

Marilda Marconi Furukawa

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE
SÃO PAULO: ESTUDO DO PÓLO PUC-SP – SOROCABA: JULHO DE
2001 A DEZEMBRO DE 2002.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Sorocaba – SP

2004

Marilda Marconi Furukawa

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: ESTUDO DO PÓLO
PUC-SP – SOROCABA: JULHO DE 2001 A DEZEMBRO DE 2002.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ass.: _____

1º Exam.: Lucila Maria Pesce de Oliveira
Profa. Dra. da PUC/SP

Ass.: _____

1º Exam.: Maria Lúcia de Amorim Soares
Profa. Dra. da Uniso

Ass.: _____

Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Sorocaba, 23 de agosto de 2004.

À minha mãe, *in memoriam*.

Ao Fernando, meu grande amor e
companheiro.

Ao Eduardo e Fábio, meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. José Luís Sanfelice, que me honrou ao aceitar ser meu orientador; que me mostrou que nossa dissertação deve ser buscada dentro da atividade com a qual estamos envolvidos e que seus registros podem se transformar em documentos preciosos; que, ao me indicar o caminho a trilhar o fez com atenção respeito às minhas idéias, paciência e serenidade que só os grandes possuem.

Ao Fernando, pelo amor, paciência, palavras de incentivo e disposição para ajudar a sanar as panes tecnológicas.

Ao Fábio, meu filho longe geograficamente, mas tão perto porque dentro do meu coração, que sempre me cobrou por acreditar que eu poderia escrever.

À prof. Dra. Lucila Pesce de Oliveira, amiga e companheira de trabalho no PEC, que, com carinho, transmitiu-me muito de seus conhecimentos e experiência metodológicos, e pelas preciosas contribuições na banca de qualificação.

À prof. Dra. Maria Lúcia Amorim Soares pelas valiosas contribuições por ocasião da banca de qualificação.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO, pelo muito que com eles aprendi.

Às amigas professoras-alunas do PEC, sujeitos da pesquisa, por disponibilizarem toda ajuda possível.

À Ana Paula Gomes dos Santos, pelo carinho e dedicação diários.

À Vilma Franzoni, querida amiga, pela afetiva e profissional colaboração.

À turma VII, meus colegas e amigos de mestrado, pelas horas de alegria, feliz convivência e harmoniosa produção.

À Maria Inês Pannunzio, pela amizade expressa nas mensagens de incentivo, sugestões de leituras, lições de paciência e interlocuções preciosas durante toda a feitura do trabalho.

À Zeneide Gimenez Milan, pelas sugestões de leituras e estímulo.

À Vera Valsechi, pela amizade e carinho com os quais atendeu, com seu inglês perfeito, meu pedido de ajuda para os arremates.

Não renunciar aos sonhos nunca, por impossíveis que pareçam. É preciso persegui-los mesmo que seja longo o caminho. Realizá-los é como nascer de novo, desta vez de si mesmo.

Apoderou-se de mim a convicção de que era no cantor que a canção se tornava relevante. Analisar a canção em termos de tema, ou de estrutura rítmica, ou de variação de compasso, torna-se, em minha opinião, irrelevante, se se esquecer a pessoa que nos transmite a canção. Já todos nós temos cruzado com o especialista que é capaz de falar, horas a fio, eruditamente, sobre canções populares e folclore, de um modo geral, sem mencionar o cantor. Já é mal bastante esquecer-se o contexto social, mas, quando se trata de ignorar o contexto individual, castra-se a canção. À medida que conseguia conhecer os cantores, conseguia conhecer e compreender melhor as suas canções.

Martin Robin

RESUMO

FURUKAWA, Marilda Marconi. **Programa de educação continuada – formação universitária da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - estudo do pólo PUC-SP – Sorocaba**: julho de 2001 a dezembro de 2002. Programa de Pós-Graduação em Educação. 108p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Sorocaba.

A presente dissertação de mestrado em educação busca mostrar a influência do PEC na vida profissional e pessoal das professoras da Rede Estadual do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Inicia trazendo considerações dos momentos históricos sobre formação docente e educação básica mais relevantes a partir de 1970. Após delinear o cenário nacional que dá ensejo à criação do PEC, que utiliza novas tecnologias, apoiado em mídias interativas, detalha a abrangência, objetivos e os ambientes de trabalho; apresenta, então, o PEC/PUC-SP de Sorocaba, contexto da pesquisa. Utilizando como metodologia a narrativa, mostra a trajetória dos dezoito meses de convivência da turma A, evidenciando os principais anseios, expectativas e outras colocações importantes das professoras-alunas, tendo como ponto de partida os módulos estudados e as atividades desenvolvidas. Da narrativa desenvolve ensaios de interpretação sobre as falas das professoras-alunas, das mudanças percebidas por elas próprias e a professora-tutora a partir dos conhecimentos adquiridos, das reflexões, das trocas no grupo. Encerra considerando que os cursos de formação docente devem conter a pesquisa, imprescindível para reflexões sobre a prática e formulação de teoria; serem colegiados, possibilitando que essas reflexões e formulações se dêem no grupo; permitam ao educador apropriar-se de toda forma de conhecimento e abrir-se para uma nova didática.

Palavras-chave: professor de primeira a quarta séries do ensino fundamental - formação docente – educação continuada - educação com novas tecnologias.

ABSTRACT

This Master's Degree in Education dissertation aims at showing the influence of the PEC –Continued Education Program - in the professional and personal life of the Basic Education state teachers of the State of São Paulo. It starts by taking into account the historical moments on the most relevant teaching formation and basic education since 1970. After drawing the national scenario which triggers the creation of PEC, which uses new technology relying on interactive media, it details the scope, objectives and working environment; next it introduces the PEC/PUC-SP in Sorocaba, context of the research. Using the narrative as methodology, it shows the trajectory of the eighteen months of group A's acquaintanceship, evidencing the main yearnings, expectations and other important statements of the pupil teachers, of the changes not only they themselves but also the tutor noticed after acquired knowledge, reflections and interaction in the group. It finishes considering that the teachers' formation courses must contain the research mandatory for reflections on the practice and theoretical formulation; must be team work where such reflections and formulations may occur; must allow the teacher to grab hold of all knowledge and open up for new teaching methods.

Key words: first to fourth grade teacher - teacher formation - continued education - education with new technologies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
QUAIS ERAM, NO FINAL DOS ANOS 70 E DURANTE OS ANOS 80 E 90, AS CRÍTICAS E OS ANSEIOS MAIS COMUNS À EDUCAÇÃO BÁSICA E AOS PROFESSORES	24
CAPÍTULO II	
APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – PEC	32
2.1 Fundamento legal	32
2.2 Início e abrangência.....	32
2.3 Objetivo do programa	33
2.4 Metodologia do curso.....	35
2.4.1 Teleconferências	35
2.4.2 Videoconferências	35
2.4.3 Trabalho monitorado	36
2.4.4 Vivências educadoras	36
2.4.5 Oficinas culturais	36
2.4.6 Memórias	37
2.4.7 Estudos independentes e relatório final de pesquisa	37
2.4.8 Avaliações	38
.....	
2.5 Apresentação do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária da Pontifícia Universidade Católica – PEC/PUC: o contexto da pesquisa	38

CAPÍTULO III:	40
REGISTROS DO DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS	
3.1 Apresentação da turma A	40
3.2 Módulo introdutório	41
3.2.1 Conceitos básicos de informática	41
3.2.2 Internet	41
3.2.3 <i>Learning Space</i>	41
3.3 Módulo 1.....	44
3.3.1 A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC e sua concepção educacional.....	44
3.3.2 A educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor.....	45
3.3.3 O contexto de formação/atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades ...	50
3.3.4 Fundamentos da prática educativa	52
3.4 Módulo 2.....	53
3.4.1 Reformas educacionais e mudanças curriculares	53
3.4.2 Fundamentos da educação e da ação docente	61
3.4.2.1 Fundamentos históricos e sociais	61
3.4.2.2 Fundamentos psicopedagógicos	61
3.4.2.3 Avaliação das professoras alunas	72
3.5 Língua portuguesa	78
3.6 Matemática	80
3.7 Natureza, ciências, meio ambiente e saúde	83
3.8 Espaço, tempo e cultura: história, geografia, ética e diversidade cultural ..	85
3.9 Arte e educação	86
3.10 Corpo, movimento, sexualidade e saúde	86
3.11 Trabalhos de Conclusão de Curso	88

Capítulo IV :	91
ENSAIOS DE INTERPRETAÇÃO	
4.1 Professor reflexivo e formação colegiada	93
4.2 Aquisição cultural	98
4.3 Nova didática	99
4.4 Leitura de livros	101
4.5 Poesia: Sufoco de uma professora estudante	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107

SIGLAS

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LS – *Learning Space* (aplicativo utilizado nas tarefas on-line)

MAM – Museu de Arte Moderna

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MG – Material Geral do PEC

OC – Oficina Cultural

PA – Professor Assistente

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Programa de Educação Continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

PEC – Programa de Educação Continuada – Formação Universitária

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PO – Professor Orientador

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira

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

TC – Teleconferência

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TM – Trabalho Monitorado

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

VC – Vídeoconferência

VE – Vivência Educadora

INTRODUÇÃO

Nosso interesse em pesquisar os cursos de formação docente surgiu durante o período em que lecionamos em curso particular de Magistério. Era 1979, tempo em que as vozes ainda estavam caladas pelo golpe de estado militar de 1964. Tínhamos 14 anos por ocasião do golpe; os professores do antigo ginásio, antes de 1968, faziam propaganda contra os Estados Unidos, culpando-os em classe pelo golpe. Já no magistério, os professores não tocavam em nenhum assunto que pudesse ter alguma conotação política. Sabíamos, porém, que sofreram muitos amigos e conhecidos nas mãos da ditadura depois do Ato Institucional n. 5, em 1968. Trabalhar e estudar em uma cidade como Piracicaba, que sempre viveu intensamente todos os períodos que tivessem alguma relevância política, principalmente depois da fundação da Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz, fazia pessoas com formação familiar politizada tomar partido e participar de alguma forma, quer assistindo às assembléias, ou participando de passeatas, até 1968. A partir desse ano, estabeleceram-se o silêncio profundo e as perseguições, cujos resultados nos entristeciam. Alguns professores, cuja indignação superava o medo, trabalhavam conosco alguns assuntos 'proibidos', fazendo críticas ao governo e à ditadura, contando fatos sobre amigos perseguidos, os danos à educação por causa do grande número de professores no exílio; esse foi o clima de nossa formação escolar.

Fizemos o magistério e depois, Pedagogia. Como professora de Sociologia, História, Filosofia e Psicologia da Educação e de Estrutura e Funcionamento do Ensino, procuramos trabalhar com autores que pudessem propiciar aos alunos de magistério formas de conhecer um pouco as causas da opressão e o significado deles para a educação. Em 1984, agora com presidente civil, ainda nomeado pelos militares, caminhando para eleições diretas; já morando em Sorocaba, voltamos a Piracicaba para fazer o mestrado. Tivemos contato com professores que nos descortinaram uma leitura de mundo ainda mais contundente em suas análises da educação brasileira. Meus alunos de magistério eram participantes, sentiam-se preocupados e envolvidos com educação.

Nas décadas de 1960/70, o aumento do número de escolas sem que se perseguisse a qualidade do ensino fez que nos chegassem, em meados dos anos 80, muitos alunos com sérias dificuldades: de interpretação de textos, conhecimento de história e geografia e outras lacunas praticamente intransponíveis. Desse modo, não ficávamos nada tranqüilos quanto à capacidade desses professores em resolver questões de ensino-aprendizagem, quando no exercício da profissão. Assim, despertou-nos o desejo de investigar a formação docente, já que pensávamos ser quase impossível que professores recém saídos de um curso técnico de magistério, nível médio, dessem conta das exigências colocadas nas costas dos professores para que tentassem resolver os graves problemas apresentados pelos alunos das escolas públicas do ensino básico, hoje fundamental. Ser de sua responsabilidade acabar com as desigualdades sociais, trazer a comunidade para dentro da escola, enfim abarcar teorias tão diferentes e fragmentadas e, num passe de mágica, aplicá-las na prática e modificar a sociedade, transformando-a em democrática e equânime, como se pudesse ser especialista em várias áreas do saber com um simples curso como esse. Eram algumas das exigências que se faziam aos professores.

Trabalhamos onze anos com formação de professores e algum tempo como coordenadora pedagógica em uma escola que abrange todos os níveis de ensino, da educação infantil à superior. Sendo escola particular, proporcionava aos professores do ensino fundamental algumas discussões em reuniões pedagógicas e algumas possibilidades de formação contínua. Mesmo assim, as teorias da aprendizagem chegavam em avalanches e havia muitas controvérsias e dúvidas, sempre na tentativa de conciliar o tradicional com o novo. O professor, quase sem voz, em meio a tantos entendidos que lhe impunham esta ou aquela nova teoria, cobrando a compreensão e aplicação imediata.

A nossa angústia referia-se à questão da formação do professor não apenas ao prepará-lo para o ensino-aprendizagem, que visasse a excelência do profissional para atender o aluno, mas à ausência de interesse pelo seu crescimento como pessoa, que possibilitasse sua inserção na vida social como profissional capaz e o situasse como ator de seu próprio desenvolvimento. Um ser crítico ao receber novas teorias, novas “manias educacionais”, novidades externas

que muitas vezes a educação brasileira apropria-se, sem suficiente análise e ressignificação para nossa realidade. Além de baixos salários e exclusão da participação nas discussões acerca da profissão, somava-se a responsabilidade pela [má] qualidade da educação. Mas principalmente um professor sem voz, como se ainda vivêssemos em uma ditadura que o fizesse calar...

Não foi possível, nessa época, fazermos a pesquisa para conclusão do mestrado porque trabalhávamos três períodos; não havia tempo para pesquisar/escrever a dissertação.

Terminados os créditos do mestrado, fomos convidados, em 1987, a lecionar Estudos de Problemas Brasileiros na Faculdade de Engenharia de Sorocaba. Essa disciplina demandava que estivéssemos sempre atentos aos graves problemas do país; nesse período, afastamo-nos das divulgações de pesquisas feitas com professores de educação básica. Como também dirigíamos o colégio técnico em informática e elétrica/ eletrônica, que funcionava junto à Faculdade, e que, por praticar mensalidades baixas atendia jovens em sua maioria provenientes de escolas públicas, nunca nos desligamos da educação de crianças e jovens.

Em 2001 fomos trabalhar como professora-tutora do Programa de Educação Continuada da Secretaria da Educação do Estado – PEC, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, destinado aos professores e professoras efetivos do Ensino Fundamental, com forte apoio nas novas tecnologias. Desta forma, pudemos finalmente ter contato com professores efetivos do Estado de São Paulo já há pelo menos 10 anos no exercício do magistério, suas mazelas, seus enfrentamentos, suas dúvidas e carências.

Tomamos conhecimento, assim, da dura e crua realidade dos alunos do ensino fundamental da educação pública estadual da cidade de Sorocaba. Da grande dificuldade dos professores que, diretamente ligados às crianças, sofrem as pressões de exames externos de avaliação dos alunos, atendem aos pais, alguns analfabetos; ensinam crianças que vêm para a escola com fome, de lares complicados, que sofrem violência doméstica; testemunham de muito perto a grande dívida social brasileira. Essa realidade, desvelada pelos professores

durante as atividades desenvolvidas nas aulas do Programa e as reiteradas declarações delas de quanto o curso estava ajudando, é que me despertaram o desejo de registrar alguns aspectos do cotidiano desses 18 meses tão ricos para todos nós, que vivenciávamos novos paradigmas de aprendizagem e conhecimento. Esta é nossa **justificativa pessoal**.

A **justificativa social** pouco se distancia da pessoal porque, se pensávamos que os cursos de magistério em nível técnico não atendiam às necessidades do ensino fundamental e pudemos trabalhar em um programa de formação de educadores em formato tão novo e distante das outras práticas educativas, foi nos dada oportunidade de registrar para pesquisadores um pouco da história desse período de grandes mudanças nos paradigmas educacionais.

Durante o PEC percebemos que a postura, o comportamento das professoras mudou sensivelmente. Afirmavam, durante as atividades, que muitas vezes eram convidadas a se manifestar nas reuniões pedagógicas, e, espanto, eram ouvidas! Espanto porque, até então, não tinham coragem de opinar nas reuniões com coordenação ou direção. Sentiam-se agora à vontade, porque estavam mais seguras de seu conhecimento.

Durante dezoito meses convivemos de segunda a sábado, de maneira intensa, cheias de riqueza imensurável. Foram trocas tão importantes, isso era dito o tempo todo, que não podem ser medidas, mesmo que utilizemos métodos cantados como próximos ao ideal.

No ano de 2002, os mestrandos da Universidade de Sorocaba, no Seminário II, denominado “A Instituição Escolar no Brasil”, sob a orientação do Prof. Dr. José Luís Sanfelice, de cuja turma fazíamos parte, produzimos resenhas críticas, fichas bibliográficas e bibliografia. Ao resenhar a obra Universidade de São Paulo – Escola de Engenharia de São Carlos – os primeiros tempos: 1948-1971 atraiu-nos uma das preocupações teórico-metodológica que norteiam a pesquisa, que é:

seguir a nova abordagem decorrente da Escola dos Annales, que, segundo os autores, provocaram uma transformação nos objetos de

investigação, na maneira de trabalhar do historiador e nas concepções de história. (FURUKAWA, 2002, p. 87).

Além dos instrumentos tradicionais, são consideradas histórias da vida privada, das pessoas simples, do seu cotidiano, da vida doméstica, religiosa, sexual. Ruggiu agradece à terceira geração da escola francesa dos Annales:

por uma história aberta particularmente à reconstrução dos novos modos de viver, de pensar, de ver as coisas e de imaginar [...] e também à revalorização dos fatos aparentemente secundários ou até agora considerados banais ou insignificantes. (1999, p.38).

Magalhães (1999, p. 52) ao defender que o historiador deve construir “uma verdadeira arqueologia do saber” ao procurar nas mais diversas fontes de informação, cita Nóvoa sobre a necessidade de:

um trabalho de reinvenção de fontes, aprofundando o tratamento da documentação já identificada e descobrindo novos materiais de investigação. As tradições orais, as publicações periódicas, as biografias e autobiografias, os relatos de vida escolar, a iconografia, os materiais didáticos, os cadernos escolares: eis algumas das muitas entradas possíveis do trabalho historiográfico em educação, para além dos escritos dos educadores e dos pedagogos, recontextualizados na óptica da história cultural e intelectual. (1993, p.19).

Encontramos nos autores acima citados, mas principalmente no prof. Dr. José Luís Sanfelice, apoio para desenvolver o trabalho que nos propusemos, que é narrar a história da turma B, manhã, do Pólo de Sorocaba, professoras de ensino fundamental, procurando conhecer **em que medida o PEC se constituiu, na opinião das professoras, como instância relevante à formação pessoal e profissional dessas atrizes sociais.**

Há, entretanto, aspectos nos quais deveremos nos debruçar com atenção: quer ao interpretar os dados históricos que resultaram o Programa sobre o qual falaremos, quer nas interpretações de nossa narrativa. Dario Ragazzini, em Os Estudos Histórico-Educativos e a História da Educação (1999) mostra-nos as ciladas que poderemos encontrar nesse caminho.

A historiografia é feita por homens, naturalmente, no seu presente. Não se pode, porém, incorrer no erro de atribuir à educação do passado a mesma idéia de educação que se tem hoje.

Diz-nos que utilizar o termo educação sem controle deve ser evitado, porque ele, por si só, não define nem identifica o “objeto’ do qual a história seria parcial ou completamente feita”. (p. 20); só é possível fazê-lo usando criticamente as fontes analíticas do presente.

Neste sentido, o trabalho do historiador é um desafio permanente não só com o passado, mas também com o presente, no esforço, tanto seu quanto de seus leitores contemporâneos, de compreender e explicar, ao presente, o passado de maneira não anacrônica. (p. 20).

Há vários riscos para a História da Educação: de se perder a especificidade do modo de entender a educação do passado, se aplicar a mesma idéia de educação que se tem, hoje, às realizações e concepções do passado. Esse enfoque dá margem a subentender que a história precedente explique a pedagogia atual e a história e historiografia teriam sua finalidade voltada à pedagogia presente. Outro grande risco é:

se na reconstrução da rede histórica de relações explicativas, mesmo conduzida com a utilização de todas as contribuições das teorias contemporâneas, se **substitui** o confronto de fatos, idéias e processos estudados **pelos valores pedagógicos assumidos**. (p.21, grifos nossos).

Para Ragazzini, na História da Educação, diferentemente da história da escola ou da pedagogia, cabem divisões as mais variadas pelo caráter reconstrutivo/interpretativo de suas abordagens e temáticas. As disciplinas com as quais se relaciona e dialoga:

por um lado, com a antropologia, a sociologia e, além disso – mesmo se de modo ainda insuficiente – com a demografia e a economia e, por outro, com as várias escolas de historiografia social (desde aquela de inspiração marxista, à escola “francesa”, a psico-história, à cliometria¹). (p. 33).

¹ Aplicação de métodos em diversos campos para aprofundamento de fatos históricos, segundo dicionário Houaiss p. 741.

Interessa-nos também sua afirmação de que a história da educação inclua a da escola e da pedagogia, de acordo com o ponto de vista da pesquisa, cuidando para que o excesso de temáticas, de fontes, ampliação dos períodos, não resultem várias outras pequenas temáticas que, se não forem “sustentadas por quadros interpretativos suficientes”, podem perder a capacidade de interpretação. (p.33).

