus, apesar da pouca frequência com que consegue fazê-lo. *“Sempre tem o lado da aprendizagem pessoal, intelectual. Você sempre sai de um evento trazendo algo importante consigo”*.

Em casa, possui um pequeno acervo de livros. Por conta da pesquisa específica quem vem realizando para elaboração do seu projeto de mestrado, tem selecionado algumas obras específicas, mas prefere leituras por meio de mídias digitais como computador e *tablet*. *“Tenho um acervo de livros infantis no quarto dos meus filhos e alguns de minha preferência pessoal como “Quem mexeu no meu queijo?” - Spencer Johnson, e outros. Mas não sou uma pessoa que gosta de guardar livros, hoje em dia acho que a*

modernidade ajudou a tê-los digitalizados”.

Quanto ao idioma, gosta muito de estudar outras línguas, mas, nos últimos anos, não tem tido muito tempo para se dedicar. Fez curso de inglês até o nível avançado. Falava, escrevia e lia fluentemente. Há 8 anos, desde que iniciou na carreira docente que não faz uso da língua. *“Perde-se muito quando não se pratica, mas ainda assim, quando viajamos consigo “me virar” bem”*.

Fez um estágio básico no curso de alemão. Apesar de ter gostado bastante, teve que parar por conta da faculdade e do trabalho. Quanto ao espanhol, fez um estágio básico, mas entendo bastante, já que sua família é espanhola e italiana e parte dela ainda se comunica no idioma espanhol o que possibilita uma melhor compreensão do idioma.

Produziu três trabalhos de conclusão de curso e agora, vem se empenhando na elaboração do seu projeto de mestrado e na escrita de capítulos de livro, a convite.

GRADE TRABALHO

Acredita que ser reconhecida socialmente por sua função de professora é ser valorizada e respeitada enquanto tal. Considera vários aspectos envolvidos: salários mais justos, planos de carreira com impacto efetivo, compreensão real da atividade docente

pela sociedade (pois pensa haver ainda muitos equívocos no entendimento do que seja educação), condições de trabalho e critérios de formação. Acredita que a profissão ainda não alcançou o reconhecimento social e não alcançará enquanto a educação for usada como marketing eleitoral. Ainda assim, diz do reconhecimento do seu trabalho por seus alunos e pelos pais que mostram satisfação.

Acredita que o magistério é uma profissão baseada em tarefas dinâmicas e renovadas, não sendo possível fazer sempre a mesma coisa e da mesma maneira. A educação envolve pessoas e a interação entre elas. Os atores manifestam opiniões e essas são diversas e permitem ir além do esperado, sempre. Existem questões burocráticas, preenchimento de papéis como, por exemplo, diário de classe, descrição, aluno por aluno, do seu desempenho no bimestre e tenho (se for fala direta colocar aspas ou mudar o verbo se for sua fala) que repetir na ata do conselho. *“Perder tempo preenchendo notas, quando poderia usar este tempo para ver a prova enquanto diagnóstico e trabalhar as dificuldades dos alunos partindo delas. Não gosto desta parte burocrática que vem “de cima”, acho necessário o registro, mas não este lado repetitivo”.*

Não acredita que a profissão docente é um talento, uma aptidão natural, muito pelo contrário, considera que para ser professor é preciso desenvolver muitas competências e habilidades que a própria graduação não dá conta sozinha. *“São competências que precisam de muito, muito estudo, muita vontade, busca e disponibilidade. O que pouco vemos, infelizmente na carreira docente”.*

No que diz respeito à desmotivação de alguns professores, à falta de estímulo pela profissão, Evelyn pensa em pesquisar sobre este tema. Acredita que existem possibilidades de estimular os professores e pensa que projetos, pensados e estruturados pelos professores a partir da sua realidade, das necessidades de aprendizagem dos seus alunos, são grandes aliados neste processo, pois deste poderá intervir de modo pontual nas defasagens apresentadas, o que pode estimulá-lo e conduzi-lo a um trabalho satisfatório principalmente para si mesmo.

“Recentemente fiz um trabalho, envolvendo um projeto do Ler e Escrever, programa do governo. Neste projeto, fomos além do que estava escrito, montamos um projeto que envolvia as duas salas de segundo ano e a sala do ATENDIMENTO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (APE) – sala de recursos

para crianças com necessidades especiais). O projeto foi além das expectativas e o que mais me chamou a atenção foi que uma das parceiras, que já está tão desmotivada, em fim de carreira, participou ativamente do projeto, mostrando satisfação e compromisso. Atitudes que não vemos no dia a dia. Nesses momentos, pude perceber o quanto ela gosta do que faz. É claro que gosta, foi sua escolha! Mas talvez, pelas desmotivações que teve, ao longo da carreira, acabou por se conformar com as situações, perdendo o prazer. Recentemente, fiz uma leitura que dizia que, no trabalho, o que nos motiva é o aprendizado, o nosso desenvolvimento enquanto pessoa, nossas expectativas, nossas realizações, fatores que não se findam, renovam-se a cada dia, a cada objetivo que temos. Claro que os salários também têm grande importância, mas não são fundamentais para a construção da nossa carreira, que é nossa vida. Há pessoas que trabalham como se o trabalho fosse um peso, como se as férias e a aposentadoria fossem finalmente uma forma de libertar-se dele. Trabalham apenas pelo salário, como forma de sobrevivência, mas há que se pensar que o trabalho é o que conduz o homem, que nos constrói, que permite no encontrarmos enquanto pessoas e acho

que é isso que falta na carreira docente, este encontro do professor com o que faz, com a importância que carrega seu trabalho”.

Não é a favor de greves, considera prejudicial e pensa haver outras formas de reivindicar, “mas ainda preciso melhorar este meu ponto de vista.” Julga a categoria docente como desunida, mas entende que à medida que não participa das reivindicações, acabo por fazer parte de tal desunião. “O professor precisa se valorizar mais, buscar mais, mas isso se faz no estudo, nas atitudes, no dia a dia.”

Quanto à formação inicial, entende que esta foi positiva e formativa. Entende a formação inicial como fundamental para o exercício da profissão, entretanto, hoje a vê com outros olhos. “Acho que falta a formação de habilidades necessárias. Falta atrelar a teoria e a prática e, principalmente, formar professores que continuem estudando ao longo de sua prática. Formar-se na graduação é o primeiro passo, o estudo formativo continua ao longo da carreira. A prática e a experiência ajudam nesta formação, porém ela deve estar articulada com o estudo, com a busca e o anseio de aprender. Tudo muda, a sociedade, as pessoas e, para atender estas mudanças é necessário estudo, leitura, isso é o que

falta para o professor, que exige tanto do aluno, mas que não o faz”.

“Acredito que as experiências dos primeiros anos da carreira docente já têm impacto sobre a vida profissional”.

Essas experiências podem ser gratificantes ou logo de início, aflorar sentimentos de desencanto ou fracasso, por isso, julga faltar na formação universitária, ações e estratégias que atendam a estas expectativas do professor iniciante.

Apesar da compreensão de que a teoria embasa a prática, em alguns aspectos sente dificuldades em fazê-lo. Cita o exemplo das hipóteses de escrita e psicogênese da escrita estudadas por Emília Ferreiro. Diz que, apesar de seu conhecimento teórico, na prática não sabia como aplicar, principalmente como sanar os problemas e as dificuldades que alguns alunos apresentavam no que dizia respeito ao sistema de escrita. *“Que atividades oferecer quando o aluno não avançasse sua hipótese de escrita”.* Contudo, foi no estudo contínuo, na curiosidade de aprender, na busca por respostas, que conseguiu responder a algumas de suas perguntas. *“Tive que buscar, tenho que fazer até hoje, porque sempre tem algo novo, uma dificuldade que não consigo sanar com aquilo que conheço, então tenho que buscar com os*

pares, em ATPC, com ajuda da coordenadora, em estudos”.

No que diz respeito ao trabalho coletivo reservado para a formação dos professores, Evelyn, nem sempre considera produtivo o trabalho em ATPC, principalmente pelo tempo que é reservado a repasses de informações e questões burocráticas. Mas nos momentos em que a Professora Coordenadora consegue desenvolver um trabalho efetivo de formação, com períodos reservados para estudo, Evelyn acredita que tais ocasiões possibilitam aos professores a reflexão e aprimoramento da prática pedagógica. *“Só sinto falta de mais tempo para elaboração de rotinas e planos de ação para o dia a dia. Vale salientar, que sinto falta do compromisso de alguns professores com a ATPC, com os estudos, com a leitura, que deveriam ser vistos como essenciais por todos. Como dito anteriormente, vejo pouquíssimos professores atrelados ao estudo. A maioria está desestimulado, não mostra vontade ou interesse. Só criticam e trazem problemas, mas não apresentam ações que justificam um trabalho sólido que busque resultados satisfatórios.”*

Quanto aos alunos, *“meus alunos são aquilo que eu permito que eles sejam. Vejo crianças de todos os tipos,*

fisicamente e emocionalmente falando, às vezes me sinto incapaz de lidar com tanta diversidade em um local tão pequeno. Me sinto despreparada, por isso venho correndo atrás. Estou aprendendo ainda, tenho muito o que aprender. É muito difícil! Não apenas olho para eles superficialmente, quero olhar para dentro deles, tem o lado afetivo, emocional, tem os saberes, as habilidades, tudo neles faz parte da aprendizagem, do que, inclusive eu, tenho que aprender, entender para poder preparar e oferecer a eles, para poder ensinar, ensinar a pensar, ensinar a opinar, julgar, decidir... não é fácil, mas é o que venho buscando. Vejo meus alunos com capacidades enormes de expandir-se, porque, mesmo em suas carências de vida, eles têm muitas capacidades e podem ir muito além do que imaginamos, por isso a importância de trabalhar seu senso crítico, sua palavra, explorar seus pensamentos e colocá-los em ações que se fazem e que não que se calam”.

Gosto de receber materiais prontos e adequá-los às nossas necessidades, porém, gosto muito de preparar planos de aulas, projetos em que possa partir da real necessidade da turma e explorar maneiras de supri-las. Como exemplo, posso citar o projeto receitas juninas (do Programa Ler e Escrever), o qual

adaptamos e o desenvolvemos amplamente.

Planeja suas aulas semanalmente, mas este planejamento é flexível e modificado de acordo com as necessidades da sala, do dia, etc. Existe pouco planejamento coletivo, principalmente, pelo pouco espaço reservado nas ATPC, “*mas de vez em quando isto é aberto a nós*”. E quando existe, poucos professores estão dispostos a mobilizar-se em algo novo ou que demande mais daquilo que o professor está disposto a oferecer. “*Não tenho muita oportunidade de falar no grupo, dificilmente são favoráveis às minhas sugestões. Normalmente começam o planejamento da rotina com a seguinte frase “Evelyn, não inventa!”*. Seu planejamento consiste na seleção dos conteúdos a serem trabalhados e as estratégias mais indicadas para ensinar aquele determinado conteúdo. Prefere preparar as aulas em sua casa, pois diz ter dificuldade de concentração. Precisa de silêncio absoluto. Leva cerca de 3 horas para elaborar a rotina semanal e na semana mais algumas horas, de acordo com o que precisa alterar. “*Imprimo tudo em casa, tiro do bolso, porque a escola não tem esse recurso, é supercontrolado, com imposição de limites de uso na xerox.*”

Pensa que as avaliações devem ser contínuas e diagnósticas e, a partir dos seus resultados, é preciso buscar estratégias que alcancem os erros e dificuldades das crianças. Além disso, pode e deve ser instrumento de reflexão da própria prática do professor. *“Não sou a favor das notas, porque classificam e rotulam as crianças.”*

Perceber o avanço dos alunos, perceber, durante as reuniões de pais, a satisfação deles com o seu trabalho são fatores que a estimula e a faz acreditar que está fazendo o melhor.

“Fiquei muito feliz quando recebi a proposta de apresentação do meu trabalho para o Seminário de Boas Práticas, em Serra Negra, e lisonjeada com o convite para participar desta pesquisa, e de algum modo, contribuir para a construção de conhecimento que esta pesquisa trará”.

Quanto aos cursos, por conta dos filhos pequenos, ainda não conseguiu disponibilidade para fazê-los. Um dos principais momentos que consegue estudar é durante as ATPC e leituras que realiza em casa. *“Estudo de verdade. Fiz 2 graduações, uma especialização e agora estou participando de um processo seletivo para iniciar o mestrado e continuar minha formação. Está sendo uma experiência muito produtiva e renovadora”.*

Nesse sentido, vê a formação continuada como ações e meios pelos quais o professor pode acompanhar a atualidade, não apenas os acontecimentos que rodeiam o mundo, mas, em relação aos conhecimentos curriculares, pedagógicos e às novas tendências educacionais. Permite capacitar o docente, aprimorar sua prática, desenvolver habilidades e abrir novas possibilidades e caminhos para uma pedagogia e aprendizagem de qualidade. Quanto ao ato de ensinar entende que este é mais do que transmitir conhecimentos. *“Como diz Paulo Freire, é ajudar na construção deles. Tarefa difícil, mas prazerosa, cheia de desafios, acertos, erros, sucessos, conquistas e porque não, fracassos? Mas o que considero melhor no ato de ensinar é que você pode se superar a partir do fracasso, do erro. O professor pode e deve ter a humildade de saber no quê e quando errou e ter a possibilidade de dizer ao aluno que também precisa pesquisar determinado assunto, quando a dúvida não souber sanar. Ensinar envolve, aprendizagem, pois quem ensina, aprende, busca, pesquisa, “corre atrás”. Ensinar pressupõe amor, disciplina, postura, integridade, honestidade consigo mesmo e com o trabalho, com as crianças, com os pares. Envolve amor, alegria, disposição,*

disponibilidade, personalidade, humildade, acredito que ensinar é uma luta para transformação e renovação do velho, para formação dos seres humanos, formação e renovação do presente e futuro. Ensinar é ter brilho, brilho no olhar da criança que se mostra envolvida na aprendizagem, principalmente quando percebe que aprendeu. Brilho no olhar daquela que está cheio de dúvidas, medo e insegurança, porque não conseguiu compreender e brilho, muito brilho no olhar do professor que está feliz por conseguir ensinar, mas tão preocupado em conseguir atingir aqueles que se mostram inseguros.... Ensinar é um ato de coragem! Dom? Vocação? Quem sabe! Com certeza de muita competência e habilidades, que não se constroem na graduação ou na experiência, ou na formação singularmente, mas em todas estas, atreladas à vontade, à curiosidade do querer bem, o futuro, o aluno, enquanto sujeito transformador da história! ”

Quanto ao Seminário de Boas Práticas que Evelyn participou em 2013, “considero uma ótima iniciativa, porém restrita e pouco divulgada. Uma oportunidade para que os professores protagonistas da educação, compartilhem suas ações com colegas de trabalho. Acredito que deveria ocorrer

mais do que uma vez ao ano e em todas as regiões, não apenas centrado num só lugar”. Mesmo com todos os custos envolvidos Evelyn vê este evento como de grande importância para a prática pedagógica. “Acho que eventos como este deveriam ser feitos dentro da própria escola, ao menos semestralmente. Os professores deveriam apresentar seus projetos, compartilhar suas conquistas, seus encantamentos. Não apenas estimularia o corpo docente, como traria à tona os resultados, muitas vezes escondidos em portfólios ou arquivo morto”.

Pensa que uma boa prática se faz na realização de um trabalho satisfatório tanto para o professor, como para o aluno. A boa prática consiste em estudo, em conhecimento prévio da turma, de avaliações diagnósticas que acompanhem a evolução e busquem alternativas significativas para o avanço de cada aluno. A boa prática, segundo Evelyn, é aquela que atende ao objetivo do professor em seu propósito inicial, que atenda ou supere as expectativas do professor, do aluno e de todos os envolvidos.

Em 2013, Evelyn foi convidada pela Professora Coordenadora para apresentar o trabalho de reescrita de contos que vinha desenvolvendo com

seus alunos de 1º ano do ensino fundamental I. Diz ter tido o privilégio de estar entre formadores e ótimos professores. Percebeu o quanto ainda precisa aprender, o quanto o trabalho em sala de aula pode ser explorado, o quanto as atividades podem ser ampliadas e trabalhadas com a turma, desde que o professor tenha um olhar diferenciado e entenda de fato as propostas e finalidades do seu trabalho. Ouviu relatos de práticas pedagógicas e conheceu professores comprometidos com a educação.

