

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

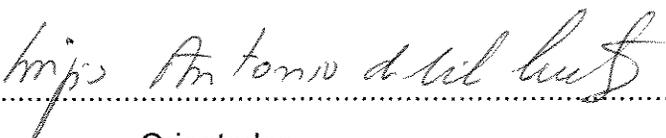
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS AÇÕES DO PEC EM UMA
ESCOLA DA REDE PÚBLICA PAULISTA

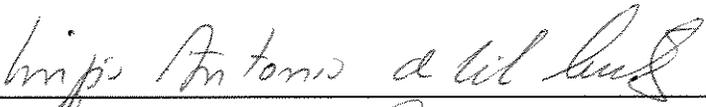
Autora: MARIA DO CARMO ABIB DE MORAES POLIMENO
Orientador: SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria do Carmo Abib de Moraes Polimeno e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 17/04/2002

Assinatura: 
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:





2002

IDADE 30
CHAMADA TI/UNICAMP
P759f
EX
NÚMERO BCI 50672
IOC 16.837/02
DX
PREÇO R\$ 11,00
DATA 10/09/02
CPD

CM00173356-5

310 257445

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

P759f

Polimeno, Maria do Carmo Abib de Moraes.

A formação continuada de Professores : as ações do PEC em uma escola de rede pública paulista / Maria do Carmo Abib de Moraes Polimeno. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Sérgio Antonio da Silva Leite.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Educação e Estado. 4. Política e educação. 5. Escolas públicas. I. Leite, Sergio Antonio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

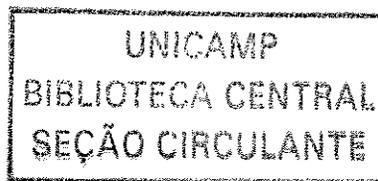
02-050-BFE

RESUMO

Esta pesquisa, um estudo de caso etnográfico, teve como objetivo, avaliar em que medida as experiências vividas pelos professores de uma escola pública paulista, durante o PEC, resultaram em mudanças de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas e foram entrevistados seis sujeitos, intencionalmente selecionados, tendo como critério a participação do PEC e o fato de terem continuado na escola, depois do PEC. Além das entrevistas, utilizaram-se outros instrumentos como documentos oficiais, boletins informativos, revistas. Das verbalizações dos sujeitos resultaram dados que, classificados, vieram a compor seis temas eixos e vários subconjuntos temáticos. Esses dados foram analisados segundo a metodologia da análise de conteúdo. Os dados sugerem que, na opinião dos sujeitos, o PEC contribuiu para que sua prática pedagógica que já vinha sendo construída através do processo de reflexão sobre a ação, mesmo antes do PEC, se revitalizasse, possibilitando mudanças nas suas práticas em sala de aula. O principal ponto negativo do projeto, para os professores, foi a sua descontinuidade.

ABSTRACT

The research objective, a ethnographic case study, evaluated how the experience lived by the one São Paulo public school teachers, while PEC, changed yours pedagogics practices in teaching room. The dates were collected from six teachers, purposely selected, based in semi-structured interview. This persons take part in the PEC and remain teaching in the same school, after date. By the scientific content analyses methodology, the dates were ranked and composed six principal topics and others tematics itens. The pedagogic teachers practice were construed by the reflection about accion, and the research subjects, suggests that PEC contributed in the increase theirs pedagogics skills. The teachers believes that principal PEC negative point, was his discontinuance.



AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pela concessão de bolsa para a realização do Curso de Mestrado.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, da Biblioteca da Faculdade de Educação e da Diretoria Acadêmica, pelo atendimento sempre cordial.

Aos professores, à direção e à coordenação da instituição onde os dados para essa pesquisa foram coletados, por sua inestimável colaboração.

Ao Prof.Dr. Archimedes Perez Filho, ao Prof.Dr. José Roberto Ruz Perez e a Profa.Dra. Roberta Gurgel Azzi, por terem aceito fazer parte da banca examinadora.

Este trabalho é dedicado

Ao meu pai Elzinho por ter compartilhado sua vida comigo

À minha mãe Vera;

À Fátima, Salete e Bibi, minhas irmãs;

Ao Leandro, Juliano e Bruno, meus filhos, que compartilham suas vidas comigo;

Ao amigo e orientador Prof.Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite e a amiga e colega Sonia Brasil de Siqueira Aranha com quem compartilhei minhas primeiras preocupações com relação à alfabetização;

Aos professores e colegas da Delegacia de Ensino de Bragança Paulista com quem compartilhei o período mais importante da minha vida profissional;

Às amigas Nádia, Marli, Glória e Roberta com quem compartilhei minhas preocupações durante o período da pós-graduação;

Ao Prof.Dr. Arlindo José de Souza Júnior por sua palavra sempre amiga e otimista durante o curso de mestrado

Ao Newton, meu marido, por me apoiar sempre, nas horas mais difíceis, e por estar compartilhando comigo esta vitória pessoal e profissional.

A TODA GENTE

JULIANO POLIMENO

Existe na memória
um elo com toda gente
Retratados na fotografia
do álbum de uma história

Toda gente,
de instantes diferentes,
confluindo no presente
para ser sempre companhia

Sergio, Sonia, Ana Maria, Nair
Nília, Clara, Cidinha

Permanece viva a alegria
de ter ou não ter
o convívio todo dia
daqueles a quem quero bem

Mara, Marília, Mirtes, Thereza, Graça, Leni
Leila, Nori, Telma, Rosaura, Rosa

Toda gente nessa hora
refaz-se plena na lembrança
das aulas de apego e amizade
respeito e tolerância

Edna, Midori, Tata, Rosana
Célia, Sandra, Ursula, Dalva, Neila

Todo nome, gente de outrora e agora,
cabe como lembrete
de gratidão e honraria
pela ajuda amiga e decisiva

A toda gente essa dedicatória

ÍNDICE

	Página
RESUMO	I
INTRODUÇÃO	1
I. OS CONTEXTOS POSSÍVEIS DA AVALIAÇÃO	3
1.1. Da avaliação da aprendizagem à avaliação de programas	3
II. AS RAZÕES DO FRACASSO ESCOLAR	9
2.1. Do fracasso do aluno (aprender)...	9
2.2. ... ao fracasso do professor (ensinar)	18
III. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
3.1. Tendências da formação inicial e continuada	21
3.2. Que professor era formado?	25
3.3. Desenvolvimento profissional como paradigma de formação	28
3.4. A reflexão sobre a prática: instrumento de profissionalização Docente	34
IV. OS MODELOS QUE ORIENTARAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
4.1. A década de 70	39
4.2. A década de 80 e a implantação do Ciclo Básico	42
4.2.1. A política de formação a partir do Ciclo Básico	45
4.3. A reorientação da política de capacitação	54
V. O PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – PEC	59
5.1. O Sub-projeto 5 – A capacitação dos professores do Ensino Fundamental	62
5.2. A operacionalização das ações de capacitação	63
5.3. O PEC – UNITAU	65
VI. MÉTODO	71
6.1. O estudo de caso etnográfico	71
6.2. Selecionando os sujeitos e coletando os dados	72
6.3. Quem são os professores que participaram da pesquisa	75
6.4. Analisando os dados	81
VII. RESULTADOS	83
Tema Eixo 1 - A escola antes do PEC	85
1.1 O HTPC	85
1.2 Os projetos pedagógicos	86
1.3 O trabalho em equipe	86

1.4 Algumas características da escola que favorecem o trabalho em equipe	88
1.5 O compromisso com a qualidade do ensino	89
1.6 O compromisso com a formação dos professores	91
1.7 O papel da equipe de direção/coordenação	94
1.8 Um projeto de escola	95
Tema Eixo 2 - A proposta do PEC para a escola	96
2.1 Sua configuração	97
2.2 Os conteúdos	98
2.3 A metodologia	101
2.4 O acompanhamento das ações	102
Tema Eixo 3 - As implicações do PEC para a prática pedagógica	102
3.1. As mudanças nas práticas de sala de aula	102
3.2. A confirmação do trabalho desenvolvido pelos professores	107
Tema Eixo 4 - A escola depois do PEC	108
4.1 O complô do silêncio	108
4.2. A expectativa do retorno	109
4.3. A formação (des)continuada	109
4.4 O projeto da Oficina Pedagógica para a formação dos professores	111
4.5 A formação dos professores na escola	113
4.6 A busca individual por formação	114
Tema Eixo 5 - A avaliação do PEC	114
5.1 Aspectos positivos	114
5.1.1 Resposta a uma necessidade	114
5.1.2 Os formadores	116
5.1.3 Foi muito bom!	116
5.2 Aspectos negativos	117
5.2.1 A 1ª configuração do PEC	117
5.2.2 A configuração do PEC na escola	118
5.2.3 O planejamento do PEC	118
5.2.4 O abandono do PEC	118
Tema Eixo 6 - A política de formação de professores	119
6.1 A (des)continuidade dos programas da SEE	119
6.2 Já caminhou muito!	121
6.3 As contradições	121
VIII. DISCUSSÃO	123
8.2 A política de capacitação da SEE a partir de 1995	123
8.3 O PEC-UNITAU na escola pesquisada	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	141
1- Localização dos cursos Alfabetização: Teoria e prática na cidade de São Paulo	142
2- Localização dos cursos Alfabetização: Teoria e prática no Interior	143
3- Localização dos cursos Alfabetização: Teoria e Prática na Grande São Paulo	144

4- Pólos de Capacitação do PEC – Estado de São Paulo	145
5- Ações Centralizadas do PEC–UNITAU- Pólo 7	148
6- Ações Descentralizadas do PEC– UNITAU- Pólo 7	149
7- Roteiro para caracterização dos sujeitos	150
8- Roteiros para entrevistas com os sujeitos	151
9- Entrevistas	155

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o programa de capacitação formulado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) e implementado através de parcerias entre a SEE, algumas das universidades paulistas e outras instituições contratadas.

O programa foi parte de uma série de outras medidas ¹ da política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, cujo objetivo mais geral era o de buscar *a melhoria da qualidade de ensino*, combatendo a *ineficácia* do sistema, caracterizada pelos altos índices de evasão e repetência e pela precária qualidade do ensino oferecido nas escolas e a sua *ineficiência*, caracterizada pelo gigantismo da máquina burocrática, pela excessiva centralização e pela ausência de mecanismos de avaliação e controle, através de uma *revolução na produtividade*.

O Programa de Educação Continuada - PEC foi considerado pela nova administração, juntamente com outras medidas de *desconcentração da gestão administrativa*, uma estratégia eficiente para assegurar essa pretendida revolução.

Se não há como fugir das evidências que atestam que o fracasso das crianças, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental que freqüentam as escolas públicas, tornou-se crônico, instituindo-se uma verdadeira *cultura do fracasso*, torna-se necessário avaliar criticamente os pressupostos que orientaram a formulação da atual política de capacitação e se os resultados dessas ações permitiram que os objetivos pretendidos fossem alcançados.

Sendo assim, faz sentido propormos algumas questões para serem analisadas:

Quais foram os pressupostos da SEE para a formulação de um *novo* modelo de capacitação docente? Houve coerência entre esses pressupostos e o modelo de capacitação proposto pelo PEC?

O modelo de formação continuada, proposto pelo PEC, possibilitou que seu objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar, através da melhoria da qualidade do ensino da rede pública, fosse alcançado?

¹ O programa de educação do governo Mario Covas traz as orientações mais gerais da política educacional do governo. As medidas a serem implementadas giravam em torno de dois eixos: medidas mais diretamente relacionadas à racionalização do uso de recursos públicos; medidas relacionadas à mudança no padrão de gestão. Entre essas últimas encontra-se o programa de

As pesquisas que têm como objetivo a avaliação das políticas públicas, e das políticas educacionais em particular, têm se expandido no país devido à relevância que esse campo de estudo tem para a compreensão das políticas sociais em geral.