Assinala que:

o tema educativo diz respeito em primeiro lugar, aos homens concretos e seus processos sociais. Não é o campo histórico a tê-los com exclusividade, mas certamente a sua é uma contribuição importante para dar carne e sangue às representações e às explicações históricas de eventos e estruturas. (p. 35).

Assim, propusemo-nos a narrar esse momento importante para a educação brasileira, vivido pelas professoras efetivas do ensino fundamental da rede do Estado de São Paulo, em Sorocaba, e trazer à luz as transformações ocorridas sob influência do PEC.

A **metodologia** utilizada para nossa proposta de trabalho é a **narrativa**, seguida de ensaios de interpretação. Uma narrativa ou texto narrativo “é aquele que relata mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas através do tempo”. (PLATÃO; FIORIN, 1991, p. 289). Uma narrativa contém uma seqüência de fatos, personagens, cenário, narrador. A seqüência dos fatos foi linear, obedecendo à ordem de entrega do material impresso, mas com movimentos de ir e vir no tempo, ao colocar as reflexões sobre a prática e sobre a vida como aluna, contrapondo-se à de professora, e nos relatos de prática e da vida pessoal. As personagens, as alunas professoras; o cenário, a sala de aula no CEFAM tendo como pano de fundo a escola de cada uma. A narradora, que conta a história, é a professora tutora, que o faz na primeira pessoa, como parte integrante da narrativa. Atrás dos fatos narrados existe sempre um posicionamento crítico do autor, que se manifesta por meio da seleção dos episódios que relata. Ao

narrar, procuramos fazê-lo sem valorizar uns em detrimento a outros, na tentativa de minimizar esse posicionamento.

Para investigarmos em que medida o PEC se constituiu, na opinião das professoras, como instância relevante à sua formação profissional e pessoal, relatamos os dezoito meses de convivência, procurando trazer ao leitor o que consideramos mais importante para que isso fosse possível. Queremos lembrar que outros olhares provavelmente iriam se deter em aspectos diferentes dos nossos; que nosso olhar traz a nossa história que se forjou num determinado momento histórico da sociedade; que nossa prática como professora de magistério de 2º grau gerou um tipo de expectativa a respeito dos conhecimentos necessários ao professor do ensino fundamental, que podem ser determinantes para a apropriação deste ou daquele fato. Nessa narrativa, as falas das professoras-alunas foram proferidas durante as atividades, conversas formais ou informais, ricas trocas durante todo o período do PEC, sem a intenção de fornecer dados sistemáticos para a pesquisa, porque só depois de terminado o curso é que tivemos o desejo de escrevê-lo. Chamou a atenção de nosso olhar os fatos que vieram ao encontro de nossas antigas inquietações, quando pensávamos sobre a formação de professores.

Nosso trabalho utilizou as seguintes fontes:

- memórias orais e escritas das alunas;
- memórias orais e escritas da narradora, professora-tutora;
- fontes escritas: material impresso, de caráter oficial, produzidas pelos docentes das universidades envolvidas no Programa, USP, UNESP E PUC/SP e da Fundação Paulo Vanzolini (gestora);
- Caderno de Registros diários da professora-tutora¹;
- Livro de projetos elaborado pelas alunas, cujo título é Vivências Educadoras.

Os Ensaios de Interpretação foram escritos a partir das observações da pesquisadora, crítica e literatura acadêmicas, atentando para a questão do

¹ Este Caderno de Registros foi iniciativa da professora-tutora, escritos pelas professoras- alunas, que revezavam-se para fazê-lo, portanto todas participaram de seu feito.

professor reflexivo em uma formação colegiada, toda ela alicerçada em uma nova organização do trabalho didático.

O Capítulo I tem por objetivo apresentar considerações e críticas à educação, aos professores e aos cursos de formação destes no período compreendido entre o final dos anos 1970 até os 90, e que justificam a necessidade de mudanças para melhorar o ensino e aprendizagem, assim como introdução de modernas tecnologias para fazê-lo. Apresenta ainda o texto da LDB – Lei de Diretrizes e Bases, que possibilitou a criação do PEC.

O Capítulo II apresenta rapidamente o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária, PEC, para deter-se à apresentação do PEC/PUC - Formação Universitária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, porque é nele que estão nossos sujeitos de pesquisa. Sempre ao tratarmos do Curso PEC estaremos nos referindo ao realizado pela PUC-SP. Nessa descrição, falaremos da instauração do curso e suas características técnicas e metodológicas.

O Capítulo III traz registros da época do desenvolvimento dos trabalhos no transcorrer dos 18 meses do curso, bem como registros da memória da autora para os fins propostos nas justificativas acima mencionadas.

No Capítulo IV, procura responder, à luz de ensaios de interpretação da professora-tutora e das professoras alunas quais foram as influências do PEC em suas vidas profissional e pessoal para o leitor categorias que utilizamos para nossas interpretações, procurando fazê-lo à luz de teorias que auxiliem a sua compreensão.

Vamos, pois, às considerações e críticas de alguns autores.

CAPÍTULO I: CRÍTICAS E ANSEIOS MAIS COMUNS À EDUCAÇÃO BÁSICA E AOS PROFESSORES NO FINAL DOS ANOS 1970 E DURANTE OS ANOS 1980 E 1990.

Embora as pesquisas em educação tenham mudado na última década e as universidades se preocupado mais em ouvir os professores, que sempre reclamaram do abismo existente entre a teoria e a prática, ainda há muito para saber sobre estes atores sociais. Em “A Vida e o Ofício dos Professores”, Belmira Oliveira Bueno (1999) diz que:

os desacordos e desencontros parecem ter origem em incompreensões que procedem de ambos os lados. Por parte dos professores há queixas recorrentes de que eles e suas unidades de ensino têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores apenas como objeto de estudo, subentendendo-se aqui o duplo significado da expressão: de objeto de conhecimento e de objeto de uso. (p. 7). [...] são eles, os professores, que têm acesso diário aos problemas da sala de aula e podem por isso discorrer sobre os mesmos com familiaridade; mais do que isto são eles que de fato podem apostar na melhoria do ensino. (p. 9).

As universidades, sem penetrar diretamente no mundo verdadeiro da escola, no dia-a-dia dos professores, estabelecem, muitas vezes, em suas teorias, objetivos ilusórios, desvinculados da realidade. Por sua vez, os professores acabam por não se interessar por produções acadêmicas, muitas vezes relevantes, por não acreditar que elas possam trazer algum acréscimo à sua prática pedagógica.

Marilda Aparecida Behrens, em *Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente* (2000), diz que a humanidade tem passado por duas grandes transições que afetaram a sociedade neste início de século: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização. Esta mudança exige da população aprendizagem constante. Abandona-se o modelo positivista cartesiano que apregoa a racionalidade, a objetividade, a separatividade, a decomposição do todo em partes advindo de uma formação reducionista, que “redundou na formação sectária, competitiva e individualista”. (p. 68).

Os desafios que se impõem ao professor que hoje tem em média dez anos de carreira são outros, diferentes de quando começou. Mas as novas tecnologias estão presentes há muito mais tempo e os professores da escola fundamental pública ficaram à margem desse processo. Novos estilos de vida, de consumo trazidos pelo processo de globalização, mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade não incluíram a maioria dos professores da rede pública. Temos que considerar ainda que, se a educação é instrumento de emancipação do indivíduo, não basta apenas a inicial; é necessário que o indivíduo eduque-se ao longo da vida, atendendo não só às exigências do trabalho, mas às suas próprias expectativas e necessidades.

Qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores. Novas perspectivas e novas competências têm de ser desenvolvidas, a proposta de uma formação reflexiva do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática tem de ultrapassar o mero discurso retórico e alcançar um grau maior de sistematização e gerar conhecimento científico novo no campo da pedagogia. (NÓVOA In: BELLONI, 2001, p. 11).

Repetência, evasão escolar, exclusão, alunos ao término da 8ª série ainda analfabetos, são algumas das características resultantes do ensino fundamental nas escolas brasileiras. Daí a culpar o professor pelo fracasso, e este culpar aos alunos e a estrutura escolar torna-se *senso comum*.

Mello, em 1985 publica o resultado de sua pesquisa, na qual um dos pontos de partida é a questão da seletividade e outro, a análise das representações do professor de 1º grau a respeito de sua prática docente. Para ela:

as camadas dominantes economicamente, acostumadas a conduzir as **decisões nacionais por meio de alianças e acordos entre suas facções internas ou grupos do exterior**, são obrigadas a promover políticas sociais, destinadas a garantir sua hegemonia diante de uma sociedade civil se não organizada, pelo menos inquieta. (p. 46, grifo nosso).

O modelo concentrador da renda e altamente explorador da força de trabalho, mantido às custas de mecanismos de força, produziu um crescente

empobrecimento das camadas majoritárias da população. A queda da qualidade da educação e aumento da quantidade é defendida pelo liberalismo em sua forma original, para o qual “o acesso de todos à escola leiga e gratuita constituía umas das garantias da sociedade democrática”. (p. 49). As professoras pesquisadas consideram que condições técnico-pedagógicas e más condições dos alunos, são os maiores responsáveis pela má qualidade do ensino. Percebe-se ênfase menor quanto ao salário e quase ausência total de menção às características pessoais, como atitudes e condutas, competência profissional, formação e experiência, que aparecem fortemente, porém, quando se trata de apontar elementos facilitadores para a educação de qualidade. (p.126).

As políticas específicas de formação de professores das séries iniciais têm sido tema de debates na América Latina desde o final da década de 1970. Diversos países nos anos 1980/90 investiram na formação e desenvolvimento desses profissionais, sob diferentes propostas. Tomou impulso maior a partir dos anos 1990, no Brasil, quando a educação

constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. (AGUIAR 1997, FREITAS, 1994, 1995 *apud* FREITAS, 1999, p. 18).

Mello, que critica em 1985 as alianças e acordos dos grupos dominantes com grupos externos, em 1999 é criticada por Freitas (p. 24), ao defender, os parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial para a educação básica, que deseja elevar o nível de qualidade da educação nos países subdesenvolvidos. Esta qualidade é determinada por vários fatores e entre eles está a necessidade de melhorar o conhecimento dos professores. Um dos caminhos recomendados para essa melhoria seria a capacitação em serviço sobre a formação inicial e as modalidades a distância.

Em nosso país, a implementação dessas concepções via políticas de formação vem se dando desde o final dos anos 80 e se consolida na década de 90, em decorrência aos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico,

realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. (FREITAS, 1999).

Muitos desses acordos e alianças com grupos externos, Silva Jr., em Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC (2002, p. 21), credita às dinâmicas do capitalismo porque procura sempre novas formas de expansão do mercado por não produzir automaticamente as condições necessárias para tal: o consumo não acompanha a produção, esta sempre acaba maior que aquele. Como seu objetivo é o lucro, essas dinâmicas “devem revolucionar constantemente as formas históricas de produção da vida humana, alterando a cultura, a política, o estado e a maneira como o ser humano sente, pensa e vive”. A educação é uma das esferas para a qual o capital agora se estende; os acordos feitos com um banco, que embora tenha forte ênfase no social, sobre formação de professores, sempre terá como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: a razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana. (p. 121).

Considera Silva Jr. que a reforma da educação foi bem formulada, mas por orientação externa, e a formação de professores é “uma estratégia de concretização da reforma”, uma vez que a prática cotidiana do professor é condição central. Refere-se principalmente à educação a distância, cuja opção do governo propicia a entrada do capital industrial na educação superior. (p. 131).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9394/96) estabelece em seu Artigo 62

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

Para implementar este princípio, a LDB/96 institui, nas suas disposições transitórias, a Década da Educação, finda a qual “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (Artigo 87, § 4º) e indica como um dos eixos de atuação “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação a distância” (Artigo 87, § 3º, inciso III).

Não podemos deixar de trazer aqui as declarações de Gilberto Luiz Alves, 2001, quando defende uma

nova forma de organização do trabalho didático, que responda às necessidades contemporâneas com os recursos mais avançados produzidos pela humanidade. Essa emergência destruirá não só a organização manufatureira do trabalho didático, mas também certos instrumentos de trabalho anacrônico, os professores e a própria escola a ela associados. (p.11).

Ao defender uma nova didática, alerta-nos para o processo de formação dos educadores não poder se diferenciar da formação do trabalhador, porque, se para este ela deve ser indissociada da formação do cidadão, assim deverá ser também para o professor. Esta formação do cidadão decorre da educação geral, porque só ela dará a visão de totalidade, a compreensão de como funciona a sociedade que lhe permitirá conhecer-se.

Alves chama a atenção para a necessidade do domínio dos recursos tecnológicos, que não devem ser confundidos com formação tecno-profissional.

Apropriamo-nos das afirmações de Alves para enveredar pelo viés da educação a distância na formação de professores, porque consideramos estarmos, neste momento, no centro do processo de novas práticas educativas.

A educação a distância, (EaD) segundo Alava, (2002, p. 72) pode ser distinguida através do distanciamento geográfico, a retrocomunicação (troca nos dois sentidos), recurso a uma ou várias mídias, a disseminação em massa e suas possibilidades, o controle institucional, o isolamento do aprendiz. Mesmo assim, é

difícil estabelecer a noção de educação a distância das que se aplicam aos estudantes em situação presencial. Embora as possibilidades oferecidas pelas novas mídias sejam aplicadas, muitas vezes percebe-se apenas utilização do ensino programado, numa visão mecanicista da aprendizagem, porque se atribui ao computador uma “espécie de máquina-ferramenta intelectual”. (p. 74).

É importante que a educação a distância seja centrada no estudante e permita-lhe aprendizagem autônoma. A maioria dos educadores aceita uma educação centrada no aluno e não no professor, mas “na maioria dos casos ela não passa do nível retórico do discurso, enquanto a prática [...] continua centrada nos professores”. (BELLONI, 2001, p. 102). A prática educativa no Brasil não prepara o estudante para a auto-aprendizagem, portanto na EaD são necessárias estruturas que propiciem interação com a instituição, com os professores e entre os estudantes, utilizando monitorias, tutorias, etc. Além de permitir essa auto-gerência na aprendizagem, Belloni cita (p. 106), entre outras, a importância da flexibilização do acesso, numa perspectiva de democratização de oportunidades, e a possibilidade da educação continuada, não perdendo de vista, nesses esforços de flexibilização, os critérios de qualidade do ensino. O PEC não é considerado a distância, por exigir a presença diária do aluno em espaço pré-determinado, contagem de faltas previstas em lei, etc, mas seu formato cabe na definição de Belloni para EaD, porque possui estrutura midiática que propicia interação com a instituição universitária que desenvolve o curso e com os professores. Conta com um professor-tutor, que, embora exerça em muitos momentos papel de professor, a educação permanece centrada no aluno, que trabalha individualmente porque utiliza sua prática, mas discute estas práticas e conclusões no grupo. O objetivo é que o professor-aluno, ao longo do curso, adquira cada vez mais autonomia para realização das atividades.

A presença física do professor na sala de aula não significa interação com o aluno; ao contrário, o professor não raro utiliza a “didática” do *magister dixit*, e o conhecimento do aluno não é considerado para o desenvolvimento das aulas. Este sempre saberá menos, e o professor, detentor do conhecimento, será mero transmissor e o aluno, o receptor, cujo conteúdo será cobrado posteriormente. Por outro lado, a rica troca com seus pares possibilitada pelas aulas presenciais não

pode ser substituída pelo isolamento da educação a distância mecanicista. Segundo Silva Jr. (2002, p. 124),

A educação é uma esfera social de formação humana e, como tal, realiza-se no âmbito das relações sociais, pondo-as em movimento, concretizando-as por meio da prática humana na especificidade da esfera educativas. [...] A prática social – que, de fato, forma o ser humano e modifica as relações sociais -, caracteriza-se pela realização da meta derivada de sua existência; dito de outra maneira, ocorrem transformações na consciência do ser humano que realizou a prática, bem como no contexto social onde ele está inserido, no plano da objetividade social. Se tal não ocorre, dão-se tão-somente ligeiras mudanças no plano cognitivo, sem que as necessidades existenciais fiquem satisfeitas e, tampouco, a experimentação da liberdade e das dimensões humanas singular e genérica. [...] uma prática formativa entre diferentes sujeitos precisa realizar-se no mesmo espaço e tempo das relações sociais em que se desenvolvem suas práticas sociais educativas, escolares ou não.

Ainda no contexto da atual LDB e em consonância com as políticas de formação e capacitação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE, os fundamentos da formação de profissionais da educação estão assentados na “I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (artigo 61).

Em seu artigo 81, diz que “É permitida a organização dos cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições da lei”. Ainda neste artigo, no inciso II do parágrafo 3º, esclarece que cabe a cada Município, e supletivamente ao Estado e à União “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isto, os recursos da Educação a Distância”. Esse é o contexto no qual é criado o **PEC – Formação Universitária: Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em Nível Superior**, que iremos descrever no próximo capítulo.

CAPÍTULO II: APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – PEC

O PEC tomou como referências os marcos da política educacional ditados pela LDB da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de educação relativos à formação do professores para a educação fundamental, articulados com os princípios e diretrizes da política educacional da SEE.

2.1 Fundamento Legal

O fundamento legal do PEC, destinado aos professores da Rede Pública, foi instituído pela deliberação CEE nº 12/2001 e alterado pela deliberação CEE nº 13/2001, estabelecido pela SEE e desenvolvido por três Universidades: USP – Universidade São Paulo, UNESP – Universidade do Estado de São Paulo e PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2.2 Início e Abrangência

O PEC iniciou-se em junho de 2001 em todo Estado de São Paulo para atender cerca de 6.300 professores dos 12.400 efetivos que possuíam formação em nível médio (42,2% dos professores do Estado são efetivos), e seu término foi em dezembro de 2002. Foram 3.100 horas, assim distribuídas: 1.600 horas de aula, 400 de atividades complementares, 300 horas de prática de ensino e 800 horas de aproveitamento da experiência prévia na docência nos termos do Artigo 61 da LDB nº 9394/96.

Coube às universidades a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma proposta final do Programa, o detalhamento do conteúdo e da metodologia, a

definição de equipes, a elaboração de materiais, a docência, a avaliação e o diploma.

A um Comitê Gestor, com representação das três Universidades e da Secretaria da Educação, couberam decisões relativas à organização e à implementação do Programa. Cada Universidade teve uma Coordenação Geral, que tomou as decisões à organização interna do Programa em cada Instituição.

O ingresso ao PEC foi feito mediante processo seletivo especial, respeitando os seguintes requisitos: diploma de Curso Normal ou Habilitação específica para o magistério em nível médio; certificado de aprovação em concurso público de ingresso no cargo de professor de 1ª a 4ª série; atestado de estar em efetivo exercício da função; os professores estáveis ficam dispensados de apresentar atestado de aprovação em concurso de ingresso, devendo comprovar sua condição de estabilidade.

2.3 Objetivo do Programa

O objetivo principal do Programa, segundo o Manual do Aluno (p. 7), foi oferecer, com o auxílio de tecnologia avançada em comunicação e informação, licenciatura plena para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, organização curricular que garantisse a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino e as competências necessárias para o exercício da função. A formação situou-se no contexto da história de trabalho das professoras, capacitando-as para:

- conceber a escola como espaço de construção e transformação, situando a ação docente e discente no interior da instituição, contando com perspectivas sócio-antropológicas;
- organizar e desenvolver situações de aprendizagem, trabalhando simultaneamente com representações dos professores-alunos e projetos de conhecimento associados às diferentes disciplinas do ensino fundamental;

- dominar os conhecimentos básicos das ciências que integram o conteúdo das séries iniciais, bem como seu tratamento didático-metodológico para o ensino nas referidas séries;
- valorizar a práxis como ponto de partida e fundamento das reflexões teóricas e a pesquisa como princípio do trabalho docente e elemento de reflexão e de intervenção da prática pedagógica;
- conceber e aplicar dispositivos de avaliação e analisar seus resultados;
- envolver os alunos nos trabalhos escolares, na aprendizagem e no processo de formação;
- participar da gestão das escolas;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os desafios e dilemas éticos da profissão;
- gerir a própria formação contínua.

2.4 Metodologia

A metodologia envolveu o uso de mídias interativas e de tecnologia avançada em comunicação e informação mediante a utilização das seguintes modalidades de atividades: Videoconferências (VC), Teleconferências (TC), Trabalhos Monitorados (TM), Vivências Educadoras (VE), Oficinas Culturais (OC), Estudos Independentes e Relatório Final de Pesquisa. De caráter presencial, a estrutura curricular foi organizada em **Módulos**, que sistematizaram os referenciais teóricos e que se subdividiram em temas e unidades. Esses módulos foram mediatizados pelas mídias interativas:

2.4.1 Teleconferências

As teleconferências constituíram aulas consideradas de grande importância sobre temas centrais do Programa, transmitidas por via satélite para todos os pólos do PEC - Formação Universitária, simultaneamente. Aconteciam quinzenalmente aos sábados, com duração, cada uma, de 150 minutos. Todos os alunos envolvidos no projeto, das três Universidades, participavam delas. “Como num programa de debates, especialistas em educação se reuniam para discutir o assunto em pauta, mediados por um âncora”. (ALEGRETTI, 2003, p. 35). A interação entre os convidados e os alunos se deu através de perguntas transmitidas por fax e/ou e-mail.