A experiência nos Seminários fortaleceu sua concepção de que quando o professor atua como mediador em sua prática, estabelecendo uma rotina com objetivos

e ações planejadas, quando reflete sobre estas ações e busca superar as dificuldades de cada aluno, “*certamente, ele consegue ir além das expectativas, visto que as crianças precisam de estímulos, de pessoas que explorem suas opiniões, que lhes deem voz para expor seus pensamentos, sua construção, conseqüentemente, sua autonomia.*”

Evelyn viu todas estas possibilidades, partindo das rotinas e projetos que eram possíveis de serem explorados, modificados, vistos sob diferentes olhares, diferentes práticas, mas cujo objetivo foi sempre o mesmo, a aprendizagem do aluno.

Seminário de Boas Práticas

Em meados de agosto de 2013, durante uma ATPC, a coordenadora estava falando sobre o projeto de reescrita de contos para o terceiro ano. Como todos meus alunos de primeiro aninho já haviam alcançado a hipótese de escrita alfabética achei interessante o projeto e pedi para trabalhar o mesmo com minhas crianças.

Neste intervalo, a PC, participando de sua formação semanal no Núcleo Pedagógico ouviu algumas professoras comentarem sobre não ser possível alfabetizar crianças no primeiro ano, com 6 anos (100% da sala). Neste momento, a minha PC interrompeu e disse que uma de suas professoras tinha uma turma de 1º ano com todos alfabéticos e que inclusive já produziam pequenos textos. A formadora do Programa Ler e Escrever, Célia Prudêncio, ao ouvir essa fala, pediu à PC Elaine que a levasse os materiais dos meus alunos. Então cedi alguns textos como, indicações literárias, bilhetes, cartas escritas por eles, entre outros. A formadora Célia me apresentou o evento de Serra Negra e me convidou para apresentar o projeto de Reescrita de Contos que estava

desenvolvendo com os meus alunos. Apesar do pouco tempo para filmar as etapas seguintes concluí as primeiras etapas do projeto bem como o vídeo de apresentação e o trabalho foi aprovado, possibilitando minha participação desta experiência maravilhosa

O trabalho desenvolvido com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I foi Reescrita de Contos a partir do Guia de Orientações do Programa Ler e Escrever - 3º ano - que apresenta o projeto “Quem reescreve um conto, aprende um tanto”. As etapas basicamente foram: - Leitura do conto “Cinderela” diversas vezes para os alunos de modo que eles se apropriassem dos acontecimentos, da ordem cronológica dos fatos e as relações de causa e consequência. Em seguida, o planejamento da reescrita com a organização das ideias principais da história, em tópicos, não como roteiro, pois a criança não deve ficar presa aos tópicos, mas entender que o planejamento consiste em nortear a sua escrita. Posterior ao planejamento, veio o reconto oral da história para que o aluno já se apropriasse da linguagem que se escreve, diferente da linguagem oral. Em continuidade ao projeto, veio a etapa da reescrita coletiva tendo a professora como escriba. Nesta atividade, os alunos ditavam a história para mim e eu registrava na lousa o que eles diziam, ao passo que durante o processo da escrita já fazia intervenções que o ajudassem a refletir sobre o sistema de escrita (alfabetização) e também questões como a linguagem que se usa para escrever, levando-os a pensar as palavras mais bonitas e/ou adequadas para determinado trecho da história ou até mesmo, voltar ao que já havíamos escrito de modo a pensar se o texto estava claro e coerente para quem o lesse. Nesta atividade, a história foi reescrita até um determinado ponto já previamente definido e fazendo as revisões necessárias ainda durante o processo de escrita. A etapa a seguir constituiu-se da reescrita em dupla, a partir de agrupamentos produtivos, em que os alunos leram a história e retomaram a reescrita a partir de onde havíamos parado coletivamente. Por fim realizamos a revisão final, também coletivamente, fazendo adequações necessárias quanto à coerência e coesão, estrutura do texto, ortografia, pontuação, etc.

Durante o desenvolvimento do projeto com meus alunos, participei de Orientações Técnicas no Núcleo Pedagógico com a formadora do Programa Ler e Escrever Célia Prudêncio em conjunto com a equipe de PCNP dos Anos Iniciais da Diretoria Leste 1. Na escola, as formações aconteciam com a PC Elaine Malgueiro a partir das

orientações em ATPC, com estudo e orientação quanto à proposta do trabalho e esclarecimento de dúvidas durante o desenvolvimento do projeto.

Para a apresentação do projeto no Seminário, foi necessária a filmagem das aulas com as etapas do projeto. No entanto, vale salientar, que, como a princípio não havia a ideia de levar este trabalho a qualquer lugar, ou seja, o projeto só tinha o objetivo de ser apresentado na Feira Literária na própria escola, muitas partes dele não foram filmadas, apenas relatadas na apresentação, visto que já haviam sido trabalhadas, anteriormente ao convite.

Participar deste trabalho me fez sentir realizada e feliz, por alguém ter olhado com carinho para o que eu estava fazendo e permitir que eu compartilhasse esse bem com as pessoas que estão no mesmo caminho, na mesma direção. Foi como se tivesse atingido uma meta empresarial e agora tivesse que compartilhar as ferramentas pelas quais cheguei lá. Além disso, me senti ainda mais estimulada a dar continuidade ao meu trabalho em sala de aula. Passado o evento, me senti realizada como educadora, contribuindo para as práticas pedagógicas. E, mesmo em meio a tantos professores, não me senti um número, ou seja, mais uma professora entre tantos outros, mas senti que aquilo que todas nós estávamos apresentando, acrescentaria de alguma forma à formação uma das outras, me senti valorizada, estimulada a dar continuidade naquilo em que acredito e que busco em minha profissão.

No ambiente familiar foi uma enorme repercussão, pois sempre envolvo demais minha família nos assuntos pedagógicos. Todos sabem da minha paixão pela educação, da minha crença por um futuro melhor às crianças, a uma aprendizagem de qualidade, à valorização do professor e união da categoria.

Tudo aconteceu muito rápido, foi uma experiência maravilhosa, mas senti falta de mais tempo para apresentar um trabalho melhor e realizar um trabalho mais completo com as crianças. Poderia ter sido proposto desde o início do ano, por exemplo. Passado o evento, me senti realizada como educadora, contribuindo para as práticas pedagógicas.

Ter um espaço para a troca de experiências, de práticas é certamente uma extensão da formação docente. Ter a oportunidade de compartilhar sua prática com outros profissionais e ainda, aprender outras, às vezes sobre o mesmo tema trabalhado por visões diferentes é uma experiência prática que vai além das teorias e que nos permite

tornar as vivências e experiências como objeto de análise e reflexão. É o momento claro em que saímos do planejamento para a ação, a prática frente à realidade.

Me senti privilegiada por participar do Seminário de Boas Práticas, com o ego e auto estima elevados, porém com um lado bem apurado de preocupação e responsabilidade, porque a medida que você participa, apresentando e ouvindo, você passa a perceber que há inúmeras possibilidades, que o ensino não tem limites, que as portas são infindáveis, que a criatividade, as experiências e olhares são demasiadamente incontáveis para um professor dizer que não vai dar certo, para dizer que tentou de tudo, mas que não deu!

Os desafios são grandes, todos os dias. Penso que enfrentá-los requer de mim muito mais que um planejamento feito no papel. Hoje vejo que a formação tem que ser continuada e para sempre. Por isso, estudar, ler, pesquisar não é algo que se finda, mas são as portas que me levam a caminhos que me permitam superar desafios, barreiras, que permitam minha própria superação como professora, como pessoa.

4.1- Análise dos dados

De acordo com os dados extraídos a partir dos retratos sociológicos, sintetizados e analisados, foi possível compor uma interpretação possível a partir dos diversos cenários de socialização que perpassaram as experiências das professoras, sujeitos desta pesquisa, nos diferentes contextos, a saber, familiar, escolar, lazer e cultura e trabalho.

Neste momento, procuramos retomar a trajetória de vida a qual as professoras investigadas estiveram submetidas. A relação com a família, com a escola e algumas de suas principais características, que chamamos de disposições, e que, de um modo ou de outro, constituíram o caminho percorrido por elas até se tornarem professoras.

4.1.1- Fátima Silva

Fátima vem de uma família bastante carente, porém, absolutamente batalhadora. Seus pais migram de Pernambuco em busca de melhores condições em São Paulo. Uma família com sete filhas e que precisa cuidar da alimentação e educação de todas. Apesar de todas as

dificuldades financeiras que a família vive, Fátima ainda assim, consegue se sentir uma criança acolhida e amada pela família. Vê na figura da mãe o aconchego e carinho de que precisa. Tem-na como uma mulher forte e amável. Admira a força física e emocional que emana de sua mãe.

O pai, apesar de mais distante, fisicamente, por conta do trabalho, se mostra presente nos poucos momentos que lhe sobra. Toma a leitura das filhas e pergunta como vão na escola.

Fátima, num ambiente de tantas pessoas, a saber, mais seis irmãs, se mostra sempre reservada. É calada e sempre atenciosa às tarefas a ela reservadas.

Tem pouco tempo com os pais. Estes trabalham a semana toda e chegam tarde em casa. Fátima é cuidada por suas irmãs mais velhas, que, embora jovens, já assumem uma alta carga de responsabilidade.

Apesar da luta constante por melhores condições de sobrevivência, dos sacrifícios da mãe, de ter de ajudar seus pais na plantação de café, entre outros, Fátima, vive o melhor que uma infância pode proporcionar a uma criança. Fátima brinca. Transforma sabugos de milhos em lindas bonecas de cabelos sedosos. Fátima sobe em árvores e colhe frutas do pé. Fátima é capaz de sonhar. Fátima tem, a partir das histórias contadas por sua mãe, o primeiro contato com outras realidades e passa a sonhar.

Quanto à escola, embora as condições sejam sempre precárias, os pais, tentam na medida do possível, mostrar às filhas a importância dos estudos. A mãe compra enciclopédias, o pai toma a leitura, e deste modo, Fátima percebe o cuidado destes na educação das filhas.

Fátima, sempre muito tímida, tem problemas na segunda série. Reprova por dois anos seguidos. Isso faz com que sua autoestima sofra uma queda considerável. No terceiro ano que cursa a segunda série, sua frequência às aulas se torna irregular e pouco sentido passa a enxergar nos estudos. Até o dia em que sua nova professora conversa em particular com ela. Pergunta o que está havendo. Fátima se sente acolhida e acreditada. Lembra das irmãs que abandonaram os estudos para dedicarem-se ao trabalho. Sabe que não é isso que quer para si mesma. Volta a frequentar as aulas com interesse e entusiasmo.

Fátima mostra uma preferência clara pelos professores que valorizavam e estimulavam a autonomia dos alunos. Professores que sabiam conduzir suas aulas e encantar os alunos com seu conhecimento.

À fase da adolescência, tem momentos conturbados junto à família. A mãe fica doente e tenta suicídio. Passa um longo tempo em tratamento médico. É dolorido para Fátima ver a mãe naquela situação. Tem nos estudos, assim, uma fuga desta ou realidade triste.

Quando começa a trabalhar em casas de família, sente seu mundo aos poucos, se ampliar. Nesta fase, tem contato com livros, dos mais variados gêneros. Se dedica às leituras, por vezes, recomendações dos professores do Magistérios, outras, por necessidade e escolha pessoais.

Ao optar pelo magistério, Fátima não tem clareza de quais são seus planos para o futuro, qual carreira pretende seguir. O faz por sugestão de uma amiga e por não considerar outras possibilidades de atuação naquele momento. Entretanto, cursar o magistério é uma escolha que dá certo. Encontra nos professores profissionais que olham de fato e valorizam seus alunos. Fátima se encanta com alguns professores em específico. Se sente valorizada e respeitada, enquanto aluna e enquanto sujeito. Ao fim do magistério, decide ser pedagoga.

Durante a graduação, continua apresentando um rendimento dentro dos padrões aceitáveis. Tem um senso de organização e disciplina bastante apurados. Organiza o seu tempo entre as aulas da faculdade, leituras que precisa realizar e o tempo que seu trabalho como professora eventual na rede estadual, demandava.

Neste momento, ainda não enxerga grandes perspectivas na carreira docente. Recebe um salário bastante ínfimo diante de suas necessidades básicas. Isso a faz pensar em iniciar um outro curso que lhe trouxesse um melhor retorno financeiro, mas por não ter como pagar um segundo curso, não segue adiante em sua ideia.

Em 2002, consegue uma vaga como professora de educação infantil na rede municipal de São Paulo. A questão financeira começa a melhorar e as esperanças de Fátima, em se tornar de fato uma professora, começam a aflorar. Elementos como equipamentos novos, formação em serviço, e a valorização profissional fizeram com que Fátima percebesse um outro lado da docência que até então tinha vivido.

Em 2006, efetiva-se na rede estadual de ensino de São Paulo.

4.1.2- Evelyn Cassilo Rosa

Evelyn cresceu inserida num contexto familiar comum, ao lado de seus pais e seu irmão. Teve uma infância em que as lembranças que guarda, são de um tempo feliz e tranquilo. A amabilidade e flexibilidade da mãe em contraste com a figura firme e autoritária do pai são características que permitiram a Evelyn um senso de responsabilidade e organização muito precoce. Evelyn cresce sempre tendo muita clareza de suas funções assim como uma admiração pela personalidade e capacidade intelectual e de comunicação do pai. Entende que a educação

rígida que recebeu de seu pai e referendada pela mãe lhe possibilitou alguns valores importantes, como responsabilidade aos seus compromissos e honestidade para com o outro.

Evelyn, desde menina é muito falante, gosta de ouvir histórias e brincar de escolinha. Vê na figura da tia materna, Dona Sueli, uma referência importante, tanto no que diz respeito à sua infância, como também na decisão de, futuramente, se tornar professora.

Evelyn passa as férias escolares na casa da Tia Sueli. Esta por sua vez, a ensina a ler e a escrever de uma maneira lúdica e descompromissada. Com silabadas móveis, figuras e livros na alfabetização permite a imaginação da sobrinha. Evelyn adora. Tudo acontece naturalmente e aos cinco anos Evelyn já lê e escreve. O trabalho ainda que não sistemático, realizado durante os intervalos do ano letivo, motivaram Evelyn a, desde muito cedo, ter contato com a linguagem escrita e suas funções. Ou seja, o fato de escrever cartas a sua tia, endereça-las e postá-las no correio, evidencia uma ação pedagógica permeada de contexto social o que potencializa uma aprendizagem real pela menina.

Neste contexto, Evelyn passa a gostar ainda mais do mundo da cultura escrita. Passa a brincar de escolinha e se imaginar professora. E esse é um pensamento que vai lhe acompanhar por toda a escolarização até chegar à fase da graduação.

Nesta época, ao imaginar um curso que pudesse atender aos seus anseios de continuar tendo contato com a Língua Portuguesa e ao mesmo tempo lhe habilitasse a dar aulas, Evelyn não tem dúvidas sobre o curso que faria: Letras. Mesmo sem o apoio do pai, que se negara a ajudar financeiramente um curso que a habilitaria a ser professora, Evelyn prossegue a graduação com o apoio da mãe e do irmão que arcam com todas as despesas neste processo.

Logo no início da graduação, Evelyn inicia um trabalho de estágio não remunerado no consulado americano em que suas principais tarefas consistia em redigir cartas, fazer correções e traduções para o idioma americano. Na faculdade, sempre participava de todas atividades complementares que tinha disponibilidade. Participou de grupos de pesquisa e elaborou o trabalho de conclusão de curso (TCC) voltado para o tema da cidadania. Assim que concluiu o curso de Letras, deu início ao curso de Pedagogia pois entendia que, deste modo, estaria habilitada para lecionar desde o ensino fundamental I até o Ensino Médio.