Estudos têm apontado, porém, que raramente as pesquisas propõem avaliar o processo de implementação dos programas na área da educação, embora cada vez se torne mais evidente a importância de tais pesquisas, por permitirem detectar obstáculos e fornecer subsídios aos implementadores, visando a uma maior efetividade dos programas.

O processo de implementação de programas tem sido definido a partir do conceito de *dilema* (Rus Perez, 1998), o que significa dizer que são vários os fatores que, ao interagirem com a estratégia de implementação, afetam a forma e o grau de alcance do processo.

Portanto, é desejável que se desenvolvam pesquisas que considerem não só a relação do processo de implementação de programas como o PEC com o contexto mais geral das políticas educacionais, como as relações dinâmicas que se estabelecem entre os formuladores de políticas públicas, os implementadores e os educadores que são a população alvo dessas políticas. Considera-se que essas relações têm grande probabilidade de influenciar o processo de implementação e a efetividade de programas como o PEC. Efetividade que, segundo Figueiredo & Figueiredo (1986), pode ser definida como *“critério de aferição de mudanças psicológicas, de mudanças nos sistemas de crenças e valores e, notadamente, têm a função de aferir a percepção da população sobre a adequação dos resultados objetivos dos programas aos seus desejos, aspirações e demandas.”* (p.116-7).

Ao contextualizar o PEC dentro das políticas de capacitação que vêm sendo implementadas pela rede pública paulista pretendemos responder a seguinte questão: **as experiências vividas no PEC interferiram na prática pedagógica dos professores que dele participaram?**

O objetivo dessa pesquisa, portanto, é **analisar a efetividade das experiências vividas por um grupo de professores durante o PEC enfatizando suas possíveis conseqüências para as práticas pedagógicas.**

educação continuada que faz parte das medidas que deveriam ser adotadas com o objetivo de desconcentração na administração”. (Oliveira, 1999)

I – OS CONTEXTOS POSSÍVEIS DA AVALIAÇÃO

1.1 Da avaliação da aprendizagem à avaliação de programas

A avaliação do rendimento escolar tem sido considerada a vertente mais antiga nos projetos de avaliação educacional (Saul, 1988).

No Brasil, é possível situar uma maior preocupação com esse tipo de avaliação a partir da década de 60, tendo como base, principalmente, fontes norte-americanas, pois foi nos Estados Unidos e na Inglaterra que, no começo do século XX, começa a haver uma preocupação em associar o processo sócio-econômico a valores e conhecimentos transmitidos pela via da educação. Isto veio exigir um sistema de controle das atividades ligadas ao processo educacional o que possibilitou o desenvolvimento da avaliação educacional e de toda uma tecnologia de instrumentos de medida e de técnicas de análise quantitativa (Viana, 1998).

Nos Estados Unidos, na década de 30, surgiu o trabalho de Ralph Tyler que veio questionar o modelo de avaliação hegemônico, a partir das diferenças individuais, ou seja, a partir de testes em que o desempenho do aluno é relacionado ao comportamento do seu grupo. Para Tyler, avaliar seria verificar a concretização dos objetivos propostos pelo currículo, devendo haver coerência entre objetivos e resultados, pois educar seria mudar padrões de comportamento a partir de objetivos expressos pelo currículo.

Com Tyler, o enfoque da avaliação passa das habilidades do indivíduo (modelo das diferenças individuais), para o julgamento do currículo, como meio de verificar em que medida os objetivos curriculares e os processos instrucionais se concretizariam na prática.

Na década de 70, a partir do trabalho de Tyler, Benjamim Bloom faz uma categorização das capacidades a serem medidas (objetivos) na sua Taxonomia dos Objetivos Educacionais, obra que teve grande repercussão no Brasil.

As principais críticas ao modelo de Tyler foram feitas por teóricos com diferentes posições epistemológicas evidenciando, principalmente, os embates entre abordagens metodológicas diferenciadas para as ciências físicas e as ciências sociais.

Para Giroux (1983, apud Souza, 1990), a abordagem comportamental da aprendizagem de Tyler, ao fornecer passos muito bem definidos para medir e avaliar a experiência de aprendizagem em associação com objetivos predefinidos, não se preocupa com os princípios

normativos que regem a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento nem com o modo como esse conhecimento se relaciona com o poder e o conflito, desprezando, assim, as análises das relações que se estabelecem entre os princípios que estruturam o currículo escolar, as práticas sociais da sala de aula e os processos sociais mais amplos que caracterizam a sociedade capitalista.

Saul (1988) considera que o modelo de Tyler expressa uma concepção positivista de avaliação e que a influência dessa concepção não só impregnou o ambiente acadêmico brasileiro como subsidiou toda uma legislação sobre avaliação, traduzida pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que veio orientar toda uma prática de avaliação nas escolas brasileiras.

Segundo Viana(1998), Cronbach, em 1963, expõe suas idéias sobre avaliação no sentido de uma posição crítica ao modelo de Tyler, idéias que tiveram, ainda segundo ele, ampla ressonância, contribuindo para outros trabalhos relevantes sobre avaliação, como os de Robert Stake e Michael Scriven.

Para Cronbach, a finalidade da avaliação seria oferecer meios que possibilitassem o “*aprimoramento do currículo*” (Viana, 1998): a eficiência dos métodos e dos materiais de ensino; a identificação das necessidades dos alunos para o planejamento da instrução, para fins de seleção e agrupamento e para propiciar aos estudantes o conhecimento de seu progresso e das suas deficiências; e, finalmente, para julgar a eficiência do ensino e dos professores visando a decisões de natureza administrativa. Neste sentido, essa avaliação não deveria ser confundida com a construção de instrumentos de medida, mas deveria ser definida como uma atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de informações.

Segundo Souza (1998), deve-se a Michael Scriven os conceitos de *avaliação somativa e formativa*. Para o autor, a avaliação deveria não só subsidiar decisões sobre a aprovação ou reprovação dos alunos, mas auxiliar nas decisões sobre ações de intervenção no próprio processo. O autor também reconhecia que a avaliação incluía o processo de interpretação do próprio avaliador. Ainda, segundo a autora, Robert Stake irá ampliar a importância desse processo de interpretação, ao reconhecer que tanto professores como pais poderiam emitir juízos de valor com relação à avaliação e que ao especialista caberia coletar os mais diversos argumentos que permitissem julgar o valor de um programa educacional.

Segundo Viana (1998), as críticas mais contundentes às práticas tradicionais de avaliação foram feitas por Parlett e Hamilton, na Inglaterra, repercutindo em outros países, inclusive no Brasil.

Os autores rejeitavam a influência da psicologia, dominante na pesquisa educacional, e propunham a *avaliação iluminativa*, em que o foco estaria muito mais na descrição e interpretação do processo educativo do que na medida e previsão de comportamentos (Souza, 1998).

No Brasil, até 1975, o principal foco era sobre a avaliação da aprendizagem. É somente depois dessa data que começam a surgir produções sobre avaliação de currículos, programas, cursos, projetos, materiais didáticos, políticas públicas e, mais recentemente, avaliação de instituições. (Saul, 1971, 1998)

Segundo Selltiz (1987, apud Depresbiteris, 1989), a avaliação de programas é um tipo de pesquisa aplicada, elaborada para avaliar programas sociais, sendo que sua principal característica é que os resultados servem a objetivos imediatos como a decisão de continuidade ou não dos programas avaliados.

Segundo Figueiredo & Figueiredo (1986), as pesquisas de avaliação enquadram-se em dois tipos básicos: a *avaliação de processos* e a *análise de impacto*. A avaliação de processos visa a aferir a eficácia dos programas implementados, ou seja, se o programa foi implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução. A análise do impacto de um programa, por sua vez, tem por objeto, as mudanças pretendidas pelo programa, ou seja, a sua efetividade.

Ainda, segundo os autores, uma mesma política pode ser analisada segundo diferentes dimensões de efetividade. A *efetividade objetiva* seria um critério de avaliação de mudança quantitativa entre o antes e o depois da implementação de um programa; a *efetividade subjetiva* refere-se a mudanças nos sistemas de crenças, valores e tem a função de avaliar a percepção da população-alvo de programas sociais, sobre a adequação dos resultados aos seus desejos, aspirações e demandas. Finalmente, a *efetividade substantiva* é um critério para a avaliação de mudanças qualitativas nas condições sociais de vida da população-alvo.

Para Bogdan e Biklen (1994), se queremos que as mudanças na educação sejam efetivas, torna-se necessário, através da investigação qualitativa, compreender a forma como os indivíduos envolvidos em processos de mudanças entendem essa situação. A ênfase na visão

pessoal e a preocupação com o processo de mudança permitem ao investigador qualitativo antecipar as dificuldades que esse processo acarreta aos indivíduos.

Ainda para os autores, a orientação qualitativa permite ao investigador trabalhar com os participantes *na mudança*, em diferentes níveis da burocracia educacional, obrigando o pesquisador a *ver* o comportamento em seu próprio contexto, privilegiando o processo em detrimento dos resultados.

Com relação à avaliação processual, Rus Perez (1998) considera que esse tipo de avaliação permite que se detecte a própria dinâmica do processo de implementação de programas.

No Brasil, a pesquisa de avaliação, ainda segundo o autor, é incipiente, tendo se desenvolvido apenas a partir da década de 80.

Com relação à área educacional, Rus Perez (1998) considera que as pesquisas acadêmicas ainda estão distantes da escola. Estudos têm apontado que raramente as pesquisas sobre avaliação enfocam o processo de implementação das políticas e programas e, quando o fazem, restringem-se às etapas de diagnóstico e das propostas educacionais, raramente abordando o processo de implementação.

Vários teóricos têm observado a importância de tais pesquisas em um cenário de escassez de recursos e extensão das carências sociais da população brasileira, visto que permitem detectar os obstáculos e fornecer subsídios aos implementadores.

Para Rus Perez (1998), seria importante que as pesquisas sobre implementação de programas utilizassem modelos mais dinâmicos e processuais que considerassem, além das determinações externas (relacionados a macropolítica),

“as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados, e as características sociais, culturais e econômicas dos atores [...] conjunto de fatores que, interagindo entre si e com a estratégia de implementação, pode afetar o grau de alcance de resultados e formas de implementação.”(p.72)

Ainda segundo o autor, as pesquisas de implementação não devem apoiar-se, exclusivamente, em modelos experimentais que estabelecem, apenas, relações de causalidade, o que, do ponto de vista da complexidade dos processos políticos e institucionais, deveria ser considerado restritivo. Assim, essas pesquisas deveriam considerar que, geralmente, processos

complexos são dependentes de interesses, opiniões, graus diferenciados de adesão e resistência por parte dos atores envolvidos em tais processos.

II- AS RAZÕES DO FRACASSO ESCOLAR

2.1 Do fracasso do aluno (aprender)...

“Eu queria aprender a ler para ver as placas e sair daqui, diz Joelson.”

*Irma Rizzini*²

As tentativas de explicar o fracasso escolar dos alunos, principalmente os das classes populares, estiveram centradas em diversas causas: psicológicas, sociológicas, lingüísticas, pedagógicas e, mais recentemente, causas que têm relação com a gestão do sistema escolar.

Uma primeira questão que o tema do fracasso escolar das crianças das classes populares, principalmente no início da escolarização, considerado por Esposito (1992) como uma *incapacidade histórica*, deveria nos inspirar é uma reflexão sobre as crianças que fracassam na escola: fracassam em relação a que padrão de qualidade de ensino?

Segundo Romanelli (1989), desde 1930, o discurso sobre a manutenção dos padrões de qualidade do ensino que foi, na verdade, uma forma de conter a explosão demográfica das escolas, tem servido para relacionar a extensão da oferta de educação, pela rede pública, com a queda da *qualidade do ensino*³.