2.4.2 Videoconferências

As videoconferências foram aulas transmitidas a partir de diversos pólos geradores, devendo abordar todo o conteúdo previsto para o momento e fornecer o suporte teórico-conceitual ao desenvolvimento do Programa. Foram ministradas por docentes mestres e doutores das universidades envolvidas. A tecnologia utilizada permitiu aos alunos e professores dos diferentes grupos interagirem, em tempo real, no desenvolvimento das aulas. Emitida para um circuito que compreendeu 4 a 5 salas de recepção, havia em média 160 a 200 alunos interagindo durante as vídeo-aulas.

2.4.3 Trabalho Monitorado

As sessões trabalho monitorado visavam desdobrar os temas trabalhados nas aulas por videoconferências e nas palestras por teleconferências, devendo estar sempre orientadas para o trabalho de sala de aula. Dividiam-se em TM *off-line*, orientadas pelos tutores; TM *on-line*, orientadas pelos professores-assistentes virtuais, via intranet, a partir de protocolos de trabalho previamente estabelecidos; sessões de TM suporte, a cargo do próprio aluno, dentro ou fora da sala de aula, de maneira individual ou em equipe, com carga horária de 12 a 16 horas.

2.4.4 Vivências Educadoras

As vivências educadoras foram espaço de formação dos professores enquanto investigadores e produtores de conhecimento sobre o currículo e sua prática pedagógica. Articuladas às demais modalidades pedagógicas, propiciaram ao professor-aluno trazer para a sala de aula suas dúvidas, angústias, e, à luz das

teorias e através de discussões com seus pares, procurar a compreensão dos fatos e possível superação. As Vivências incluíram em suas atividades pesquisas dirigidas sobre assuntos variados, que culminaram com o trabalho livre de monografia.

2.4.5 Oficinas Culturais

As oficinas culturais, desenvolvidas paralela e simultaneamente aos Temas e Unidades dos Módulos, objetivavam ampliar o universo cultural dos professores-alunos nos diferentes usos da leitura e escrita e às diferentes manifestações artísticas, tais como literatura, cinema, teatro, artes plásticas, fotografia. As oficinas incluíram também atividades e leituras que procuraram capacitar o professor para a escrita da monografia, o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

2.4.6 Memórias

As memórias foram momentos de escritas com a finalidade de produzir registros e relatos autobiográficos por parte dos professores, destacar sua relevância na construção do papel profissional do professor. Foram desenvolvidas paralela e simultaneamente aos Temas e Unidades dos Módulos, relevando a importância da pesquisa sobre Memória e Ensino. Os alunos-professores produziram um *portfolio* com suas memórias.

2.4.7 Estudos Independentes e Relatório Final da Pesquisa (TCC)

Os estudos independentes e relatório final de pesquisa foram trabalhos acadêmico-científicos programados como atividades para favorecer a síntese dos conteúdos estudados, supervisionados e orientados por um Professor Orientador (PO). Os resultados foram trabalhos de pesquisas realizados por escolha livre: os professores-alunos escolheram seus temas entre os que mais os preocupavam dentro de sua prática. Os trabalhos finais ficaram à disposição de todos que participaram do programa.

Para atingir esses objetivos, o PEC foi concebido em fundamentação construtivista, isto é, centrado no professor-aluno com a preocupação de que os conteúdos das disciplinas fossem ligados a eles e pudessem construir seu saber, sem distanciar-se dos objetivos propostos utilizando sua prática profissional.

2.4.8 Avaliações

As avaliações da aprendizagem dos alunos, processuais e formativas, foram feitas pelo PO, somando-se se às do professor-tutor e auto-avaliação, atentando para o desenvolvimento de competências profissionais.

Toda infra-estrutura tecnológica ficou a cargo da Fundação Vanzolini¹. O Programa foi também submetido à avaliação externa, a cargo da Fundação Carlos Chagas².

2.5 Apresentação do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária da Pontifícia Universidade Católica – PEC/PUC: o contexto da pesquisa.

Embora o PEC contasse com três Universidades, como explicado acima, vamos descrever apenas PEC/PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, porque foi nela que desenvolvemos nosso trabalho de professor-tutor, cujos graduados são os sujeitos de nossa pesquisa. Foram matriculados 1.460 – professores-alunos distribuídos em 44 turmas em cinco CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Quatro em São Paulo: Pirituba, Itaquera, Interlagos, Artur Alvim e um no interior, Sorocaba, cidade onde trabalhamos. Cada CEFAM recebeu a denominação de Pólo. Nos pólos funcionaram três turnos, manhã, tarde e noite, com duração de quatro horas cada. A PUC organizou-se com uma coordenação geral e três sub-coordenações que atenderam aos professores-orientadores, (PO) professores-assistentes (PA) e professores-tutores. No pólo de Sorocaba havia três turnos, com uma classe de manhã, três à tarde e quatro à noite.

¹ A Fundação Vanzolini é entidade sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Disponível em: www.vanzolini.org.br

² Disponível em: www.fcc.org.br/sevlets/apresentação?pg+quemSomos

Alegretti (2003, p. 37), considera que o Projeto PEC na PUC-SP ganhou características próprias porque, embora utilizasse o mesmo material impresso cujos conteúdos foram concebidos pelos professores das três universidades, a PUC-SP

era privilegiada por contar com profissionais da área que estavam em processo de formação no Programa de Pós-Graduação de Educação e Currículo na linha de pesquisa de Formação de Educadores com recursos das Técnicas de Informação e Comunicação - TIC [...] que possibilitou a esses pós-graduandos aplicar idéias e concepções desenvolvidas teoricamente no seu processo de formação”.

Além disso, procurou tratar os temas nos diferentes ambientes utilizados obedecendo a critérios próprios, voltados para o “desenvolvimento do aluno e de suas capacidades de conhecer, pensar e agir [...] preocupado com a aprendizagem do aluno antes que com a transmissão pura e simples das informações”. (p. 37).

Vamos à narrativa desses 18 meses de convivência e trabalho.

CAPÍTULO III: REGISTROS DO DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS

3.1 Apresentação da Turma A

Trabalhávamos com a turma da manhã, chamada A, com 25 alunas e um aluno que desistiu três meses depois do início do curso. A idade das professoras-alunas era de 34 a 52 anos, de 10 a 24 anos de trabalho no ensino fundamental. Muitas delas tinham, ao iniciar o Programa, expectativa não muito positiva para o que consideravam mais um curso de capacitação da Secretaria da Educação. Fosse de revolta por serem obrigadas a estar ali; fosse porque tinham filhos pequenos e não queriam deixá-los; ou acúmulo de tarefas, tendo que conciliar o trabalho na escola com o de casa, acrescentando agora este de graduação. Apenas duas alunas professoras, entre as 25, possuíam uma auxiliar para os serviços domésticos. Quando perceberam a magnitude de exigências, ficaram com medo de não cumprir as tarefas, pensando encontrar muitas dificuldades, por se considerarem muito tempo afastadas dos bancos escolares e a carga horária e o material pesados. Quando um celular tocou pela segunda vez durante a aula, pedi-lhes que o deixassem desligado ou no modo vibratório. Nenhuma das que possuíam o aparelho sabia como fazê-lo. Também não poderiam desligá-lo e ficar na aula: tínhamos uma professora-aluna com filho de 11 anos que deixava sozinho em casa e não ficaria sossegada com o celular desligado; outra com o pai muito doente, a mãe sozinha com ele, também velhinha, se desse algum problema, somente ela para resolver; outra adotou menino de 6 anos para criar, disse que ele era muito esperto. Todo dia deixava-o chorando, porque não se habituava com a saída dela nesse horário, precisava ligar de vez em quando, falar com a mãe; se não pudesse deixar o celular ligado iria desistir do curso. N. insistia em vender pães-de-mel (as colegas insistiam junto porque, diziam, eram muito gostosos) embora a diretora do CEFAM tivesse avisado que não poderiam vender nada ali. Foi nesse clima que começamos o PEC.

A partir de agora, vamos mostrar a Estrutura Curricular Básica, explicando como foram trabalhados e sentidos os módulos nesta classe com a qual trabalhamos.

3.2 Módulo Introdutório

Capacitação em informática

3.2.1 Conceitos básicos de informática

- Windows 98 – principais características do ambiente;
- criação de arquivos;
- painel de controle – windows explorer. Gerenciamento básico de arquivos e pastas.
- recursos para formatação básica de um texto;
- Word 2000 básico – apresentação de telas, ajuda, formatações básicas, mover e copiar textos, localizar e substituir palavras, corretor ortográfico.

3.2.2 Internet

- Principais conceitos e serviços;
- navegação e o uso do browser;
- mecanismos de busca;
- recursos de pesquisa;
- conceitos de correio eletrônico e download.

3.2.3 *Learning Space*

- Principais características do ambiente de aprendizagem do trabalho monitorado on-line.

Sem este módulo introdutório não haveria possibilidades dos professores-alunos acompanharem o Programa porque este faz uso das técnicas de informação e comunicação - TIC, como explicado anteriormente. Havia, nesta classe, apenas duas alunas que faziam uso do computador para algumas atividades. As demais tinham noção de sua importância e por isso mesmo muito medo de trabalhar neles. Com exceção dessas duas professoras-alunas que citamos, todas começaram do zero. Aos poucos foram perdendo a insegurança, à medida que se familiarizavam com o computador.

Foi criado e-mail para cada uma, assim aprenderam a receber e enviar mensagens.

Navegar na Internet foi a grande descoberta; maravilharam-se ao descobrir que poderiam pesquisar qualquer coisa; gostavam de mandar mensagens com belas palavras e paisagens umas para as outras.

Solicitamos que tivessem sempre disquetes no material para imprimir textos, respostas a atividades; alguns trabalhos começaram a ser entregues em disquetes.

Learning Space - LS - foi o nome do programa para o ambiente telemático concebido para que houvesse maior interação entre professor e professores-alunos do que as que ocorriam com os vídeo-conferencistas. Mais personalizado, as alunas trabalhavam em número de três por máquina, discutindo entre si e com a professora-assistente (PA) as questões que aprofundavam os temas abordados no material impresso e nas vídeo-conferências. “Ao menos em tese, esperava-se que as intervenções da PA, pela sua qualificação acadêmica, fosse conceitualmente mais consistente que as intervenções dos tutores”. (PESCE, 2003, p. 39). O ambiente de rede, adequado ao PEC pela Fundação Vanzolini, era de formato atraente porque os textos que originavam as perguntas tinham “histórias em quadrinhos especialmente elaborados, já com configuração hipermídica, de modo a congregar hipertextos, animações, sons e demais códigos semióticos”. (p. 39). As professoras-alunas sentiam-se motivadas e gostavam tanto das atividades *on-line* que raramente faltavam nesse dia ou reclamavam de cansaço, mesmo que a PA devolvesse as respostas para serem re-elaboradas pelo grupo, através de nova leitura e discussão. No início do Programa, muitas vezes a PA devolveu mais de uma vez a questão, porque as professoras-alunas não conseguiam elaborar um texto claro, quer ao colocar as idéias, quer ao fazer um simples resumo. No início, muitas vezes a professora-tutora foi solicitada a ajudar na compreensão das perguntas, ou para ler as respostas antes de serem enviadas, porque a PA já havia devolvido duas vezes, talvez elas não estivessem entendendo o que pedia. Neste aspecto, as Oficinas Culturais mais o crescente conhecimento teórico foi deixando-as mais seguras e capazes de elaborar textos claros, respostas que iam além da simples reprodução da teoria veiculada, agora fruto de discussões e reflexões no grupo.

Grupos de três alunas por máquina, raramente percebia-se troca de digitadora: as mais “corajosas” ou mais rápidas sempre digitavam a resposta. Quando a professora-tutora sugeria que se revezassem para que todas desenvolvessem mais intimidade com o computador, nem sempre aceitavam a sugestão, alegando que o tempo para o trabalho era pequeno e se demorassem na digitação, não daria tempo de terminar, o que nem sempre era uma inverdade: às vezes demoravam tanto para elaborar a resposta, que não haveria tempo hábil para terminar. O *Learning Space*, embora ferramenta que a maioria executava com prazer, muitas vezes esse prazer ficava toldado pela dificuldade ao enviar à PA. Com frequência perdiam tudo e tinham que refazer o trabalho. Solicitamos então, para resolver o impasse, que digitassem primeiro no Word, salvassem e só depois enviassem. Assim, transferiram essa prática de salvar textos para fazê-lo quando encontrassem alguns de interesse na Internet, quer para o TCC, quer outros, carregando sempre consigo um disquete.

Os trabalhos *on-line* eram divididos por sessão; cada atividade permanecia duas semanas para serem completados. As sessões não tinham tempo determinado; poderiam ficar quantas semanas fossem necessárias para que o assunto fosse esgotado. Algumas atividades no LS pediam que as alunas escrevessem artigo de opinião e participassem do Fórum, debatendo com colegas de outros pólos, que a maioria considerava grande oportunidade de conhecer a opinião de várias pessoas. Nem todas gostavam; algumas não tinham interesse em afixar seus textos para serem discutidos; só o faziam quando havia exigência expressa na atividade.

Para assisti-las em questões técnicas, dispunham de dois estagiários, estudantes de curso de informática.

3.3 MÓDULO 1

O PEC – Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor.

3.3.1 A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC e sua concepção educacional:

- introdução ao PEC – Formação universitária;
- identificação do grupo e levantamento de demandas;
- contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal. Estrutura e funcionamento do Programa, proposta curricular e estabelecimento de um contrato didático.

3.3.2 A educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor:

- a profissão do professor no contexto das diferentes concepções de educação;
- a profissão do professor em face dos principais marcos da nossa atual política educacional.

Os cursos de formação inicial de professores, de conteúdos e estágios distanciados da realidade das escolas,

numa perspectiva cartorial e burocrática que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. (PIMENTA, 1996 p. 72-89).

Ao permitir aos professores-alunos estudar e discutir os textos e realizar atividades que discutem a questão de formação e identidade dos professores, valorizando seus saberes, como Selma Garrido Pimenta, Edgar Morin, Hugo Assmann, Donald A. Schön, Antonio Nóvoa, entre outros, as professoras-alunas (chamaremos de alunas e não alunos porque nesta classe, sujeito de nossa pesquisa, só havia professoras) foram ficando espantadas, contentes, sentindo-se importantes. Não tinham ainda conhecimento das discussões acerca da substituição do professor pelas máquinas, mas surpreenderam-se ao saber que tantos autores importantes discutem os professores e a prática docente. Podemos dizer que nesse momento o curso passou a ter outra dimensão, não mais estavam ali só para fazer uma faculdade porque o Estado lhes disse que se não fizessem

talvez perdessem o emprego, segundo interpretação feita a LDB 9394/96. Os autores, docentes das universidades envolvidas, em seus textos, valorizam os saberes, as práticas dos professores. O curso pretende pautar-se nessas experiências, quais conhecimentos existem, quais as relações entre eles, para poder trabalhar hora em diante os saberes pedagógicos e didáticos não mais como blocos distintos e desarticulados, mas partir das necessidades pedagógicas postas pelo real. “Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes na formação de professores”. (MG, p. 88). As atividades, após leitura dos textos, voltaram-se para reflexões sobre fragmentos de relatos de prática de professores do ensino fundamental. A classe sempre trouxe, nessas ocasiões, sua prática. Ao mesmo tempo em que discutiam, apontavam quais eram os professores que se preocupavam em produzir conhecimento e quais os que apenas passavam informação.

Os professores-alunos foram convidados, durante todo o Programa, a registrar suas memórias pessoais, coletivas, profissionais, formativas, numa valorização de sua trajetória escolar, como aluno e como professor. O excerto abaixo, retirado do livro *A vida e o ofício dos professores* é uma das justificativas apresentadas:

Quando se pede às pessoas que se voltem para a recuperação de suas histórias de relações com a escola, as leituras, os conhecimentos, os professores e as várias disciplina escolares tem-se buscado chamar a atenção para o fato de que, quando o nosso próprio objeto de trabalho é a formação alheia, todas essas dimensões de nossa história pessoal ganham evidentemente maior relevo. Pensa-se que as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo de seu desenvolvimento. (CATANI In: BUENO, p. 29).

As professoras alunas montaram *portfolio* com seus principais escritos de memória, da vida escolar à formação docente.

As atividades de Memórias trouxeram à tona as principais passagens como alunas quando na educação básica, lembranças dos professores que mais

marcaram suas vidas; muitas vezes, quando colocadas no grupo, essas lembranças traziam choro, reclamações, lembranças alegres. Nesses momentos não havia como não comparar a escola que freqüentaram, suas práticas, com a escola que hoje conhecem e trabalham. O choro provocado pelas lembranças era, em sua maioria, de tristeza: castigos em quartinhos escuros, reguadas na mão, chamamento de “burras”, professores que gritavam o tempo todo, humilhações por parte da direção, em público, porque ia a escola sem uniforme, os pais não tinham dinheiro para comprá-lo; não só as tristezas concorriam nessas Memórias; essas lembranças estavam presentes nas alunas com mais de 40 anos, as mais jovens não tinham sofrido essas práticas. Havia muitas experiências inesquecíveis em matemática e ciências, professores interessados e carinhosos. Inevitáveis, as comparações com as práticas de hoje resultavam de diálogo e reflexão, aumentaram o entendimento e a união do grupo. Abaixo, registro de uma professora-aluna, em Memórias¹:

Estava no quarto ano primário, vinda de uma escola rural, tinha inúmeras dificuldades em acompanhar o ritmo da classe, parecia estar em outro mundo. Por ser muito tímida, sofria muito, pois não tinha coragem de perguntar quando não entendia os assuntos, por conseguinte me tornava cada vez mais insegura.

Nessa época usávamos a “pena” para escrever. E era mais uma das dificuldades que eu apresentava. Era horrível fazer uso daquele instrumento, pois muitas vezes abria e fazia borrões. Até para fazer caligrafia, tínhamos que utilizá-la.

Um dia a professora (Elisabete) me deu um texto para copiar, num papel sem pauta, para expor num mural. Comecei a copiá-lo, porém não consegui alinhar o texto e além do mais a letra saiu carregada de borrões porque a pena abria e deixava o texto com um aspecto muito feio. Foi quando a professora chegou junto à minha carteira, pegou o texto, já terminado, amassou e jogou-o no lixo. Senti-me a pior das viventes, chegando a ponto de sufocar minhas lágrimas.

Hoje, aproveito essa triste experiência para valorizar os trabalhos dos meus alunos, pois todos os trabalhos realizados, do mais bonito ao mais simples têm o seu valor, respeitando assim o limite de cada um. Isso torna o aluno mais participativo, mais seguro, aonde ele vai progredindo na medida em que se sente valorizado.

Os motivos pelos quais as professoras-alunas escolheram a profissão são vários. Porque queriam muito ser professoras; porque não gostavam de matemática e o único curso que não tinha essa matéria era o magistério; porque os pais obrigaram para que tivesse uma profissão, e assim por diante. Porém, todas na classe gostavam de lecionar. Algumas disseram que no início não gostavam da profissão, mas isso foi mudando. Hoje não desejam trabalhar senão com crianças do ensino fundamental. Sobre os motivos da escolha da profissão, esta professora-aluna contou-nos em suas Memórias¹:

Os três primeiros anos da minha vida escolar foram em escolas rurais e classe multiseriada. Era muito difícil chegar até ela, mas era a escola mais próxima do bairro em que morava (8 km). Todos os dias fazia esse trajeto a pé junto com outros alunos, procurando os possíveis atalhos, onde muitas vezes tornavam-se perigosos: caminhos sujos no meio de pastagens, onde muitas vezes passávamos grandes apuros com os bois bravos querendo nos atacar.

Mas era uma satisfação muito grande chegar à escola, encontrar os colegas e esperar a Dona Antonieta chegar no seu cavalo, todo suado. Era uma briga entre os alunos para ajudar a professora a tirar o arreio do cavalo, levá-lo para tomar água e soltá-lo num pequeno pasto até o término das aulas.

Dona Antonieta teve uma influência muito grande na escolha da minha profissão, eu achava lindo o seu jeito de ser e a maneira como ministrava as suas aulas, vivia tentando imitá-la, escrevendo nas tábuas do curral com carvão, comprei até óculos para me parecer com ela.

A minha grande alegria foi quando chegou o final do ano letivo (1ª série) e a Dona Antonieta chegou com os resultados das avaliações e disse que eu havia passado em primeiro lugar.

Foram esses anos que me deram base, onde comecei a fazer minhas primeiras descobertas e a amadurecer a idéia de ser professora.

No quarto ano houve uma grande mudança na minha vida escolar, tive que estudar na cidade, visto que não havia quarta série na escola rural. Foram muitos problemas enfrentados para me locomover até a cidade; estradas ruins, enchentes, etc. Até que meus pais decidiram por deixar o sítio e morar na cidade. Mesmo assim, foi difícil a minha adaptação frente à nova realidade, dado que nas escolas rurais tinha a professora e os alunos, já no grupo escolar da cidade convivia com muitos alunos,

¹ A publicação deste e de outros textos deu-se com a anuência das professoras-alunas.

serventes, inspetores de alunos e a figura amedrontadora do diretor. Também não conseguia acompanhar o ritmo de aprendizagem da classe, mas mesmo assim consegui concluir a quarta série e foi aí que começou o meu dilema, pois na pequena cidade onde morava não havia o curso ginásial e meu pai não queria que eu prosseguisse nos estudos, visto que teria que me deslocar para outra cidade.

Fiquei dois anos fora da escola, observando todos os dias, com lágrimas, o ônibus partindo para outra cidade levando os estudantes Ah! Como gostaria de fazer parte daquele grupo...