Durante a fase das graduações, Letras e Pedagogia - embora amigos e parentes a aconselhassem a pensar um curso voltado para o comércio exterior ou relações internacionais - Evelyn trabalhou como gerente administrativa em uma empresa de importação e exportação. Teve uma imersão forte neste contexto empresarial. Entretanto, embora apreciasse as reuniões,

coquetéis e sapatos de salto alto, num dado momento, dá vazão ao seu desejo até então adormecido e decide assumir sua paixão pela educação.

Tal decisão, considerada por muitos como uma “loucura” e o que demonstra a pouca credibilidade que a função têm diante da sociedade, se mostra como algo absolutamente certo para Evelyn. Embora nunca tenha tido a experiência de adentrar a uma sala de aula, a não ser por conta dos estágios durante a graduação, mesmo sem a clareza de estar preparada para dar aulas, Evelyn tem uma certeza absoluta quanto ao seu desejo em ser professora. Quanto a isso, Evelyn se mostra irredutível.

Em 2005 presta o concurso para professora de educação básica I e em dois anos é efetivada na rede estadual paulista.

4.2- Interfaces entre a percepção sistemática do que Giroux entende por Professores Intelectuais com a análise das professoras sujeitos da pesquisa

Na obra *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (1997), Giroux ao trazer uma discussão teórica crítica das tendências que constituem os fundamentos do atual discurso em educação, diz das ameaças e desafios que se apresentam aos professores, ameaças estas que se configuram sem precedentes, tamanha suas proporções (p. 157).

Giroux diz das reformas educacionais que “mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecer uma liderança intelectual e moral para a juventude” (GIROUX, 1997, p. 157), reformas e recomendações que “ignoram a inteligência, julgamento e experiências que os professores poderiam oferecer em tal debate” (1997, p. 157). De igual modo, o autor lança sua crítica aos programas de formação de professores “que enfatizam o conhecimento técnico e prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes” (1997, p. 158), ou seja, programas de formação que oferecem aos futuros professores técnicas e metodologias homogêneas que negam o desenvolvimento e a necessidade do pensamento crítico.

Outro aspecto que Giroux aborda nesta obra, diz da “atual crise na educação” (1997, p. 158) que segundo ele, tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação, assim, sob sua ótica,

É imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro

da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (1997, p. 158).

Nesta perspectiva, a fim de oferecer uma contribuição teórica para este debate e os desafios que ele suscita, Giroux argumenta que uma maneira de “repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais” (1997, p. 161). Para este autor, encarar os professores nesta perspectiva significa repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido os professores de assumirem todo o seu potencial de estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

Para o autor, é importante que os professores assumam a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões pertinentes acerca do que ensinam, de como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Já em seu livro, *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas políticas em educação* (1999), ao declarar a necessidade de redefinir o papel dos professores como intelectuais, Giroux é convidado a “explicar melhor essa ideia intrigante” (p. 26). É a partir da percepção sistemática do que seja o professor como intelectual, apresentada nas duas obras, que tomamos como base em nossa análise de pesquisa, de modo a evidenciar esse perfil que Giroux descreve e que entendemos como a potência de uma intelectualidade docente presente nos traços e perfis das professoras, aqui investigadas

Para o autor, os professores como intelectuais, são,

Eu diria, primeiro, que os professores **são engajados**. Eles são partidários, não doutrinários. **Eles acreditam em algo, dizem em quem acreditam e oferecem sua crença aos outros**, em uma estrutura que sempre a torna passível de **debate e aberta à indagação crítica**. Segundo, falar nos professores como intelectuais significa dizer (...) que são **conscientes de suas próprias convicções teóricas e são formados em estratégias para traduzi-las para a prática**. Acima de tudo, finalmente, isso significa estar **apto para o poder**. A pedagogia está sempre ligada ao poder. As teorias educacionais, como qualquer filosofia, são ideologias que tem uma relação íntima com o poder (GIROUX, 1999, p. 26, *grifos nosso*).

Neste contexto, as categorias de análise estabelecidas na pesquisa foram:

- ✓ Professores engajados;
- ✓ Crença em algo (transformação) /Estar apto para exercer o poder / Clareza de sua função política;
- ✓ Potencial de estudiosos e profissionais ativos e reflexivos/Consciência de suas convicções teóricas e formação em estratégia para traduzi-las em prática/ Desenvolver

ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos;

- ✓ Justificar posições que assumam para terem um sentido mais claro daquilo em que acreditam e nos efeitos que isso pode ter;

A seguir, procedemos a análise, tentando estabelecer pontos de relação entre as disposições construídas pelas professoras Fátima e Evelyn ao longo de seu percurso de constituição profissional com aquilo que Giroux denomina de professor intelectual, e identificar se é possível afirmar a potência de uma intelectualidade docente no trabalho que desempenham.

Giroux afirma que uma das características necessária aos professores é exatamente o compromisso que os professores devem assumir diante de sua função que é ensinar, função esta, que para o autor, é de natureza eminentemente política (GIROUX, 1997, p. 186).

O autor também faz referências às ameaças ao professor do futuro e aos atuais, que é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores para o trabalho em sala de aula. Alerta para o perigo de se negar a necessidade do pensamento crítico ao privilegiar o conhecimento técnico, que é o que alguns programas de formação de professores fazem.

Entretanto, é possível perceber nas professoras pesquisadas, uma compreensão, ainda que não fundamentada teoricamente, da necessidade de pensar questões acerca dos princípios que fundamentam diferentes metodologias bem como as diferentes teorias da educação. Fátima e Evelyn, demonstram em seus depoimentos, atitudes de pesquisa e reflexão que dizem do **compromisso e do engajamento estabelecidos** com a função de ensinar, que vão ao encontro do que Giroux sugere, como podemos perceber a seguir.

***Fátima:** Tenho bastante preocupação à medida que dúvidas vão surgindo em relação às metodologias de ensino diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos meus alunos. Busco novos conhecimentos pensando no aprimoramento de minha prática e novas possibilidades de intervenção.*

Entendo que quanto maior o conhecimento de mundo, maior é o preparo do professor para atuar em sala de aula. Penso que o professor deve se manter atualizado e a leitura é o principal instrumento para sua formação tanto pessoal como profissional.

Fátima, é uma professora que desde o início de sua carreira tinha clareza de seu compromisso social enquanto professora. Com dedicação e responsabilidade que imprime em seu trabalho, alcançou êxito em sua profissão e é digna do respeito que gestores, pais e alunos dispensam a ela. Desde sua efetivação na rede estadual de ensino, em 2006, Fátima passou a

buscar uma formação contínua que desse conta de responder à algumas das muitas dúvidas que ainda trazia consigo como questões acerca das dificuldades de aprendizagens que alguns alunos apresentavam, o porque isso se dava e quais intervenções o professor poderia realizar nestes casos.

Evelyn, por sua vez, evidencia confiança na educação, e isso se traduz em sua prática, na responsabilidade com seus alunos e na busca constante de aperfeiçoar as competências que julga necessárias para que seu trabalho alcance significados reais, disposições essas que tornam evidente o senso de compromisso que traduz em sua função docente.

***Evelyn:** Quando o professor atua como mediador em sua prática, estabelecendo uma rotina com objetivos e ações planejadas, quando reflete sobre estas ações e busca superar as dificuldades de cada aluno, certamente, ele consegue ir além das expectativas, visto que as crianças precisam de estímulos, de pessoas que explorem suas opiniões, que lhes deem voz para expor seus pensamentos, sua construção, consequentemente, sua autonomia.*

Outra filosofia educacional sugerida por Giroux é que eduquem os alunos para criticamente interrogar as estruturas sociais e não que a elas se adaptem. Entretanto, é necessário que, primeiramente, o professor tenha consciência da sua potencialidade humana e crítica de propor questionamentos.

Não se pode negar que os alunos têm experiências e que estas são importantes para o processo de aprendizagem, “mesmo que se possa dizer que são limitadas, iníquas, infrutíferas ou o que for. Os alunos têm lembranças, famílias, religiões, sentimentos, linguagens e culturas que lhes proporcionam uma voz distinta”, segundo Giroux (1999, p. 28).

Giroux, enquanto um autor das teorias críticas de educação, defende que as escolas são as principais instituições para educar os alunos para a vida pública (1999, p. 29), assim, os educadores devem educar as potencialidades que os alunos têm para pensar, para agir, para ser indivíduos e para serem capazes de compreender os limites de seus compromissos ideológicos (1999, p. 21).

Nesse sentido, o professor diariamente **exerce um poder** que poucos têm consciência. Quando Giroux diz da relação íntima da educação com as questões do poder, diz do poder que está nas mãos do professor de educar cidadãos ativos e críticos na sociedade. Fátima e Evelyn, deste modo, também realizam um trabalho sob este viés, ou seja, **conscientes de sua função social e política, do poder que exercem** sobre a educação dos alunos que, diariamente, são confiados a elas, bem como da necessidade de um trabalho que privilegie a construção do

pensamento crítico por parte dos alunos. Compreendem que este é um trabalho árduo e difícil, que exige muito conhecimento e didática por parte de quem educa.

Fátima: *Penso que ensinar é mediar o conhecimento, estimular o raciocínio dos meus alunos por meio de diferentes situações de aprendizagens, promover debates, estimular o pensamento crítico do meu aluno.*

Na sala de aula, depois de um conteúdo trabalhado, depois que as informações circulam, acho importante garantir que todos os alunos digam o que aprenderam, que expressem suas opiniões de modo crítico, autônomo, que respeitem e aprendam com o outro. Mas para isso, sou quem preciso oportunizar que ele fale.

Dentro desse contexto, acredito sim, ser uma pessoa capaz de estabelecer mudanças, mas para isso, acho que é necessário um desejo muito grande, iniciativa e também, formação constante. O professor precisa ter clareza de suas convicções e de igual modo, ser capaz de justificá-las e fundamentá-las. Mas precisa muita, muita paciência e persistência.

Evelyn: *Quanto aos meus alunos, eles são aquilo que eu permito que eles sejam. Vejo crianças de todos os tipos, fisicamente e emocionalmente falando, às vezes me sinto incapaz de lidar com tanta diversidade em um local tão pequeno. Me sinto despreparada, por isso venho correndo atrás. Estou aprendendo ainda, tenho muito o que aprender. É muito difícil! Não apenas olho para eles superficialmente, quero olhar para dentro deles, tem o lado afetivo, emocional, tem os saberes, as habilidades, tudo neles faz parte da aprendizagem, do que, inclusive eu, tenho que aprender, entender para poder preparar e oferecer a eles, para poder ensinar, ensinar a opinar, julgar, decidir... não é fácil, mas é o que venho buscando. Vejo meus alunos com capacidades enormes de expandir-se, porque, mesmo em suas carências de vida, eles têm muitas capacidades e podem ir muito além do que imaginamos, por isso a importância de trabalhar seu senso crítico, sua palavra, explorar seus pensamentos e colocá-los em ações que se fazem e que não que se calam.*

É assim que acredito, que cresço e aprendo como pessoa, fazendo minha história e contribuindo para a história de muitas pessoas... e é isso que acredito ser a diferença entre a minha profissão de hoje e a de ontem... hoje eu posso influenciar pessoas, pensamentos, ajudar na construção de pessoas como cidadãos e não trabalhar para enriquecer apenas um.

Giroux entende que os professores intelectuais devem **reconhecer que podem promover mudanças**. Ao passo que acreditam, influenciam, contribuem para a formação, e

exploram o senso crítico dos alunos, Fátima e Evelyn se mostram confiantes na mudança ao passo que também atuam enquanto agentes de transformação social.

Outro ponto fortemente defendido por Giroux é a inteligência e capacidade crítica dos professores ao contestar “críticos que declaram que podem ler literatura teórica, mas que os professores de escolas públicas estão muito ocupados ou são incapazes de se envolver num discurso crítico (...) que subestima e corrói a inteligência dos professores” (1999, p. 13).

Fátima, desde a graduação, mostra **traços de uma consciência da necessidade do estudo, da busca por novos conhecimentos**. Ao estabelecer uma rotina de leitura e de estudo diz de uma disposição que ao longo dos anos na docência, não se perdeu, pelo contrário, a cada curso realizado, a cada leitura, a cada desafio em sala de aula, torna-se mais consciente do quanto ainda precisa aprender assim, passa a **usar todo seu conhecimento teórico em estratégias para traduzi-las para a prática**, como sugere Giroux e como podemos observar em sua fala, a seguir.

***Fátima:** Ao participar do Letra e Vida, programa de formação de professores alfabetizadores, muitas das minhas dúvidas foram respondidas. Isso me motivou muito, pois comecei a enxergar um sentido maior na minha prática. Esse curso trouxe respostas para as dúvidas pelas quais tinha buscado durante anos, entender as hipóteses de aprendizagem das crianças e como eu podia atuar na mediação dessas aprendizagens me encorajou a buscar ainda mais outros conhecimentos.*

Com a formação inicial percebi que aliar a prática à teoria me deixou mais apta para atuar em sala de aula, pois já conseguia uma fundamentação para minhas ações, ainda que timidamente. Mas ainda assim considero a necessidade de constante formação.

A partir dos depoimentos de Evelyn, também é possível evidenciarmos esse desejo por aprender, a consciência que tem da necessidade de uma formação contínua que atenda a uma função dinâmica que demanda competências e habilidades, que é o ato de ensinar, **e que se traduza posteriormente em práticas exitosas**, ou seja, aquelas que realmente alcance os alunos em suas aprendizagens.

***Evelyn:** Ensinar é um ato de coragem! Dom? Vocação? Quem sabe! Com certeza de muita competência e habilidades, que não se constroem na graduação ou na experiência, ou na formação singularmente, mas em todas estas, atreladas à vontade, à curiosidade do querer bem, a querer o melhor para o futuro do aluno, enquanto sujeito transformador da história!*

Evelyn: *Formar-se na graduação é o primeiro passo, o estudo formativo continua ao longo da carreira. A prática e a experiência ajudam nesta formação, porém ela deve estar articulada com o estudo, com a busca e o anseio de aprender. Tudo muda, a sociedade, as pessoas e, para atender estas mudanças é necessário estudo, leitura, isso é o que falta para o professor, que exige tanto do aluno, mas que não o faz. Acho que falta a formação de habilidades necessárias. Falta atrelar a teoria e a prática e, principalmente, formar professores que continuem estudando ao longo de sua prática.*

Evelyn: *Atualmente, por conta da elaboração do projeto de mestrado a ser apresentado, tenho lido autores como Christopher Day, Andy Hargreaves, documentos da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS sobre formação continuada e artigos que discutem a pedagogia a partir de projetos. Estes autores discutem a preocupação central com a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores e a reflexão desse desenvolvimento enfatizando a história de vida dos professores e a formação de suas carreiras. Li também Paulo Freire, que traz os saberes necessários para a pedagogia da autonomia e Luckesi, que discute a avaliação da aprendizagem. Todos contribuíram muito para meu próprio desenvolvimento, mais ainda, posso dizer que contribuíram para meu pensamento crítico, me tirando do senso comum.*

Essas disposições traduzidas no que Giroux denominou de “**potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos**” são percebidas nos relatos das professoras investigadas. Outra questão que destacamos é a clareza que ambas demonstram a afirmar suas limitações, o que também contribui para que, permanentemente, se disponham a aprender

Fátima: *Minha concepção de formação continuada fundamenta-se no reconhecimento de que eu não sei tudo e tampouco sei ensinar de diferentes maneiras.*

Evelyn: *Me sinto despreparada, por isso venho correndo atrás. Estou aprendendo ainda, tenho muito o que aprender.*

Apesar da compreensão de que a teoria embasa a prática, em alguns aspectos sinto dificuldades em fazê-lo. Um exemplo disso, são as hipóteses de escrita e psicogênese da escrita estudadas por Emília Ferreira. Apesar de eu ter estudado, na prática não sabia como aplicar, principalmente como sanar os problemas e as dificuldades que alguns alunos apresentavam durante a alfabetização. Não sabia que atividades oferecer quando meu aluno não avançava na sua hipótese de escrita. Foi lendo e com muita curiosidade que consegui responder a algumas destas perguntas.