Para que se possa entender melhor a referência a essa nossa *incapacidade histórica*, faz-se necessária uma breve revisão da história educacional brasileira.

Ainda que o ano de 1930 possa ser considerado um marco importante no que diz respeito à extensão das oportunidades educacionais para as classes populares, essa expansão sempre esteve irremediavelmente ligada à seletividade, ao fracasso escolar.

² RIZZINI, I. (1999). Pequenos trabalhadores do Brasil. IN: PRIORE, M. del (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto.

³ O nível formal não opõe qualidade e quantidade, muitas vezes, equivocadamente, dicotomizadas na educação brasileira. Ambas são dimensões do real; a primeira não pode constituir impedimento ou negação da segunda. A qualidade implica a habilidade de manejo e produção do conhecimento e na condição de o sujeito se fazer e fazer história, porque faces do mesmo todo. (Demo, 1994a apud Minto & Muranaka, 1998).

Para Romanelli (1989), a pouca importância dada à educação popular, antes de 1930 (o país possuía cerca de 75% de analfabetos), funda-se na estrutura e organização da sociedade, basicamente agrária, que se concentrava na zona rural. A predominância do setor agrícola na nossa economia, aliada a formas arcaicas de produção e à baixa densidade demográfica e de urbanização, respondia pela escassez de demanda social por educação.

Pode-se dizer que foram as exigências de um novo modelo econômico, ou seja, a industrialização, que prescreveram o tipo de ensino e de escola que deveriam ser dados a uma parcela da população, isto é, às classes populares. A escola deveria, a partir daquele momento, treinar e qualificar mão-de-obra.

Embora, a partir daí, tenha havido uma expansão quantitativa, esta não corresponderia a uma maior democratização das oportunidades educacionais. É o que demonstram os dados que se seguem.

Em 1942, dos 1.681.695 alunos que ingressaram na 1ª série, apenas 40,44% atingiram a 2ª série. Desses, 15,50% atingiram a 4ª série primária, 7,14% a primeira série ginásial, 3,44% a primeira série colegial e 0,97% a primeira série do curso superior. De cada 103 crianças que ingressaram no curso primário, apenas uma atingiu o ensino superior.

No período de 1960/71 é esta a situação: das 3.950.504 crianças que ingressaram na 1ª série em 1960, 14,41% ingressaram na 1ª série do curso ginásial, 6,29% atingiram a 3ª série do curso colegial e 4,84% conseguiram entrar no curso superior (Romanelli, 1989).

Dados do Ministério da Educação, relativos ao período de 1977/84 (Libâneo, 1998), mostram o seguinte quadro com relação à evolução da matrícula, nas diferentes séries, neste período:

- 1ª série em 1977 - 100 alunos
- 2ª série em 1978 - 51 alunos
- 3ª série em 1979 - 42 alunos
- 4ª série em 1980 - 35 alunos
- 5ª série em 1981 - 35 alunos
- 6ª série em 1982 - 27 alunos
- 7ª série em 1983 - 22 alunos
- 8ª série em 1984 - 17 alunos

Ainda que tenha havido expansão do ensino pela demanda social por educação, essa expansão não provocou mudanças mais profundas no sistema educacional, permanecendo a mesma estrutura de escola, calcada nos padrões de educação das elites.

O ensino expandiu-se de forma insuficiente e distorcida. A manutenção dos padrões de qualidade do ensino, que passou a ser a bandeira de luta das elites, foi, na verdade, uma forma de conter a explosão demográfica das escolas.

Para Romanelli (1989), o conceito de *mais capaz* passou a ser avaliado pela capacidade da população integrar-se a padrões de uma educação livresca, acadêmica, aristocrática, medida pela capacidade de memorização de informações sem valor para grande parte da população que freqüentava a escola. Essa seria uma das razões para o alto índice de repetência. Aqui estariam, também, as raízes da discriminação social promovida pelo sistema. Para a autora, nesta luta pela escola, o que mais contava não era a capacidade real do estudante, mas sua origem social.

Em artigo publicado em 1995, Cláudio de Moura Castro, referindo-se às *falsas esperanças dos programas remediativos de alfabetização*, escreve:

"tirante o Nordeste rural, acima de 95% dos brasileiros de 7 a 14 anos ou estão na escola ou já passaram por ela (grifo do autor). Portanto, escolher como alvo os que não estão mais na escola é escolher uma população que decidiu abandoná-la por conta de reprovações sucessivas e um crescente sentimento de frustração [...] urge melhorar a escola regular para que os seus alunos não a abandonem prematuramente e nem se formem sabendo pouco mais do que assinar o nome. As outras opções são demagógicas e hipócritas diante desta prioridade maior." (Castro, 1995, p.32-4).

Para o autor, valeria mais melhorar a escola ⁴ do que tentar, em vão, remendar a situação dos que não puderam continuar lá dentro.

Romanelli (1989) já enfatizava o fato de que a luta pela escola, no Brasil, assumiu o caráter de verdadeira luta de classes (p.103), pois a evolução do sistema de ensino brasileiro oscilou, depois de 1930, entre os interesses das camadas populares por mais educação, que assegurasse status e cada vez mais exigente em relação à democratização do ensino e o controle

⁴ Romanelli (1989) já chamava a atenção para "as nossas grandes incoerências": o círculo vicioso criado com a marginalização das crianças que não conseguem entrar na escola, mais as que não conseguem permanecer nela por tempo suficiente para, ao menos, se alfabetizarem, viriam "em futuro próximo" engrossar a fileira dos analfabetos adultos. Assim, ao mesmo tempo em que marginalizamos os que, na época certa, precisam de escolas, empenhamo-nos em combater os resultados dessa ação marginalizadora que é o analfabetismo. (p. 92)

das elites mantidas no poder; tais elites procuravam conter, pela distribuição limitada de escolas e por uma legislação de caráter elitizante, a pressão popular.

Embora o *mito da evasão* seja sobejamente conhecido, ainda hoje é possível encontrar referências, tanto de pesquisadores e responsáveis pelos sistemas educacionais, quanto dos próprios professores (Andaló, 1995; Sadalla, 1998), que insistem em imputar a responsabilidade do fracasso da escola aos próprios alunos, transformando em responsabilidade individual o que é responsabilidade social: o direito de entrar e permanecer na escola e, mais que isso, o direito a uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

Na área da Psicologia, o importante estudo de Patto (1996) sobre a produção do fracasso escolar veio corroborar que as dificuldades que parte dos alunos (geralmente os das camadas populares) têm são decorrentes da inadequação da própria escola,

"Da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários." (Patto, 1996, p.340).

Suposições que a própria Psicologia enquanto ciência encarregou-se de corroborar, durante a primeira metade deste século.

Para Patto (1996), a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das Ciências Biológicas e da Medicina do século XIX, recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas; da Psicologia e da Pedagogia, na passagem do século, herda uma concepção um pouco mais atenta às influências ambientais, mas marcadamente direcionada para as diferenças individuais, o que, segundo Larocca (1996, 1999), explicaria, historicamente, a psicologização ocorrida na Pedagogia, ou seja, o reducionismo ao psicológico dos problemas educacionais e, em especial, aqueles relativos ao fracasso escolar.

Segundo Patto (1996), o primeiro e principal papel da psicologia científica foi descobrir os mais e os menos aptos a trilhar *a carreira aberta ao talento*, segundo os princípios da ideologia liberal, para quem o único critério legítimo de seleção educacional e social era o *mérito pessoal*.

Com o aumento da demanda social por educação e a entrada para a escola de um outro tipo de clientela, as diferenças de rendimento escolar só poderiam ser explicadas, sem ferir o princípio essencial da ideologia da igualdade de oportunidades, pelas *diferenças individuais*. Galton (1822-1911), o precursor dos testes psicológicos, teve como objetivo medir a capacidade intelectual visando a comprovar sua determinação hereditária.

Com a introdução da *educação escolar profissional*⁵, no início do século XX, as escolas transformaram-se em árbitros dos padrões de alfabetização, através, principalmente, do desenvolvimento e da aplicação dos testes de capacidade e inteligência, habilidades cognitivas consideradas adquiridas através de um processo de desenvolvimento universal. Falhar nestes testes indicaria incapacidade individual e quociente intelectual abaixo da média.

O teste ABC de Lourenço Filho, amplamente difundido tanto no Brasil como na América Latina, defendia a noção de que "*para decidir se uma criança pode começar sua aprendizagem sistemática é necessário que possua um mínimo de 'maturidade' na coordenação viso-motora e auditivo-motora, além de um bom quociente intelectual e de um mínimo de linguagem.*" (Lourenço Filho, 1960, apud Ferreiro & Teberosky, 1991).

Não há como negar que o fracasso escolar e a repetência estão intrinsecamente ligados a fatores de discriminação social existentes fora da escola. Porém é importante considerar que os fatores intra-escolares têm uma incidência importante naquele processo. (Leite, 1988)

Já em 1977, uma pesquisa realizada com o objetivo de identificar as causas da reprovação na primeira série do 1º grau nas escolas públicas, chegou à conclusão de que "*é a maneira pela qual a escola lida com a pobreza o ponto crítico para a qual convergem todos os dados da pesquisa*" (p. 10), desmistificando algumas das causas simplistas e correntes da reprovação escolar, como as deficiências biológicas e físicas dos alunos, desintegração de seus lares, o retardamento intelectual, a falta de prontidão, entre outros (Gatti e outros, 1981).

Em artigo intitulado *Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar*, Moysés e Collares (1993) não só referendam como aprofundam as conclusões das pesquisas acima referidas, denunciando os preconceitos na formação de *diagnósticos* (médicos) para explicar o fracasso escolar.

⁵ Para Cook-Gumperz (1991) o termo escolarização profissional significa a escolarização oferecida por meios públicos, legalmente amparada pela sociedade e com um currículo consistente que contém um plano organizado de instrução tanto para os alunos quanto para os professores.

Ainda para as autoras, se não se pode falar de exclusão formal; esta persiste, ainda que sob outra forma. As crianças têm acesso à escola mas não à escolarização. (Collares e Moysés, 1995).

Em suma, "*o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza* (grifo do autor) *esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.*" (Patto, 1996, p.346).

O discurso científico que, de certa forma, naturaliza o fracasso escolar a partir da incompetência do aluno, não tem sido prerrogativa da psicologia.

Segundo a teoria do déficit lingüístico, as crianças pobres chegam à escola com uma linguagem deficitária: seu vocabulário é pobre; usam frases incompletas, monossilábicas; sua sintaxe é inadequada para expressar pensamento lógico; comunicam-se mais através de recursos não-verbais que verbais; cometem erros de concordância, de pronúncia (Soares, 1986).

Segundo Soares (1986), o conceito de *deficiência lingüística* desenvolvido por sociólogos e psicólogos sofreu críticas severas, principalmente dos sociolingüistas, para quem tal conceito se apoiava em uma falsa premissa, ou seja, que poderia haver variedades lingüísticas *superiores* ou *inferiores*, provenientes de culturas também superiores ou inferiores

Embora os dados demonstrem os bons resultados alcançados por uma política educacional de priorização das séries iniciais do ensino fundamental, implementadas a partir de 1983, no Estado de São Paulo, com o Ciclo Básico, ainda há muito a se fazer para que se consiga reverter a condição de grande parcela das crianças e adolescentes que, já estando na escola, convivem, ainda, com altas taxas de fracasso escolar.

Segundo dados do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, os resultados do SAEB/97⁷ mostraram que o desempenho dos alunos brasileiros ainda está muito abaixo do esperado para a série que ocupam. O teste é aplicado a cada dois anos para medir o desempenho dos sistemas de ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química e Biologia.