Durante esse tempo, o prefeito da cidade começou a reivindicar junto ao governador o curso ginásial na cidade, e só assim voltei a escola, depois de ter estudado sozinha e prestado o exame de admissão.

Concluí o curso ginásial e novamente o dilema, tinha que estudar fora porque na minha cidade não havia o colegial. Precisei implorar muito para que meu pai me desse permissão, inclusive assinando um termo de compromisso imposto por ele, de que enquanto estivesse estudando não namoraria. Foi difícil ter que assinar pelo fato de ser uma coisa imposta, mas ao mesmo tempo foi fácil cumprir porque o que eu queria realmente era realizar o grande sonho: ser professora.

Viajei durante quatro anos para a cidade de Itapetininga que fica a 36 km da pequena Guareí onde morava. Fiz três anos, antigo colegial e um ano específico de Magistério, visto que no terceiro ano colegial já havia realizado os estudos na área da educação.

Alguns professores marcaram muito a minha vida, minhas primeiras professoras favoreceram a minha vocação profissional, já alguns me desencantaram com o tradicionalismo e a exigência de decorar páginas e páginas de livros e fórmulas matemáticas.

Em relação à disciplina de minha preferência, era geografia, talvez pela minha vivência rural, o contato direto com a natureza onde observava o relevo, vegetação, etc.

A disciplina que menos gostava era matemática, porque muitas vezes não entendia, talvez devido a forma de como era passada, nunca trabalhei, ou seja, manuseei o material concreto para poder compreender melhor essa disciplina.

Todos os professores eram tradicionais, eram os donos da verdade, passavam conhecimentos e exigiam um retorno, avaliando os alunos somente pelas provas.

Sempre tive uma relação de harmonia com os outros alunos, já em relação aos professores, tinha alguns que eu detestava, eram muito exigentes e

rígidos com os alunos, mas sempre estudei muito para poder superar essa dificuldade e tirar “notas”.

Decidi ser professora ainda na primeira série, observando a minha professora, meu pai sempre foi contra, alegava que vida de professora era muito difícil e que era melhor para mim aprender a costurar, pois não precisaria sair de casa mas graças a uma amiga da minha família, Dona Naíde é que meu pai mudou de opinião, ela tinha três filhas e todas estudavam. Ela teve uma conversa muito séria com ele levando-o a refletir sobre a importância da mulher ter uma profissão e poder fazer o que realmente gosta.

As minhas expectativas foram as mais esperançosas possíveis quando comecei a exercer minha profissão, cada ano é um novo desafio. Escolhi a escola pública porque acredito que ela pode ser a instituição que melhor forma o cidadão, por encontrar alunos de diferentes culturas. E isso nos serve de referência para podermos refletir sobre as necessidades de formação de nossos alunos, nos tornando cada vez mais comprometidos, pois o professor é peça fundamental nesse processo de transformação da sociedade.

Em uma das teleconferências iniciais, entre os convidados para falar sobre Educação Continuada e Identidade dos Professores, estava o Professor Antonio Nóvoa, de Portugal. Desconhecido da maioria das professoras-alunas presentes – neste início do PEC todas as classes reuniam-se no pátio coberto do CEFAM, e a transmissão era apresentada através de “telão” – o professor foi aplaudido, como se ali estivesse fisicamente, pelos cerca de 350 professores-alunos, quando enfatizou a questão salarial dizendo ser medida mais do que necessária o pagamento digno ao trabalho do professor. Concordaram também quando Nóvoa considerou péssimo para a educação das crianças a prática das escolas de “empurrar” as classes cujos alunos têm mais dificuldades aos professores menos experientes.

3.3.3 O contexto da formação/atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades.

- a escola como espaço de reflexão e formação do professor;
- caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola;
- a escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor.

Os professores-alunos responderam a um *opinionário*¹ que teve como objetivos traçar o seu perfil, saber das preocupações em relação ao ensino-aprendizagem de seus alunos, as dificuldades maiores encontradas no exercício da profissão, anseios e expectativas em relação ao Programa. A confecção do material escrito e midiático procurou pautar-se no resultado dessa pesquisa.

Depois da leitura de texto que apresenta resultado de pesquisa realizada em escola de 1º grau, que investiga a identidade profissional, feminização do magistério e maternagem, as alunas discutiram não só o conteúdo, mas a pesquisa em si, ou seja, o que é pesquisa etnográfica, quais os passos para uma investigação, etc. Ao iniciar as pesquisas, reclamaram das dificuldades encontradas para obter os dados, ocasionadas pela direção e coordenação da escola e pelas colegas professoras. Passaram a desenvolver visão crítica sobre sonegação de dados para coleta e discutir na classe o porquê dos professores e gestores não gostarem de dar entrevistas; nem que observem suas aulas.

Por que entrevista com professores, diretores, coordenadores, demais funcionários? Era a pergunta que faziam. Disseram saber todas as respostas. Descobriram que nunca tomaram consciência, nesses anos todos, da existência de um “Plano Gestor”, de onde poderiam retirar a maior parte de respostas à pesquisa. Que existe um “Projeto Político Pedagógico” que deve ser elaborado com participação de todos; que as merendeiras e demais funcionários também têm valiosas contribuições a dar. Que um certo distanciamento é necessário para que se perceba a escola em toda sua plenitude, que as minúcias do cotidiano são importantes para compreender esse organismo vivo, a escola. Todas, sem exceção, disseram sempre fazer o que as colegas agora faziam com elas: trabalhar sempre de portas fechadas. Classes estanques, as conversas sobre o fazer apenas na hora do café. As reuniões de HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - apenas para ouvir a coordenadora passar alguns recados, ouvir, sem participar com opiniões ou quaisquer outras manifestações.

¹ Série de perguntas nas quais os professores-alunos emitiam opiniões e foram utilizados para pesquisas ao longo do curso.

A atividade de observação do ambiente educativo de trabalho mostra a necessidade de o professor ser também pesquisador. Não chegaram a essa conclusão num ápice, mas sim através das discussões e leituras: a escola é espaço de formação docente? O que falta na sua escola para que seja assim? Como você pode transformar sua escola para que seja ambiente de formação? Neste ponto a classe toda se considerou pesquisadora até que, através de atividades e leituras, perceberam que teriam que sistematizar as observações para poder emitir suas opiniões sem que fossem consideradas senso-comum. Suas considerações muitas vezes foram evitadas de chavões que, agora podiam constatar, nem sempre foram frutos de suas próprias observações, mas que incorporaram de tanto ouvir falar, principalmente as que se referem às dificuldades da criança na aprendizagem.

Ao caracterizar o contexto e as relações de trabalho na escola através de coleta de dados as professoras-alunas estavam iniciando, quase sem perceber, o TCC. Porque a partir desses levantamentos de dados poderiam escolher qual questão na escola mais afligia-las, esse seria o assunto da pesquisa a ser desenvolvida. Muitas já tinham desde o início do curso bem claro o que desejavam pesquisar.

3.3.4 Fundamentos da prática educativa

- a dimensão ética e política do trabalho do professor;
- práticas reflexivas e de investigação-ação visando a uma pedagogia para autonomia.

Ao discutir, após leitura do texto *Ética para meu filho*, de Fernando Savater (p. 170 do MG), no qual compara o comportamento das formigas térmitas com o guerreiro Heitor, o melhor de Tróia, cujas façanhas são contadas por Homero na *Ilíada*, as alunas não chegaram a um consenso: algumas pensavam que o *dever* que a sociedade nos impõe não nos deixa alternativa de escolha em nossos comportamentos. Sobre as formigas serem programadas e os homens não, mas se as emissoras de televisão estarão querendo “programar” os indivíduos de alguma maneira, muitas histórias de reação dos alunos foram contadas, a respeito de desenhos animados japoneses, o Pokémon, principalmente. Segundo elas as

crianças gostam de assistir, e uma das razões era os personagens lutarem o tempo todo e as crianças reproduzirem muitas atitudes na sala de aula, algumas cheias de violência.

Foram apresentados trechos do filme *Perfume de Mulher* para que dissessem quais valores éticos estão subentendidos nas ações dos alunos e educadores da escola e nas do tenente-coronel Frank Slade (Al Pacino). Lembramo-nos que gostaram tanto do filme que ao invés de discuti-lo, queriam que fosse apresentado por inteiro...

Após leitura do texto sobre se podem ética e cidadania ser ensinadas, vem novamente à discussão a reclamação que apareceu muitas vezes durante os meses do PEC: as professoras-alunas sentem como se os pais não considerassem mais a família o *locus* onde as crianças formam valores e atitudes; essa incumbência delegaram à escola.

3.4 MÓDULO 2

Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares.

3.4.1 Reformas educacionais e mudanças curriculares

- revolução tecnológica e currículo;
- diferentes contextos e tendências das reformas educacionais e suas conseqüências na organização curricular;
- as diretrizes curriculares, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacional, os projetos alternativos e a reforma educacional em curso no país;
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, os projetos alternativos e a reforma educacional em curso no país;
- PNLD e a política estadual do livro didático.

A leitura de textos e artigos de opinião sobre revolução tecnológica e currículos, facilidade e rapidez do processo de comunicação, ampliando o conhecimento na sociedade contemporânea e o conseqüente desafio educacional advindo propiciaram, desde o início, assombro, desânimo, esperança. Ao tomar conhecimento de tanto desenvolvimento tecnológico e do significado de exclusão digital, comentam que não se sentem mais fazendo parte dos excluídos; perguntam como incluir digitalmente seus alunos. Calculam que os alunos do Estado vão ficar excluídos muito tempo. Comparam o desenvolvimento tecnológico e o aumento do conhecimento possível através dele com a tecnologia na escola. Cada uma quer contar sobre os computadores na sua escola: o diretor de uma está informatizando agora a secretaria, em outra há uma sala cheia de computadores trancados em uma sala, ninguém pode mexer, não se sabe porque, noutra escola tem uns computadores que podem ser utilizados pelos alunos, mas não há ninguém que possa auxiliar as professoras, agora é que, com o PEC, estão tendo alguma noção de como trabalhar, mas não sabem ainda como e quais tarefas são melhores para as crianças, outra fala de um aluno que não faz nada na classe, não sabe nada, mas quando o deixa ir a um dos poucos computadores existentes na escola ele faz coisas lá que contando ninguém acredita, ele tem só nove anos, é pobrezinho, não tem computador em casa, nem sabe como ele faz isso, nem parece o mesmo aluno...

Ao estudar o tema Reformas Educacionais e Mudanças Curriculares, as professoras-alunas discutiram globalização, pós-modernidade, entre outras, através de textos que relacionavam-nas com educação. No texto O conhecimento na sociedade contemporânea. (ALONSO, 1999), conheceram os novos paradigmas apresentados no relatório que a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, apresentou à UNESCO em 1996, refletindo e discutindo, após leitura, a fábula de La Fontaine, O lavrador e os filhos¹ (1962, p. 220), utilizada pela Comissão para melhor ilustrar a mensagem que pretendia transmitir. O conhecimento como processo individual é

¹ Um lavrador, sentindo vir chegando o fim de sua vida, e desejando que os filhos trabalhassem na cultura, chamou-os e lhes disse: “A sepultura por instantes me espera: os bens, que tinha enterrados, estão nossa vinha”. Morto o pai, e tendo eles suspeitado que algum grande tesouro sepultado lhes deixava na vinha, aparelharam enxadas, e solícitos cavaram. Não acharam tesouro, é bem verdade; mas a vinha deu tanta novidade, que se pode dizer que foi tesouro, segundo o que rendeu de prata e ouro.

novo para a classe toda. Transcrevemos duas das atividades após a leitura de um artigo (2001, p. 38 MG) para ilustrar as colocações da classe:

1) Com base neste texto, responda à pergunta formulada pelo professor Ladislau Dowbor no excerto transcrito a seguir: Não é preciso ser nenhum deslumbrado da eletrônica e do vídeo para constatar que o movimento transformador que atinge hoje a informação, a comunicação e a própria educação constitui uma profunda revolução tecnológica. O problema que queremos tratar aqui é o seguinte: para nós que estamos pouco interessados na criação de ilhas de excelência para grupos privilegiados, e essencialmente preocupados em resgatar a cidadania da massa de marginalizados, criando no país uma base de conhecimento que nos permita enfrentar o século XXI, que interesse tem esta revolução tecnológica? 2) É possível conciliar, no mundo globalizado e neoliberal, desenvolvimento tecnológico, justiça social e bem-estar social?

A dificuldade das professoras-alunas para discutir questões que abordam o neoliberalismo e globalização ainda é grande, não têm dados suficientes, nunca antes haviam lido, nem formulado uma idéia a respeito. Depois de muita discussão, a classe concluiu que essa revolução tecnológica é muito importante para a educação etc., não dá para ignorar, mas não sabem como o governo vai conseguir levá-la às escolas, consideram uma empreitada muito difícil, porque se deparam com questões em seu cotidiano que não conseguem transpor e separar na discussão: duas alunas-professoras estão aguardando a construção de salas de aulas para serem transferidas da sala de "latinha". Quando governador, o Sr. Paulo Maluf construiu salas de aula de metal semelhantes a contêineres, nem elas nem as crianças suportavam o calor no verão; as crianças reclamavam do calor, pobrezinhas, tinham sono, ficavam logo cansadas. No frio também era difícil ficar, o metal não isolava temperatura nenhuma. Reclamaram ao diretor, que sequer conseguiu comprar um ventilador para cada sala, não tinha verba, comprou um e sorteou, as professoras que não conseguiram tiveram que trazer de casa, o que não adiantou muito... Consideravam, citando o PEC como exemplo, estar o governo preocupado com a educação. De alguma maneira, disseram, é preciso começar o resgate para a cidadania, mas as dificuldades são inúmeras. Uma professora-aluna contou, para exemplificar, um aluno ter comido o botão de rosa que outro aluno lhe trouxe; contou-lhe que comeu porque estava com fome; alguns

não conseguem prestar muita atenção, só comem na escola, não têm nada em casa para comer...

O conceito de cognitivo, cognição nunca tinha sido completamente apreendido, quer no magistério, quer no exercício da profissão, mesmos nos cursos de capacitação que o Estado oferece; sempre houve, porém, uma compreensão da palavra que não lhes permitiu conceituá-la, mas, diziam, “sentir” o seu significado. Têm necessidade de compreender o processo cognitivo totalmente.

Dentre as atividades que solicitaram discussões após a leitura de excertos que trouxeram as diretrizes do investimento mundial em educação da década de 60 (p. 57, MG) à metade da década de 90, que identificassem e sublinhassem as ações do Banco Mundial e as recomendações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI; os resultados do Fórum Mundial de Educação de 2000, em Dakar; Declaração das Ongs; outro retirado da Declaração do Brasil para o Fórum Mundial da Educação de Dakar, o que trouxe maior polêmica foi este último, porque aqui entraram as opiniões sobre a implantação de sistemas nacionais de avaliação. A classe ficou dividida entre ser contra ou ser a favor do SARESP – Sistema de Avaliação Regional do Estado de São Paulo – e que lhes diz respeito diretamente, porque é aplicado na 4ª série e tem o poder de reter o aluno. Dentre todas as respostas, - não houve consenso, apenas uma pergunta era geral: *porque passam tanto tempo aprovando e depois reprovam na 4ª série? Nenhuma criança se recupera de quatro anos em um único ano, pior ainda se são os professores e a escola que estão sendo avaliados...*

Outro aspecto que dividiu a classe inicialmente foram as atividades sobre promoção automática. Dizemos inicialmente porque, após leitura de textos, inclusive de Anísio Teixeira escrito em 1954, que consideraram atual, começaram a ver a questão por outros ângulos, que precisavam ser re-discutidos e avaliados por elas.

As professoras-alunas, embora conhecessem os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, porque trabalhavam os conteúdos a partir deles, tinham pouco conhecimento da LDB.

As reflexões e discussões sobre o PNLN – Plano Nacional do Livro Didático e as políticas do livro e da leitura no Brasil trouxeram muitas histórias e reclamações: convidadas a expressar em uma palavra sua vida de leitora, a campeã foi *tempo*. Com raras exceções, não lêem nada por absoluta falta de tempo, alegaram. Não só referente a livros, mas qualquer outra leitura, jornais, revistas, etc.

Na atividade de **Memórias** “*Os sentidos que tem para mim os livros didáticos*”, esta professora-aluna escreveu:

Desde as primeiras séries teve contato com os livros didáticos. Lembro-me da Cartilha Sodré e da primeira lição: “A pata nada”. Foi muito fácil concluir essa cartilha, me lembro que a ordem das vogais era a, o, e, i, u.

As primeiras lições continham sílabas com a vogal a, depois era introduzida a vogal o e assim por diante.

Terminada a cartilha passava para o primeiro livro do mesmo autor. E que alegria senti quando peguei o meu primeiro livro! Estava começando a entrar no mundo das descobertas. No dia em que meu pai me deu esse livro, fiquei horas e horas virando páginas, contemplando as poucas gravuras que tinha, cheirando, acariciando, prá não dizer que quase terminei de ler num único dia.

Esse livro marcou muito a minha vida, pois me lembro até das pequenas poesias que ele trazia, eu as recitava para mim mesma e isso aguçava a minha imaginação de criança. Não me cansava de ler e reler os textos chegando a ponto de decorá-los, pois o livro didático era minha única fonte de leitura. Lembro-me de que os professores sempre pediam para os alunos lerem um trecho do texto (em pé), silêncio absoluto dos demais alunos, essa estratégia era para verificar se o aluno tinha uma entonação adequada, respeitava os sinais de pontuação, etc. Em seguida os alunos copiavam o vocabulário e respondiam ao questionário, sem poder mudar uma palavra do texto. Outra estratégia muito usada era a recitação de poesias. Tínhamos que decorar e recitar para os alunos da classe ou para toda a escola nos dias de comemoração cívica.

Os livros nos quais estudei não eram nem um pouco parecidos com os atuais. Eles traziam os textos, muitas vezes sem nenhuma ilustração, seguidos do vocabulário e algumas atividades sem apresentar nenhuma relação com a vivência do aluno.

Posso afirmar que aprendi pouco com os livros didáticos, devido à forma como eram trabalhados. Muitas vezes continham textos trágicos e carregados de preconceitos e os professores seguiam à risca. Hoje os livros trazem muitas ilustrações e atividades diversificadas. Alguns autores propiciam condições ao aluno de relacionar o texto às suas vivências, fazendo comparações, dando sua opinião, o que permite uma visão mais ampla e integrada do conhecimento vinculado à realidade social.

Procuro sempre outras fontes de informação como jornais, revistas, livros paradidáticos para enriquecer os temas trabalhados e ampliar o conhecimento dos alunos.

Nenhuma professora-aluna disse se prender ao livro didático, todas utilizam-no como apoio e não como ferramenta única no binômio ensino/aprendizagem. Consideram, porém, importante que a criança possua um livro que a acompanhe o ano todo. As reclamações ficaram por conta da maneira como ele é escolhido na escola. Melhor será transcrevermos algumas delas: Diretores que põem todos os exemplares que a escola recebe em cima da mesa da sala dos professores para que a escolha seja feita durante o intervalo. Só que nunca vem o livro que escolhem. Outra diretora pede para que uma professora de cada série escolha por todas; às vezes a colega designada nem pergunta, não pede opinião das demais, têm que trabalhar com livro que não escolheram. De qualquer maneira, ia ser mesmo difícil porque nunca mandam o que as professoras pedem, não sabem a razão. Há diretoras que deixam as professoras saírem da sala de aula durante uns minutos para escolher; cada uma escolhe o seu, mas de novo reiteram que nem sempre mandam o que foi escolhido. Estranho também, disseram, foi ter trabalhado com um livro que gostavam e ele ter sido reprovado pelo MEC. Depois que leram sobre os motivos é que entenderam porque ele não era bom; concordaram e aprenderam algumas atividades sobre o que era errado fazer com as crianças.

As colocações das alunas mostraram que há escolas nas quais a direção não permite às crianças irem à biblioteca; diz que os professores vão lá “matar o

tempo”; noutra, a biblioteca está sempre fechada, não tem ninguém para tomar conta. Uma das professoras fez uma biblioteca na sala de aula que as crianças adoram, porque as deixa levar o livro para ler em casa; aprenderam a tomar conta do livro; algumas levam sempre o mesmo livro. Noutras, a direção se preocupa em ampliar e divulgar a biblioteca. Há uma professora-aluna que está com problemas nas cordas vocais e foi remanejada para a secretaria, mas organizou a biblioteca, quando algum professor quer ir para lá com as crianças, ela auxilia; esta professora disse que sua preocupação com a leitura das crianças remonta ao tempo em que lecionava.