Outra crítica apresentada por Giroux diz respeito à tendência cada vez maior de reduzir os professores a *status* de técnicos especializados cuja função, na escola, torna-se apenas o de executor de programas e currículos. Isso diz muito da crítica atribuída ao Programa Ler e Escrever, ao considerar que a obrigatoriedade da utilização de materiais didáticos, “controla e manipula os professores e os torna meros instrumentos de trabalho” (CONSTÂNCIO, 2012, p. 18), pois segundo a autora “utilizar os materiais sem reflexão crítica sobre a proposta e/ou atividades, contribui para a alienação do professor no que diz respeito à sua própria prática” (2012, p. 18).

Constâncio afirma ainda que,

[...] A intensa ingerência da Secretaria de Estado da Educação acerca da utilização do material didático do Programa Ler e Escrever [...] para a preparação das aulas pode ser justificada a partir da compreensão de que o governo, em nome de promover a qualidade do ensino, faz com que o professor não pense com a necessária profundidade para preparar as aulas, impondo-o a apenas executar o que foi elaborado pelo próprio governo, definido como o ideal (p.18).

Contudo, a partir dos relatos e do trabalho desenvolvido pelas professoras, entendemos ser possível contrapor a este sistema que enquadra e engessa o professor dentro de um limite rígido sem margem para o pensamento crítico, apropriação e reelaboração do seu conhecimento.

Apesar de um contexto político e social que impõe desafios aos professores no que diz respeito à constituição de uma ação intelectual docente, a partir da investigação do percurso das professoras aqui entrevistadas, elas nos mostraram vestígios de como fizeram diferente

Fátima: *A rotina, a burocracia e a falta de apoio da direção muitas vezes, dificultam o trabalho de pesquisa e reflexão do professor. Eu tenho uma rotina semanal estabelecida quanto ao planejamento das aulas. Planejo rotina dos conteúdos e das atividades toda semana para ser trabalhada na semana seguinte. A escola exige, mas a elaboro também, pois não consigo ministrar minhas aulas sem um planejamento prévio, sem ter domínio do que preciso ensinar, como ensinar, para quem ensinar e qual mediação posso fazer se surgirem dúvidas.*

Para elaboração das aulas e organização da rotina semanal utilizo um vasto acervo de materiais. Uso os materiais do Ler e Escrever e do EMAI, e uso o livro didático quando determinado conteúdo não é contemplado por nenhum desses materiais. Utilizo também para preparar as aulas de história, geografia e ciências. Também uso a internet como ferramenta de pesquisa. Por semana, disponibilizo de dez a quinze horas para estudo e preparo das minhas aulas.

É notável na fala de Fátima sua preocupação em utilizar os materiais do Programa Ler e Escrever e EMAI, já que estes se configuram como o Currículo Oficial para os Anos Iniciais na rede estadual paulista. Entretanto, sua prática revela não um uso acrítico e rígido destes materiais. Fátima se permite outras ferramentas de pesquisa de modo a ampliar sua compreensão sobre os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos. A preocupação em ministrar as aulas tendo clareza do que vai ensinar, de como vai trabalhar determinado conteúdo, quais estratégias e abordagens mais adequadas, quais as possíveis intervenções poderá estabelecer com os alunos, evidencia uma postura de estudo e apropriação dos materiais do Programa Ler e Escrever que escapam à reprodução sem reflexão crítica do material proposto.

De igual modo, percebemos estas disposições na prática da Evelyn, que ao apresentar no Seminário de Boas Práticas, em 2013, um trabalho de reescrita coletiva realizado com alunos do 1º ano, se valeu da proposta do Ler e Escrever de um projeto de reescrita voltado para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Isso nos diz de ousadia, de capacidade de leitura e releitura dos materiais oficiais e de adaptação dos conteúdos às necessidades de aprendizagem de seus alunos, pois devido a todo um trabalho de escrita coletiva de textos a partir de gêneros como indicações literárias, cartas, bilhetes, convites e outros, possibilitou tal tomada de decisão. Todas essas disposições pressupõem a autonomia da professora Evelyn bem como a capacidade de avaliar as potencialidades dos seus alunos em ir além das expectativas de aprendizagem postas inicialmente.

O trabalho de reescrita coletiva com alunos do 1º ano ganhou tamanha visibilidade na Diretoria de Ensino que Evelyn foi convidada a apresentar o seu trabalho no Seminário de Boas Práticas, em Serra Negra, 2013, o que só possível também, devido a todo o trabalho de formação contínua inserida no contexto escolar a partir das ATPC, conforme o relato a seguir.

Evelyn: *Participei de Orientações Técnicas no Núcleo Pedagógico com a formadora do Programa Ler e Escrever Célia Prudêncio em conjunto com a equipe de PCNP dos Anos Iniciais. E na escola com a PC Elaine Malgueiro a partir das orientações em ATPC com estudo e orientação quanto à proposta de trabalho do material do Ler e Escrever e esclarecimentos de dúvidas durante o desenvolvimento do mesmo. Era comum estudarmos o projeto coletivamente, discutir as etapas que o projeto previa, as intervenções propostas, etc. Tudo isso fazia com que nos apropriássemos do material e realmente entendêssemos o sentido daquele projeto. Ganhamos muita autonomia neste processo.*

A questão da formação contínua no contexto escolar por meio das ATPC também é uma característica apontada no relato da Fátima, a seguir.

Fátima: *Outra parceria direta que considero muito importante aconteceu com a Professora Coordenadora Silmara Nogueira Severgnini, nas ATPC. Os encontros de ATPC são encontros de formação, oferece a oportunidade de o professor pensar, estudar os textos que embasam a proposta do Estado e que vem ao encontro das concepções de ensino e aprendizagem abordadas no programa. Tudo isso nos era possibilitado a partir do trabalho formativo proposto pela PC. O professor é uma parte importante no processo do conhecimento, pois ele está atuando direto com os alunos, os programas só funcionam primeiro, se ele conhecer as propostas da Secretaria e compreendê-las; segundo, se ele realmente acreditar no que está fazendo. E de resto, formação contínua é algo que se deve ter sempre em mente.*

A preocupação que Fátima e Evelyn denotam em seus depoimentos no que diz respeito ao planejamento de suas aulas, e neste planejamento, estudar, pensar estratégias, pensar intervenções, se apropriar do conhecimento em questão, etc, traduzem o que entendemos por capacidades de leitura e releitura, (re) elaboração e sistematização de novos conhecimentos, o que se configuram como mais um argumento de Giroux para a necessidade de se perceber o professor enquanto um intelectual pois, ao passo que o professor se apropria do conhecimento, o reelabora, sistematiza e socializa, transforma-o em objeto de compreensão cada vez mais profunda e sob perspectivas e dimensões cada vez mais complexas.

Quanto à participação das professoras pesquisadas no Seminário de Boas Práticas organizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2013, entendemos que tal participação neste evento só foi possível a todo um trabalho que já era realizado anteriormente e que num dado momento ganhou visibilidade e a oportunidade de se tornar público.

Neste processo, o Seminário de Boas Práticas se configurou como mais uma experiência formativa no percurso profissional de Fátima e Evelyn, oportunidade esta em que as professoras só tiveram referendadas as convicções e disposições construídas durante os percursos profissionais, como podemos observar nos relatos abaixo.

Fátima: *Levando em conta todo o processo que antecedeu ao Seminário, minha participação neste evento me fez entender o valor do estudo, melhorou a minha leitura e principalmente a escrita. Percebi que estudar um determinado material me prepara intensa e continuamente enquanto profissional. Além disso, hoje sou mais organizada, passei a ser leitora de jornal, não tão assídua como*

deveria, mas isso me ajudou a compreender melhor o mundo a nossa volta.

Ao realizar esse trabalho percebi que o professor não pode chegar na sala de aula despreparado, quanto mais ele souber maior será o domínio do conhecimento e qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos educandos.

Percebi que trabalhar de modo contextualizado me exigia muito menos do que propor um trabalho do mesmo modo todo dia e que não apresenta significados para a criança

A mudança pela qualidade do ensino depende do próprio professor em querer mudar, acreditar que é possível, mas isso demanda uma formação continuada, que a maioria das vezes é buscada pelo próprio professor, e na minoria delas é oferecida pela Secretaria Estadual da Educação.

O Seminário organizado pela Secretaria Estadual da Educação me ajudou a compreender melhor sua proposta de ensino, me atualizou enquanto profissional e me deixou impressionada com a qualidade e os depoimentos dos trabalhos apresentados de todas as Diretorias de Ensino durante o evento.

Quando levamos em conta todo o processo de elaboração de um trabalho podemos concluir o quanto o olhar do outro é importante, o quanto as trocas são relevantes e nos abrem possibilidades diversas no ensinar, aprender e nos reconhecer enquanto seres que necessitam de desafios que movimentem nossa busca incessante de conhecimento e mudanças. O profissional não pode se restringir ao conhecimento cristalizado e rotulado, mas sim abrir as janelas e portas para novas experimentações, novas pesquisas e pesquisadores dispostos a serem sujeitos de novas experiências. Um encontro com as trocas, as novas experiências, o compartilhar de práticas.

Evelyn: *Participar dos Seminários contribuiu, principalmente, para valorização do meu trabalho, para estimular a minha crença naquilo que espero da educação de uma forma geral, meu empenho e dedicação e também o entendimento de que quando o professor busca novas possibilidades de trabalho, pesquisa, lê, ele pode oferecer muito mais aos seus alunos.*

Ter um espaço para a troca de experiências, de práticas foi certamente uma extensão da formação docente. Ter a oportunidade de compartilhar sua prática com outros profissionais e ainda, aprender outras, às vezes sobre o mesmo tema trabalhado por visões diferentes foi uma experiência prática que vai além das teorias e que nos permite tornar as vivências e experiências como objeto de análise e reflexão. É

o momento claro em que saímos do planejamento para a ação, a prática frente à realidade.

Me senti privilegiada por participar do Seminário de Boas Práticas, com o ego e auto estima elevados, porém com um lado bem apurado de preocupação e responsabilidade, porque a medida que você participa, apresentando e ouvindo, você passa a perceber que há inúmeras possibilidades, que o ensino não tem limites, que as portas são infindáveis, que a criatividade, as experiências e olhares são demasiadamente incontáveis para um professor dizer que não vai dar certo, para dizer que tentou de tudo, mas que não deu!

Um dos principais objetivos dos Seminários de Boas Práticas da Rede Estadual de Educação de São Paulo, como política educacional dentro do Programa Ler e Escrever, realizados em 2012 e 2013, foi o de oportunizar momentos de socialização entre os professores da rede quanto as experiências pedagógicas possibilitando, desde modo, a reflexão sobre a qualidade de ensino.

As professoras, sujeitos desta pesquisa, apresentaram trabalho no ano de 2013, no “Seminário de Boas Práticas Pedagógicas dos Anos Iniciais da Rede Estadual de São Paulo”. A Prof.^a Evelyn apresentou o trabalho de *Reescrita de Contos a partir do Guia de Orientações do Programa Ler e Escrever - 3º ano - Quem reescreve um conto, aprende um tanto*. A prof.^a Fátima, por sua vez, apresentou *Para além da sequência didática - Carta de Leitor*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, esta pesquisa propôs um olhar para o percurso de constituição da atuação profissional de duas professoras dos Anos Iniciais da rede estadual paulista sob o viés da intelectualidade docente, partindo da análise de retratos sociológicos que nos permitisse a construção de um entendimento do trabalho docente como uma função intelectual, conforme defendido por Giroux (1997; 1999) em seus escritos.

Optamos por desenvolver a pesquisa a partir da compreensão dos estudos desenvolvidos por Lahire (2004; 2005), no que se referiu à construção de retratos sociológicos enquanto estratégia metodológica com o interesse de explicitar trajetórias de vida e de trabalho visando apreender as disposições construídas a partir dos diversos contextos de socialização, os quais as professoras, sujeitos desta pesquisa estiveram submetidas ao longo da vida - aspectos que deixaram marcas, valores e condutas que traduziram no que elas são, pensam e fazem.

Deste modo, os objetivos que percorremos na pesquisa foram os de, a partir da construção de retratos sociológicos, apreender como se configuraram e quais as disposições foram construídas pelas professoras nos diferentes processos de socialização, durante seu percurso profissional, entre eles, os Seminários de Boas Práticas de modo que a apreensão destas disposições nos permitissem afirmar a potência de uma intelectualidade docente aproximando-as à concepção de professor como intelectual defendida por Giroux.

Como resultado da pesquisa, entendemos que Fátima e Evelyn, ao longo de seu percurso profissional docente, construíram e consolidaram, cada uma a seu modo e a partir de experiências de vida e de trabalho distintas, disposições como engajamento, consciência de sua função política e social, consciência do poder que exercem e de toda potencialidade de aprendizagem e formação contínua que, neste contexto, nos permitem aproximá-las ao conceito de professor como intelectual pela perspectiva apresentada por Giroux.

No que diz respeito à nossa pergunta de pesquisa, que era analisar em que medida a experiência das professoras pesquisadas com o Seminário de Boas Práticas, organizados pela SEE-SP em 2013, permitiu que elas tecessem, sobre si mesmas e sobre o trabalho que desenvolveram na ocasião, traços que lhes atribuíssem qualificativos de professor como intelectual pelo viés defendido por Giroux, pudemos perceber que Fátima e Evelyn haviam tecido sobre si e sobre o trabalho que desenvolviam, traços que evidenciaram uma potencialidade intelectual muito próxima aos qualificativos de professor intelectual

interpretadas por Giroux. Entretanto tais disposições se constituíram muito antes da participação no Seminário.

O que a pesquisa nos permite afirmar no que se refere à apropriação das professoras quanto ao Seminário de Boas Práticas, são concepções de educação, de ensino e aprendizagem e concepção de mundo, referendadas com tal experiência. Um sentimento de valorização do trabalho, de reconhecimento dos pares e da comunidade escolar local, a partir de uma visibilidade possível por conta da participação em um Seminário em nível estadual que reuniu representantes das 91 Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo.

Tal experiência se configurou como um desafio à ambas, como uma oportunidade de descortinar o trabalho que realizam diariamente em suas salas de aula, bem como a possibilidade de troca de experiências e de saberes que este intercâmbio entre os profissionais da rede possibilitou a todos os participantes.

Os Seminários de Boas Práticas, por nós considerados como um espaço privilegiado de formação docente, ao passo que reúne os seus profissionais da educação e lhes dão voz, lhes permitiram anunciar ao outro suas concepções e seus ideais, entretanto poderia cumprir de modo mais eficiente os propósitos pelos quais foram pensados se contemplassem um número ainda maior de professores. Como profissional atuante na rede paulista posso dizer que só tive conhecimento sobre esse evento ao estar designada como PCNP no Núcleo Pedagógico da DER Leste 1, ou seja, foi um evento pouco divulgado tanto antes de seu acontecimento, quanto depois. Muitos professores se questionados sobre os Seminários, não saberão do que se trata.

Nesse sentido, acreditamos que muitos outros profissionais da educação teriam as mesmas condições de apresentar práticas exitosas permeadas de reflexão, estudo e releitura crítica dos programas oficiais, assim como Fatima e Evelyn e mais de centenas de professores, PC e PCNP e Supervisores de ensino.

Também era de nosso interesse, discutir os desafios para uma ação intelectual docente tendo em vista as influências dos organismos internacionais e suas agendas sobre as políticas de educação no Brasil, principalmente no que diz respeito às políticas públicas de formação de professores bem como a implementação de Programas e Currículos.

Nesse sentido, o que pudemos concluir a partir desta pesquisa foi toda a normatização e formatação os quais os programas de formação de professores estão implicados, principalmente pelo processo de conformação às exigências de organismos internacionais, e de igual modo, pelas políticas nacionais de formação de professores descritas na LDB 9394/96 e pelas políticas estaduais de formação da SEE-SP, que dizem sempre de uma modelo único para

todos os professores, o professor técnico competente por meio de uma ação instrumentalizada para resolver os problemas do currículo e com o objetivo de colocar pra funcionar uma proposta de formação de professores que dizem sempre de uma formação hierarquizada, ou seja, de cima pra baixo, que não considera cada escola, cada professor e seu ciclo de vida bem como seus conhecimentos.