A quinta edição do SAEB foi realizada de 25 a 29 de outubro de 1999, nas 27 unidades da Federação. Participaram 360,4 mil estudantes de 2.145 municípios. Todos os estudantes

David R. Olson (1997) discute essa e outras crenças ainda aceitas, sobre as quais as pesquisas mais recentes têm tentado lançar luz.

responderam a um questionário socioeconômico e cultural, juntamente com 44,2 mil professores e 6,8 mil diretores de mais de 7 mil escolas públicas e privadas do País.

Na avaliação de 99, também foram incorporadas ao SAEB as disciplinas de História e Geografia.

O SAEB/99 mostra que, no Brasil, os alunos avaliados de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio mantiveram-se nos mesmos níveis de desempenho em Matemática e Português, em comparação com o SAEB/97. Os níveis de desempenho descrevem o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Estes resultados foram registrados no mesmo período em que há uma expansão acelerada no número de alunos na Educação Básica. Entre 1997 e 1999, o número de matrículas no ensino fundamental cresceu 5,4%. Atualmente a taxa de escolarização líquida indica que 96,1% das crianças entre 7 e 14 anos estão freqüentando o ensino fundamental, o que praticamente garante a universalização do acesso à Educação. Em 96, essa taxa era de 90,8% e no período 97/98 era de 95,8%.

A média geral, em Matemática na 4ª série, em 1999, é de 181,00 e situa-se no primeiro nível de desempenho (175 a 225 pontos). Neste nível, os alunos têm domínio da adição e da subtração, compreendem situações do dia-a-dia e reconhecem figuras geométricas simples. Na avaliação anterior do SAEB, os resultados dos alunos estavam no mesmo nível, mas a média era de 190,80. O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa manteve-se no mesmo nível observado em 1997, em todas as séries avaliadas. Na 4ª série do ensino fundamental o nível ficou estável na faixa de 150 a 200, apesar da média ter um decréscimo de 186,5 para 170,7 ponto. Na 8ª série do ensino fundamental a média nacional em Matemática, em 1999, é de 246,4, o que corresponde ao terceiro nível de desempenho, que vai de 225 a 275 pontos. O aluno que está neste nível tem domínio das quatro operações com números naturais, identifica os elementos das figuras geométricas e consegue manipular o sistema monetário. A situação dos estados na análise por níveis é a mesma identificada na última avaliação: todos permaneceram classificados no terceiro nível de desempenho. Ou seja, do ponto de vista da aprendizagem, os alunos que participaram do teste demonstram as mesmas habilidades de dois anos atrás. Em Língua Portuguesa, o nível de desempenho dos alunos da 8ª série manteve-se na faixa 200 a 250, a mesma registrada em 1997. Já a nota média teve redução de 250 para 232,9 pontos.

Ao contrário de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Goiás, Distrito Federal e Rio Grande do Sul, que apresentaram queda no nível de desempenho em Língua Portuguesa na 8ª série, passando do nível da escala que vai de 250 a 300 para o nível de 200 a 250, os outros 19 estados permaneceram na segunda faixa de desempenho, a mesma identificada em 1997.

No Estado de São Paulo o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo constituiu-se em um dos programas prioritários da Secretaria da Educação (Oliveira, 1998).

A primeira aplicação do SARESP deu-se em abril de 1996. A avaliação das 3ª. séries incidiu sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; nas 7ª. séries, além daqueles, foram abordados conteúdos de Ciências, Geografia e História. Segundo a equipe do SARESP, todas as avaliações foram feitas com base nos conteúdos das séries anteriores. As avaliações realizadas em 1997 e em 1998 seguiram os mesmos princípios da primeira, sendo que, em 1997 foram avaliados alunos das 4ª. e 8ª. séries. Em 1998 foram avaliados alunos da 5ª. série do ensino fundamental e da 1ª. série do ensino médio. Nesses três anos também foram coletados dados relativos ao perfil da escola e do aluno envolvidos nas avaliações.

Em 2001, segundo reportagem da Folha de São Paulo (13/11/2002), cerca de 1 milhão de alunos do ensino fundamental da rede estadual vão participar do SARESP/2001. A prova será aplicada a estudantes das 4ª e 8ª séries que correspondem, respectivamente, ao fim dos ciclos 1 e 2 do sistema de progressão continuada. Além de verificar o desempenho dos alunos, o SARESP tem o objetivo de *retratar o trabalho desenvolvido pelas escolas estaduais*. Apesar de não haver uma análise direta, como da infra-estrutura e do quadro de professores, por exemplo, a secretária da educação afirma que *a nota do aluno reflete a situação da escola*. O resultado do Saresp, em conjunto com o índice de evasão de alunos e número de faltas de funcionários, pode ser transformado em *bônus* para a escola. Além disso, os dados serão organizados por região. Escolas de um mesmo bairro, por exemplo, podem comparar suas *performances*.

No SARESP/2001 apenas a disciplina de Língua Portuguesa será avaliada porque, segundo a secretária, *o desempenho geral tem correlação com a língua portuguesa*. A prova constará de 30 questões com ênfase em interpretação de texto e uma redação.

Diferentemente dos anos anteriores o resultado do Saesp vai contar na *aprovação* do aluno. Quem for reprovado vai precisar repetir o conteúdo de todo o ciclo, que corresponde a dois anos de escolaridade, em um ano.

Em outra reportagem da Folha On-line, também de 13 de novembro, tanto o professor Luis Carlos de Menezes, da Universidade de São Paulo, como a presidente do Sindicato dos Professores- APEOESP, Maria Izabel Noronha, fazem críticas ao SARESP/2001.

Segundo o professor, o SARESP tem sido um instrumento de avaliação escolar, e considera um recuo que o exame passe a ter poder de reprovação. Já, Maria Izabel Noronha, qualifica de *intervenção* a intenção de se utilizar os resultados do Saesp para reprovar os alunos. Para ela isso fere a autonomia das escolas, pois a avaliação do aluno é uma prerrogativa do professor.

Vale lembrar que, quando o projeto de Progressão Continuada foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, em 1997, foram feitas algumas indicações⁸ para que a SEE *pensasse formas* de evitar *gargalos* nas séries terminais de cada ciclo com medidas que pudessem eliminar totalmente a reprovação. Na mesma época a APEOESP, embora concordasse com os princípios básicos da proposta, diz que sua eficácia dependeria de um projeto que atacasse a desvalorização salarial dos professores, a inadequação da carreira e a falta de *políticas sistemáticas* (grifo do autor) de capacitação docente. Já o Sindicato de Especialistas de Educação – UDEMO, colocou em questão se as condições para o reforço escolar e a recuperação paralela, imprescindíveis para que o projeto fosse efetivo, realmente, seriam dadas pela SEE.

Os resultados do SARESP/2001 apresentados no mês de dezembro e divulgados pela imprensa, dão conta que 264.000 mil alunos, cerca de 30% dos que fizeram o SARESP, estarão de recuperação a partir do dia 3/01/2002 e farão uma nova avaliação no começo do ano letivo.

Sistemas de avaliação como o SAEB e o SARESP, vêm sendo criticados por vários pesquisadores brasileiros, entre eles Souza (1997) e Oliveira (1998), porque estariam avaliando a qualidade de ensino baseando-se em uma visão interna da escola, tomada como micro-sistema, metodologia considerada inadequada para se compreender o fenômeno educativo, pois a lógica empregada seria a do controle de produtos e resultados e não na ênfase nos processos

de ensino. Essa metodologia parte do pressuposto que, ao estabelecer competição entre as escolas, elas melhorariam seu desempenho.

2.2 ...ao fracasso do professor (ensinar)

“A única coisa é fazer faculdade, ser pedagoga e tentar um lugar ao sol. Como gosto de dar aula, então vou ser massacrada a vida toda.”

*M.H.S.Patto*⁹

Se a produção do fracasso escolar foi se constituindo a partir de um discurso científico que o naturalizou aos olhos de todos os envolvidos no processo de escolarização, como ensina Patto (1996), a tese da incompetência do professor foi se constituindo na produção do conhecimento sobre a formação docente.

Segundo Perosa (1997), data do ano de 1972 um dos primeiros artigos¹⁰ sobre treinamento de professores. As autoras do referido artigo consideravam que a “*necessidade de garantir eficiência e produtividade no treinamento*” (p.32) as desafiava a buscar formas de eliminar a *resistência*, definida pelas autoras como um mecanismo de defesa, que acarreta uma reação hostil por parte dos professores diante de qualquer sinal de mudança, fazendo-os apegarem-se *com vigor* às suas crenças¹¹.

Ainda segundo Perosa (1997), em um outro artigo, publicado em 1975, as mesmas autoras concluem que são os professores, “*alheios às contribuições das mais novas tecnologias educacionais*” (p.31), aqueles que impediriam que o programa de treinamento alcançasse êxito,

Ver OLIVEIRA, S.R.F. (1999) Formulação de políticas públicas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998). UNICAMP/Campinas. (Dissertação de estrado)

PATTO, M.H.S (1996). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 4a. reimpressão, p.189.

GATTI, B. et. al. (outubro, 1972). Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino. Internos de Pesquisa (04): 01-52. São Paulo.

Para os atuais formuladores da Política Educacional de São Paulo, os educadores seriam conservadores por natureza com relação a processos de mudança e isso justificaria a necessidade de

pressupondo que a qualidade do ensino só melhoraria ao se melhorar a qualidade da formação docente.

Na segunda metade da década de 70, as discussões sobre a formação docente sofrem a influência das chamadas teorias críticas, apropriadas pelos pesquisadores brasileiros, na tentativa de explicar o fracasso escolar e que, segundo Patto (1996), em convivência com a teoria da carência cultural e “*aliada a uma concepção positivista de produção de conhecimentos*” (p.114), resultou em distorções conceituais da teoria da reprodução cultural no domínio da pesquisa sobre o fracasso escolar.

A partir dessas múltiplas influências, os professores, considerados portadores de padrões culturais da *classe média*, deveriam ser alertados sobre os erros que cometiam por não saberem trabalhar com crianças de uma cultura inferior, portadoras de padrões culturais muito diferentes e mesmo deficitários. Os professores deveriam, portanto, ser treinados para aceitar padrões culturais distintos dos seus com o objetivo de garantir melhores condições pedagógicas para *aculturar* seus alunos, tendo em vista sua mobilidade social.

Patto (1996) considera que, “*embora não diferisse do ‘modelo da disparidade cultural’ veiculado pela literatura educacional norte-americana [...] na qual as relações de classe foram depuradas de seu caráter inevitavelmente antagônico...*”, as pesquisas sobre o fracasso escolar influenciadas pelas teorias críticas desempenharam importante papel na redefinição dos olhares que vinham sendo lançados pela pesquisa educacional à questão do fracasso escolar.

Ainda que as teorias críticas tenham desempenhado esse importante papel, é a partir da influência dessas mesmas teorias que se constitui a tese da incompetência do professor.

A tese da incompetência docente sustentava-se na crença do (des)preparo técnico do professor para lidar, isto é, aculturar e elevar a categoria social das crianças pertencentes a uma sub-cultura.

Em contraposição à tese da incompetência, a competência técnica seria definida por Mello como: “*o domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as condições idealmente estabelecidas para a sua aprendizagem.*” (Mello, 1983 apud Perosa, 1997, p.36).

No final dos anos 70 e começo da década de 80, as pesquisas começam a sugerir a relação entre a (má) formação docente e a seletividade do sistema educacional: fracasso, evasão, retenção.

Na condução das políticas de capacitação há a apropriação do discurso da incompetência técnica dos professores, o que demandaria investimentos em programas que deveriam reverter o quadro de desqualificação docente.