Como foi dito acima, as alunas professoras desenvolveram, nas **Vivências Educadoras**, atividades de pesquisas dirigidas sobre assuntos variados, que culminaram com o trabalho livre de monografia. As observações e pesquisas nos espaços das instituições fora do horário de trabalho contavam como estágio obrigatório. Faziam ainda observações e anotações na sua sala de aula. Nas oficinas culturais aprenderam a fazer relatórios, lendo vários feitos por professores que relatavam suas práticas. Foi-lhes solicitado que fizessem relato de uma prática que tivessem desenvolvido com os alunos, obedecendo às normas de estrutura de um relatório; depois, juntassem-nos em coletânea, que chamaram de livro de Vivências Educadoras. A aprendizagem foi de uma riqueza inesperada, porque a elaboração trouxe questões a serem resolvidas das quais não tinham conhecimento, como as partes que contém um livro, diagramação, impressão, culminando com o lançamento, que foi feito com festa. O trabalho final ficou simples na aparência, mas de grande riqueza como memória e um verdadeiro banco de atividades para outros professores. Através dele o leitor poderá entrar em contato com o cotidiano dessas professoras-alunas, suas ansiedades, alegrias e dificuldades a serem superadas, narrados de forma singela. Sobre preocupação com a leitura das crianças, a professora que disse ter auxiliado na organização da biblioteca da escola nos contou em seu relato nas Vivências Educadoras, uma atividade que trabalhava com a classe:

O ano era 1997, a série era 1ª, os tempos estavam mudando, com as crianças tendo acesso cada vez maior à mais alta tecnologia dos tempos modernos (televisão, vídeo, computadores, etc.). A escola infelizmente

não estava se modernizando nesse sentido, ainda mais a minha que fica na periferia e é muito carente. Nós, professores, acabávamos caindo sempre na mesma rotina, oferecendo para nossos alunos poucos atrativos, principalmente quanto à proposta de leitura (minha maior preocupação), pois era somente na escola que as crianças tinham oportunidade de ler; em casa isso não era possível para a maioria delas. O que fazer então? Procurava mostrar a eles a maior diversificação de leituras que conseguisse levar para classe: livros infantis, jornais, revistas, propagandas, revistas em quadrinhos. Cada semana lia um texto diferente para a classe, depois de bem explorado, distribuía o texto nas mãos deles para que observassem tudo, pois queria que acontecesse uma interação, deixando-os falar, discutir, debater e por último escrever e desenhar sobre o texto destacando as palavras a serem trabalhadas.

A hora mais esperada por eles era que chamávamos de 'A hora do conto', nesse momento líamos um canto infantil. Eu preparava uma apostila em xerox, o texto escrito e várias atividades com as palavras destacadas no texto. Essa atividade era para aproximadamente três semanas, então eu a dividia em passos. (VICENSSUTO, 2002, p. 12).

A professora narra com detalhes os passos para todas as atividades e o crescimento das crianças e o quanto gostavam delas. Disseram que com o plano do governo (PNBE – Plano Nacional Biblioteca da Escola) a biblioteca melhorou muito.

3.4.2 Fundamentos da educação e da ação docente.

3.4.2.1 Fundamentos históricos e sociais:

- A relação entre a educação escolar e a sociedade
- Principais marcos da história da educação brasileira.
- A redução da seletividade e a melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional.

3.4.2.2 Fundamentos psicopedagógicos:

- Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução e organização das situações de ensino-aprendizagem.
- O planejamento dos processos de avaliação.

Positivismo, materialismo histórico dialético, aparelhos ideológicos do Estado, Karl Marx, Augusto Comte, Durkheim, Althusser, Fernando de Azevedo, Herbert Spencer, todos, palavras e autores, completamente desconhecidos. Disseram que se algum dia ouviram falar deles, já esqueceram, com exceção de Marx. Algumas se lembraram que o conhecem de nome, sem saber ao certo suas idéias. Mais valia? Nunca ouviram, não seria “mais vale?” Para compreensão dos textos foram necessárias muitas explicações da professora-tutora, e depois do vídeo-conferencista. Ainda assim, disseram que ficou mais ou menos. Todas, porém concordaram que consideravam que as competências necessárias para serem boas professoras era apenas sua familiaridade com elementos curriculares, ou seja, conteúdos das disciplinas, objetivos, metodologia, formas de avaliação e capacidade de estabelecer relação professor-aluno adequada para eficiente processo de ensino-aprendizagem, sem questionar a fundo a relação entre escola e sociedade. Mas a maioria ofereceu uma grande resistência a considerar muitas de suas falas como *senso-comum*. Até então, embora estivessem já caracterizando sua escola através da pesquisa, ainda teriam que percorrer um bom pedaço do caminho sem perceber ainda quando suas certezas eram *senso-comum*, *bom-senso* ou *conhecimento científico ou filosófico*. Aliás, na maioria das vezes, ao iniciarmos um assunto, havia muita resistência a algumas posições, porque as professoras-alunas estiveram tanto tempo alicerçadas em algumas certezas, supostamente verdadeiras, que ficava difícil de um momento para outro abandonarem-nas para discutir outras; foi um processo amadurecido aos poucos, à medida que pesquisavam, liam e discutiam. Poucas terminaram o curso como se as novas idéias tivessem corrido como água de chuva em capa impermeável...

Quando iniciamos a ver os principais marcos da História da Educação Brasileira, ou melhor, quando souberam que a próxima vídeo-conferência seria sobre educação básica no Brasil até 1930, com algumas exceções, disseram detestar História do Brasil. Logo mostraram que de fato pouco se lembravam de fatos ocorridos e que eram necessários à compreensão do momento abordado. Argumentavam que era porque os professores exigiam que decorassem uns questionários, datas; dessa forma nunca se interessaram muito, estudar para prova era decorar questionários que a professora passava. Também não se lembravam quase nada de História da Educação no Magistério, afinal já estavam distante dele

há muito. Após as leituras sobre a história do ensino básico antes e depois de 1930, dividiram-se em grupos para refletir e registrar as reflexões. (p. 210 MG). As atividades realizadas resultaram uma compreensão da educação atual, diziam saber agora porque o ensino fundamental está deste jeito, as principais obrigatoriedades são tão recentes que não poderia estar de outra maneira, e assim por diante. Interessaram-se, assim, pelas atividades na Internet para acessar o Caderno CEDES; procurar outros artigos que contribuíssem para compreensão da situação atual do ensino fundamental; acessar outros sites recomendados pelo material. Mas não tinham paciência para ler textos mais complexos ou longos.

Dificuldades também foram encontradas para compreensão do pensamento dos referidos filósofos, mas muito prazer em discutir as propostas de reflexão em vários campos: antropologia filosófica, social e política, ética, significado do conhecimento, estética. Em uma atividade foram convidadas a discutir de que forma o materialismo histórico e dialético se contrapõe ao liberalismo, maneira de pensar dominante na sociedade capitalista. Apenas duas ou três alunas lembraram-se de que tinham que buscar o pensamento de Karl Marx para desenvolver a questão...

Interessaram-se mais quando as discussões foram encaminhadas para dizerem algumas concepções próprias e compará-las às dos filósofos do que apenas conhecer suas idéias, por exemplo: o que é o mundo ou a realidade; o que é ser humano; o que é viver em sociedade; qual a grande finalidade da vida social, de um governo, o que é conhecimento e para que serve.

Colocações contra e a favor apareceram o tempo todo em que eram executadas as atividades ou lidos os textos sobre os desafios que apresentam para o sistema escolar a redução da seletividade e a melhoria da qualidade do ensino, pretendendo que a escola caminhe para universalização do acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental; sobre o processo de municipalização no Estado de São Paulo; medidas de reorganização como correção de fluxo, práticas excludentes na escola e escola inclusiva. Iniciaram fazendo levantamento de dados na escola, planejando pequenas entrevistas com alunos e funcionários, para

poderem “distanciar” melhor seu olhar para observar as questões de inclusão, acolhida dos alunos, reação aos alunos com necessidades especiais, etc.

As questões a respeito de inclusão de alunos com necessidades especiais sempre foram as que mais causaram, se não discussões, colocações das dificuldades que as professoras-alunas sentiram, a partir das próprias experiências e de colegas. Muitas vezes uma professora-aluna tocava no assunto inclusão e acabava chorando, porque não estava dando conta de um aluno com síndrome de Down que fugia da sala de aula; se ela não saísse correndo atrás dele, ia ao bebedouro, se molhava todo, e à hora da saída imediatamente a mãe da criança vinha brigar com ela porque deixou seu filho se molhar. Só que já não podia mais deixar a classe tanto tempo sozinha, dizia que não dava conta, não sabia mais o que fazer porque ele corria e entrava em todas as salas, desorganizando as classes e depois ia ao bebedouro e se molhava. Outra professora-aluna tinha em sua classe um aluno excessivamente agressivo. Ela dizia que sem auxiliares na classe ficava muito difícil conciliar o trabalho de babá particular e ser professora... Desabafos de umas, solidariedade de outras, todas se manifestaram pensando que a inclusão é necessária, as crianças auxiliam as que têm maiores dificuldades. Disseram ser seu trabalho levá-los a ver o outro respeitando as diferenças. Consideravam essa tarefa possível, desde que não tivessem que se dedicar o tempo todo a uma única criança. No momento de socializar os dados da pesquisa feita nas escolas, as conclusões eram que não há escolas preparadas para acolher o deficiente físico. Numa escola havia um menino em cadeira de rodas, paraplégico. Pesado, as professoras não conseguiam carregá-lo quando precisava ir ao banheiro; pediam ao guarda da escola porque, além de poder com o garoto, na companhia de um homem e o menino não ficava com vergonha, mas depois disse que não era serviço dele; não sabiam o que fazer. Como assistir esses alunos se as escolas não têm rampas, transportar o deficiente físico para as várias atividades da escola e da criança? Todas eram a favor da inclusão desde que as pessoas na escola tenham como atendê-los adequadamente. Consideraram que é preciso começar de alguma forma o processo, depois ir arrumando tudo, desde que arrumem...

As professoras-alunas recorriam à Oficina Cultural para elaborar os relatórios de pesquisa; mesmo assim havia ainda dificuldades de uma escrita clara e coesa para realizar a tarefa.

Interessante também foi saber que cada escola tinha uma maneira de receber os alunos no início das aulas; as professoras-alunas narraram os procedimentos, compararam as diferentes administrações, reclamaram, elogiaram. Apenas três ou quatro eram chamadas para participar da organização dos procedimentos para lidar com diversidade e diferença, formação das classes. As ordens de como proceder vinham prontas da direção.

Antes de ler qualquer posicionamento sobre conceitos de qualidade, as alunas foram convidadas a formulá-los, para só então tomar conhecimento da relação entre quantidade e qualidade. Nesta discussão, as professoras-alunas privilegiaram a definição da educação como mecanismo de melhores possibilidades de realização social e profissional; citavam os filhos como exemplos, e tudo que queriam era que estudassem para arrumar um bom emprego. Descobriram depois que a defesa que faziam da qualidade de ensino era mais próxima à chamada perspectiva do neoliberalismo do que de uma concepção progressista. Ao tomarem conhecimento de ambas, concordaram com a progressista, sem perder de vista a necessidade de a educação auxiliar a inserção no mercado de trabalho.

A respeito da municipalização do ensino, concordaram que delegar maior autonomia, poder e recursos para instâncias regionais e municipais permite maior proximidade entre administração e sociedade, viabilizando participação da comunidade e, conseqüentemente, melhoria do ensino. De novo os problemas pessoais aparecem, são professoras da rede estadual; a prefeitura de Sorocaba, ao invés de municipalizar as escolas estaduais, construiu mais escolas, esvaziando aquelas; algumas professoras-alunas estavam com dificuldades para conseguir classe na escola onde sempre trabalharam, tendo que se deslocar cada vez mais longe. Pensavam que, em futuro muito próximo, não teriam classe para lecionar. Só poderão trabalhar em escolas do município se prestarem concurso. Ao mesmo tempo em que estavam apreensivas, diziam que receberiam salário para ficar em

casa, se as coisas continuassem assim... Não tinham nenhuma posição formada, quando leram sobre a ameaça à gratuidade do ensino público superior. Os filhos da maioria jamais sonharam com faculdades públicas porque nem que conseguissem passar no vestibular poderiam sustentá-los fora de casa. Estudam em Sorocaba mesmo, de noite, e trabalham para pagar a faculdade.

Em relação à correção de fluxo, no início acharam que era absurdo colocar alunos da 3ª na 5ª. Como, se ele não conseguiu nem passar para a 4ª, vai acompanhar a 5ª? Quando levadas a questionar se esses alunos, permanecendo na série atrasada para sua faixa etária, teriam alguma possibilidade de ir adiante, que provavelmente engordariam as estatísticas de evasão, concordaram que era melhor a correção de fluxo. Mas ainda pensavam que era mais uma medida para dizer que o ensino tinha melhorado, uma prestação de contas para dizer que no Brasil diminuiu a repetência, continuariam analfabetos, talvez piorassem mais. Acharam interessante que na Inglaterra não há séries, a criança fica um determinado período na escola e terminam aquele grau assim como se a criança, no Brasil, entrasse na primeira série e saísse da oitava sem nunca fazer nenhum exame. Se fizessem isso aqui, disseram, os alunos sairiam ainda mais analfabetos do que saem na oitava. Princiaram a aceitar mais o sistema de ciclos.

Sobre classes de aceleração para correção de fluxo, uma aluna, instada por algumas colegas que conhecem seu trabalho, contou-nos os resultados com uma dessas classes, relatando as atividades que criou para corrigir determinados atrasos na aprendizagem: dificuldades na leitura, escrita, interpretação de textos, interpretação e resolução de problemas e os benefícios colhidos pelas crianças ao término do ano. Emocionou-se ao nos contar, e percebemos quanto de si havia posto nessa obra. Disse “que o professor tem que estar bem disponível, com tempo para dedicação para trabalhar com alto grau de indisciplina e baixa auto-estima”. (p. 315 MG, anotações da professora-tutora). Foram as colegas de escola, que acompanharam o trabalho, que relataram os excelentes resultados. Outra professora-aluna relata:

Comecei a lecionar em 1987. Demorei a compreender realmente o que era ser uma educadora. Cumpria meu trabalho sem entusiasmo. Por obrigação. Ganhava por isso. Mas o contato com as crianças foi

produzindo em mim grande inquietação e insatisfação com o meu trabalho. Foi quando surgiu a oportunidade, em 1996, de trabalhar com classe de aceleração na E.E. João Rodrigues Bueno em Sorocaba. Eram crianças com idade defasada em relação à série, com problemas de aprendizagem e conflitos familiares. Enfim, uma classe heterogênea e indisciplinada. Eu já havia trabalhado com classes 'homogêneas' (todos os problemas de aprendizagem e disciplina) e, portanto, enfrentando alguns desafios, mas esse era o maior deles. Agora, porém, teria material em abundância e capacitação muito competente da Diretoria de Ensino de Sorocaba. Foram reuniões de intenso aprendizado onde aprendi a trabalhar com material dourado, jogos lúdicos e comecei a me interessar em leituras sobre educação (Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget), que tiraram as dúvidas que eu tinha e acrescentaram muito às minhas práticas pedagógicas. Passei a ler revistas como Nova Escola, Ciência hoje, tudo que pudesse me auxiliar com as crianças.

A dificuldade maior era ler e interpretar o que liam. Comecei a colocar nas mãos deles livros, revistas, gibis, jornais, bulas de remédio, receitas culinárias e tudo que pudesse ser lido. Montamos uma mini-biblioteca na sala de aula (os alunos e eu). Trabalhei com diversos tipos de textos. A poesia passou a fazer parte do nosso cotidiano. Usamos e abusamos do dicionário. Organizei visitas a Supermercados; fizemos listas de compras; visitamos parques esportivos. Promovi debates sobre assuntos e textos jornalísticos. Enfocamos a violência urbana, o aborto, sexo, através de leitura e discussões na classe e pesquisas junto à comunidade e a partir daí produzimos textos individuais e coletivos. Trabalhei com artes, explorando os temas trabalhados e as obras de grandes pintores [...] Ao trabalhar frações me lembro que fiz três pizzas e enquanto comíamos aprendíamos também. Mas o que mais marcou foi a horta. Foi um sucesso! Trabalhamos matemática na hora de dividir o terreno; português ao elaborar as placas; ciências ao verificar a importância dos vegetais na alimentação. Enfim, foi um projeto interdisciplinar muito rico. Sem contar a integração de todos, participando, interagindo, colaborando uns com os outros, sentindo-se parte importante na aprendizagem. Ao final do projeto, colhemos tanta rúcula que deu salada para a escola inteira. [...] Mesmo assim, acho que poderia ter ido mais além, poderia ter sido muito mais paciente, inovadora, mais atenta e atenciosa com eles. Em relação aos pais, penso que deveria tê-los atraído a participar mais intensamente da vida das crianças na escola. (OLIVEIRA, 2002, p. 23).

As teorias do *deficit* e da diferença cultural que atribuíam, de forma generalizada, o fracasso escolar de crianças de camadas populares à falta de estimulação e às privações vividas em seu meio social, falta de estímulos e crescimento em situação de miséria absoluta, a grande maioria chegando a escola com seu desenvolvimento físico e psíquico comprometido, fadadas ao fracasso escolar: eram defendidas pelas professoras-alunas porque desconheciam relatos de pesquisa e de experiências educacionais nas quais o preconceito foi superado, revelando crianças capazes de reflexão, avaliação, crítica, abstração e uso adequado da linguagem. Por deparar-se com casos de fome, pais alcoólicos e tantos outros problemas no dia a dia dessas crianças, com sérios problemas de aprendizagem, é que houve um pouco de dificuldade para algumas professoras-alunas aceitarem que as crianças não poderiam não aprender justamente por esses pensamento arraigado de que, se não houvesse tratamento especial para elas, com psicólogos, pedagogia, médico, elas **não** conseguiriam aprender. Dizer-lhes que o problema poderia residir justamente nessa crença, gerando esse círculo que pode impedir às crianças aprender, não era garantia de aceitação por parte de todas. Percebemos, durante as discussões prescritas nas atividades, que as professoras-alunas se ressentem quando alguma criança tem dificuldades de aprendizagem. Ajudavam-se mutuamente trazendo tarefas que pudessem auxiliar colegas que estivessem enfrentando algum tipo de dificuldade parecida com a qual já tivesse acontecido com seus alunos. Traziam trabalhos feitos pelos alunos para mostrar para a classe, quer fosse porque era muito bom ou porque estivesse muito mal.

Não ficou evidente se alguém na classe tinha algum tipo de preconceito que resultasse diferenças no trato com as crianças, ao contrário. Muitas vezes atribuíram as dificuldades de aprendizagem a algum tipo de atraso mental resultantes de má alimentação, a lares que chamam de desestruturados, englobando aí vasta gama de questões familiares. As que debitaram as dificuldades de aprendizagem a essas questões antes de ler e fazer as atividades, ficaram caladas durante as discussões sobre ser o cotidiano escolar permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, reiterando que esses fatos podem não ser desencadeantes, mas têm influências.

O texto no MG sobre inclusão na escola pública iniciou-se com uma pergunta a uma aluna do PEC-USP, *“O que você pensa sobre a inclusão? a professora-aluna respondeu: Na situação presente, nós somos as inclusões da USP”*. Esta resposta foi o sentimento de todas professoras-alunas presentes quando da leitura do texto. Sentiam antes excluídas porque, por muitas razões, mas principalmente financeira, não puderam fazer faculdade antes.

Sobre inclusão, o relato da professora-aluna Deise:

No ano de 2.000, estava com uma 1ª série, com 35 alunos, ativos, envolvidos no mundo da leitura e escrita, encontrei um grande desafio: L., uma aluna com idade cronológica de oito anos, mas com sérios problemas de aprendizagem. Sua mãe conta que, aos três anos, teve forte anemia e teve que interná-la, depois começou a apresentar problemas na fala e no andar, mas que não procurou mais médico para um tratamento, embora os professores de anos anteriores tivessem solicitado. No início teve medo de não saber como trabalhar com a criança. Tinha lido muito sobre inclusão, mas agora, como professora, estava vivendo essa situação.

De imediato, com muito jeito, conversei com a mãe sobre encaminhar ao médico neurologista, e levar a Luísa [nome fictício] à APAE fazer uma avaliação. A mãe, no primeiro momento, aceitou em conhecer a APAE, mas em relação ao médico, somente no final do ano que começou a fazê-lo. Com a ajuda da diretora e da coordenadora, marcamos uma visita e uma avaliação. Acompanhei a mãe e Luísa, umas três vezes, na sua avaliação. Enquanto isso, na sala de aula, consegui conquistar sua confiança para permanecer em classe; porque, no início, ficava aos gritos, rolando no chão. A classe no começo ficava assustada com as atitudes dela, mas aos poucos foi me ajudando em sua interação.

A APAE avaliou que Luísa apresentava problemas, e deveria freqüentar quatro dias a escola, e um dia a APAE. A psicóloga orientou-me que quando os alunos estivessem fazendo atividades no caderno, a Luísa fizesse o mesmo, nem que fosse fazer ‘bolinhas, pauzinhos’.

Na sala de aula, a realidade era outra. Na hora das atividades ela não aceitava fazer mesmo que fosse um rabisco. Queria ficar andando na sala, mexia comum e outro, tudo que eu lhe dava: lápis, giz de cera, chegava a morder e até engolir; quando pedia para fazer algo no caderno, ficava cantando alto, rolando no chão, ou até mesmo gritando. Estava difícil! Procurei retorno da APAE, mas a resposta que obtinha sempre era que a

Luísa estava indo muito bem em nunca fui orientada em como trabalhar com ela.

Pensei e resolve desenvolver do meu jeito um trabalho de interação com a Luísa. Mas como?