O que observamos foi um modelo de formação homogeneizadora e aligeirada que considera o professor enquanto mero reproduzidor de suas políticas, possibilitando pouco espaço para a construção de caminhos alternativos de constituição de percursos formativos individuais e pessoais. O que em certa medida apresenta-se como um dificultador do desenvolvimento da autonomia profissional (CONTRERAS, 2012).

Se cumpre às Secretarias de Educação, dentro de uma política educacional, formar o professor para uma proposta curricular específica, o currículo oficial, nesse cenário, se torna um elemento bastante diretivo e, intencionalmente, sufocante e limitador e, embora, pregue a eficiência, acaba por deixar o professor inapto a imprimir qualidade intelectual em seu trabalho ao afastá-lo de si e de suas potencialidades criativas e transformadoras.

Entretanto, em meio a este cenário adverso, Fátima e Evelyn - assim como devemos ter outros tantos professores sem o mesmo reconhecimento e oportunidade de visibilidade - nos mostraram uma formação específica, uma atuação em escolas específicas dentro de uma política educacional específica, neste caso, o Programa Ler e Escrever, e, nesta perspectiva, uma questão primordial, que tanto Fátima quanto Evelyn citaram foi a formação nos ATPC, momentos estes, em que ambas tiveram a oportunidade de trabalhar dentro de projetos estabelecidos e a partir do momento em que se debruçam em estudos e reflexões, se apropriam do material e então, passam a enxergar novas possibilidades a partir destes.

Dentro do contexto de Formação Continuada da SEE/SP, a escola constitui o espaço privilegiado em que a formação se realiza de maneira continuada. Ao se falar no eixo específico da formação na Secretaria da Educação, uma das possibilidades para esta ação é a que se dá dentro da própria escola nas ATPC mediada pelo Professor Coordenador. Neste cenário, o PC deve facilitar e promover caminhos para o desenvolvimento profissional contínuo docente, direcionando reflexões e discussões que permitam a reflexão coletiva e individual. A perspectiva que considera a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, possibilita um novo sentido para a prática pedagógica, contextualiza novas circunstâncias e ressignifica a atuação do professor. Trazer novas questões da prática pedagógica e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na

própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Tal formação, no interior das escolas, a qual Fátima e Evelyn estiveram inseridas e que levaram em conta as subjetividades e particularidades de cada realidade, se configura como mais um elemento que corrobora para as disposições que ambas consolidaram ao longo destes anos de docência. Tal modelo de formação possibilitou às professoras, sujeitos desta pesquisa, entenderem, ainda que, não com uma consciência exata disso, que não teriam de ser só um técnico competente a partir de uma ideologia externamente determinada. Fátima e Evelyn, dentro de suas escolas, em suas salas de aulas, com seus alunos, alguns com mais dificuldades, outros menos, alunos que exigem mais, outros menos, conseguiram perceber possibilidades de fazer a mais em relação ao “previsto no manual”.

Assumiram o compromisso de fazer o melhor por seus alunos, nem que para isso, tivessem de fazer diferente e melhor do que o prescrito. Assumiram-se enquanto agentes sociais e culturais na relação direta que assumiram com seus alunos como tal. Quando apostaram e apostam em seus alunos, Fátima e Evelyn dizem sobre que mundo acreditam, sobre as possibilidades de mudança e transformação que consideram. Demonstram compromisso e clareza de sua função social e política ao entenderem que precisam saber mais e melhor para que deste modo, também possam ensinar mais e melhor. E ao agirem, pedagogicamente segundo estes princípios, ambas se apoderam de elementos e de saberes que lhes permitem escapar das amarras firmes dos discursos de homogeneização e dominação da atividade docente. Enxergaram, a partir de suas ações, que podiam inovar, perguntar, contradizer, rejeitar, adaptar, propor.

Entendemos que Fátima e Evelyn, professoras sujeitos desta pesquisa, exerceram pedagogicamente esta atividade crítica, de apropriação e releitura do que estava posto. Com os Seminários de Boas Práticas, perceberam que fizeram um trabalho diferente e que mereceu destaque.

Deste modo, a afirmação desta intelectualidade docente, amparada pelo conceito de professor como intelectual de Giroux, que advogamos nesta pesquisa, é possível a partir do que que Giroux define como professor intelectual e da percepção das próprias professoras sobre si mesmas e sobre o seu trabalho. Contudo, nada disso é possível, se o próprio professor não se convencer, em primeiro lugar, de sua possibilidade de constituição como um professor capaz de uma ação intelectual, capaz de desconstruir e construir saberes e não perder a capacidade de sonhar e acreditar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rodrigo Davi. Ensaio sobre as contribuições teórico-metodológicas de Jean-François Sirinelli, Jean Paul Sartre e Norberto Bobbio para a história, a definição e a função social dos Intelectuais. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, nº 2, jan. /jul., 2012.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, vol.28, n.1, p.77-89, 2002.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (Pró Qualidade)**: relatório de avaliação. Washington D.C., 1994.

_____. **Brazil: State of Espirito Santo: Basic Education Project: staff appraisal report**. Washington D.C., 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentada: Ensaio sobre a Moral Pós-Moderna**. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 1995

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Ap. Práticas de um Estado Docente: o caso do Estado de São Paulo. In: **Reflexão crítica, memória e intervenção na prática pedagógica**. Org. MAFRA, Jason Ferreira; BAPTISTA, Ana Maria Haddad. São Paulo: BT Acadêmica. 2013.

_____. Um currículo para a formação de professores da rede estadual paulista. In: **Formação de professores: contexto, epistemologias e metodologias**. Org. SALA, Eliana; BOCCIA, Margarete; BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. São Paulo; BT Acadêmica, 2015, pp. 15-56.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BONTEMPI JR, Bruno; SILVA, Carolina Mostaro Neves. Sobre o surgimento dos intelectuais: repercussão do Affaire Dreyfus na imprensa mineira. **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**. São Paulo, julho 2011.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, Didática e Formação de Professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Org.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. Série Prática Pedagógica.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez. 1994.

CHARTIER, Anne-Marie (2002). Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira da História da Educação.* n° 3. p. 9-26. 2002.

CONSTÂNCIO, Alexandra Regina. A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever (PUC-SP). **Dissertação de Mestrado.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2012.

CONTRERAS, José Domingo. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Áurea, C. (Org.) Entre a dilapidação moral e a missão redentorista. In: **A proletarização dos professores: neoliberalismo na educação.** COSTA, Áurea, FERNANDES NETO, Edgard. SOUZA, Gilberto. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

DAVIS, Claudia L. F; NUNES, Marina M. R; ALMEIDA, Patrícia Cristina; SILVA, Ana Paula; SOUZA, Juliana Cedro. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2014. (Coleção Textos FCC, 34).

FOUCAULT, Michel. **Sexualidade, Corpo e Direito.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação;** trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere.** Turim: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HADDAD, Sérgio (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: Impacto nas políticas educacionais.** Cortez, 2008.

HEERS, Jacques. **História Medieval.** Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1974.

HUGO DE SÃO VÍTOR. **Didascalicon - Da arte de ler.** Tradução Antonio Marchionni. Petrópolis: Vozes, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez. 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais;** trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LE GOFF, Jackes. **A Civilização do Ocidente Medieval.** Vol. 1. Imprensa Universitária. Editora Estampa: Lisboa. 1983.

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

MARCHIONNI, Antonio. **Introdução à tradução Da arte de ler.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2001. (Obra prima de cada autor).

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: **Currículo e Políticas Públicas.** Org. GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Reformas Internacionais da Educação e a Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 89-117, março/ 2003b.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Revista Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p. 75-85, jan/abr. 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Org. SILVA, T. T. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, SIMPRO, 2007.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. As formas identitárias nos contextos de trabalho: Uma análise da profissionalidade docente. **Tese (Doutorado em Educação)**. São Paulo: PUCSP - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política. Sociedade. 2014.

ONG, Walter: **Oralidade e cultura escrita**. Papirus, Campinas, 1998.

ORTIZ, Renato. **Mundialização: Saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense. 2006.

RIOS, Mirivan Carneiro. As políticas públicas do Banco Mundial para a educação brasileira. **Revistas Eletrônicas Educação em Foco – UNISEPE**. 2014, p. 21-28. Disponível em http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/educacao.html#. Acesso em 05/04/2015.

PACHECO, José Augusto. Políticas de Formação de educadores e professores em Portugal. In: **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Org. OLIVEIRA, Maria Rita N. S; PACHECO, José Augusto. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Prática Pedagógica)

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador. **Revista Pensar a Prática – UFG**, v. 1, p. 38-47, 1998. Disponível em: www.revistas.ufg.br

ROIZ, Diogo da Silva. A teoria e a prática dos intelectuais no passado e no presente. **Revista Esboços**, v.15, nº 20. Universidade federal de São Carlos, UFSC. 2008.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007 – 2011). **Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul. /dez. 2012.

SAID, Edward W. **Representações do Intelectual: as conferências Reith de 1993**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. São Paulo, 2003.

_____. Deliberação CEE nº 13/2001. Altera a redação da ementa e dos artigos 3º e 5º da Deliberação CEE nº 12/2001. Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ldb_parte03.pdf> Acesso em 15/01/2016

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação Continuada Teia do Saber**. Capacitação descentralizada mediante contratação de instituições de ensino superior. São Paulo, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Formação das equipes do Programa Ensino Integral - **Caderno do Gestor**. v. 1, São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE 03 de 12 de janeiro de 2015 que altera a Resolução SE 75 de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Diário Oficial, São Paulo, SP.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação Educacional IV. São Paulo, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. *As Palavras*. Tradução de J. Guinsburg. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SECRETARIA da Educação do Estado de São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 24/10/2015.

SEMERARO, Giovani. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. In: **Caderno Cedes** - Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/03/2015.

SILVA, Antonio Ozaí. Edward W. Said: sobre a militância do intelectual. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 82, mensal, ano VII, março de 2008.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação dos professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. Org. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMMASI, Mirian; WANDER, Jorge; HADDAD, Sergio. **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**.Org. TOMMASI, Mirian; WANDER, Jorge; HADDAD, Sergio. 6. ed. São Paulo: Cortez, PUC/SP, 2009.

TORRES Santomé, J. **El curriculum oculto**. Madri: Morata, 1991.

VERGER, Jacques. **Homens de saber na Idade Média**; tradução Carlota Boto; Bauru, SP: EDUSC, 1999.

WEISZ, Telma. Formação, avaliação e políticas públicas. Conferência proferida durante o “I Simposio Internacional de los posgrados en Escritura y Alfabetización”. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, 2010.

ZANOTTO, Gisele. História dos intelectuais e história intelectual: contribuições da historiografia francesa. **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**. v. 22, n. 1, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative Paradigm on Teacher Education. **Journal of Teacher Education**34 (Maio - Junho), 1983.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: Desafios e possibilidades

Pesquisador Responsável: Gilvonete Schimitz do Prado

Orientadora: Profª Dra. Patrícia Ap. Bioto - Cavalcanti

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNINOVE - PROGEPE

E-mail: gilschimitz@gmail.com

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado de responsabilidade do pesquisador Gilvonete Schimitz do Prado, realizado na UNINOVE - Universidade Nove de Julho, PROGEPE – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

A pesquisa tem por objetivo compreender como os Seminários de Boas Práticas, organizado pela Secretaria de Educação de São Paulo contribuem para a constituição do professor enquanto intelectual, na medida em que este espaço disponibilizado para o compartilhamento e reflexão de práticas favorece a formação contínua bem como a intelectualidade do docente.

A pesquisa será realizada a partir de entrevistas individuais com professores que se apresentaram no Seminário Estadual de Boas Práticas do Estado de São Paulo nos anos de 2012 e 2013. Durante a entrevista, o entrevistado será convidado a falar sobre sua trajetória profissional, quais motivações o levaram a pensar, organizar e realizar um trabalho com foco em leitura e escrita que culminou na apresentação nos Seminários de Boas Práticas bem como,

de que modo os Seminários contribuíram para a sua intelectualidade enquanto um professor reflexivo e autônomo.

Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas a qualquer tempo com o pesquisador por meios de comunicação, e-mail ou telefones, e se for necessário, pessoalmente com o pesquisador.

Fica assegurado a garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa que não mencionará localização ou outros dados que possam vir a contrariar esses direitos embora o nome dos entrevistados vir a ser apresentado na pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, ____ de _____ 2015.

Assinatura

Apêndice B - Roteiro de Entrevistas

(Dados pessoais e de escolaridade)

1- Idade: _____

2- Sexo F () M ()

3- Estado onde nasceu: _____

4- Estado onde mora: _____

5- Nível de escolaridade: Médio () Superior () _____ Pós Graduação () _____

6- Em que tipo de instituição estudou: Pública () Privada ()

7- Estado civil: Solteiro () Casado () Viúvo () Divorciado ()

GRADES DAS ENTREVISTAS

GRADE FAMILIAR

1. Quais lembranças você tem da vida dos seus pais durante sua infância? Qual era a situação financeira, concepção política, credo religioso e atividades culturais que eles exerciam?
2. Quando criança como você se sentia no seio familiar? Sentia-se uma criança perseguida, esquecida, reconhecida, amada, requisitada, rejeitada, problemática, privilegiada? Que impressões guarda a este respeito?
3. As lembranças que tem da sua infância te levam a se reconhecer, no universo familiar a qual estava exposta, uma criança agraciada com uma infância feliz, infeliz, difícil, normal, sofrida?
4. Como enxerga o comportamento dos seus pais em relação à educação dos filhos? Eram pais presentes no que dizia respeito à escola? Havia diálogo, parceria, incentivo, alguma severidade, indiferença?
5. Como você entende que era a relação dos seus pais com a escola, a educação em si? Consideravam-na importante na formação do sujeito?

6. Qual a escolaridade dos seus pais? Você considera que isso tenha interferido na relação com a educação dos filhos e a trajetória por você percorrida?
7. Qual a relação dos seus pais com a cultura escrita? Existiam livros, revistas e/ou jornais em casa? Seus pais costumavam ler para você? Havia outras pessoas leitoras na família? Irmãos, tios, avós?

GRADE ESCOLAR

1. Quais as lembranças mais remotas você guarda da sua escolarização? Como você avalia tais experiências, desde a educação infantil até os primeiros anos da educação básica, para a sua vida escolar?
2. Como foi o período de alfabetização? Teve dificuldades ou facilidades para aprender a ler e a escrever? Houve tensões ou traumas? Que memórias e imagens guarda deste tempo?
3. A relação com seus professores alfabetizadores e dos primeiros anos da educação básica era amistosa, agradável, tensa, permeada por elogios, críticas ou medo? Gostava das aulas?
4. Como se configurava a sua relação com a escola? Considerava um ambiente agradável, saudável? Gostava da escola, dos colegas, dos funcionários?
5. Quais fatos lhe marcaram, especialmente, nos primeiros anos da educação básica? Cite situações de agrado ou desagradado, que experiências lhe suscitam lembranças boas ou más?
6. Já na fase da adolescência, quais professores ou disciplinas foram marcantes (isto de forma positiva ou negativa)? Como vencias as dificuldades, quem lhe ajudava, aconselhava, como você se sentiu diante desta fase da escolarização?
7. Como a família lhe tratava nessa fase da adolescência, as cobranças permaneceram as mesmas, aumentaram ou diminuíram? Sente que sua família a amparou nessa fase da escolaridade? Seus pais mantiveram o mesmo rigor, cobraram mais ou simplesmente acharam que já podia caminhar sozinha?
8. Quando chegou ao Ensino Médio, como você se via? Houve mudança de escola? Como você se via nessa nova fase da sua vida, sentia-se mais adulto, responsável, independente, fez curso profissionalizante ou técnico, investiu em estudos com finalidade de vestibular? Como foi esse período?