Hoje, a situação não é muito diferente. A partir do relatório da *Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, sobre o ensino na América Latina, divulgado em fevereiro de 2002, em que o Brasil ocupa lugar de destaque em relação à *repetência*., a futura diretora do departamento de política de educação fundamental, Maria Amabile Manssuti, diz, em entrevista à imprensa, que um dos fatores que geram repetência é *a formação inadequada dos professores que às vezes não compreendem bem o conteúdo* (Oliveira, 6/02/2002).

III - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“...
não estamos atrás de novidades
estamos atrás de descobertas
não somos profissionais do espanto
para achar água é preciso
descer terra adentro
encachar-se no lodo
mas há os que preferem olhar os céus
esperar pelas chuvas.”

Oduvaldo Vianna Filho

Ao abordar a formação de professores, consideramos as inúmeras pesquisas que possibilitam compreender *a cultura docente em ação* (Dias-da-Silva, 1998, p.33), devendo-se reconhecer a importância do professor e de seu desenvolvimento profissional, ao se pensar em um ensino de qualidade social, e na transformação da *cultura do fracasso* (Saul,1995), ainda tão presente no cenário educacional brasileiro.

Além disso, *"formar um cidadão com possibilidade de ampla participação sócio-cultural requer uma formação de professores capacitados para enfrentar tal desafio."* (Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 1998, p. 20)

3.1 Tendências da formação inicial e continuada

De longa tradição, à Escola Normal cabia a responsabilidade de formação dos antigos professores primários. No Estado de São Paulo, diferentemente do resto do país, a partir de 1933, a Escola Normal passou a ser de nível médio e de ciclo colegial, embora houvesse a separação do curso normal de formação profissional dos professores, que deveria priorizar uma formação técnica-pedagógica, do curso secundário fundamental, cujo sentido seria propedêutico, ou seja, objetivando a continuidade de estudos a nível superior.

A proposta pedagógica para o curso normal, na época com a duração de dois anos, não apresentava disciplinas de conteúdo geral. Só em 1944, seria incorporado a ele um curso de pré-especialização, com duração de um ano, basicamente de cultura geral, antecipando-se à Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

De acordo com a LDB/61, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo manifestou-se a respeito das disciplinas de cultura geral. O objetivo seria que o aluno do curso normal tivesse um conhecimento mais profundo que o capacitasse a desenvolver "... *um trabalho mais autônomo e eficiente, e adentrá-lo no uso dos métodos renovados, na técnica de pesquisa, na elaboração de roteiros de trabalho.*" (Peres, 1988, p.31-2).

No final dos anos 60, a Secretaria de Estado da Educação, através do Decreto n. 50.133/68, firma sua compreensão que a formação pedagógica implica em uma sólida formação geral e que a melhor forma seria prover uma formação básica nos dois primeiros anos do curso; somente no terceiro ano seriam promovidos estudos intensivos de matérias pedagógicas que dariam ao aluno a oportunidade de saber se realmente desejaria ser professor.

Ao terminar o terceiro ano, o aluno ainda teria a oportunidade de escolher continuar sua formação, num quarto ano *intensivamente profissionalizante*, para ser professor primário, embora as aspirações quanto a alcançar um padrão de qualidade da profissionalização fossem deixadas ao ensino superior¹², tendência professada também pela Lei 5692/71.

Para Gómez (1998), é possível situar este modelo de formação na perspectiva da *racionalidade técnica*, pois existe "*uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência.*" (p.357). Ainda para o autor, a própria configuração dos estudos de formação como estudos de padrão intermediário (no nosso caso em nível de 2º Grau) "*tem a ver com a convicção de que a tarefa do professor é fundamentalmente técnica...*" (p. 358).

No início da década de 80, professores universitários reunidos no projeto *Reformulação de Recursos Humanos para a Educação*, de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), propõem, em substituição aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, Cursos de Formação de Educadores que deveriam ter como princípio central orientador "*que a educação deve ser*

Peres (1988) chama nossa atenção para o fato de que o discurso sobre a necessidade de uma formação em nível superior para todos os professores é recorrente e vem sendo registrado desde o manifesto dos Pioneiros, em 1932. Hoje, a Lei no. 9394/96 (LDB) "legitima algumas idéias de

objeto de estudos específicos em nível superior sendo que a formação de docentes para as primeiras séries do 1º Grau constituiria uma modalidade desses estudos" (Peres, 1988, p.32).

Em 1978, ainda com relação ao trabalho com as licenciaturas, uma equipe de professores da Universidade de Brasília e da Fundação Educacional do Distrito Federal já havia elaborado uma nova proposta, centrada na experimentação do currículo por atividades, com o objetivo de formar professores aptos a lidarem com a experiência das crianças. Uma das exigências para o exame vestibular era estar lecionando numa das quatro primeiras séries; outra, era poder assumir 40 horas de dedicação exclusiva por meio de um contrato remunerado.

Paralelamente às discussões sobre a formação de professores das primeiras séries em nível superior, há, ainda, durante a década de 80, um movimento em favor de uma revitalização do curso normal.

Inserem-se nesta preocupação: o convênio MEC/PUCSP¹³, cujo projeto estaria voltado para a melhoria da competência profissional do professor e que teria como linha orientadora básica a questão da alfabetização; a discussão pela Universidade de São Paulo (USP) sobre a formação de professores em nível de 2º Grau; o projeto Núcleo de Ensino da UNESP - Araraquara que desenvolvia um intercâmbio entre a Universidade e os 1º e 2º Graus.

No âmbito da própria Secretaria da Educação, havia um trabalho de reformulação da estrutura e do funcionamento da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, visando à formação de um professor generalista, em substituição ao docente especializado em pré-escola, 1ª e 2ª séries ou em 3ª e 4ª séries, sendo que os conteúdos da parte comum do currículo deveriam ter como objetivo a educação geral, ao mesmo tempo em que, ao acompanharem as metodologias do mínimo profissionalizante, deveriam ter um sentido específico¹⁴.

Ao mesmo tempo, a Secretaria da Educação estava comprometida com a criação dos CEFAM'S - Centros Específicos de Formação, para o Magistério, como uma das alternativas de solução ao problema representado pela formação, em especial, dos professores das séries iniciais do 1º Grau, tendo sido organizados de maneira que pudessem recuperar a especificidade

formação, reivindicadas ao longo dos anos pelos diferentes movimentos dos educadores...a formação docente para atuar na educação básica 'far-se-á em nível superior'..." (Veiga, 1998, p.84.)

¹³ Secretaria do Ensino de 2º Grau - Ministério da Educação (SESG-MEC) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Revisão curricular da habilitação magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação, 1987, apud Peres, 1988, p.33.

¹⁴ Para uma discussão sobre a relação teoria e prática nos cursos de formação ver Gatti, 1997 - Formação de professores e carreira : problemas e movimentos de renovação, p.55-7.

da formação do professor das séries iniciais, garantir a formação por quatro anos obrigatórios, garantir que os estágios fizessem parte integrante da formação, propiciar aos docentes condições de trabalho condizentes com as novas responsabilidades (carga horária suplementar) e proporcionar um acervo de recursos didáticos, inclusive biblioteca e Oficina Pedagógica. (Silveira, 1996).

No começo da década de 90, no Estado de São Paulo, um importante *fórum* de discussão sobre a formação dos professores passa a ser o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

Para Raquel Volpato Serbino, uma das organizadoras do congresso, muitas foram as premissas que justificaram aquele evento (1990) e algumas continuam mantendo sua atualidade (1994). Entre elas, faz um considerando sobre

"como a formação regular do educador não vinha sendo conduzida da melhor maneira possível, o esforço da Secretaria de Estado da Educação e das universidades paulistas em aperfeiçoar o pessoal em serviço, acabava por se transformar numa outra formação, e desta vez, em serviço. Essa situação terminava por gerar uma duplicação de esforços (grifos do autor) na formação do professor." (Serbino et al., 1998, p.10).

Ao se referir à duplicação de esforços, no sentido de que a formação regular dos professores seria falha, necessitando por esse motivo ser aperfeiçoada, a autora sugere que há um descompasso entre a formação inicial e a formação continuada.

Essa questão fica mais clara ao serem analisados os textos geradores dos grupos de trabalho do referido congresso, constatando-se que, a partir de 1994, um novo conceito e uma nova concepção de formação vão se delinear.

A formação deveria ser pensada como um processo *continuum* que englobasse a formação inicial e a formação continuada, no *locus* da escola, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, a partir da *prática reflexiva* do professor pesquisador (Muramoto e Mazzilli, 1998).

"Evidencia-se, assim, que educação continuada não é apenas uma questão de "atualizar" conhecimentos e sim identificar quais conhecimentos e quais práticas pedagógicas são social e historicamente necessários para concretizar o projeto de sociedade e de escola pretendidos." (Muramoto e Mazzilli, 1998, p. 79).

3.2 Que professor era formado?

A expansão da Escola Normal como instância formadora de professores primários deu-se num múltiplo contexto. As exigências de um novo modelo econômico, devido à industrialização, vem exigir o treinamento e a qualificação de mão-de-obra operária. Impõe-se, portanto, para a população, a necessidade de uma escolaridade mínima que responda ao novo modelo urbano-industrial de produção (1930), que vem substituir o modelo agrário-rural, e que atingirá seu ápice na década de 60 com o desenvolvimento da indústria nacional e a posterior ênfase no capital estrangeiro (Pimenta, 1988). Da mesma forma, aumenta a demanda da população trabalhadora por educação, reconhecendo-a como um fator de ascensão social (Romanelli, 1989). Finalmente, destaca-se a luta dos intelectuais educadores ¹⁵ pela expansão da escolaridade.

Segundo Pimenta (1988), o professor formado na década de 30 atuaria no ensino primário da época, considerado seletivo e elitista, sendo que a professora, "*baseada nos pressupostos da educação liberal tradicional, tinha em mente um 'aluno ideal', construído a partir de um modelo da classe média alta*" (p.40) que deveria apresentar os pré-requisitos para que o processo ensino-aprendizagem se produzisse sem maiores problemas. A formação dos professores, portanto, deveria priorizar os aspectos técnico-pedagógicos. Os alunos que, porventura, não conseguissem aprender, seriam *naturalmente* excluídos da escola .

Ainda segundo a autora, a formação da professora era condizente com aquela realidade pois, geralmente, as mulheres que cursavam a escola normal não tinham como objetivo a profissionalização, mas preparavam-se para seu *destino social*: serem mães de família e esposas. Se, em último caso, precisassem ser professoras, o que se esperava é que tivessem *vocação* e amor pelas crianças, pois ser professora confundia-se com ser mãe.

Essa feminilização da profissão representou, ao invés de uma conquista profissional, um símbolo de desvalorização social. "*O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional*" (BRASIL/MEC, 1998, p.6) o que sempre serviu como justificativa para que o salário das professoras fosse visto apenas como

¹⁵ Pode-se citar o Movimento dos Pioneiros da Educação, capitaneado por Fernando de Azevedo.

complementar aos dos pais ou maridos e o magistério, como uma função para mulheres que trabalham somente por meio período.

Nas décadas de 60 e 70, começa a frequentar a escola um outro tipo de aluno. Um aluno considerado diferente e até mesmo portador de *défectis* em relação aos padrões escolares.

A implantação da Lei 5692/71 deu um novo aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores sem alterar-lhes substancialmente o conteúdo; pelo contrário, as modificações introduzidas vieram descaracterizar o curso de formação de professores¹⁶. Seu conteúdo foi esvaziado não havendo qualquer articulação didática entre as disciplinas de conteúdo geral e profissionalizante, seja com relação à realidade do ensino público, seja com relação à formação. Propiciou o uso de livros didáticos de má qualidade que favoreciam procedimentos de ensino mecanizados e deslocados das reais necessidades de aprendizagem dos alunos das classes populares (Pimenta, 1988).

Neste sentido, a formação do professor e a *nova* realidade do ensino público ficam cada vez mais distanciadas.