Parti do ponto em respeitar como ela era, e o que mais atraía, chamava sua atenção. Notei que adorava brincar comecei com jogos de encaixe, quebra-cabeça, jogos com as letras do alfabeto, e ela gostava muito do bingo; comecei a dar massinha, figuras de revistas para recorte. A escola tinha muito material, pois além de ter a 1ª série, as outras classes eram pré-escolas, e tive muita ajuda das outras professoras. Respeitando e não impondo, aos poucos pude perceber que a Luísa estava mais concentrada e mais calma. Nas brincadeiras de roda, procurava sempre alguma atividade relacionada para que a Luísa tivesse maior domínio na coordenação e concentração. Em relação à classe, os alunos aceitavam-na até um limite; no momento em que estavam fazendo suas lições, e a Luísa começava a pegar os seus lápis, e querer pôr na boca, a coriza constante que tinha, e muitas vezes babava, a classe reclamava, foi difícil contornar e trabalhar com a inclusão. No final do ano pude notar uma “pequena” melhora da Luísa. Percebi que se concentrava mais e reconhecia algumas letras do alfabeto, e sua interação com os colegas se dava dentro dos limites deles. Penso que se tivesse orientações e um acompanhamento, poderia desenvolver um trabalho bem melhor, mas procurei dar de tudo e fazer o melhor possível para os meus alunos e para a Luísa. (BARNABÉ, 2002, p. 25)

As concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a organização e condução das situações de ensino-aprendizagem incluíram estudos sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget, a Psicologia Sócio-histórica de Lev S. Vygotsky e a Teoria Psicogenética de Henri Wallon. Estas unidades, talvez mais que outras, exigiu da professora-tutora e vídeo-conferencistas repetir várias vezes explicações sobre as teorias acima, principalmente de Piaget. Disseram que no Magistério nunca a teoria piagetiana tinha ficado clara e não conheciam Vygotsky ou Wallon. Tiveram muito mais contato com o projeto de Emília Ferreiro, porque através dela Piaget lhes foi apresentado. Ficaram felizes por ser-lhes explicado o desenvolvimento mental da criança, poderiam agora conduzir melhor seu trabalho. O interesse por essas teorias e sua total compreensão permeou todo o estudo dessas unidades. Suas práticas cotidianas contêm trabalhos construtivistas, disseram, dominar esta teoria

facilitaria a elaboração de planos e projeto de aulas. Percebemos que as professoras sofrem quando algum aluno não consegue acompanhar os demais. Agora, poderiam aliar a prática à teoria. Às vezes o interesse de poucas ia tão longe ao solicitar explicações que as que não se interessavam muito acabavam aprendendo também. Isto porque a dificuldade em compreender a construção do conhecimento em Piaget foi geral. Outra teoria que, disseram, facilitaria enormemente era a de Vygotsky. A partir daí, sempre que iam aprender algo novo que se mostrasse com alguma dificuldade, brincavam dizendo que era porque estava fora da zona de conhecimento proximal. Ao estudar o erro na perspectiva piagetiana, as professoras-alunas que viveram profissionalmente ou com os filhos o período em que a interpretação era de que não se deve corrigir o aluno, puderam apropriar-se do tratamento que deve ser dado ao erro e suas decorrências pedagógicas. Muitas histórias e seus resultados, principalmente na escrita, sobre esse período, foram contadas.

3.4.2.3 Avaliação das professoras alunas

A classe reagiu sempre da mesma forma quando o assunto foi avaliação; reclamaram das provas aplicadas durante o curso. Querem para si o mesmo tratamento que sugerem que tenham com as crianças. Se avaliação tem que ser processual, porque a delas é pontual? Por que têm que passar pelo sofrimento de fazer provas com data e hora marcada, rituais de abertura de malote, etc, de forma tão tradicional? Não conseguem se conformar com a prática que elas consideram diferente do discurso.

Abaixo, trechos da vídeo-conferência *Função e Práticas da Avaliação da Aprendizagem*, registrada no Caderno de Registros da professora-tutora:

A vídeo conferência foi dada pela professora Laura de Toledo Guimarães, sendo que primeiramente todos os pólos se manifestaram após uma indagação da professora: - Que tipo de marcas a avaliação deixou em você? As manifestações dos professores-alunos foram de diversas formas: relatos, desenhos, músicas, mímicas, rap.

Pólo de Itaquera:

Que coisa feia

Coisa horrorosa

*Quem foi que fez
Essa tal de prova?!*

Pólo de Sorocaba:

*O lápis faz bum,
A borracha faz pá,
Os dois juntos fazem
bum, bum, bum.
Avaliação é uma coisa importante,
Mas por outro lado muito estressante,
Quando o professor avisa que é prova,
Todo mundo chora e grita de horror
Mesmo que ele diga que é interessante,
Prá avaliação eu vou estudar
Pois não quero levar um bombão
Vejo uma fila e penso que é o IPESP
Mas alguém grita, e aí mano, isto é o SARESP.
Avaliação, avaliação, avaliação!*

Ao ler o livro *A Prova Operatória*, (RONCA; TERZI, 1991) e os textos sobre avaliação formativa, ficaram mais conformadas em se submeterem, a cada módulo, a uma prova, uma vez que esta era com consulta e elaborada de tal modo que, resolvê-la, aprendiam mais. Alegavam que, uma vez que aprendiam que seus alunos deveriam ser avaliados de forma processual, assim deveriam também ser avaliadas, já que prova é uma avaliação pontual, embora o fossem através de outros instrumentos (TCC, envolvimento, responsabilidade, etc.). Transcrevemos abaixo as conclusões feitas no Caderno de Registros da professora-tutora por uma aluna sobre a leitura do livro:

É um livro gostoso de ler, de fácil compreensão, que nos leva a refletir e a repensar nossa prática com respeito à avaliação, à forma como estamos aplicando as provas e quais estão sendo os nossos objetivos na aplicação delas, pois geralmente estamos preocupadas apenas com as respostas simples e puramente sem essa reflexão necessária por parte do aluno. É um livro que leva o professor a entender, de forma clara, como se dá a organização do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento do aluno e mostra quais as vantagens de se aplicar uma prova operatória na

qual o aluno possa reconstruir ou restituir o que aprendeu e não apenas memorizar o assunto depois esquecê-lo como normalmente acontece.

A concepção formativa de avaliação considera, para além do conteúdo disciplinar, valores e competências e habilidades que deverão ser aprendidos e/ou desenvolvidos pelos alunos. A esse respeito, as professoras-alunas tiveram grande dificuldade em fornecer explicações sobre o conceito. Algumas citaram suas coordenadoras, que exigiram que no planejamento do início do ano, onde antes colocavam objetivos, escrevessem competências, presumindo que as professoras já dominassem o significado e uso dos termos. Permaneciam com a noção de competência em um sentido restrito que a reduz a habilidades e destrezas técnicas, ao mero “saber fazer” - ditado pelo pragmatismo mercadológico. Após leitura de textos de vários autores, assistir a entrevista com Philippe Perrenoud, (569 MG) realizar as atividades e discussões, disseram estar mais claro.

Em um artigo sobre pesquisa na escola – do prof. João A. Telles, produzido especialmente para compor o material de Vivências Educadoras, (2002, p. 66) - aborda o segregacionismo que constrói o abismo entre a universidade e a prática pedagógica porque pesquisadores encontram as escolas e salas de aula fechadas a cadeados, sugerindo que, entre os motivos para tal comportamento dos professores em não querer pesquisadores nesses espaços seja sua própria formação, a maioria dos cursos jamais incluiu uma disciplina de iniciação à prática da pesquisa e porque os pesquisadores invadem a escola e a sala de aula com parafernália técnica e tabelas sem retornar à instituição para partilhar os resultados do estudo, “isso sem contar as teses que se empenham em ‘espinafrar’ (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem ao menos que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais”. (p. 67). Este e outros textos sobre pesquisa vieram ao encontro do que elas sempre pensaram e não sabiam que alguém sabia: detestavam que pesquisadores ficassem na sala observando, responder a questionários – disseram que evitavam com desculpas. Agora estavam no papel do pesquisador, encontrando as mesmas dificuldades e tendo que transpor barreiras iguais às que levantaram. Contaram na classe as experiências vividas às tarefas solicitadas nas Vivências, dificuldades impostas pelos diretores, coordenadores, professores, demais funcionários, todos colegas, porque as pesquisas foram realizadas nas escolas onde trabalhavam.

As **Oficinas Culturais**, desenvolvidas paralela e simultaneamente aos Temas e Unidades dos Módulos, objetivavam ampliar o universo cultural dos professores-alunos nos diferentes usos da leitura e escrita e às diferentes manifestações artísticas, tais como literatura, cinema, teatro, artes plásticas, fotografia. As oficinas incluíram também atividades e leituras que procuraram capacitar o professor para a escrita da monografia, o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

3. 4.3 Fundamentos da organização escolar

- professor e os principais aspectos da gestão escolar.
- projeto educacional como instrumento para a gestão da escola.

Sobre a necessidade de a escola ser compreendida como ambiente educativo que deve favorecer o trabalho coletivo compartilhado, e que a construção do projeto político pedagógico deve ser entendida como a própria organização do trabalho pedagógico como um todo, as professoras-alunas novamente disseram que não adianta só dizer isso a elas, mas tem que ser dito também aos diretores e coordenadores da escola porque elas, até então, nem sabiam que a escola tem por escrito um PPP (Projeto Político Pedagógico). A representação sobre a vídeo-conferência *A escola como ambiente educativo*, com a Profa. Helena Albuquerque, ilustra bem o sentimento das professoras-alunas:

A vídeo começou com a apresentação de um filme, mostrando uma orquestra onde o maestro interagiu com a platéia, fazendo com que participassem harmoniosamente com a orquestra. Na fala da professora, foi explicado o seguinte: a participação aconteceu porque o maestro interagiu com o público. E assim a harmonia foi possível! A escola deveria ser como uma orquestra, onde a participação de todos deveria ser harmônica. Os objetivos da gestão seriam refletir, analisar e compreender sua função no contexto da sociedade! [...] A gestão democrática permite o diálogo, participação, parceria, e co-responsabilidade nas decisões da escola. O diretor passa a ser coordenador dos acontecimentos. O professor passa a ser parceiro do educando. [...] As escolas devem na gestão: obter espaços organizacionais, possibilidades de interação coletiva no planejamento: - conselhos de classe e de escola; reuniões da Associação de Pais e Mestres; construção e execução do Projeto

Pedagógico da escola. [...] A professora-conferencista pede que as professoras alunas respondam às questões: 1. Participo da tomada de decisões da escola? Em que medida? Em quais aspectos? As respostas foram unânimes em todos os pólos que interagiam com Sorocaba: não é dada a chance aos professores participar, somente sendo chamados quando precisam do aval do professor, mas mesmo assim é imposto o que a direção quer! 2. O conselho da escola toma decisões envolvendo todos os segmentos (diretores, professores, funcionários, pais e alunos) ou apenas aprova as idéias dos segmentos mais organizados? Aqui foram bastante divergentes as respostas entre as turmas, uns participando, outros não! E todos reclamando de que, o que é discutido nas reuniões pedagógicas batem sempre na mesma tecla: discussão de coisas que não têm tanta relevância para o bom funcionamento das escolas. (Caderno de Registro da professora-tutora).

Na vídeo-conferência Construção do Projeto Educacional da Escola são os seguintes os registros no Caderno da professora-tutora:

A professora Helena Albuquerque fez uma comparação do Projeto Político-Pedagógico com uma construção do Museu de Arte Contemporânea que iria ser feito em Niterói pelo arquiteto Oscar Niemeyer, a pedido do prefeito. Indagou aos professores-alunos em verificar os passos que Oscar seguiu para que o projeto se complementasse. Nosso grupo chegou a conclusão que: ele estabeleceu objetivo da construção (os fins); idealizou o projeto; fez um diagnóstico do local; fez um esboço do projeto; utilizou-se de seu conhecimento científico para colocá-lo no papel; executou o projeto; avaliou-o. [...] O projeto de uma escola não pode ser o de outra escola. Para se fazer o projeto precisa querer fazer, ter compromisso com a escola, formar-se uma equipe. Embora não tenhamos modelo de P.P.P. temos etapas a seguir em sua construção. [...] A professora perguntou aos pólos: O que vocês sentem mais dificuldade na elaboração do P.P.P? A conclusão [de todos os pólos]: faltam integração e coletividade; há muita divergência de opiniões; falta de espaço para autonomia; rotatividade dos professores; falta envolver a comunidade; falta de diálogo.

No diagnóstico da escola feito para permitir a identificação dos problemas que as impedem de desenvolver o seu trabalho, à pergunta *quais características predominam no diagnóstico da comunidade da clientela e das expectativas dos*

pais, a professora-aluna Denise Maldonado descreveu o seguinte quadro, feito a partir das respostas dos grupos:

Na comunidade: a maioria das crianças é pobre, as famílias são desestruturadas, vivem do trabalho temporário, não têm profissão definida.

Na clientela: carência afetiva e emocional, falta de limites nas brincadeiras chegando ao vandalismo, violência, desinteresse, desmotivação devido a falta de estímulo dos pais. Algumas crianças ajudam no orçamento familiar.

Expectativa dos pais: muitos pais esperam que os filhos, estudando, tenham mais oportunidades na vida (a escola é a esperança). Esperam também que os filhos se alimentem na escola.

Na vídeo-conferência “Gestão Escolar e Participação Docente”, à questão colocada pelo professor para as professoras-alunas identificarem alguns conflitos para vivência no papel de professor e as expectativas do grupo em relação a ele, eis algumas respostas dos grupos registradas por uma professora aluna:

Confundem o papel de professor com babá, mãe, não admitem erro do professor, é uma responsabilidade extrema. Os pais deixam muitas tarefas para o professor desenvolver. É cada vez mais conflitante este quadro porque a sociedade espera tudo do professor, até para resolver outros problemas além dos pedagógicos. A idéia que se tem do professor é de que ele é uma pedra, pensam que ele não tem sentimento como as outras pessoas.

3.5 Língua Portuguesa

- Linguagem, interação social e cidadania.
- Alfabetização.
- Ensino da Língua Materna.
- Conteúdos da área.
- Referências curriculares
- Tratamento didático.
- Referências curriculares do Estado de São Paulo.

Letramento foi uma grande novidade para praticamente todas as professoras-alunas. Desconheciam o significado dessa palavra, embora na prática conseguissem perceber a diferença entre crianças que vinham de ambientes chamados alfabetizadores e as que vinham de ambientes pobres de contato com a linguagem escrita ou falada. Compreenderam melhor seu significado ao assistir trecho do filme *Central do Brasil*: nele, analfabetos ditam cartas cuja estrutura do gênero é correta, para que uma mulher (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro) as escreva, mostrando que possuem letramento.

O estudo da Língua Portuguesa foi feito através de abordagens inéditas para as professoras-alunas. A variação linguística trouxe vários exemplos; seu ponto alto foi ao ouvir, em CD, *O caso da bicicleta*, narrado pelo contador goiano Geraldinho Nogueira. A dificuldade para compreender o caso foi muito grande, mas mesmo assim, houve muitos risos porque é realmente muito bem contado e engraçado. Esta audição mais o estudo de poesias, letras de músicas, etc. prepararam-nas para a leitura do livro *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno (2002). Uma das professoras-alunas nos contou ter se sentido envergonhada quando criança, na escola, de sua pronúncia porque, sendo baiana, falava “diferente” das outras crianças, embora ela mesma achasse que os colegas falassem “feio”.

Confessou-nos uma aluna que não deixava de lado a cartilha para alfabetizar, e que continuaria a fazê-lo mesmo com todas as teorias de Piaget, Emília Ferreiro e o construtivismo. Disse que utilizava também outros meios além da cartilha, que sempre foi professora de 1ª série e nenhum aluno seu passava para a série seguinte sem estar alfabetizado. Às alegações das colegas de que o desenvolvimento da escrita na criança alfabetizada sem cartilha é de melhor qualidade que a outra, não mais a ouvimos defender a cartilha; não saberíamos dizer se estava convencida e iria aplicar o que estava aprendendo ou continuaria em seu método antigo. Só tornou a mencionar a palavra cartilha quando nos trouxe o exemplar, guardado com carinho, com a qual foi alfabetizada – a Cartilha Sodré. Somente duas ou três alunas e a professora-tutora foram alfabetizadas através dela; as demais, com a Caminho Suave. Muito se conversou sobre cartilhas, correção ortográfica, trabalho com textos; com exceção da aluna-professora acima,

todas são contra o uso delas para alfabetização. Reconheceram seus alunos nos exercícios de crianças apresentados nas atividades que mostravam o processo de desenvolvimento da inteligência segundo Piaget. Interessante era a troca de explicações sobre a compreensão de exercícios resolvidos pelas crianças, porque, como algumas estavam há anos apenas com quartas séries, outras apenas com primeiras, terceiras, etc., tinham dificuldade para entender o caminho encontrado pela criança, na resolução dos problemas dos que não eram da série com as quais trabalhavam.

Nos últimos anos a minha preocupação em sala de aula tem sido os alunos que chegam na 3ª série sem ao menos reconhecer as letras do alfabeto. No ano que passou (2001) não foi diferente. Na minha classe de 3ª havia seis alunos que não estavam alfabetizados. Fazendo um diagnóstico inicial, percebi que desses seis alunos, dois conheciam algumas palavras e quatro não conheciam nem o alfabeto. Como trabalhar diferente com esses seis alunos numa classe numeros (36 alunos)? Aí é que estava o desafio. Desafio esse que teria que enfrentar sozinha. Que metodologia usar para que esses alunos compreendam o processo da leitura e da escrita? Pensei e decidi começar trabalhando o alfabeto, e ao término juntar primeiramente todas as consoantes com a vogal “a” trabalhando bastante o som dessa junção. Assim, trabalharia todas as consoantes com todas as vogais, até cair na silabação que norteia a cartilha. (WAGNER, p. 44). No ano de 2001, final de 2º bimestre, avaliando o desempenho dos meus alunos da primeira série, novamente verifiquei que a defasagem de aprendizagem (processo de alfabetização) atingiu mais ou menos o mesmo número de crianças, como ocorrera em anos anteriores. Como estávamos trabalhando em equipe e no meu horário de trabalho havia três primeiras séries, todas apresentando o mesmo quadro, trocamos idéias a respeito de como proceder para sanar (ou pelo menos diminuir) essa defasagem. (MALDONADO, 2002, p. 47).

Durante os estudos desse tema, as professoras-alunas trouxeram textos de seus alunos para a classe. Compreendiam finalmente alguns pontos em que se sentiam, às vezes inseguras; a teoria vinha para auxiliá-las. Alfabetizadoras de longa data, não tiveram maiores dificuldades em compreender o desenvolvimento da linguagem na criança, os métodos e seus pressupostos teóricos, seus diferentes critérios e perspectivas de análise. Este momento foi importante porque, além de teoria, fizeram análises de textos de crianças em processo de alfabetização;

conheceram pesquisas que mostram porque crianças sem problemas de nenhum tipo não se alfabetizam, mas suas professoras seguem dizendo que é porque elas possuem algum retardo mental. Analisaram diversos casos, as mais experientes em alfabetizar baseadas na “psicogênese da língua escrita” de Emília Ferreiro.

3.6 Matemática

- Conteúdos da área
- Referências curriculares
- Tratamento didático.
- Referências curriculares do Estado de São Paulo.

Segundo o MG (p. 1041), os resultados de avaliações externas como SAEB - Sistema de Avaliação em nível nacional e SARESP, em nível estadual, apontam dificuldades que têm se mantido em várias edições dessas provas; entre outros baixos desempenhos, estão os que envolvem conceitos e/ou procedimentos geométricos ou métricos. As professoras-alunas disseram que não conseguem chegar em figuras geométricas com seus alunos; nunca sobra tempo, o ano termina antes; seu estudo está ao final no planejamento de matemática. E, surpresa, os professores produtores do material de matemática, vídeo-conferencistas e todos os envolvidos sugeriram que comecem por geometria... Só que a maioria das professoras-alunas só conheciam umas 4 ou 5 figuras. Divertiram-se montando as que receberam junto como o material; puderam manusear, juntar, separar, enfim aprender sobre figuras geométricas e como trabalhar geometria com as crianças.

Matemática não é tema com o qual as professoras-alunas ficassem muito à vontade, pelo menos a grande maioria. Algumas repetiram o velho chavão de que fizeram magistério porque não gostavam de matemática, talvez pela forma como era ensinada. Dominam o conteúdo a ser ensinado às crianças, mas não se arriscam a ir além; trocaram, durante as atividades, informações sobre suas práticas para superação de algumas questões que enfrentavam no ensino da matemática com seus alunos. Trazemos o registro em **Memórias** de uma professora-aluna:

Quando entrei na escola, tudo para mim era muito novo, pois na minha casa ninguém tinha mania de ficar com livros e cadernos na mão, ou se ficava eu não percebia, sempre tive vontade de ir para a escola, mas ninguém nunca havia me dito o que era escola e muito menos o que eu ia fazer lá.

Mas chegou o grande e esperado dia, um pouco tarde, pois entrei na escola com oito anos. Para ser bem franca, fiquei um pouco assustada com aquele mundo cheio de letras e números, linguagem muito diferente do meu meio familiar.

Não foi uma experiência boa, pois eu não conseguia aprender os numerais e muito menos com as quatro operações. A professora ensinava tudo na lousa, nada no concreto. Foi muito difícil o meu aprendizado. Lembro também que eu sentia muito cansaço nas aulas de Matemática.

Hoje percebo que se tivéssemos os recursos que temos hoje eu teria aprendido com mais facilidade, pois as aulas de Matemática nos dias de hoje passa primeiro pelo concreto, para que a criança possa ter bom entendimento e sinta segurança no que está aprendendo.

Os meus primeiros contatos escolares com os números foram um verdadeiro desastre, lembro-me que levei muito tempo para aprender a escrever de 0 a 100. No meu tempo de escola aprendi também os números romanos, mas nunca me explicaram porque aqueles números eram ensinados. Não me contaram a história da Matemática; não me ensinaram que a Matemática foi e é uma construção, que ela não vem pronta e que é uma necessidade na vida do ser humano.