9. Foi nessa fase que começou a pensar nas opções para a carreira profissional? O que lhe motivou? Como? Como sua família reagiu diante de sua escolha profissional? Sentia essa escolha como algo definitivo para você?
10. Para se tornar professora você cursou magistério ou optou, de imediato, por um curso superior? Que curso superior você cursou? Por quê? Pessoas a orientaram? Quem? O que acha que pesou para que escolhesse se tornar professora? Considera que seus professores tiveram alguma influência nessa escolha? Conte um pouco deste momento? Que dificuldades enfrentou? Que alegrias imediatas essa escolha lhe trouxe? Que pessoas marcaram esse período na sua vida? A quem você atribui as influências mais significativas?
11. Quais eram as suas expectativas e ambições ao decidir pela carreira docente? Tais expectativas baseavam-se na figura de antigos professores, no que lia a respeito da profissão ou outros fatores? Justifique.
12. O que considera que o ambiente universitário lhe trouxe como acréscimo? Gostava da instituição? Sentia-se parte dela? Gostava das atividades propostas? Havia eventos como debates, palestras, minicursos, informações sobre continuidade na carreira?
13. Você elaborou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao término da graduação? Que tema discutiu? Por quê? Quais dificuldades encontrou para elaboração do trabalho? O que considera ter sido positivo nessa experiência de produção escrita?
14. Participou de grupos de Iniciação Científica durante a graduação, participou de monitorias? Conte um pouco sobre a experiência e principais aprendizados.
15. Considerava pertinentes os conteúdos ministrados pelos professores durante a graduação? Os professores expunham as dificuldades da profissão e os desafios a serem enfrentados pelos docentes?
16. Quanto tempo você dispunha para estudar? Considera suficiente? Quais eram seus principais hábitos de leitura naquela fase?
17. Ao lembrar o período da graduação como avalia seu desempenho enquanto aluna? Sentia-se apta para atuar em sala de aula após o término do curso? Encontrava argumentos suficientes para continuar com a escolha da profissão? Já atuava como professora nessa época? Em caso negativo que outras experiências vivenciou antes de atuar como professora?
18. Quais sentimentos lhe acometem quando pensa na época da graduação? Arrependimento, dúvida, satisfação, esperança, certeza, medo, insegurança?

19. O que sente, hoje, em relação a sua escolha de se tornar professora? Após anos de docência considera que fez uma boa escolha? Considera ter atingido o que buscava inicialmente? Houve frustrações? Que novas expectativas foram surgindo ao longo do caminho?

GRADE DE LAZER/CULTURA

1. Com que frequência você faz leituras específicas para atualização profissional? De que tipo? Quais autores tem lido ultimamente? O que discutem? O que considera que isso acrescentou na sua prática pedagógica? Cite aspectos que lhe chamou a atenção nas últimas leituras que fez.
2. E leituras mais gerais, você gosta de ler revistas, literatura, revistas científicas, jornais? Quais? Com que frequência? Que peso você dá a essas leituras para sua vida pessoal e profissional?
3. Com que frequência vai ao teatro? De que tipo de espetáculo tem preferência (clássicos/populares)? Em que se baseia para fazer esse tipo de escolha? Cite as últimas peças a que assistiu?
4. E em relação ao cinema, você se considera uma frequentadora assídua? Que tipo de filmes você costuma assistir? Como faz as escolhas (lê as críticas em jornais, indicação de parentes)?
5. Costuma ir a museus e exposições? Que tipo de programação mais lhe agrada e/ ou chama a atenção em matéria desse tipo de evento? Com que frequência participa de atividades dessa natureza?
6. Costuma participar de congressos, seminários e eventos ligados à educação? Acha importante participar desse tipo de atividade? Por que? Como se organiza para que sua participação seja proveitosa? Como pensa que sua participação contribui para o desempenho de suas atividades profissionais?
7. Você se interessa por ensaios, curtas, documentários? Que temas você prioriza? O que acha que eles trazem de interessante?
8. Você costuma ir à biblioteca? Com que frequência? Possui em casa algum acervo de livro, revistas, periódicos, jornais? Comente sobre o conteúdo desse acervo?
9. Você lê, escreve ou fala em algum outro idioma? Qual? Como teve contato com essa língua? Tem interesse em ampliar sua competência em relação a outros idiomas? Por quê?

10. Em sua carreira docente, além do TCC (no caso de tê-lo feito), você produziu outros textos acadêmicos?

GRADE TRABALHO

1. Em sua opinião o que é ser reconhecida socialmente por sua função? Você entende que hoje você tem esse reconhecimento da sociedade, dos seus alunos e até mesmo dos seus pares?
2. Que elementos você considera importante para que efetivamente haja esse reconhecimento (salário, condições de trabalho, infraestrutura, materiais, apoio dos pais e comunidade, etc.). Descreva. Como você entende que a sociedade enxerga a profissão docente nos dias de hoje?
3. Você acredita que o magistério é uma profissão baseada em rotinas cansativas e burocráticas ou vê a profissão como uma tarefa dinâmica e sempre renovada? Por quê?
4. Você vê o magistério como dom, vocação ou encara sua função como exercício profissional, tal qual qualquer outra função pública ou privada? O que a leva a pensar assim?
5. O que acha que pode fazer para mudar aquilo que não lhe agrada no quadro do magistério? Pensa ser possível estabelecer mudanças? Você se vê como alguém capaz de estabelecer tais mudanças? O que considera ser necessário?
6. Participa ou já participou de associações ou sindicatos de sua categoria profissional? Já participou de reivindicações por melhorias na profissão? Quais? A que conclusão chegou?
7. Na sua opinião a formação inicial deu conta de prepará-la para o exercício da profissão docente? De que forma? Se não, o que faltou? Você considera que a formação contribui para a prática docente ou a prática dá conta de atender às demandas cotidianas da escola? Acredita que experiência pode ser mais útil no exercício da profissão do que a formação?
8. Para você o que a formação trouxe de essencial? Quando chegou à escola e começou a exercer a profissão, que elementos a formação lhe ofereceu para enfrentar os desafios cotidianos? Você acredita que a formação inicial lhe permitiu construir um perfil de professor que fosse útil ao exercício da docência?
9. No que diz respeito à formação continuada, na sua escola, como se dá o trabalho de formação durante as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC)? Você considera

- produtivo? Contribui efetivamente para o seu trabalho e para a sua aprendizagem enquanto um ser aprendiz? Existe um trabalho de formação ou esse tempo é destinado para repasses de informações referentes às questões burocráticas da escola? Em que a gestão pedagógica contribui de maneira consistente para o aprimoramento da prática e reflexão da prática pedagógica?
10. E a direção, acompanha o trabalho desenvolvido na sala de aula? De que forma?
 11. Como acha que a escola, os colegas da profissão e os alunos a veem? Esta visão lhe agrada? Por quê? Gostaria que fosse diferente?
 12. E você, como vê seus colegas de profissão? Pensa que eles poderiam agir diferente dentro da função docente?
 13. Como você avalia a relação dos colegas de trabalho com a leitura e a escrita? Quais são os hábitos de leitura que você observa? Seus colegas têm hábitos de produção escrita? Quais? São engajados na profissão? O que você considera que os levam a agir de tal maneira?
 14. E seus alunos, que avaliação faz deles? Que ideia de aluno você compartilha hoje. Por quê?
 15. Você se considera um profissional aberto à mudança, disposto a partilhar experiências, ou acha que deve fazer seu trabalho da melhor forma possível dentro das possibilidades que já possui e de maneira individual? Por quê?
 16. Você prefere preparar seu plano de aula e decidir sobre o que priorizar em relação aos conteúdos a serem abordados, ou prefere receber o material pronto para trabalhar com os alunos? Por quê? Dê exemplos que justifiquem sua preferência.
 17. Com que frequência planeja suas aulas? Que elementos são considerados importantes por você ao planejar? Faz isso por conta própria ou por exigência da escola? Tem oportunidade de fazer isso coletivamente? Quando? Com qual frequência?
 18. Quais materiais utiliza como apoio para preparar suas aulas? Materiais didáticos, internet, livros diversos ou outros?
 19. Quanto tempo você dispõe para estudo e preparo de aula fora da escola?
 20. No que se refere à avaliação, o que você considera que as avaliações devem priorizar? O que é mais importante para garantir que os alunos aprendam? Como você utiliza as avaliações dos seus alunos?

21. Quando vive uma situação inesperada em sala de aula, um desafio qualquer, onde você busca meios para resolvê-los? Considera o refletir a prática uma ação importante para o trabalho pedagógico?
22. Em que momento da carreira sentiu-se mais estimulado e, em que momento, sentiu vontade de desistir da carreira? Por quê? Considera que esses momentos são extremos que fogem à anormalidade ou são uma constante com a qual precisa lidar diariamente?
23. Participa de cursos de formação continuada? Quais? Detalhe quando, onde e como ocorreram tais formações?
24. O que você entende por formação continuada?
25. Como você se sentia ou se percebia nesses momentos de formação?
26. Qual sua compreensão sobre teoria e prática? Como você lida com essas questões no seu cotidiano escolar?
27. O que é ensinar para você? Como você entende que se dá a aprendizagem? Até que ponto você entende que essa concepção ampara sua prática pedagógica?
28. Em relação ao Seminário de Boas Práticas que você participou em 2013, em Serra Negra, que teve como intuito possibilitar o intercâmbio de boas práticas entre profissionais da rede, como você avalia essa iniciativa da Secretaria da Educação dentro da política de formação de professores no estado de São Paulo?
29. O Seminário buscou divulgar e compartilhar as boas práticas dos profissionais da rede. Nesse sentido, o que você entende por uma Boa Prática? Quais elementos são necessários para que um trabalho se configure como uma boa prática?
30. Conte-nos sobre o trabalho desenvolvido por você (tema, planejamento, público alvo, etapas, avaliação e outras considerações que julgar pertinentes) e que culminou na participação e apresentação de Boas Práticas no Seminário da Rede Estadual de São Paulo.
31. Você contou com a participação de parceiros para o desenvolvimento e realização deste trabalho? Em caso afirmativo explicita com quem e como se deu tal parceria.
32. De que modo as avaliações quanto ao desenvolvimento e resultados do projeto eram realizadas tanto do ponto de vista metodológico quanto das aprendizagens dos envolvidos (professores e alunos)?
33. Como você se sentiu ao participar dos Seminários de Boas Práticas organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo?

34. Houve a repercussão deste trabalho posteriormente à realização dos Seminários? Em caso afirmativo, descreva como se deu tanto no seu ambiente de trabalho e/ ou no seu ambiente familiar/ social.
35. Como você se viu nessa experiência de participar dos Seminários, antes, durante e depois do evento?
36. Houve prosseguimento desse trabalho no seu local de atuação profissional posterior à realização do Seminário? Em caso afirmativo, descreva como se deu.
37. A seu ver, no que mais a sua participação e apresentação no Seminário de Boas Práticas contribuíram para sua formação enquanto profissional docente, levando em conta os seguintes aspectos:
- Engajamento profissional;
 - Conhecimento/Competência profissional;
 - Concepção de ensino e aprendizagem;
 - Teoria e prática;
 - Rotina de trabalho;
 - Relacionamento com os alunos;
 - Relação com os colegas;
 - Relacionamento com o Currículo;
 - Novas experiências de formação continuada;
38. Com toda experiência adquirida e após ter passado pela experiência de um Seminário em âmbito estadual, quais os maiores desafios que enfrenta hoje enquanto professora? Como entende que pode superar tais barreiras? Existem esperanças, sonhos, expectativas?

Obrigada por sua participação!

ANEXOS

Anexo 1 - Folder do Seminário de Boas Práticas - 2012



Programação

Dia 29/10/2019 - Segunda-feira

- 09h Check-in e encadernamento
- 13h Cerimônia de abertura
 Herman Voswadi – Secretário de Educação do Estado de São Paulo
 João Cardoso Palma Filho – Secretário Adjunto
 Letia Aparecida Viali Mallo – Coordenadora do CGBE
 João Fritzer de Silva – Diretor do CEEEB
 Apresentação – Big Band – Projeto Guri de São Carlos
- 17h Palestra 1
 "Alfabetização, leitura e escrita nos anos iniciais, nas últimas três décadas no Estado de São Paulo"
 Palestrante: Tema Witz (Supervisor do Programa Ler e Escrever – SEESP)

- 18h30 Interação
- 19h Jantar

Dia 30/10/2019 - Terça-feira

- 6h30 Café de manhã
- 8h30 Palestras
 Sala 1
 Tema – "Produção de textos nas séries iniciais"
 Palestrante: Bernard Schriewy (Universidade de Genêva – Suíça)

- Sala 2
 Tema – "Diálogos: histórias e mitos"
 Palestrante: Marcos Negro (Unif – Brasília)

- Sala 3
 Tema – "Revelando em práticas de estudo nos anos iniciais"
 Palestrante: Maria Cateado (Universidade Nacional de La Plata – Argentina)
- Sala 4
 Tema – "Multiletramentos nas séries iniciais"
 Palestrante: Rosane Helena Rodrigues Buj (UNICAMP)

- 9h30 Interação

- 16h Café
- 18h30 Mesa temática 1
 Tema – "História de Alfabetização: pesquisa histórica, psicopedagógica e didática".

- Participantes:
 Tema Witz (Supervisor do Programa Ler e Escrever – SE-SP)
 Maria Rosalino Longo Novati (UNESP – Marília)
 Christ Schwaetz Mendonça (UNESP – Presidente Prudente)
 Silvia Ferrari (SE – Ven. Cruz) – Mediadora
- Mesa temática 2
 Tema: "Produção de textos nas séries iniciais e os multiletramentos"
 Participantes:
 Bernard Schriewy (Universidade de Genêva – Suíça)
 Rosane Buj (UNICAMP – Campinas)
 Jacqueline Falcão Barbosa (UEL – SP) – Mediadora

- Mesa temática 3
 Tema: "Aspectos fundamentais do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais"
 Participantes:
 Maria Cateado (Universidade Nacional de La Plata – Argentina)
 Maria Lombrá Belling (SE – Ven. Cruz – São Paulo) – Consultora do Programa Ler e Escrever – SEESP
 Ana Luiza Narcisades Gerazi (UEL – SP) – Mediadora

- 18h Interação
- 19h30 Almoço
- 14h30 Comunicações: Apresentação dos trabalhos de trabalho
- 17h Café
- 18h Jantar

Dia 31/10/2019 - Quarta-feira

- 6h30 Café
- 8h30 Palestras
 Sala 1
 Tema – "História de alfabetização no Brasil: conhecer o passado para pensar o presente e projetar o futuro"
 Palestrante: Maria do Rosário Longo Novati (UNESP – Marília)

- Sala 2
 Tema – "O papel da equipe diretiva no planejamento institucional"
 Palestrante: Miria Torres (SEE de Buenos Aires – Argentina)

- Sala 3
 Tema – "Formação de formadores"
 Palestrante: Benici Courent (Instituto Azeite – São Paulo)
- Sala 4
 Tema: "Da formação de professores como escritores e leitores ao seu papel na aprendizagem-ensino da linguagem escrita"
 Palestrante: Ivone Niza (Ministério da Educação / Língua – Portugal)

- 9h30 Interação
- 10h Café
- 10h30 Mesa temática 4
 Tema: "O lugar da gramática no ensino da leitura e escrita"
 Participantes:
 Miria Torres (SEE de Buenos Aires – Argentina)
 Ana Maria Kaufman (Universidade Nacional de Buenos Aires – Argentina)
 Maria Lombrá Belling (SE – Ven. Cruz – São Paulo) – Consultora do Programa Ler e Escrever – SE-SP
 Cristiane Nizi de Argelès (Colégio Lourenço Caminho) – Mediadora

- Mesa temática 5
 Tema: "Bolsa-alfabetização e investigação didática e sua implicação na formação inicial"
 Participantes:
 Claudia Antony
 Miria Garcia
 Denise Galferme Viotto
 Miria Isabel Canêlho de Andrade
 Eliza Martins (CEEA) – Mediadora

- 19h Interação
- 19h30 Almoço
- 14h30 Comunicações: Apresentação dos trabalhos de trabalho
- 17h Café
- 17h30 Evento cultural
- 18h Jantar

Dia 01/11/2019 - Quinta-feira

- 06h30 Café
- 8h30 Apresentação
 O processo de reconstrução das expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e Matemática Língua Portuguesa
 Palestrante: Aparecida Euládia Marconin (PCN) Anos Iniciais – Ribeiro Preto)
- Matemática
 Instituto Unio (PCN) Anos Iniciais – Votuporanga)
 Coordenadora: Equipe CEFAP

- 9h Apresentação
 O processo de reconstrução das expectativas de aprendizagem e orientações didáticas em Arte e Educação Física
 Educação Física
 Miracelo Ortega Anonini / Sérgio Siveira (Técnicos GGE)

- Arte
 Roseli Veredelli (Técnicos GGE)
 Andriana Gali Lobo da Silva (PCN) de Arte – S. José dos Campos)
 Coordenadora: Equipe CEFAP

- 10h Café
- 10h30 Apresentação
 O processo de reconstrução das expectativas de aprendizagem em Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

- Ciências da Natureza
 Gustavo Ritter (Pareceres de SE-SP)
 Cláudia Maria de Oliveira Magalhães (PCN) Anos Iniciais – Sul 1)
- Ciências Humanas: Geografia
 Sônia Cabeller (Supensido Pedagógico)
 Bianca Unio (PCN) Anos Iniciais – Sumaré)

- História
 Miria Akoud (Supensido Pedagógico)
 Miria Francisca Medeiros (PCN) Anos Iniciais – Bauri)
 Coordenadora: Equipe CEFAP

- Encerramento
 Letia Aparecida Viali Mallo – Coordenadora do CGBE
- 18h Almoço
- 14h Check-out

Anexo 2 - Relação de trabalhos inscritos no Seminário de Boas Práticas – 2012

SEMINÁRIOS DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ANOS INICIAIS DA REDE ESTADUAL DE

SP

20 A 24/10 DE 2012

TRABALHOS INSCRITOS

EIXOS

1. Sistema de escrita: práticas de alfabetização.
2. Projetos de Recuperação.
3. Trabalho com jornal (roda de jornal, leitura colaborativa/compartilhada, carta de leitor...).
4. Produção e revisão de texto.
5. Atividades de leitura: ler para estudar, fluência leitora, comunidade de leitores, leitura colaborativa de outros gêneros...
6. Trabalhos de formação: ATPC, OT, Acompanhamento, Visitas em sala...
7. Outros.