Embora o treinamento¹⁷ seja uma tendência histórica na educação brasileira, é possível sugerir que este descompasso tenha dado lugar a um número maior de propostas de treinamento de professores, pois, segundo Fusari (1988), reformas educacionais ou implantação de novas Leis pressupõem o convencimento dos educadores e, para que isso aconteça, o treinamento é considerado fundamental.

Para o autor, é possível identificar, na prática dos treinamentos das décadas de 60 e 70, aspectos concernentes a pelo menos três tendências:

- a) a *tendência tradicional*¹⁸, pois “... *na medida em que idealizavam, de certa forma, a figura do educador, não consideravam nem lidavam com os condicionantes que atuam concretamente (grifo do autor) na vida do cidadão que é o educador...*” (p.17);

Pode-se considerar que a situação dos cursos de formação não se modificou. Os problemas tornaram-se estruturais. (Gatti, 1997)

Segundo Marin (1995), Green esclarece que “o foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos” (p. 15), o que, para a autora, pode desencadear apenas ações mecânicas por parte dos professores.

Fusari (1988) conceitua a tendência tradicional como aquela em que “o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos...considerados como verdades absolutas...predomina a autoridade do professor...o aluno é reduzido a mero agente passivo.” (p.15)

- a) a *tendência escolanovista*¹⁹, na medida em que as práticas não diretivas postuladas pelo escolanovismo acabaram "*reforçando muito a noção de que atividades, métodos e técnicas resolveriam a improdutividade da escola...*" (p. 19);
- b) a *tendência tecnicista*²⁰, com a valorização fundamentalmente dos meios, das tecnologias e dos procedimentos de ensino, "*apresentados sempre como neutros, eficientes e eficazes*" (p. 20), devendo-se a essa tendência opiniões radicais sobre o papel do professor que "*seria inevitavelmente substituído pela tecnologia.*" (p. 21)

O Referencial para Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) critica uma série de características que têm orientado o *modelo tradicional* de formação de professores, tanto inicial como continuada.

Entre elas:

- a) que a necessidade de formação é tanto menor quanto menores forem as crianças com que os professores trabalham;
 - b) pauta-se em uma concepção autoritária que atribui ao professor um papel passivo de mero receptor de informações;
 - c) tem um enfoque instrumental em relação às práticas de formação, isto é, prepara o professor para ser um aplicador e um técnico, não um profissional;
 - d) o foco é a perspectiva do ensino, não da aprendizagem;
 - e) pauta-se em uma concepção acadêmica e teórica desprezando a prática enquanto fonte de conteúdo de formação;
 - f) é centrado na transmissão de informações;
 - g) há incoerência entre o modelo de formação dos professores e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação;
 - h) não prevê processos de formação para os formadores dos professores;
- E, em relação especificamente à formação continuada:
- a) cada nova política, projeto ou programa, parte da *estaca zero*, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;

¹⁹ Na Escola Nova o professor é um facilitador da aprendizagem e o processo é centrado no aluno. O método mais adequado é aprender a aprender, pois o aluno é sujeito da sua própria aprendizagem.

²⁰ "Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária..." (Fusari, 1988, p. 19)

- b) a formação é tomada isoladamente sem considerar outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário);
- c) considera o professor o eterno *bode expiatório* sem ressaltar os aspectos positivos de sua prática;
- d) privilegia os aspectos individuais da formação;
- e) não integra um sistema de formação permanente;

A partir desse quadro geral de deteriorização do trabalho dos educadores, é possível perceber, como consequência, a crescente *proletarização*²¹ da profissão docente. Segundo Ginsburg (apud Nóvoa, 1997), "...a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia" (p.23) dos professores.

Quatro elementos desse processo chamam a atenção: a tendência para separar a concepção e a execução, isto é, "*a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica*" (p.24); a estandardização das tarefas; a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho; a intensificação das exigências em relação ao trabalho do professor, "*uma inflação das tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades*" (p.24). (Nóvoa, 1997)

Também Pimenta (1988) já considerava que a formação dos professores tem sofrido uma degradação no bojo dos problemas e da deteriorização do ensino como um todo.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Andaló (1995) tece um retrato das condições de vida e de trabalho dos professores:

"Alienadas em sua atividade, alienadas das outras pessoas, imersas na "particularidade", aprisionadas, como diz Agnes Heller, ao seu "pequeno mundo", essas professoras debatem-se com dificuldades e problemas, das quais têm uma consciência fragmentária e parcial, não encontrando explicações nem perspectivas viáveis de saída. As consequências desta situação se fazem sentir, principalmente, na sua relação com os alunos." (p.176)

3.3 Desenvolvimento profissional como paradigma de formação²²

Para Monlevade (1996), "o que temos vivenciado nas décadas de 80 e 90 parece ter sido o padrão política adotado desde 1945, pelo menos no Brasil".

O conceito de paradigma de formação deve ser entendido como "uma matriz de crenças e posições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação,

Para Marin (1995), "é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas." (p.13). Assim, conceitos como *reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação*, sugerem concepções e ações que implicam "... a existência de um modelo ideal e concluído de educação, de professor, de ações educativas e de formadores." (Muramoto e Mazzilli, 1998, p.77)

Ao contrário, o conceito de *desenvolvimento profissional* sugere que há uma evolução no modo de produzir conhecimento, sendo a educação um processo que se prolonga por toda a vida. Atualmente, reconhece-se a formação do educador como um *continuum* em permanente desenvolvimento.

À formação pensada como um *continuum* (Garcia, 1997) impõe-se o desenvolvimento de princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns que só contribuirão para uma melhor qualidade do ensino na medida em que "... criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial." (De Peretti apud Garcia, 1997, p.55)

Não se considera que a formação inicial ofereça *produtos acabados*. Deve-se considerá-la como a primeira fase de um processo de desenvolvimento profissional pois , "independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar." (Zeichner, 1993, p.17). Ao mesmo tempo, não se pode entender o desenvolvimento profissional como uma instância necessária para suprir uma formação inicial considerada deficitária.

Segundo Garcia (1997), o conceito de *desenvolvimento profissional*:

- a) é o que melhor se adapta à concepção do professor como profissional²³ do ensino por ter uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores;
- b) "pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança" (p.55), constituindo-se um marco decisivo no sentido de superar o

que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores." (Zeichner, 1983, apud Garcia, 1997, p.54)

²³ "Um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais." (Shulman, 1986, p. 13 apud Garcia, 1997, p.59)

caráter individualista que tem sido imprimido às atividades de educação continuada dos professores.

Para Nóvoa (1997), "*a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade²⁴ docente...*" (p.24) permitindo que se tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores numa dupla perspectiva: do *professor individual*, estimulando a cultura profissional dos professores, e do *coletivo docente*, estimulando a cultura organizacional das escolas.

Estimular a cultura profissional dos professores significa, em primeiro lugar, compreender que "*o professor é uma pessoa e parte da pessoa é o professor*" (Nias apud Nóvoa, 1997, p. 25).

Goodson (1995) defende que, antes de se trabalhar com a *prática*, há que se investigar a *vida* e o *trabalho* dos professores. Para Moita (1995), "*um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação*" (p.115). A pessoa é o elemento central que procura uma unificação entre a identidade pessoal e a profissional, processo que é atravessado por múltiplas contradições e ambigüidades. Para Silva (1995), identidade deveria ser, inclusive, abordada como verbo (vir-a-ser), ou seja, "*dando-se a partir de diferentes configurações e determinações de ordem social.*"(p.32)

Huberman (1989) chama a atenção para o fato de que essa *construção de si próprio* é um processo de formação que se dá no âmbito de cada cultura.

Para Gauthier (1998), além disso, os saberes docentes estão ligados às condições concretas, próprias ao trabalho dos professores, ou seja, a escola e a sala de aula; o autor chama a atenção para "*...um tipo particular de saberes : aqueles adquiridos para e/ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino.*" (p.344)

Em segundo lugar, estimular a cultura profissional dos professores, significa considerá-los como sujeitos de um saber e de um fazer a partir de um tipo de conhecimento que define os profissionais como *práticos* (Shön, apud Garcia, 1997, p. 60) o que implica "*...um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática*" (Clandinin apud Garcia, 1997, p 60), isto é, a

Segundo Popkewitz (1997, apud Garcia, 1997) "O rótulo *profissão* é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e cientemente à confiança pública;...é uma categoria social que concede posição social e privilégios a terminados grupos." (p.40)

superação de uma relação linear entre o conhecimento técnico-teórico e a prática da sala de aula.

Para Duran (1995), considerar o professor como *sujeito* é considerar que a transposição da teoria à prática pode ser vista sob a perspectiva de um *continuum* em que o desenvolvimento e a mudança (de paradigma) dependeriam de *processos* que, “*ao invés de romper totalmente com as aquisições anteriores, retomam-nas em um nível mais complexo e as redimensionam em termos de manifestação, uso e produtos*” (p.210). Essa perspectiva de continuum teria a ver com *aspectos diacrônicos do social*, isto é, num mesmo momento histórico há possibilidade de haver níveis diferentes de desenvolvimento “*qualquer que seja o aspecto de desenvolvimento que se deseje olhar*” (p.210). Numa perspectiva bakitiniiana, como sugere Duran (1995), “*o processo de construção de consciência e de contrapalavras*²⁵ *se dá historicamente e ao longo do tempo.*” (p.213)

Neves (1997), ao considerar como fundamental a dimensão ética enquanto mediadora entre as dimensões técnica e política do processo educativo, sugere que “*o movimento de consciência (movimento de avanço e recuo) só pode ser compreendido se visto como mediado pelas políticas educacionais do período (histórico), pela história vivida pelo grupo e pelas professoras em particular, pela sua memória coletiva, pelas condições objetivas de trabalho.*” (p.191).

Pensar no professor como sujeito de um saber e de um fazer é ultrapassar um discurso, quase hegemônico, que vê o professor ou como um repetidor de *receitas* (a partir dos livros didáticos, de cursos, etc.), ou como um mero aplicador de teorias que, na verdade, desconheceria em profundidade.

Para vários autores, entre eles Shulman (1987, apud Garcia, 1997) e Gauthier et al. (1998), é possível considerar que os professores possuem diferentes tipos e modalidades de conhecimento/saberes. A partir do trabalho de Shulman²⁶, Garcia (1997) considera que o tipo

²⁵ Para Bakhtin, a compreensão é uma forma de diálogo...”é preciso que o interlocutor encontre o lugar da ‘fala alheia’ no contexto de suas significações” (p.212). No processo de compreensão, a cada palavra do outro, fazemos corresponder uma série de palavras nossas (réplica) que, quanto mais numerosas e substantivas mais nos levariam a um processo de compreensão. (Duran, 1995)

²⁶ “Shulman (1987) e colaboradores elaboraram uma semântica do conhecimento (*knowlegde base*) em que se fundamenta o ensino, sugerindo a seguinte categorização: conhecimento dos conteúdos; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da classe); conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento do contexto educativo

de conhecimento de maior interesse do ponto de vista didático é o *conhecimento de conteúdo pedagógico* (conhecimento da matéria e conhecimento do modo de a ensinar).

Para Garcia (1997), o conhecimento de conteúdo pedagógico não pode ser ensinado ²⁷, "*uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino* ²⁸ *o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo.*" (p.57)

Gauthier et al. (1998) ²⁹ propõem um conceito que consideram mais completo para referir-se aos saberes docentes: o conceito de *repertório de conhecimentos*, que englobaria a *gestão do conteúdo*, ou seja, o conhecimento da matéria e do seu ensino e a função de *gestão da classe*, isto é, a organização das turmas, o estabelecimento de regras e maneiras de proceder, o encadeamento coerente das atividades etc. Embora reconheçam que a atividade educativa é complexa e multiforme, reconhecem também que ela deve ser compreendida a partir daquilo que ela possui em termos de *generalidade* que tende a ser identificado e analisado por um *repertório de conhecimentos*, ou seja, os saberes, os comportamentos e práticas que, a despeito das *contingências* das situações pedagógicas concretas, podem caracterizar o *ensinar*.