Para refletir sobre minha prática pedagógica, procuro fazer o melhor nas minhas aulas de Matemática, mas que ainda tenho muito a aprender.

Meus primeiros contatos com cálculo são razoáveis; não fui estimulada a fazer cálculo mental.

Hoje a diferença entre o ensino que eu procuro ensinar e o ensino que eu fui ensinada é muito grande. No meu tempo tudo que era ensinado era na lousa e estritamente na sala de aula, onde só o professor falava e só ele tinha razão.

O uso ou não da calculadora no ensino fundamental foi amplamente discutido, tanto durante a leitura do material teórico como nas vídeoconferências. Aprenderam que é possível a criança trabalhar as contas na calculadora utilizando o raciocínio. Durante as atividades no LS, as professoras aprenderam a fazê-lo. Em uma das vídeoconferências sobre o ensino da matemática, as alunas mostraram intimidade com o Material Dourado, mas desconhecimento do uso do ábaco.

Dentre todos os pólos que interagiram nesta aula, uma das alunas de nossa classe era a única a entender e trabalhar esse instrumento com seus alunos. Foi convidada pela vídeo-conferencista a demonstrar seu uso aos colegas; fez de maneira clara; depois tirou dúvidas, repetiu operações mais complicadas, enfim ensinou de uma vez só, sentada em sua carteira, a utilização do ábaco para aproximadamente 100 professoras –alunas, tutoras e a professora vídeo conferencista.

3.7 Natureza, ciências, meio ambiente e saúde.

- Conteúdos da área.
- Referências curriculares
- Tratamento didático.
- Referências curriculares do Estado de São Paulo.

As professoras-alunas divertiram-se com a atividade que realizaram antes de ler os textos sobre ciência, tecnologia e sociedade: cada uma trouxe de casa uma caixa que seria a “caixa preta”. Continham objetos variados parafuso, pedras, moedas, bonecas; poderiam colocar na caixa o que desejassem; fazer nelas alguns furos que permitissem a passagem de uma agulha de tricô ou arame. As caixas assim preparadas, foram apresentadas à classe; as professoras-alunas tentaram descobrir qual o conteúdo sem abri-las, sacudindo, agitando. Tinham que responder as seguintes questões: quais os objetos que estão dentro da caixa? que evidências vocês usaram para estabelecer suas hipóteses? que sentidos vocês utilizaram para realizar o exame? Em seguida, com o auxílio de agulhas de tricô que enfiavam nos buracos, procuraram confirmar as hipóteses; reformularam-nas para só então abrir a caixa. Concordaram com o texto que leram em seguida que explica ser esse exercício da ‘caixa preta’ estratégia para todas as idades, e os procedimentos usados no exercício podem ser comparados a muitos e variados exemplos de trabalhos científicos. Concordaram que muitas vezes o ensino de Ciências é apresentado como algo chato, desinteressante e descolado da realidade. Discutiram e aprenderam conteúdos que estavam muito distantes de sua prática.

Outra atividade que trouxe às professoras-alunas bastante trabalho, mas que acharam compensador, foi pesquisar sobre impacto no meio ambiente causado pela fabricação das embalagens de alimentos encontrados nos supermercados. Dentre todas as experiências estudadas para trabalhar com os alunos, esta foi a escolhida. Primeiramente selecionaram as embalagens: sacos plásticos, de papel, latas, etc; depois pesquisaram na Internet quais os métodos de fabricação, extração, composição, impactos ambientais resultantes e tempo de biodegradação desses produtos. Construíram cartazes explicativos. Disseram que jamais tinham ido tão fundo na Internet porque um produto remetia a outro, e assim por diante; até então, não faziam idéia do impacto ambiental provocado pela fabricação de embalagens.

Rosina F. Silva relata projeto desenvolvido com seus alunos sobre a questão ambiental, no Livro de Vivências Educadoras. (2002, p. 21):

Há alguns anos, após fazermos (equipe escolar) um diagnóstico dos alunos atendidos na escola e da própria escola em si, verificamos que poderíamos fazer um trabalho diferente daquele que vivíamos fazendo e que poderia surtir bastante efeito.

A escola a qual me refiro fica localizada em uma região rural, embora seja considerada urbana. Ela é cercada por residências, chácaras, e não muito distante dela, fazendas.

Alguns alunos da escola moram em bairros muito próximos dela.

Nasceu a preocupação em trabalhar com as crianças este assunto depois de observarmos as muitas reportagens, debates, entrevistas em jornais, revistas e televisão, vídeos e muitos livros (e não poderia ser diferente), pois isso faz parte do mundo, do país, da cidade, enfim faz parte da nossa vida. [...] Discutimos bem o assunto e resolvemos fazer uma atividade que fosse a “cara” da escola, do lugar e dos nossos alunos. Uma atividade que contribuísse para a formação de cidadãos conscientes e com responsabilidades pela defesa do meio ambiente. E assim resolvemos fazer uma Caminhada Ecológica dentro do próprio bairro. [...] Convidamos também a comunidade a participar [...] convidamos 2 professores do ciclo II, um de geografia que conhecia bem o lugar e um de educação física. [...] Em primeiro lugar fizemos um trabalho de conscientização onde cada professor trabalhou com sua turma desde a Educação Infantil (temos uma sala na escola) até a 4ª série. [...] Percorremos um trajeto de

aproximadamente 2 km com o verde tomando conta dos dois lados do caminho. Pudemos observar as plantas, tipo de pedras diferentes, o rio com toda sua poluição, e aprender sobre as plantas e as aves ao seu redor; vimos outros animais como tatu e lagarto.[...] cada professor pode dar sua contribuição para que o aprendizado acontecesse durante a Caminhada, não deixando escapar nenhuma oportunidade e nem dúvidas. [...] Nos dias que se seguiram continuamos com o trabalho na escola, procurando fazer a interdisciplinaridade com o assunto trabalhado.

Atividades que resultaram discussões na sala foram as que, dentro do item *saúde*, abordavam o ensino do corpo humano às crianças. As professoras-alunas contaram ter muitos problemas com pais que não admitem sequer que trabalhem as diferenças físicas entre os sexos. Normalmente têm que conversar com eles explicando como será a aula, quais os objetivos, assim mesmo de vez em quando aparece um pai ou mãe reclamando para a direção da escola. Outras relataram seus trabalhos de orientação com as crianças utilizando livros conhecidos que as auxiliam nessa tarefa. Embora as crianças encarem tudo com muita naturalidade, as professoras enfrentam problemas com os pais.

3.8 Espaço, tempo e cultura: história, geografia, ética e diversidade cultural.

- Conteúdos da área.
- Referências curriculares.
- Tratamento didático.
- Referências curriculares do Estado de São Paulo.

As professoras-alunas receberam, entre vários materiais para experimentação, laboratórios, etc., um aparelho simulador dos movimentos de translação e rotação da terra. Acendia-se uma lâmpada para ser o sol e girava a terra em torno, executando esses movimentos. Todas nos divertimos e aprendemos “ao vivo”, desejando um desses para trabalhar em classe com seus alunos.

A forma de trabalhar essas disciplinas com os alunos era, para a maioria, novidade. História, por exemplo, deveria ser trabalhada num método didático regressivo. Solicita-se à criança que traga fotos atuais, depois menorzinho, até bebê, ou que componha a história de sua vida conversando com a família. O objetivo é o de trabalhar com a criança sem compartimentar os períodos, mostrando que há vínculo entre os eles. Tempo, espaço e relações sociais, trabalhadas conjuntamente; pensar o tempo como experiência vivida, explorando essa vivência; possibilitar ao aluno situar-se no presente, compreender as medidas de tempo, romper com formas de raciocínio que busca uma única explicação para acontecimentos históricos e os homens, mulheres e ele, o aluno, modificando o espaço, significando-o e sendo modificado por ele, no presente e no passado. (p.1537, MG). Essa forma de trabalhar era completamente nova, e as reclamações se repetem: se tivessem sido ensinadas dessa forma compreenderiam e gostariam mais de história... Porém, algumas das práticas recomendadas já eram aplicadas pelas professoras-alunas; estavam completando seu saber.

Trabalhar várias disciplinas ao mesmo tempo: um exemplo é o da criança levantar dados da rua onde mora: números das casas, quando começou, quais e quantos ônibus passam, desenhar seu bairro, etc. A criança trabalha história, geografia, matemática, português, aprende a fazer pesquisa, e mais uma infinidade de questões interrelacionadas.

3.9 Arte e educação

- Conteúdos da área.
- Referências curriculares.
- Tratamento didático.
- Referências curriculares do Estado de São Paulo.

3.10 Corpo, movimento, sexualidade e saúde.

- Conteúdos da área.
- Referências curriculares.
- Tratamento didático.

- Referências curriculares do Estado de São Paulo.

Na atividade “Manifestações artísticas da minha escola”, dentro da unidade Arte e Linguagem, a professora-aluna registrou em suas **Memórias**:

Na escola onde atuo a arte é representada de várias maneiras, como: dança, peças de teatro, música, festas folclóricas, pintura, expressão corporal, tendo a participação de professores e alunos.

A dança é apreciada em ocasiões de festas juninas, festa da primavera, dia das mães, Dia da Criança e em outras datas comemorativas, onde grupos de dança vão até a escola e os próprios alunos se apresentam, ensaiados pelos professores.

As peças de teatro, geralmente, são apresentadas por grupos convidados pela direção da escola, apresentando peças que estão ligadas às campanhas como prevenção de doenças e esclarecimento sobre o uso de drogas. Nestas oportunidades a participação dos alunos também se faz presente.

A música podemos apreciar durante as festas folclóricas e em homenagens apresentadas pelos alunos.

As festas folclóricas como as juninas e o carnaval também se fazem presentes em nossa escola.

Além de observar a arte na escola, olharam a cidade com outro olhar, disseram, buscando em cada canto alguma manifestação artística. Passaram a observar e registrar a arte na cidade, descobrindo eventos, apresentações tão variadas que jamais tinham sequer suspeitado.

As professoras reclamaram muito da retirada da figura do professor de educação física das escolas. São elas que têm que fazer as vezes desse professor, sem serem preparadas para tal. Embora algumas tenham boa vontade para suprir essa falta, não consideram justo nem para com elas, nem para com as crianças. Nas videoconferências os professores frisaram não ser necessário trabalhar com esportes, mas sim atividades que se direcionem para o desenvolvimento da criança durante as aulas, orientando-as para saberem quais atividades são mais importantes.

Mesmo em relação ao ensino de arte, há necessidade de professor especialista no assunto.

3.11 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Uma das preocupações dos idealizadores do PEC foi a de atender à necessidade do professor-pesquisador e reflexivo, paradigmas defendidos por autores como Menga Lüdke, Donald Schön, Antonio Nóvoa, entre outros. (apud GERALDI et al, 1998, p.30).

Para se formarem profissionais pesquisadores e reflexivos, os professores-alunos tiveram que, durante todo o Programa, pesquisar; refletir sobre essas pesquisas, relatá-las. A proposta das Universidades envolvidas era que, para escrever o TCC, as professoras-alunas se afastassem da sala de aula; foram dispensadas do trabalho com os alunos no último semestre, e puderam dedicar-se à sua produção.

Nas Oficinas Culturais, através de exercícios, confecção de relatórios, leituras e comparações de textos acadêmicos, familiarizaram-se com esse gênero de publicação para que se preparassem para elaborar o seu TCC, que talvez tenha sido a mais importante atividade, se não para todas, para a maioria. Foi, entretanto, trabalhoso. Como a maioria de nós, professores, diziam que poderiam explicar oralmente, mas que não lhes pedissem para escrever que não saberiam fazê-lo. Entre choros, alegrias, reclamações e muita camaradagem e auxílio mútuo, escreveram-no.

As professoras-alunas definiram o problema de pesquisa dentro das questões que mais as incomodavam, despertavam a curiosidade, enfim que necessitassem de respostas para superação desse problema. Foram vários os temas: Alfabetização, Violência, Problemas de Aprendizagem, Dislexia, Gestão Escolar, dentre outros.

Para orientá-las, contaram com uma professora-orientadora, a P.O. ou a Pó, como chamavam-na carinhosamente; vinha a cada 15 dias para recolher trabalhos, trazer notas (era a PO quem corrigia os trabalhos de pesquisa e as provas), mas principalmente orientá-las no TCC. Quando não podia sair de São Paulo, vinha através do sistema de vídeo-conferência; conversava com as alunas naturalmente, tirando dúvidas, esclarecendo, uma vez que estavam já habituadas com essa tecnologia que permitia a interação.

O processo de despir-se de conceitos e preconceitos arraigados durante tantos anos, deixar de lado palavras do senso-comum que as orientaram e que de alguma maneira ajudaram a construir, foi longo e doloroso. Compreender que não podiam reproduzir um trecho de texto ou livro sem colocar o nome do autor foi difícil; depois passaram a usar sinônimos, pensando que se não utilizassem as mesmas palavras não precisariam citar o autor, e assim por diante. Às vezes desesperavam-se, choravam cada vez que a PO ia embora porque, diziam, não aceitava nada que escreviam, dizendo que não eram palavras delas... Quando enfim lhes dissemos que se a idéia não tinha sido delas, mas de outra pessoa, não apresentar o autor seria apropriação indébita, desonestidade intelectual, passaram a compreender e aos poucos foram se desligando dos autores, mencionando-os quando necessário e de forma correta. As normas foram sendo automaticamente aplicadas depois de certo tempo e muita orientação. Uma ou outra aluna que tinha maiores dificuldades era auxiliada pelas colegas.

No final do ano, quando os TCC ficaram prontos, as professoras-alunas levaram a escola os resultados da pesquisa. Os diretores reuniram os professores em data e hora previamente agendada e puderam expor seus trabalhos. A apresentação foi gratificante; coroou o intenso trabalho a que se dedicaram. Apresentaram em grupos, porque eram duas ou três professoras-alunas em cada escola. Além dos elogios que receberam dos colegas de trabalho e diretores, não repetiram a prática da maioria dos pesquisadores, de nunca mais voltar para dizer-lhes os resultados das investigações das quais foram sujeitos/objetos. Os TCC que obtiveram nota 10 foram para a Biblioteca da PUC-SP.

No próximo capítulo, o leitor poderá conhecer nossos ensaios de interpretação.

CAPITULO IV: ENSAIOS DE INTERPRETAÇÃO

Em que medida o PEC se constituiu, na opinião das professoras, como instância relevante à formação pessoal e profissional dessas atrizes sociais?

Ao estudarmos com as professoras-alunas, fomos aprendendo com elas, com o material e suas atividades, com os professores nas videoconferências e teleconferências. Ao narrarmos, neste estudo, as reações, emoções, comportamentos, colocações das professoras-alunas frente às atividades propostas pelo PEC, através da memória e registros da professora-tutora, de algumas professoras-alunas, pretendemos responder à pergunta acima formulada.

Não desejamos fazer afirmações categóricas, definitivas; foi grato descobrir que as professoras-alunas traziam tanto conhecimento acumulado em sua prática que o novo era acolhido, isso mesmo, acolhido; trazido para dentro de si com amorosidade. Havia dificuldades, no início, para compreender alguns textos; para deixar a família; conciliar o trabalho da escola, da casa e do PEC; para uma graduação que, antes de ser por desejo, o foi por medo de perder o emprego.

A chamada constante para trazer seu passado de aluno e de professor em *Memórias*, os textos valorizando seu trabalho, teorias que vinham exatamente ao encontro de suas dúvidas e ansiedades, transformaram a auto-imagem dessas profissionais que, pensamos, não são valorizadas como deveriam. A troca de experiências, feitas agora com calma, sistematicamente, diferente do pouco tempo disponível no trabalho; não a partir das tradicionais posições de defesa assumidas nas reuniões de escola, mas a partir de referenciais teóricos conciliados com a prática, que só pode ser proporcionada pelo convívio diário, deixou-as felizes e seguras em vários aspectos de seu fazer, assegurando-lhes que têm companhia em suas angústias e dúvidas.

Este não foi um encontro de professores graduados ou pós-graduados, que participassem de congressos, seminários, lugares onde estivessem com

professores de outras cidades, estados, países. Encontros que trouxessem a realidade distante para ser comparada com o seu fazer. Este foi um encontro de iguais em salários, em reclamações, sob a orientação de um mesmo “patrão” e burocracia, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, trabalhando na mesma cidade; ansiedades quanto ao aprendizado dos alunos, de repente instadas a discutir, desentranhando sua identidade, suas dores, suas mazelas, suas dificuldades, angústias de querer acertar porque o outro, criança, só poderá adquirir determinados conhecimentos através delas.

Muitas das práticas trazidas no material não era novidade para as professoras-alunas, tampouco algumas práticas preconizadas eram de acordo com a realidade de suas escolas e alunos, por exemplo, alguns passeios sugeridos: como levar crianças ao supermercado se não têm o que comer em casa? À feira? Ou como trabalhar no computador com elas, se as escolas ainda estão distantes de trazer a máquina para o professor, que dirá para os alunos?

Dissemos, no início, que não confiávamos nos cursos de magistério de nível de 2º grau como suficientes para preparar profissionais que atendessem plenamente às necessidades das crianças do ensino fundamental. Ao tomar contato com as professoras no PEC, pudemos perceber que a prática, aliada aos diversos cursos promovidos pela Diretoria de Ensino, mais o grande interesse e abnegação dessas professoras, faz com que dêem conta dessa enorme tarefa. Puderam acrescentar muito mais a si mesmas e, conseqüentemente, às crianças, após a graduação que pretendeu ser atual e completa, abordando novos paradigmas de aprendizagem e conhecimento.

Afirmamos antes que percebemos mudanças sensíveis no comportamento das professoras-alunas em sala de aula; estas, por sua vez, afirmavam que as colegas, os diretores, os coordenadores passaram a ouvi-las, a pedir opiniões; sentem-se mais seguras ao responder às solicitações.

Ao entrar em contato com as professoras-alunas, tivemos boas notícias: três delas estão fazendo um curso de complementação para obter o título de administração. Duas outras professoras estão passando por avaliação,

concorrendo à vaga de coordenador de ensino fundamental. Saíram da “casca”: podem, agora, aspirar a pós-graduação e sabem que têm condições não só legais de fazê-la; sentem seguras também em relação ao conhecimento adquirido.

Nossas considerações são feitas também a partir do que inferimos e depreendemos dos comportamentos, discursos, narrativas, reações, ações, emoções evidenciadas pelas professoras-alunas ao longo do projeto, bem como suas próprias declarações; através das notícias que nos trouxeram sobre os efeitos do PEC na vida profissional e na vida pessoal.

4.1 Professor reflexivo e formação colegiada:

O Programa pretendeu que os professores-alunos fossem capazes de, entre outros aspectos de formação, “valorizar a práxis como ponto de partida e fundamento das reflexões teóricas e a pesquisa como princípio do trabalho docente e elemento de reflexão e de intervenção da prática pedagógica” (cap. II deste trabalho, p. 20). Configurou-se, portanto, valorizar o *professor-reflexivo*, entendendo que o professor é “um intelectual em processo contínuo de formação”. (PIMENTA, 2000, p. 29). As atividades desenvolvidas durante o Programa remetem-nos a interpretá-lo como ancorado em Nóvoa, (1992, p. 25) que propõe a formação numa perspectiva *crítico-reflexiva*, considerando três processos na formação docente: *produzir a vida do professor, produzir a profissão docente, produzir a escola*. Para *produzir a vida de professor*, é preciso valorizar seu trabalho *crítico-reflexivo* sobre as práticas que realiza e suas experiências compartilhadas. Segundo Pimenta,

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos [...] reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade. (2000, p. 30).

Para produzir a formação docente “é necessário que a formação mobilize os saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”.(PIMENTA, 2000, p. 30).

Estudar o que se está praticando é diferente de estudar algum conteúdo para aplicação futura. As professoras-alunas deixaram claro a importância da teoria para compreender sua prática, auxiliando a responder perguntas angustiantes que surgem todos os dias. Conhecer apenas o conteúdo a ser ensinado às crianças não deixa o professor conhecer a *totalidade* do seu trabalho, condição necessária para a formação do cidadão, que só poderá ser assim chamado porque conhece a sociedade em que vive e os movimentos e contradições que nela existem. As professoras-alunas tinham muito pouco conhecimento teórico em várias áreas do saber, porque, desde que deixaram os bancos escolares ao término do 2º grau, a educação continuada proporcionada pela Rede Estadual, na maioria das vezes, foi de preparação técnico-profissional. Interessante notar a reação das professoras-alunas à afirmativa de que são parte da história e também fazem história, fato que não haviam considerado. O *outro* faz história, não o simples aluno ou professor. O leitor ficaria surpreso de quantas coisas que podem parecer óbvias em educação, muitas vezes não o são; esta é uma delas.

Coerentes com a concepção da formação do professor reflexivo, os organizadores do PEC deram ênfase à formação do professor pesquisador; resultando o crescimento das professoras-alunas não só para se preparar para continuidade dos estudos, mas para registrar sua prática de forma sistemática, subentendendo-se aí a metodologia adequada, segundo elas mesmas, evitando deixar-se levar pelo senso-comum¹. Na apresentação de trabalhos, porém, as alunas que se candidataram à vaga de coordenadoras já o fizeram utilizando o que aprenderam no PEC. Uma das professoras veio mostrar-nos seu projeto, ressaltando que não só o conteúdo poderia ser considerado, mas também o formato da apresentação, que antes não saberia organizar. Bem, mas não é essa a principal importância da ênfase ao professor pesquisador; ela está atrelada à capacidade de crescer com seus alunos, buscando formas de superação das

questões que surgem, na troca com seus colegas. Pimenta (2000, p. 27), diz-nos que:

nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. A prática da documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. Documentar o quê? Não tudo. [...] documentar não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos.