TRABALHOS / TEMAS	Público alvo	Eixo	Diretoria de Ensino
1. Café com poesia	1º ao 5ºano	5	DE Guarulhos Sul
2. Leitura e produção de jornal	1º ao 5ºano	3	DE Guarulhos Sul
3. O registro escrito na Educação Física	1º ao 5ºano	7	DE Guarulhos Sul
4. Leitura de livros em capítulos	1º ao 5ºano	5	DE Guarulhos Sul
5. Supervisores e PCNP – olhares complementares na formação e acompanhamento das práticas de leitura na escola	PC	6	DE Guarulhos Sul
6. Modelização na leitura inicial: para além da formação de professores	Professores	6	DE Assis
7. Formação de professor: um espaço para além das ATPC	Professores	6	DE Assis
8. Até onde vai o trabalho de formação – articulação entre o trabalho de formação e acompanhamento	PC	6	DE Assis
9. Situações permanentes de leitura na escola	Alunos / comunidade	5	DE Santo Anastácio
10. Trabalho com jornal - turma de 5ºano	5º ano	3	DE Santo Anastácio
11. Ler e transformar - situações de leitura em espaços públicos	Alunos / comunidade	5	DE Jales
12. Grupo de apoio: focando necessidades específicas de aprendizagem dos alunos	PC/Prof.	6	DE Tupã

13. A formação continuada a partir da parceria entre Estado e município	PC/Prof.	6	DE Tupã
14. Formação de uma comunidade de leitores	Alunos / comunidade	5	DE Mirante do Paranapanema
15. Escrita coletiva - o trabalho de formação com os municípios parceiros	PC	6	DE Presidente Prudente
16. O PC como professor de apoio - 1º ano	1ºano	1	DE Sul 2
17. Leitura compartilhada: ação formativa a partir da avaliação dos alunos	5ºano	5	DE Sul 2
18. Escola, uma comunidade de leitores	1º ao 5ºano	5	DE Centro
19. A formação do leitor crítico (leitura compartilhada e roda de jornal)	5ºano	3	DE Leste 1
20. A formação do leitor e a ação do PC na escola – sessões simultâneas de leitura	Professor	6	DE Santo André
21. Formando leitores - uma experiência com a leitura do romance “Vidas Secas” de Graciliano Ramos	5ºano	5	DE Santo André
22. Construindo um dispositivo de formação a partir da leitura compartilhada	Professor	6	DE Santo André
23. Escrita coletiva - a formação do PC	PC	6	DE Centro
24. Ler e brincar é só começar	Toda a escola	5	DE Lins
25. Centenário de Luiz Gonzaga	Toda a escola	7	DE Bragança Paulista
26. Confabulando com fábulas	4º ano	4	Pinhalzinho – DE Bragança Paulista
27. Roda de jornal	Professor	6	DE Bragança Paulista
28. Revendo procedimento para aprender	Professor	6	DE Piracicaba
29. Projeto recuperação: caminhos percorridos	Professor	1	DE Piracicaba
30. Instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos alunos	PC	6	DE Taquaritinga
31. Desvelando os textos literários	PC	6	DE Barretos
32. Muitas leituras em muitas vozes	1º ao 5ºano	5	DE São José do Rio Preto)
33. Leitura na escola	1º ao 5ºano	5	DE São José do Rio Preto
34. Roda de jornal - experiência significativa com alunos de 5ºano	5º ano	3	DE Caieiras
35. O professor coordenador como protagonista da formação continuada	Professor	6	DE Carapicuíba
36. Construindo sentidos a partir da leitura compartilhada de notícias	5º ano	3	DE Itapeçerica)
37. Reescrita de contos com alunos do 2ºano	2º ano	4	DE Caieiras
38. Roda de jornal - uma experiência com alunos de 3ºano	3º ano	3	DE Carapicuíba
39. Leitura compartilhada de gibi	3º ano	5	DE Carapicuíba

40. Ressignificando o processo de aprendizagem dos alunos do PIC	5º ano	2	DE Carapicuíba
41. Leituras programadas de Lobato		5	
42. Pontuação		4	DE Pindamonhangaba
43. Formação		6	DE Pindamonhangaba
44. Formação		6	DE Diadema
45. Alfabetização... Entre teoria e prática	1º ao 5º ano	6	DE Suzano
46. Produção de texto: uma lenda...	PC/Prof.	4	
47. Espaço mais que formativo	Professor	6	
48. Produção de texto para legendas	1º ano	4	DE Araraquara
49. Projeto de formação: atividades de interação grupal nas escolas prioritárias	PCNP/ Supervisor de Ensino	2	DE São Carlos
50. Projeto de leitura na escola	Recuperação contínua	2	DE Mauá
51. ATPC em rede – formação colaborativa e complementar	Professor	6	DE Leste 4
52. Formação de leitores de jornal no 1o ano	1º ano	3	DE Leste 4
53. Práticas de alfabetização	1º ano	1	DE Leste 4
54. O impacto da formação e do acompanhamento nas práticas dos educadores e na aprendizagem dos alunos	Professor	6	DE Guarulhos Sul
55. Um zoom no trabalho do PCNP	Recuperação paralela	2	DE Leste 1
56. Reescrevendo histórias coletivamente	1º ano	4	DE São José dos Campos
57. Leitura dramática na sala de aula	5ª ano	5	DE Sumaré
58. Leitura dramática para desenvolvimento da fluência leitora dos alunos do 5ºano	5º ano	5	DE Guarulhos Norte
69. Ensinando a ler enquanto se lê - leitura de contos de repetição	2º ano	5	DE Guarulhos Norte
60. Reescrevendo sobre fábulas	2º ano	4	
61. Aprender a pesquisar tema: índios	1º ano	5	
62. Ler para aprender sobre animais	1º ano	5	
63. Amigos leitores - uma parceria de leitura entre alunos de 2º e 5º anos	Alunos de 2º e 3º anos	5	DE Americana
64. Residência pedagógica - acompanhamento	Recuperação paralela	6	DE Campinas Leste
65. Comunicar a outros conhecimentos construídos na prática - a importância do seminário como dispositivo de formação	PC	6	DE Itapetininga
66. Ressignificando o trabalho de recuperação paralela na escola	Recuperação paralela	2	DE Votorantim
67. A devolutiva como contribuição para a formação	PC	6	DE Itararé

68. ATPC - a construção de um importante espaço de formação na escola	Professor	6	DE Campinas Oeste
69. Escrever é preciso - a função do registro do professor coordenador como instrumento de fortalecimento das ações de formação na escola	Professor	6	DE Campinas Oeste
70. Pra que canto eu vou	1º ano	1	DE Campinas Oeste
71. Trabalho de parceria entre os professores de 5ºano	5º ano	7	DE Campinas Oeste
72. Leitura compartilhada de textos jornalísticos	5º ano	3	DE Ribeirão Preto
73. Ações formativas: transformações da prática	Professor	6	DE Ribeirão Preto
74. Processos formativos junto aos professores coordenadores a luz das orientações do Programa Ler e Escrever	PC	6	DE São Vicente
75. A ação de formação dos professores na escola	Professor	6	DE Ribeirão Preto
76. Conhecendo a mitologia por meio da leitura compartilhada	4º ano	5	DE Ribeirão Preto
77. Material do Programa Ler e Escrever: como qualificar o uso na sala de aula	Professor	5	DE Franca
78. Caminhando com a leitura	1º ao 5º ano	5	DE Sertãozinho
0. Programa de formação e ação	PC/ Prof.	6	Juquiá - DE Miracatu
81. Formação continuada: espaço de redirecionamento e fortalecimento das ações pedagógicas	PC/Prof.	6	Jacupiranga - DE Registro
82. Ainda é tempo, ainda é hora!	Recuperação paralela	2	Cubatão - DE Santos
83. Projeto de leitura	5º ano	5	DE Santos
84. Grupo de apoio: o trabalho com os alunos na aquisição da escrita alfabética	Recuperação paralela	2	DE Santos
85. Roda de jornal na sala de PIC	PIC	3	DE Leste 2
86. Projeto acompanhamento: em busca de práticas de sucesso na escola	PC	6	DE Centro Sul
87. O portfólio como instrumento de acompanhamento para a intervenção na prática pedagógica	Prof.	6	DE Leste 5
88. Fluência leitora em discussão com os professores	PC	5	DE Norte 2
89. Formação de professores - oficina de leitura e produção de texto	PC/Prof.	6	Mococa - DE São João da Boa Vista
90. Viajando com a Sequência Didática Caminhos do verde	5º ano	5	DE São João da Boa Vista
91. A experiência com a Sacola Literária no 3º ano	3º ano	5	DE São João da Boa Vista)
92. A formação dos professores a partir do material do Ler e Escrever	Professor	6	DE São João da Boa Vista

93. O uso de textos teatrais no desenvolvimento da fluência leitora	5º ano	5	Sarutaiá - DE Piraju
94. O impacto do Programa Ler e Escrever no Município de Areiópolis	PC/ Prof.	6	Areiopólis - DE Botucatu
95. O acompanhamento dos alunos do 6º ano pela equipe dos Anos Iniciais da DER Avaré	Professor	6	DE Avaré
96. Projetos de leitura na escola	PC/ Prof.	1	DE São João da Boa Vista
97. Leitura compartilhada de notícia	5º ano	3	DE Marília
98. Roda de jornal no cotidiano escolar	5º ano	3	DE Marília
99. Formação de uma comunidade de professores leitores	Professor	5	DE Marília
100. Formação de professores – situações didáticas de leitura de jornal nos anos iniciais	Professor	6	DE Bauru
101. A relevância das ações e registros de observação de sala de aula	Professor	6	DE Sorocaba



**Seminário de
Boas Práticas Pedagógicas
dos Anos Iniciais da
Rede Estadual de São Paulo – 2013**



Programação

20 de outubro de 2013 | domingo
17h Check-in no Hotel Vale do Sol

21 de outubro de 2013 | segunda-feira

6h30 Café da manhã
8h Credenciamento
8h15 Cerimônia de abertura no Auditório:
Secretário-Adjunto – Professor Dr. João Cardoso Palma Filho
"As Reformas Curriculares no Estado de São Paulo na Rede Estadual"
Coordenadora da CGEB – Professora Marla Elizabete da Costa
Diretora do CEFAL – Professora Sonia Jorge
9h Palestra: "A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas"
Palestrante: Professora Dra. Telma Welisz (Supervisora do Programa Ler e Escrever – SEE-SP) – Auditório

10h30 Café

11h Palestra: "O ensino da produção de textos: um formador, cinco cenas e um mar sem fim de reflexões"

Palestrante: Professora Kátia Lomba Bräkling (ISE – Vera Cruz – São Paulo;
Consultora do Programa Ler e Escrever – SEE-SP) – Auditório

12h30 Almoço

14h Apresentação das Práticas de Trabalho – Programa Ler e Escrever

16h15 Apresentação das Boas Práticas de Arte – Dança e Artes Visuais – Auditório

18h Jantar

22 de outubro de 2013 | terça-feira

6h30 Café da manhã

8h Apresentação das Práticas de Trabalho – Programa Ler e Escrever

12h30 Almoço

14h30 Apresentação das Práticas de Trabalho – Programa Ler e Escrever

16h15 Apresentação das Boas Práticas de Arte – Música e Teatro – Auditório
18h Jantar

23 de outubro de 2013 | quarta-feira

6h30 Café da manhã

8h Credenciamento

8h30 Palestra: "O Projeto EMAI: concepções e desenvolvimento"

Professora Dra. Célia Marla Carolino Pires (Assessora do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais)

10h30 Apresentação das Práticas de Trabalho – Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais

12h30 Almoço

14h Apresentação das Práticas de Trabalho – Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais

16h Palestra: "Reflexões sobre a formação de professores no Projeto EMAI"

Professora Dra. Célia Marla Carolino Pires (Assessora do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais)

18h Jantar

24 de outubro de 2013 | quinta-feira

6h30 Café da manhã

8h Credenciamento

8h Auditório

Diretor da DEGEB – Professor João Freitas da Silva

Avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano – CEFAL

Apresentação: Professora Sonia Jorge

Ensino de Arte nos Anos Iniciais – Professora Roseli Ventrella

Ensino de Educação Física nos Anos Iniciais – Sérgio Silveira

Apresentação do Projeto Early Bird – Fase I – Professora Juclimeire Bispo

11h Workshop – Ciências da Natureza, Geografia e História nos Anos Iniciais

13h30 Almoço

14h30 Check out

Anexo 4 - Relação de trabalhos inscritos no Seminário de Boas Práticas - 2013

Dia 21/10/13 - Tarde

TÍTULO DOS TRABALHOS	SALÃO
<ul style="list-style-type: none"> • A importância do uso adequado do material Projeto Universo ao meu redor - 5º ano • Ensinar a Ler enquanto se lê - 4º ano 	Jequitibá 1
<ul style="list-style-type: none"> • Poetas & Doces Escritores • Ler não é um drama 	Jequitibá 2
<ul style="list-style-type: none"> • Sacola que conta história • Livro bom a gente indica • Trabalho feira de arte, Ciências e letras na escola de Ciclo I: espaço para divulgar falas, leituras e escritos do Programa Ler e Escrever - Por que não? 	Jatobá
<ul style="list-style-type: none"> • Reescrevendo histórias em duplas - 1º ano • Produção e revisão de texto narrativo 	Pinho
<ul style="list-style-type: none"> • O papel da sondagem de produção de texto como norteadora das práticas pedagógicas em sala de aula - um diálogo afinado! • Produção e revisão de texto - contos de mistério - 5º ano 	Eucalipto
<ul style="list-style-type: none"> • Qualificação do projeto de recuperação contínua: trilhando caminhos... • Quando abril chegar: uma proposta de recuperação contínua para o início do 2º semestre • Projeto contos de assombração - uma ação de recuperação contínua nas salas 	Peroba
<ul style="list-style-type: none"> • A contribuição do jornal na formação de leitores/escritores • Para além da sequência didática Carta de Leitor • Produzindo Cartas de Leitor 	Cabreúva
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de Professores: construindo capacidades de leitura e escrita em textos da esfera jornalística • Aula em parceria: uma estratégia duplamente formativa • Como o trabalho compartilhado entre professoras coordenadoras contribui para a formação dos professores 	Mogno
<ul style="list-style-type: none"> • Observação em sala de aula - uma estratégia para reorientar o trabalho • A devolutiva como ação de formação: desafios e conquistas recentes no papel do professor coordenador • Produção de texto - reescrevendo com os professores 	Jacarandá
<ul style="list-style-type: none"> • Rotina do PC - acompanhamento aos grupos de apoio • Escola reflexiva e supervisão - caminhos possíveis, conquistas recentes • Leitura programada 	Paineira
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação a serviço da aprendizagem • Programa Ler e Escrever/Bolsa Alfabetização: uma relação entre teoria e prática • A reescrita na sala do 2º ano (Bolsa) 	Cedro
<ul style="list-style-type: none"> • As práticas de alfabetização para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita - 1º ano 	Taiuva