Para Shulman (1986, apud Garcia, 1997), definir a atividade docente como profissão supõe que os professores tenham a capacidade de tomar decisões acerca do ensino e de justificá-las, pois "*um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais.*" (p.59)

Para Gauthier et al. (1998), o desafio da profissionalização seria ultrapassar a visão do ensino como de um *ofício sem saberes* ou *de saberes sem ofício*, e reconhecer que os

características dos grupos, comunidades, cultura, etc.) e, por último, conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos." (Garcia, 1997, p. 56)

Segundo Gómez (1997) se o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, ele, entretanto, pode ser *aprendido*. "Aprende-se fazendo e refletindo *na e sobre a acção.*"(p.112)

Segundo Bidarra (1996), as investigações científicas que têm o ensino enquanto objeto de estudo são recentes e têm sido orientadas no sentido do estabelecimento de prescrições para o seu desenvolvimento. "É somente a partir dos anos 30, mas em especial nas décadas de 60 e 70, que surge grande parte da investigação experimental e quasi-experimental sobre os diversos factores que incidem nos processos de ensino (Dunkin & Biddle, 1974)". Além disso, é possível verificar que essas investigações são particularmente marcadas pela influência da psicologia e da sociologia, segundo paradigmas positivistas e fenomenologistas. Para Doyle (1985, apud Bidarra, 1996) é possível traçar-se uma certa evolução dos paradigmas no domínio da investigação sobre o ensino. Bidarra (1996) cita vários autores que têm contribuído para a discussão desses paradigmas: Burns, 1995; Doyle, 1977, 1985; Gage, 1963, 1986; Shulman, 1986.

Para Gauthier et al. (1998) "... é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (p.28). Esse reservatório de

professores detêm a posse de saberes profissionais específicos. Para os autores, o conceito de competência está ligado à posse de um saber próprio à profissão e, neste sentido, o *ensino* seria um ofício feito de saberes específicos aos professores.

Estimular a cultura organizacional das escolas é pensar a escola como território próprio dos professores, centro do processo de desenvolvimento profissional; é pensar a formação de professores numa perspectiva de construção coletiva. “*A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.*” (Bride apud Nóvoa, 1997, p.29)

Para Nóvoa (1997), somente práticas de formação que tenham como referência as *dimensões coletivas* podem, efetivamente, consolidar uma *nova* profissionalização docente, no sentido de *produzir a profissão docente* através de práticas reflexivas que permitam aos professores serem responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e participantes na implementação das políticas educativas. Nesse sentido, o autor faz referência a Alberto Melo ao defender que, mais que *oficializar* (no sentido de generalizar) propostas, seria mais conveniente uma abordagem de *disseminação em rede*³⁰ (p.30), idéia considerada crucial por Nóvoa, por permitir a criação progressiva de uma *nova cultura de formação de professores*.

Se, como quer Bride (apud Duran,1995), “*a escolha das formações centradas nas escolas, em articulação íntima com os projetos organizacionais e a mudança das instituições é uma linha de consenso em formação contínua*”, há experiências de formação³¹ que demonstram a necessidade da presença de *formadores experientes* que possam desenvolver “*um processo de diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas*” (Gòmez, 1997,p.113). Ainda para Gòmez , a figura do professor-tutor não pode ser relegada a um papel marginal nos programas de formação, pois, na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no *pensamento prático* do professor, a figura do formador (inclusive com a sua própria prática) torna-se essencial.

saberes incluiria os saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da ação pedagógica.

³⁰ O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação para as escolas num esforço de troca e de partilha de experiências de formação. (Nóvoa,1997).

³¹ Ver Duran (1995) Alfabetização na Rede Pública de São Paulo – A história de caminhos e descaminhos do ciclo básico – Tese de Doutorado – PUC/SP.

3.4 A reflexão sobre a prática: instrumento de profissionalização docente

Tem se tornado lugar comum falar de um certo mal-estar docente entre os professores que estariam vendo sua profissão cada vez mais submetida a um processo de proletarização. Em todo o mundo, essa crise tem colocado os professores diante da necessidade de tomar decisões acerca do futuro da profissão docente.

Para Villa (1998), a maior dificuldade para aumentar o prestígio da profissão docente através de estratégias profissionalizantes vem das mudanças culturais e sociais que têm atacado a figura clássica do professor, sua identidade³² e sua autoridade.

Ainda que se concorde com a posição de Villa (1998), acredita-se na importância de um movimento interno à categoria dos professores, de dentro para fora, na constituição de uma identidade profissional.

Acredita-se também, como Gimeno (1995), que o objetivo da constituição do professor, enquanto profissional, só pode ser atingido através de um esforço de compreensão, por parte dos professores, das suas práticas, do seu fazer profissional.

Somente o processo de profissionalização vai sustentar o processo de *autonomia* dos professores, sendo a reflexão sobre a prática um instrumento importante nesse processo.

A natureza do processo de reflexão, segundo Kemmis (apud Gimeno, 1995, p.103) seria:

“1- A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos.

2- A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.

3- A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.

4- A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.

5- *A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social.*”

O professor é um *profissional prático*³³ e o êxito da sua atividade profissional depende da capacidade para manejar, na sala de aula, as situações pedagógicas próprias à atividade de ensino.

Essa capacidade, denominada por Shön (apud Gimeno, 1995) *conhecimento prático*, mais do que uma relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula, é um processo de *reflexão-na-ação*, um diálogo reflexivo com a situação problema concreta integrando criativa e inteligentemente conhecimento (teórico) e técnica.

Para Gimeno (1995),

"o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente... em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta e quando organiza a sua própria experiência" (p.103).

Para compreender o *pensamento prático* do professor é necessário distinguir os três conceitos que o integram:

- a) *conhecimento - na - ação;*
- b) *reflexão - na - ação;*
- c) *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão - na - ação.*

³² Remeto o leitor para o importante trabalho de Silva (1995) Professor de 1º Grau: Identidade em Jogo. Campinas – SP: Papyrus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

³³ Nos anos 70 houve uma (má) aproximação entre os conceitos de *prático* e *técnico*, o que ocasionou a perda do sentido do *prático*. Para os teóricos críticos a maior perda foi a substituição de um conceito de *teoria* diretamente enfocada sobre o *prático* por outro que viria a considerar o *prático* como apenas um processo técnico no sentido de *aplicar* soluções pré-estabelecidas cientificamente. A razão crítica teria sido substituída pela razão técnica. (Carr & Kemmis, 1988) É o que Schön (1983, apud Gómez, 1997) qualifica de racionalidade técnica. A racionalidade técnica não daria conta dos *fenômenos práticos* por sua complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. (Gómez,1997).

O conhecimento-na-ação manifesta-se no *saber fazer* e é o componente inteligente de toda ação humana ³⁴, ainda que esse conhecimento venha a ser consolidado em esquemas semi-automáticos ou rotinas.

A reflexão na ação é pensar sobre o que fazemos, enquanto fazemos. Segundo Gimeno (1995), "*é um processo de diálogo com (grifo do autor) a situação - problema e sobre (grifo do autor) um processo de interação particular que exige uma intervenção concreta*" (p.104). Para o autor, pode ser considerado o primeiro espaço de confrontação empírica entre a realidade concreta da sala de aula e o conjunto de esquemas teóricos e convicções implícita dos professores. Para Yinger (apud Gimeno, 1995), o pensamento ativo (a reflexão-na-ação) leva à construção de uma *teoria*, ainda que sobre um caso único, implicando na construção, avaliação e reconstrução de procedimentos.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (reflexão crítica para Carr & Kemmis) é a análise a ser realizada *a posteriori* sobre a própria ação, utilizando-se instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da re-construção da própria prática. É exatamente a reflexão sobre a ação o componente essencial do desenvolvimento profissional. É o que converte o professor num investigador, na sala de aula, permitindo que ele construa uma *teoria* adequada à sua situação de profissional prático ³⁵ e elabore estratégias de ação.

Para Barrow (apud Gimeno, 1995), essa dinâmica reflexiva é a base do autodesenvolvimento profissional dos professores.

A pesquisa realizada por Sadalla (1997) veio demonstrar que os professores possuem crenças ³⁶, mesmo que pessoais e informais, sobre suas classes, seus alunos e mesmo sobre

Para a teoria interpretativa há diferença entre ação humana e conduta humana. A ação humana quanto ação social deve ter sentido para quem a realiza.

Segundo Carr & Kemmis (1988), a teoria crítica volta-se para Aristóteles para recuperar o conceito "práxis" (teoria prática). Para Aristóteles, as "artes práticas" (entre elas a educação) não eram incia em um sentido rigoroso, pois dado seu propósito prático (uma atividade prática, erentemente de uma atividade teórica, tem como *finalidade* produzir mudanças, por exemplo, o sino) e a natureza dos seus assuntos, teriam que se contentar com uma forma de conhecimento certa e incompleta. Nesses domínios, a teoria remetia exclusivamente à práxis e a disposição que veria cultivar-se era a *phronesis*, isto é, um entendimento prudente de como atuar em situações áticas.

Segundo Pacheco (1995, apud Sadalla, 1998, p. 32) "uma crença distingue-se de uma atitude. Uma tude é uma totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa e uma crença é o mponente cognitivo da atitude." Ainda segundo o autor o conceito tem sido utilizado como ãonimo de teoria e também de perspectiva.

questões de desenvolvimento, aprendizagem, ensino. Crenças que, freqüentemente, são expressas em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A partir desse e de outros estudos que vieram demonstrar que o pensamento prático do professor pode influenciar e mesmo determinar a prática de ensino, surge a possibilidade de que as ações de formação possam incidir sobre a prática docente, tomando-a como objeto de reflexão, num processo de *tematização da prática* (Weisz,1988,1999).

Sadalla (1998) considera que a formação continuada pode ser um momento privilegiado de reflexão sobre a prática onde poderiam ser trabalhados as crenças (teorias) subjacentes às ações dos professores *com eles* e na *própria situação* na qual a ação pedagógica se desenvolve.

Neste sentido, a prática (enquanto *espaço real*) é assumida como o *lugar* de aprendizagem e de re-construção do pensamento prático do professor.

Ao reconhecer o papel do professor como mediador da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, Weisz (1988;1999), tomando como exemplo o caso da aprendizagem da leitura e da escrita, reconhece também que o mediador precisa *construir sua competência* para planejar e implementar boas situações de aprendizagem. Para a autora, o único caminho para que o professor possa construir essa competência é o da reflexão sobre a prática.

“A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o “saber fazer” e a compreensão do “para que fazer”, articulando a reflexão sobre “o que”, “como”, “para quê” e “quem” vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem.” (BRASIL/ MEC, 1998).

A partir de experiências já realizadas ³⁷, parece não haver dúvidas de que as ações de formação que incidem sobre os contextos de atuação do professor têm mais sucesso no desenvolvimento das competências profissionais e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino.

Não podemos nos esquecer, no entanto, que a reflexão (individual) é uma das dimensões do trabalho pedagógico e que os professores que refletem sobre sua prática têm que considerar as condições de produção do trabalho docente. Isso significa vincular a reflexão às condições

³⁷ Referimo-nos ao Projeto Alfabetização: Teoria e Prática da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

sociais, políticas e econômicas numa abordagem de *tradição reconstrucionista social*³⁸, segundo autores como Zeichner e Liston. (Geraldi, Fiorentini, Pereira, 2000)

Para os autores essa tradição “...tenta fazer os professores pensarem sobre a dimensão política e cial, além de outras dimensões da sociedade...” (Geraldi, Fiorentini, Pereira, 2000)

IV – OS MODELOS QUE ORIENTARAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“A política não governa: navega ao timão...não pode fazer programas para o futuro, posto que os programas são projeções abstratas e mecanicistas..”.