Ao narrarmos a reação das professoras quando iniciaram as pesquisas em suas escolas, evidenciamos seus sentimentos ao constatarem que tinham outro olhar ao fazê-lo; descobriram que o professor não conhece muito bem a escola em todos seus aspectos. Com a cobrança de respostas às perguntas sobre o cotidiano da escola, seu funcionamento em tão variados segmentos é que puderam perceber que necessitavam do olhar de pesquisador, mais distanciado, para percebê-lo.

O movimento de comparação de seu tempo de aluna com a prática como professora, nas atividades de **Memórias**, permitiu-lhes refletir sobre os dois períodos, comparando-os. Imbricam-se aqui *porque é que cada uma se tornou professora e que professora se tornou*. Trazer à tona lembranças dos professores que tiveram no ensino fundamental e refletir no grupo ajudou a mostrar o quanto e como foram influenciadas por eles em sua maneira de conduzir a classe, quer procurando fazer o que consideravam bom, quer se esforçando para evitar ações que expusessem seus alunos ao que consideravam sofrimento ou inútil para a aprendizagem. Como os acontecimentos eram contados para toda a classe, experiências quer agradáveis ou desagradáveis geravam trocas e opiniões, trazendo à roda exemplos que contribuíram para condução de sua prática. A reflexão sobre a prática acumulada e troca com seus pares resultaram momentos de muita riqueza: essa era questão ressaltada por elas o tempo todo. Transcrevemos, durante nossa narrativa, a fala das professoras-alunas quando

¹ A aplicação desse conhecimento na sua prática posterior poderá ser medida através de outra pesquisa.

reclamavam mais espaço de discussão com suas colegas na escola onde trabalham e o quanto estavam felizes em poder, no Programa, partilhar sistematicamente seu dia-a-dia com quem vive as mesmas situações. Frustrações, inseguranças e outros tantos sentimentos gerados quando não conseguem dar conta de que todos os alunos cheguem ao final do ano de posse dos conhecimentos desejados nos objetivos traçados no início do ano deram lugar a um sentimento de até que eu estava no caminho certo ou há muitas coisas que posso introduzir para que alguns alunos com maiores dificuldades acompanhem os demais. A esse respeito, Sacristán (1995, p. 71), dá-nos contribuição para que compreendamos um pouco a falta de projetos coletivos nas escolas, reclamação perene das professoras-alunas:

O individualismo profissional pode ser visto com uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes; caso contrário, é provável que as pressões no sentido da elaboração de projetos coletivos fossem mais fortes.

Muitas vezes as alunas disseram que gostariam que coordenadores e diretores fizessem o PEC com elas, porque seria muito mais fácil de trabalhar se todos falassem a mesma linguagem. Algumas exigências, como, por exemplo, feitura de planejamento e traçar objetivos, que não deveriam ser consideradas práticas meramente burocráticas, sentimos que assim são encaradas na maioria das vezes. Talvez uma percepção, quase inconsciente de que, mesmo com as portas da sala de aula fechadas ao trabalhar, sua autonomia é ilusória por submeterem-se a regras. “Os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática”. (SACRISTÁN, 1995, p.72) .

Consideramos ser um momento histórico de fundamental importância o fato de professores das Universidades envolvidas sentarem-se para, juntos, produzir o material teórico, atividades, orientações de estágios e todas as estratégias necessárias. O material foi sendo produzido e enviado ao longo do curso.

São universidades que têm tradição de pesquisa, e a partir de meados dos anos 80 muitas foram feitas sobre a vida dos professores, as necessidades das crianças, das escolas, e nos anos 90, discussões sobre a LDB. Creemos que por isso as alunas diziam que, na maioria das vezes, parecia que alguém estava perguntado-lhes sobre suas necessidades quando trabalhavam os textos teóricos e atividades práticas. **Estavam sendo ouvidas**, finalmente, esse era o sentimento que deixavam claramente transparecer. Ou melhor, sobre o qual **falavam**. Consideramos que esse “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. (GOODSON, 1995, p. 67) é um dos pontos primordiais para elevar a auto-estima e incentivar o professor a aspirar avançar.

Interessante notar que o material escrito, as práticas de estágio e pesquisa seguem a orientação atual de trazer a comunidade para a escola. A presença dos pais ou responsáveis pelas crianças, mais os demais funcionários da escola devem participar do Projeto Pedagógico da escola. Neste aspecto, as professoras-alunas contavam da dificuldade em contar com a presenças e participação dos pais nas reuniões, e pensam ser um longo caminho até que haja transformação da escola nessa direção.

4.2 Aquisição cultural

Poucas alunas na classe têm condições financeiras para pagar programas culturais, ou hábito de freqüentá-los. Para a maioria, quaisquer gastos extras pesam muito no orçamento; muitas são provedoras do lar apenas com seu salário. A maioria disse não ler por falta de tempo; raramente vão ao cinema; teatro, apenas os apresentados nas escolas; museu, só conheciam o do parque zoológico Quinzinho de Barros, onde, sempre que é possível, levam seus alunos. A Semana de Atividades em São Paulo foi organizada pela PUC e incluiu visitas a museus e ao Memorial da América Latina. A Secretaria da Educação pagou alimentação, ingressos, transporte, possibilitando às professoras contato com obras de arte e manifestações culturais que não imaginavam conseguir um dia. No MASP estavam expostas as obras de Renoir, e fomos assessoradas por uma monitora durante a visita, além de conhecer o acervo. As professoras mostraram-se sensíveis às artes de maneira geral, e ao mesmo tempo um quê de conformismo à ausência delas em suas vidas. Deveria ser direito de todo trabalhador o acesso a eventos culturais,

mas as professoras deveriam ter ainda mais apoio, pelo trabalho que exercem junto às crianças. Segundo Bourdieu, “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (p. 42), e que o capital cultural é cumulativo. Indivíduos aparentemente iguais são separados quanto ao êxito social e escolar de acordo com o tempo em que a família teve de acesso à cultura. Consideramos que a formação dos professores deveria incluir a aquisição desse capital cultural porque, em um país onde o trabalhador não tem salário que lhe permita lazer e contato com museus, concertos, peças teatrais, ao professor que cultive esses hábitos será mais fácil estimular o aluno e dar-lhe mais espaço para desenvolver o gosto pelas artes.

4.3 Nova didática

Ouvimos muitas vezes as alunas dizerem que felizmente não tinham que ficar ouvindo horas um professor falando enquanto eram obrigadas a ficar quietas, ouvindo ou copiar o “ponto” na lousa; eram lembranças muito fortes do curso de magistério. Não que dispensassem uma aula bem dada, que não substituía a mera leitura textos, principalmente no início, quando tinham grandes dificuldades para compreendê-los. No início consideravam a professora-tutora a professora delas, mais ou menos como é no ensino fundamental. Aos poucos foram ganhando autonomia e considerando os outros envolvidos como seus professores: a PO, a PA, os videoconferencistas, tornando-se cada vez mais independentes. Ao mesmo tempo em que dispunham de tecnologia para aprender, não ficavam desobrigadas de estar em um mesmo espaço todos os dias com seus pares. Livres das maçantes aulas tradicionais, nem sempre gostavam das VC, que várias vezes ficaram aquém da expectativa que o assunto gerava; gostavam quando o professor chamava-as a participar propondo atividades, discussões, com perguntas desafiadoras. Compreendiam que em qualquer faculdade sempre haverá professores que agradam mais que outros.

Ter alguma dúvida e correr até o computador, procurar saná-la na Internet, digitar os trabalhos e guardá-los em disquetes, entre outros, foram comportamentos adquiridos pelas professoras-alunas ao longo do curso, num processo de desenvolvimento de autonomia. Consideravam o curso rico e “puxado”. Conversavam com colegas que estavam fazendo Pedagogia em outra

Universidade e emprestavam material para elas, comparando os dois cursos. Diziam que as colegas gostariam de fazer este, que era muito melhor, e nem sequer precisavam pagar, embora muito mais cansativo pela carga horária (aulas aos sábados) e pelas exigências; praticamente não havia escolha entre fazer ou não uma determinada atividade. Consideravam-se privilegiadas por terem aula com grandes nomes da educação, professores-doutores das universidades envolvidas ou convidados, autores de livros, artigos de jornal e revistas de educação, que vinham a cada mês através das TC e a quem podiam fazer perguntas, além dos professores da graduação da Faculdade de Educação, que eram os videoconferencistas. O PEC iniciou-se com uma introdução à informática que levou as professoras-alunas ao contato com o mundo das comunicações. O Governo do Estado de São Paulo subsidiou com R\$ 900,00 (novecentos reais), para cada professora efetiva, a compra de um computador; o restante do custo foi financiado em 10 pagamentos sem juros pela Caixa Econômica Estadual. Todas as professoras-alunas adquiriram um; quem já tinha, trocou por outro, mais novo. Portanto, agora poderiam trabalhar e pesquisar no computador em casa. O uso do computador não mais se restringia ao PEC. Através das colocações das alunas sobre a informatização nas escolas, podemos depreender que a nova didática que libertaria o professor para pesquisas porque não mais professor-manufatureiro, está ainda bem distante de ser concretizada. Apesar do preparo das professoras-alunas para pesquisas na Internet - elas pesquisaram o tempo todo - dar condições de trabalhar com seus alunos na escola com essa ferramenta, não se mostraram otimistas, porque consideram que isso demorará a acontecer na escola; sentem-se incluídas no mundo informatizado, quer pela utilização do computador durante o PEC, quer porque agora possuem um em casa, fato praticamente impossível antes do financiamento. O domínio da informática permite “a ascensão de seu usuário ao patamar cultural posto pela sociedade capitalista”. (ALVES, 2001, p. 251).

4.4 Leitura de livros

Resumos de livros ou textos a respeito de um determinado assunto não substitui a leitura deles. Embora muitos dos citados no MG fizessem parte da biblioteca criada para as professoras-alunas e tivessem lido muitos deles, pensamos que poderiam ler ainda mais. A leitura de livros foi mais intensa durante

a feitura do TCC. Senão, só os que eram obrigadas. À reclamação desta professora-tutora para este fato, alegavam que, além de não ter tempo, era mais fácil compreender os textos elaborados a partir de vários autores. Debitamos essa postura ao pouco hábito de leitura de livros que possam atualizar o professor, para o qual as professoras-alunas alegavam dois principais motivos: falta de tempo e seu salário, muito baixo, não permitir a compra de livros, muito caros.

Neste *Ensaio* mostramos um pouco das interpretações das professoras-alunas e nossas a algumas ocorrências que, como dissemos anteriormente, foram ditadas pelo nosso olhar.

4.5 Poesia

Para finalizar estes *ensaios*, um pouco do dia-a-dia das professoras-alunas na poesia bem humorada de Catarina, que leu no dia do lançamento do Livro de Vivências Educadoras; retrata o sentimento de satisfação ao estudar, mesmo que lhe dê muito trabalho. Em seguida, as nossas considerações finais.

POESIA: SUFOCO DE UMA PROFESSORA ESTUDANTE

Catarina da Silva Mello

Saio de casa às 6 horas e 30	Já cansada e com muito sono
Fico 5 horas trabalhando	Meu banho já vou tomando
Então às 12 horas e 30	Pensando só em descansar
Em casa estou voltando	E na cama ir deitando
	Fico toda animada
E como tudo com o PEC	E saio do banho cantando
Sofreu transformação	Mas ao sair do banheiro
Encontro meu pobre marido	Como é grande o desengano!
No meio das panelas, perdido	Encontro meu marido acordado
Tentando acertar um macarrão	Na cama me esperando
Almoço um tanto correndo	Para deixá-lo feliz
Sem muito tempo a perder	Eu viro até atriz
Pois já está na hora de ir ao PEC	E a coisa vai esquentando
Ler Vygotsky, Piaget, Freinet	E mesmo depois de um dia estressante
E muitos outros educadores	Para torná-lo interessante
E suas teorias entender	Algo sempre acaba rolando
E depois de tantas leituras	
Já está na hora de ir pra casa	Mesmo com todo esse sufoco
E outras tantas coisas prá fazer	Passei por transformação
	Agora vou trabalhar
Chego em casa às 19:30 horas	Com mais empolgação
A vassoura já vou pegando,	Mostrando a todo país
Coloco as roupas de molho,	Que o professor ainda é
E o jantar vou preparando	A ALMA DA EDUCAÇÃO!
Às 20:30h já limpei a casa toda,	
O jantar vou terminando.	
Quando chega as 21 horas	
Meus filhos já estão jantando.	
Às 21:30 lavo a louça	
Às 22 horas lavo as roupas	
Quando são 23 horas	
Já estão no varal secando	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste trabalho procuramos mostrar a influência do PEC na vida profissional e pessoal de professoras do ensino fundamental, de acordo com elas mesmas e a professora tutora, em convivência definida em contexto próprio, cujas interpretações não podem nem devem ser generalizadas.

Dentro do atual quadro brasileiro, principalmente após a elaboração da LDB 9394/96, a formação de professores foi e ainda é tema obrigatório nos debates educacionais.

À educação inicial deve-se seguir a educação continuada porque, mais do que nenhum outro profissional, o professor precisa atualizar-se ao mesmo tempo em que ensina. As mudanças de comportamentos sócio-educacionais caminharam mais devagar que as tecnológicas, mas essa tendência diminuiu com a rapidez das comunicações. Essa aceleração produz desajustes, entre eles a mudança do perfil do aluno, que leva à sala de aula toda uma gama de informações que adquire através dos mais variados veículos de comunicação e celeremente juntam-se aos tradicionais. Essa educação continuada, por ser necessária, deve ser vista como *direito* do professor e, portanto, fazer parte das políticas públicas para a educação.

É difícil definir quais são as competências que o professor do ensino fundamental deve reunir; historicamente a profissão adquiriu atribuições sem uma linha divisória entre a educação do lar e da escola, e a feminização do magistério muito contribuiu para isso. As dificuldades que o professor encontra para exercer o ofício também não são poucas, justamente porque não raro se lhe colocam questões para as quais não está devidamente amparado e ou preparado para resolver. A escola, como está hoje constituída, muito pouco faz para que o professor tenha espaço e condições dignas de trabalho.

A fragmentação em educação infantil, ensino fundamental, este subdividido em primeiro ciclo (1ª a 4ª séries) e segundo ciclo (5ª a 8ª séries) e ensino médio fragmenta também a formação docente, dificultando a apropriação de uma identidade por parte do professor. Aliado às poucas condições de trabalho, está o

salário aviltante, que, entra governo, sai governo, não consegue dele suprimir esse adjetivo.

Sobre a formação inicial e contínua do professor e os currículos desejáveis, as discussões não terminaram, mas não têm as perspectivas que desejavam seus protagonistas. No capítulo I deste trabalho citamos a necessidade de o capitalismo, para sobreviver, encontrar novos nichos que gerem lucros, e que a educação é o campo atual de conquista. Desta forma, o governo de Fernando Henrique Cardoso é considerado o que, finalmente, adotou o

pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado [...]e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo". (FRIGOTTO, 2003, p. 108).

Para melhorar a educação, os objetivos e metas da formação docente não podem ser reduzidos para atender *lobbies* formados por empresários da educação. Os programas de aperfeiçoamento de professores devem conter política de formação incluyente, reflexiva e crítica, com direito ao saber, à ciência e à tecnologia. Formação docente não pode ser confundida com capacitação, que é apenas um dos aspectos daquela. A concepção de formação continuada deve favorecer o acesso legal e de conhecimentos para a pós-graduação e direitos legais de acesso a cargos administrativos, sem fragmentar a formação quando prepara professores e administradores separadamente.

Se os cursos de formação de professores que surgiram na esteira do PEC não observarem a ênfase ao professor pesquisador, exigindo trabalho final de pesquisa para conclusão do curso, ou a presença dos professores em hora e local determinados para a formação se dar na riqueza da troca, entre outras categorias que consideramos imprescindíveis, os que criticam as novas metodologias para educação continuada terão razão em suas manifestações de repúdio a elas.

Para esta autora, o formato do PEC, com metodologia apoiada nas novas tecnologias, aliadas ao material produzido por professores pesquisadores da universidades envolvidas atendeu à maioria das necessidades das professoras,

segundo elas mesmas. A academia não pode prescindir da participação dos professores do ensino fundamental em suas produções; o professor deve ser ouvido, suas práticas consideradas. Pensamos que para melhorar a educação brasileira e retirá-la do patamar em que se encontra para alçá-lo ao que merecem as crianças brasileiras, temos que pensar na valorização do profissional de educação em todos os aspectos, para reconstrução da escola pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALEGRETTI, Sônia M. Macedo. **Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura.**

2003. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALAVA, Séraphin et al. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ALONSO, Myrtes. O conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.2, n. 2, p 31-41, nov. 1999.

ALVES, Gilberto Luiz Alves. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 10.ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

BARNABÉ, Deise de T. Um novo desafio: Luísa. In: **Livro de vivências educadoras.** Sorocaba, SP: PEC-PUC, 2002. (turma A – manhã). p.25.

BELLONI, M. Luiza. **Educação a distância.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BEHRENS, Marilda A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BRASIL. Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997. v.1, p. 38-44.

BUENO, Belmira; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. de (orgs.). **A Vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo, SP: Escrituras, 1998.

CADERNO de registros da professora-tutora – Registros diários escritos pelas professoras alunas de 27/02/2002 a 27/06/2002.

DOWBOR, L. O espaço do conhecimento. In: Lucas, F. et al. **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. Belo Horizonte/São Paulo: Oficina do Livro/IPSO, 1993.

FREITAS, Helena C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n.68, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n.82, p. 93-103, 2003.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. Disponível em: <http://www.vanzolini.org.br> Acesso em: 20/04/2004.

FURUKAWA, Marilda Marconi. Universidade de São Paulo – Escola de Engenharia de São Carlos – Os primeiros Tempos: 1948–1971. **Quaestio**. Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, Ano 4, n. 1, maio, 2002.

GERALDI, Corinta M G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: Professor (a)

Pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução de Couto Guerreiro. São Paulo: Melhoramentos, 1962. p. 220.

LIVRO de Vivências Educadoras. Sorocaba, SP: PEC-PUC, 2002. (turma A – manhã).

MAGALHÃES, Justino P. de. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal. Um domínio do conhecimento em renovação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. LOMBARDI, J. C. (orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1999.

MALDONADO, Denise D. Trabalho educativo de professores. In: **Livro de Vivências Educadoras**. Sorocaba, SP: PEC-PUC, 2002. p.47 (turma A – manhã).

MANUAL do Aluno: PEC – Formação Universitária. PUC-SP: Imprensa Oficial/Secretaria de Estado da Educação/Governo do Estado de São Paulo, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, Autores Associados, 1985.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Esther. **Universidade de São Paulo – Escola de Engenharia de São Carlos - Os primeiros tempos: 1948-1971**. São Carlos: UFSCar; FAPESP, 2000.

NÓVOA, A. Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal. In: NÓVOA, A.; BERRIO, J R. (eds.). **A história da educação em Espanha e**

Portugal. Investigações e atividades. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

_____ **Vida de professores.** Porto. Portugal: Porto Ed., 1992.

PESCE Oliveira, Maria Lucila. **Dialogia digital:** buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. 2003. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Nereida A. C. de. O desafio maior. In: **Livro de vivências educadoras.** Sorocaba, SP: PEC-PUC, 2002. (turma A – manhã). p.23

PASTA DE MEMÓRIAS – individual, elaborado pelas professoras-alunas nas atividades de Memórias.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, SP, v. 22, n.2, p. 72 – 89, jul./dez., 1996.

_____ **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. S. Paulo: Cortez, 2000.

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, J. L. **Para entender o texto:** leitura e redação. 2.ed. São Paulo, SP: Ática, 1991.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos históricos educativos e a história da educação. In: SANFELICE, José L. SALVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José C. (orgs.). **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1999. p. 19.

RONCA, A. C.; TERZI, C. A. **A prova operatória:** contribuições da psicologia do desenvolvimento. 25 ed. São Paulo, SP: Esplan, 1991.

RUGIU, Antonio S. Por uma moderna história da educação. In: SANFELICE, José L. SALVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José C. (orgs.). **História da educação:**

perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1999. p. 19.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

SÃO PAULO. SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. USP, UNESP, PUC-SP. **MG - Material Geral do PEC**. Fundação Paulo Vanzolini, 2001.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 21-22.

SILVA, Rosina F. Trabalhando com meio-ambiente. In: **Livro de Vivências Educadoras**. Sorocaba, SP: PUC-SP turma A – manhã. Abril de 2002.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo, SP: Xamã, 2002.

TANURI, Leonor M. História de formação de pProfessores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP, v. 34, p. 79 - 92, jul./dez. 1999.

VICENSSUTO, Rosana. A hora do conto. In: **Livro de Vivências Educadoras**. Sorocaba, SP: PUC-SP, 2002. (turma A – manhã).

WAGNER, Maria Lúcia R. Alfabetizar na 3ª série. In: **Livro de Vivências Educadoras**. Sorocaba, SP: PUC-SP, 2002. (turma A – manhã).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, Jane S. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo, SP: Ed.UNESP, 1998.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LELIS, Isabel A. **A formação da professora primária**: da denúncia ao anúncio. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MAGNANI, Maria do R. **Em sobressaltos**: formação de professora. 2.ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1977.