<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Brincadeiras Tradicionais • Sondagem de escrita: instrumento de monitoramento da aprendizagem e formação, no processo de aquisição do sistema de escrita 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fluência Leitora • Sequência didática para o desenvolvimento da fluência leitora (2º ano - gibi) • Formar leitores - olhares para uma prática 	Cerejeira
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto didático Meios de Comunicação • Leitura em voz alta 	Imbuia
<ul style="list-style-type: none"> • Confabulando com fábulas • Reescrita de contos na escola 	Ipê

Apresentação das Práticas de Trabalho Programa Ler e Escrever
Dia 22/10/13 - Manhã

Práticas	Salão
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura fluente • Ler para aprender a ler 	Jequitibá 1
<ul style="list-style-type: none"> • Teatro de Leitores • Sacola literária 	Jequitibá 2
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contos de mistério • Produção de textos - ajuste do texto ao contexto de produção 	Jatobá
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contos de assombração - uma ação de recuperação contínua nas salas multisseriadas • A reescrita coletiva no processo de produção textual • Reescrita de contos no 3º ano 	Pinho
<ul style="list-style-type: none"> • Você sabia que é possível produzir textos no 1º ano? • Revisão de reescrita - conto: A princesa e a ervilha - 2º ano • Projeto confabulando com as fábulas - produção e revisão textual - 4º ano 	Eucalipto
<ul style="list-style-type: none"> • Gestão pedagógica de espaço e de tempo das ações da recuperação contínua • Jogo faz de conta - grupo de apoio • Grupo de apoio 	Peroba
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de jornal: a construção de comportamento de leitor no 12º ano • Sequência didática de carta de leitor - 5º ano • Produzindo cartas de leitor 	Cabreúva
<ul style="list-style-type: none"> • A formação continuada em favor do desenvolvimento das competências oral, escritora e leitora. • Formando formadores - um olhar para as boas práticas de sala de aula • Formação e acompanhamento docente: revisão de textos. 	Mogno
<ul style="list-style-type: none"> • A importância e a função do registro escrito no processo de formação continuada dos professores coordenadores • Produção de textos - formação ATPC • Flagrantes de uma comunidade de leitores em formação 	Jacarandá
<ul style="list-style-type: none"> • Do ATPC à sala de aula, construindo saberes! • Do ensinar ao aprender - redirecionando os olhares para as escolas prioritárias 	Paineira

<ul style="list-style-type: none"> • A formação dos professores a partir do desenvolvimento de projetos didáticos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos • O trabalho com produção de textos na formação de professores e na classe de PIC • Trabalho de formação: ATPC e acompanhamento em sala de aula 	Cedro
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto brincadeiras • Cantigas populares • Alfabetizando por projetos no 1º ano 	Taiúva
<ul style="list-style-type: none"> • Fluência leitora: aprendendo a ler • Leitores em processo • Leitura, a chave para a escrita de um bom texto 	Cerejeira
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura programada • De uma lenda, duas lendas, tantas lendas ao gênero dramático: à exigida representação 	Imbuia
<ul style="list-style-type: none"> • Escrevendo ciências • Reescrita de contos no 1º ano 	Ipê

Apresentação das Práticas de Trabalho Programa Ler e Escrever
Dia 22/10/13 - Tarde

Práticas	Salão
<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhando saberes por meio da leitura compartilhada • Fluência leitora: o desafio de aprender a ler • Roda de jornal - leitura compartilhada 	Jequitibá 1
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de leitores • Leitura compartilhada • Ações de Formação para potencializar o trabalho de recuperação contínua nas escolas 	Jequitibá 2
<ul style="list-style-type: none"> • Lendas brasileiras em cordel • Produção escrita - revisão de texto 	Jatobá
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvendo projeto de reescrita • Parcerias inusitadas entre alunos de 2º, 3º e 5º anos durante o projeto “Quem reescreve um conto aprende um tanto” 	Pinho
<ul style="list-style-type: none"> • Competência leitora e escritora: um compromisso da escola • Mutirão de alfabetização: aprendendo mais • Nenhum a menos: uma proposta de trabalho coletivo, significativo e divertido para os alunos de Recuperação Intensiva. 	Eucalipto
<ul style="list-style-type: none"> • Durma com o barulho desse: da leitura colaborativa à carta de leitor • Lendo notícias para ler o mundo: jornal falado • Trabalho com textos da esfera jornalística na sala de aula 	Peroba
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores na escola • A análise discursiva como foco da formação contínua 	Cabreúva
<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhando experiências significativas na formação continuada de professores, com foco na produção textual • Trabalhando com as competências leitoras e escritoras do professor 	Mogno

<ul style="list-style-type: none"> • Construindo significados a partir da leitura programada • Planejar em rede: um desafio para a qualidade na educação • Lendo contos de artimanha 	Jacarandá
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciando situações de reflexão sobre o SEA nos cantos de atividades diversificadas - faz de conta... • Lendo e escrevendo com Vinicius de Moraes 	Paineira
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto brincadeiras - 1º ano • Escrevendo e aprendendo - atividade de escrita coletiva 	Cedro
<ul style="list-style-type: none"> • Viajando pela literatura - um projeto de leitura envolvendo toda a escola • As várias vozes na leitura • O que tem de legal na biblioteca? 	Taiúva
<ul style="list-style-type: none"> • Ações de formação com professores dos 5º e 6º anos – a relevância do trabalho com textos da esfera jornalística a partir da sequência didática “Carta de Leitor” • Revendo a revisão - ação formativa com foco na revisão de textos 	Cerejeira
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos no Projeto Brincadeiras • Contextualizando os projetos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita 	Imbuia
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto - 3º ano • Autoria em conto de assombração 	Ipê

**Apresentação das Práticas de Trabalho Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais
- EMAI
Dia 23/10/13 - Manhã**

Práticas	Salão
Situações-problema no 1º ano. Como começar?	Jequitibá 1
As crianças do 2º ano e a observação de regularidades para construção de fatos básicos da adição	Jequitibá 2
Análise das regularidades observadas pelas crianças do 3º ano nos sólidos geométricos	Jatobá
Grandezas e Medidas	Pinho
Cálculo mental na multiplicação	Eucalipto
Como explorar o sistema de medidas com significados para as crianças do 1º ano	Peroba
Analisando procedimentos de alunos de 2º ano relativos a situações-problema de campo multiplicativo	Cabreúva
Análises e deduções de alunos do 3º ano sobre propriedades de figuras poligonais	Mogno
Sistema monetário	Jacarandá
Tratamento da Informação: um tema integrador	Paineira
A relação entre o pensamento geométrico e o mundo físico por alunos de 1º ano - percepção de algumas propriedades das formas geométricas	Cedro
Explorando situações-problema do campo multiplicativo com o significado de proporcionalidade com alunos do 2º ano	Taiúva
Adição dos fatos básicos aos algoritmos convencionais	Cerejeira
Os alunos do 4º ano e a construção de significados para os números racionais	Imbuia

Dividir é simples? O que de conhecimentos no 5º ano explica as dificuldades dos alunos no algoritmo da divisão?	Ipê
---	-----

**Apresentação das Práticas de Trabalho Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais
- EMAI**

Dia 23/10/13 - Tarde

Práticas	Salão
Primeiras aproximações de leitura e da escrita dos números naturais pelas crianças do 1º ano	Jequitibá 1
Alunos de 3º ano e suas resoluções de problemas do campo aditivo	Jequitibá 2
A passagem do espaço tridimensional para alunos de 4º ano	Jatobá
O sistema de numeração decimal no 5º ano: O que e como trabalhar?	Pinho
Como os alunos do 1º ano leem e interpretam informações em gráficos e tabelas?	Eucalipto
Localização e movimento no espaço! Como os alunos do 2º ano realizam essas atividades?	Peroba
Viajando no tempo com alunos do 3º ano	Cabreúva
A compreensão do uso de medidas de temperatura pelos alunos de 4º ano	Mogno
Construção dos significados dos números racionais pelo seu uso cotidiano, por alunos do 5º ano	Jacarandá
Procedimentos de contagens das crianças de 1º ano	Paineira
Da coleta de dados à apresentação dos resultados: um trabalho realizado por alunos do 2º ano	Cedro
Alunos de 3º ano e suas indagações: o que há entre e para além dos dados?	Taiúva
Cálculo mental	Cerejeira
Organizando o mundo das formas tridimensionais com alunos do 5º ano	Imbuia

Anexo 5 - Programa Ler e Escrever- Documento Orientador



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB

Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica - DEGEB

Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ANOS INICIAIS DA REDE ESTADUAL DE SP

20 A 24/10 DE 2013

Avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano - CEFAI 2013

Breve Retomada das atribuições do CEFAI - O CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS (CEFAI) está integrado à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e ao Departamento de Gestão da Educação Básica (DEGEB) e tem como atribuições a elaboração, atualização e normatização do currículo do ensino fundamental dos anos iniciais, bem como a implementação e acompanhamento das ações educacionais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Apresentação de quem é nosso público alvo atualmente

PÚBLICO ALVO - 2013	ESTADO
Alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais	632.921 (Neste total estão inclusos 403 alunos da Fundação Casa)
Professores dos Anos Iniciais	32.941
Professores-auxiliares das UE dos Anos Iniciais	7.557
Classes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais	22.689
Classes de Recuperação Intensiva - 4º ano	175

Classes de Recuperação Intensiva - 5º ano	287
PC de escolas dos Anos Iniciais	1.576
PCNP dos Anos Iniciais	528
Escolas dos Anos Iniciais	1.666 (não estão inclusas as escolas vinculadas)
Supervisores envolvidos no PROGRAMA LER E ESCREVER (Anos Iniciais)	200
Número de alunos dos Anos Iniciais com NEE	9.795

Início da avaliação propriamente dita

De onde partimos?



O mote deste ano, para o CEFAL, foi a **expansão do PROGRAMA LER E ESCREVER**, tendo como base um dos pilares de atuação da política pública da Secretaria de Estado da Educação “Educação — compromisso de São Paulo” – *Aprimorar as ações e a gestão pedagógica da rede com foco nos resultados dos alunos.*

A fim de alcançarmos este principal objetivo, no início do ano de 2013, foram ampliadas as metas do PROGRAMA LER E ESCREVER e traçadas **15 metas**, pelo CEFAl, baseadas nos pilares do PROGRAMA LER E ESCREVER, que envolviam:

FORMAÇÃO

- Formação dos diferentes atores envolvidos nos Anos Iniciais (professores, PC, PCNP e Supervisores além dos Coordenadores gerais dos municípios parceiros), em Língua Portuguesa e Matemática (EMAI).
- **EMAI** – 7 encontros de 8 horas nos polos e 25 encontros de 8 horas com o Grupo Referência (parceria Equipe CEFAl, PCNP dos Anos Iniciais e Finais)
- **Ler e Escrever** – Orientações Técnicas voltadas para os PC, PCNP e Supervisores, além de visitas às escolas. Foram 553 encontros com PC e 98 com PCNP até o momento, além das visitas às escolas.

ELABORAÇÃO E REVISÃO DE MATERIAIS

- Elaboração/revisão de materiais didático-pedagógicos, de Língua Portuguesa e Matemática.

Língua Portuguesa

- Número de encontros com o Grupo Referência de Língua Portuguesa (constituído desde 2012), para a Revisão dos materiais de Língua Portuguesa, em parceria com PCNP e Supervisores.
 - 20 encontros de 8 horas de 2012 a 2013.
 - Os materiais dos 1º / 2º / 3º anos do Ler e Escrever foram atualizados e estão em processo de impressão. Em 2014, chegarão às escolas.
 - Os materiais dos 4º e 5º anos – processo final de revisão.
 -

Matemática

- Número de encontros com o Grupo Referência do EMAI, constituído desde 2012, para a construção dos materiais de Matemática, em parceria com professores, professores coordenadores e supervisores de ensino - 7 encontros de 8 horas nos 14 Polos de formação e 25 encontros de 8 horas com o grupo de referência, na EFAP;

- Os materiais do EMAI de todos os anos também foram elaborados e também estão em processo de impressão. Chegarão às escolas, em 2014.

ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Concluímos 100% das Orientações Curriculares e Didáticas de História, Geografia e Ciências da Natureza, em parceria com as equipes curriculares do CEFAF. Está em fase de elaboração Sequências Didáticas das 3 áreas. Para conclusão das orientações e a elaboração das SD já foram realizados 15 encontros, no total, com os respectivos **Grupos de Referência** - História – 5 encontros / Geografia – 5 encontros / Ciências – 5 encontros.

Foram validadas as Orientações Curriculares e Didáticas de Arte, em parceria com a equipe curricular do CEFAF.

Foram validadas as Orientações Curriculares e Didáticas de Educação Física, em parceria com a equipe curricular do CEFAF.

ACOMPANHAMENTO

- **Acompanhamento CEFAI (POLOS DE FORMAÇÃO, DIRETORIAS E UNIDADES ESCOLARES)**

- Acompanhamento CEFAI aos 14 Polos de Formação, em parceria com o CAESP (Cape e Ninc).
- Em 2013, 3 encontros nos polos, 2 em parceria com as formadoras do CAPE, totalizando 42 encontros.
- Acompanhamento às Diretorias de Ensino e às escolas – aproximadamente 67 visitas à DE/UE.

- **Acompanhamento Bolsa-alfabetização**

- Acompanhamos as ações do Bolsa-alfabetização, por meio de visitas às Diretorias de Ensino e às escolas e da participação nos 9 (nove) encontros realizados pelas Coordenadoras do projeto, ao longo de 2013, com os Coordenadores das Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras do PROGRAMA BOLSA-ALFABETIZAÇÃO.

- **Acompanhamento ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do MEC:**

- Encontros de formação dos Orientadores de Estudos (UFSCar/UNESP/UNICAMP).
- Apoio às universidades na organização dos encontros.

Monitoramento do recebimento de materiais didático-pedagógicos, enviados pelo MEC, e da aplicação das avaliações.

Reuniões periódicas com o Comitê Gestor (MEC/Universidades/Equipe CEFAI – Coordenadores).

AVALIAÇÃO

- Extensão da Avaliação SARESP para os 2º anos, considerando a ampliação da principal meta do PLE - *Todos os alunos alfabetizados com até 7 (sete) anos de idade.*
- Incorporamos a metodologia da TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI), na análise das provas abertas do 3º ano, que permite a comparação dos resultados obtidos no SARESP, ano a ano, possibilitando o acompanhamento da evolução dos indicadores de qualidade da educação ao longo dos anos e evitando discrepâncias nos resultados.

CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

- Professor-auxiliar, nas escolas dos Anos Iniciais, para atender à recuperação das aprendizagens.
- Em 2013 – 7557 professores atuando nas unidades escolares no processo de recuperação.

OUTRAS AÇÕES

- Projeto de implantação do ensino da Língua Inglesa, nos Anos Iniciais - EARLYBIRD, cujo projeto-piloto teve início em setembro com a vinda do Diretor do Centro EARLY BIRD ao Brasil para visita às escolas e finalização da organização da formação dos professores e PCNP.
- 6ª Jornada de Matemática.
- **Seminário para socialização de boas práticas de Língua Portuguesa e Matemática, no final**