*Edgar Morin*³⁹

4.1 A década de 70

Ao analisar as tendências históricas do *treinamento* em educação, Fusari (1988) lembra que os educadores sempre foram *treinados* para corresponder a determinadas expectativas, geralmente expressas nos textos legais. Para o autor, são os educadores que, em última análise, deverão “...concretizar o legal na prática, traduzindo-o nas suas ações junto aos alunos, no processo ensino-aprendizagem.” (p.14).

Embora o *treinamento* seja uma tendência histórica no Brasil, foi no final da década de 60 que, segundo Fusari (1988), houve um verdadeiro *boom* de propostas, muito provavelmente geradas pelo descompasso cada vez maior entre a formação dos professores e a entrada para a escola de um tipo de clientela que ela não estava preparada para receber⁴⁰.

Se considerarmos que o conceito de treinamento sugere modelagem de comportamentos, o que desencadearia ações meramente mecânicas, é possível considerar sua inadequação para se referir aos processos de formação de professores pois, como sugere Marin (1995), é com base nos *conceitos* subjacentes aos termos que muitas decisões são tomadas e se planejam as ações de formação.

Durante a década de 60, Fusari (1988) constata que as ações de treinamento sofreram a influência de uma *tendência tradicional*, em que o processo ensino-aprendizagem era entendido numa perspectiva de *doação* de conhecimento do professor (possuidor de todo o saber) para o aluno (tábula rasa). O pressuposto era de que a simples aquisição de

³⁹ MORIN, E. (1996) Epistemologia da Complexidade. IN: SCHNITMAN, D.F. Novos Paradigmas, cultura e subjetividade. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.

⁴⁰ Em 1950 apenas 38% das crianças em idade escolar freqüentava a escola. A partir da década de 60 passamos a ter 45%; em 1970 esse índice alcança 67% e no começo da década de 80 75,6%.(Perosa, 1997, p.18)

conhecimentos desenvolveria nos professores determinadas atitudes positivas em relação ao ensino e estas tenderiam a modificar o comportamento dos educadores em relação às suas práticas.

O papel do docente (capacitador) era cumprir o programa do curso, enfatizando as idéias que os textos trabalhados continham e a possibilidade dessas idéias serem aplicadas diretamente à prática, o que acabou reforçando a dicotomia entre a teoria e a prática.

Os depoimentos dos professores que freqüentaram cursos de treinamento durante esses anos dá uma medida de como eles eram avaliados: “(...) o curso foi muito bom, mas na hora da prática a coisa é muito diferente”; “o curso foi bom para mim, aproveitei muito mesmo, pena que não dá para colocar as coisas em prática”; “a teoria é muito bonita, mas na prática a coisa é diferente”. (Fusari, 1988).

Na mesma época, devido à *tendência escolanovista* (Fusari, 1988), a moda passa a ser a inovação e a modernização dos meios, sendo possível identificar nos treinamentos dos professores uma ênfase acentuada na questão dos métodos e das técnicas, reforçando a noção de que, ao aplicá-los, seria possível resolver a questão da improdutividade da escola.

As mudanças que os treinamentos desejavam ver implementadas pelos professores não se concretizaram. Acabaram manifestando-se numa (mesma) prática tradicional, ainda que muitas vezes acompanhada por um outro (novo) discurso.

A partir dos anos setenta, é possível identificar nos treinamentos dos professores o que Fusari (1988) julga ser a *tendência tecnicista*.

Segundo o autor, com o desenvolvimento do processo de industrialização e a ênfase no desenvolvimento econômico, a escola foi colocada “a reboque do desenvolvimento” (p.19). A escola foi proclamada um microssistema e seu funcionamento poderia ser explicado a partir do enfoque sistêmico, ou seja, “*deve ser considerada como um organismo vivo que, dependendo dos estímulos que recebesse (input), processaria internamente esta estimulação (processo) e produziria resposta (output).*”(p.20)

O objetivo da escola seria produzir indivíduos aptos a se engajarem no mercado de trabalho de forma rápida e eficiente e a organização racional dos meios passa a ser o elemento principal de uma pedagogia tecnicista.

A pedagogia tecnicista articula-se a partir do pressuposto da neutralidade científica e nos princípios de eficiência e produtividade. Sendo a preparação para o mercado de trabalho o

objetivo da escola, esta deveria ser produtiva, racional e organizada e para isso seria necessário que racionalizasse seu trabalho pedagógico tornando-o mais *científico* (observável e quantificável). Essa tendência valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino apresentados sempre como *neutros, eficientes e eficazes*.

Para cumprir com esses objetivos, os treinamentos exploravam as habilidades ligadas ao planejamento: definição de objetivos educacionais, institucionais e comportamentais. Os objetivos deveriam indicar os conteúdos programáticos e estes, as estratégias de ensino. A avaliação deveria verificar se os objetivos propostos foram atingidos.

De acordo com esse modelo de formação, o professor é considerado executor de planos e programas elaborados por especialistas considerados mais competentes que pretendem controlar todas as variáveis do processo. Esses especialistas desenvolvem, então, treinamentos com o objetivo de desenvolver as *habilidades* do professor planejar bem o seu trabalho que deverá ser executado, controlado e avaliado segundo critérios previamente estabelecidos por esses mesmos especialistas.

Durante muito tempo, as ações de formação ficaram *marcadas* pelos princípios do tecnicismo. Segundo Perosa (1997),

"nas primeiras iniciativas de formação oferecidas pela CENP ⁴¹ podemos identificar os efeitos de sua herança tecnicista. Bastante marcada pelos princípios de racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, as experiências reforçavam ainda mais a divisão entre os que planejam e os que executam o trabalho pedagógico." (p.57)

A operacionalização desses cursos de formação pode ser caracterizado como *em cascata*, o que significa que alguns professores da rede eram convocados a participarem dos cursos e, depois, teriam a responsabilidade de transmitir esse conhecimento aos demais professores das unidades escolares. Assim, treinava-se um grupo de monitores para as Divisões Regionais de Ensino do Interior e da Capital os quais, por sua vez, formavam outros grupos de monitores que eram enviados para as Delegacias de Ensino, que finalmente repassavam para as unidades escolares (Perosa, 1997).

⁴¹ CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão criado em 1976 pelo decreto 7510/76 com a atribuição de promover programas de "aperfeiçoamento" e "atualização" do pessoal docente, técnico- pedagógico e administrativo. (Perosa, 1997)

No final da década de 70, através de um convênio entre a CENP e a TV Cultura, a Secretaria da Educação de São Paulo passa a utilizar a televisão como recurso para promover a formação dos docentes em serviço. Na mesma época surgem, também, os primeiros convênios com algumas universidades públicas de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP), para a oferta de cursos de aperfeiçoamento aos professores e demais especialistas da rede pública (Perosa, 1997).

No final da década de setenta, os primeiros sinais de abertura política no país permitiram que a questão da relação entre educação e sociedade fosse retomada.

Segundo Fusari (1988), pode-se identificar, nos treinamentos, reflexos da concepção crítico-reprodutivista, que concebe a dependência da educação em relação à estrutura da sociedade capitalista. Essa dependência colocaria a educação como mera reprodutora da estrutura social vigente. À educação não caberia um papel transformador, modificador das condições existentes.

Os treinamentos refletiram essa *fase de deminúcia* quando os educadores passaram a analisar o papel ideológico que a escola cumpre enquanto legitimadora das desigualdades sociais, principalmente junto às camadas populares.

Para Perosa (1997), a difusão das idéias de autores como P. Bourdieu e J.C. Passeron, com a teoria sobre o sistema de ensino enquanto violência simbólica, fez com que os *fatores intra-escolares*, como a *prática docente*, ganhassem maior visibilidade nas análises sobre o fracasso escolar. O insucesso no processo de escolarização é imputado ao despreparo técnico do professor para lidar com crianças portadoras de uma outra cultura, muitas vezes vista como *cultura inferior*.

4.2 A década de 80 e a implementação do Ciclo Básico

Segundo Fusari (1988), no início da década de 80 surge, como forma de superação da influência liberal (escolanovismo) e da influência crítico-reprodutivista, a proposta dialética que permite "*perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade*" (p.23) e que está comprometida com a *democratização* da educação escolar básica. Para ele, essa proposta deveria "*...apoiar uma 'política para a educação do educador em serviço' que supere a tradicional 'capacitação de recursos humanos aplicada à educação'*". (p. 24)

Essa proposta, deveria, ainda segundo o autor, estar pautada em alguns pressupostos:

- assumir que o educador brasileiro é um cidadão concreto, síntese de múltiplas determinações;
- garantir a formação em serviço como aspecto essencial da profissionalização do educador;
- a identificação das necessidades da formação em serviço deveria contar com a participação dos professores na discussão dos problemas que enfrentam no cotidiano;
- os problemas da prática dos educadores deveriam ser considerados como ponto de partida e de chegada do processo de formação;
- a política de educação do educador em serviço deveria estar fundamentalmente comprometida com a democratização da educação escolar básica: qualidade de ensino para toda a população;
- a política de educação do educador em serviço deveria compor o quadro geral de condições de trabalho, salário e carreira.

Se é verdade que, a partir da década de 80, a escola se abriu para atender as crianças das classes populares ⁴², é também verdade que a escola não estava preparada para garantir o direito de permanência e de efetiva aprendizagem para *todas* as crianças.

"No processo de democratização do ensino, a extensão da rede escolar deve vir acompanhada de uma reformulação da escola, da sua organização, dos critérios e padrões de avaliação para que a população que a procura possa ter nela garantida a sua permanência e continuidade, bem como a aprendizagem efetiva. Isto é antes de tudo, rever a concepção de ensino e buscar alternativas que garantam a todos a possibilidade de aprender o que é ensinado." ⁴³ (SÃO PAULO/SEE, 1988)

⁴² A literatura na área e, inclusive documentos oficiais (1991), reconhecem que, embora tenham ocorrido avanços em relação à expansão da oferta de vagas, principalmente pela construção, em grande escala, de prédios escolares, a ampliação da oferta de acordo com as necessidades internas do sistema, ainda deixa muito a desejar. (Perosa, 1997, p.19).

⁴³ A decisão política de implantação do Ciclo Básico deveu-se a constatação de que "A unificação dos dois primeiros anos de escolaridade obrigatória em um só ciclo...correspondia à necessidade de enfrentar, já a partir dos primeiros anos de escolaridade, a questão da alfabetização e da democratização da escola, uma escola em que aproximadamente 40% das crianças não ultrapassavam a barreira da primeira série e em que grande parte dos alunos sobreviventes conservava dificuldades no uso da língua escrita ao longo das séries seguintes." (Duran, 1995)

Em maio de 1983, a Secretaria da Educação de São Paulo divulga um documento ⁴⁴ que continha uma análise sobre os principais problemas da educação, solicitando que professores e funcionários das escolas e dos órgãos intermediários do sistema, comunidades e associações de classe, discutissem e propusessem soluções que serviriam como base para a reformulação da política educacional do Estado.

O documento ⁴⁵ apontava para um esforço pela democratização da escola pública através da melhoria da qualidade de ensino para todos, da participação da escola e da comunidade visando à superação das deficiências, valorização salarial e profissional do magistério, descentralização das decisões permitindo maior autonomia da escola.

O Projeto de Implantação do Ciclo Básico (Parecer CEE-Conselho Estadual de Educação n.1913/83) deveria ter se constituído no ponto de partida para a reorganização da escola pública de 1º.Grau e pretendia ser

"uma diretriz pedagógica assumida por todos os agentes da educação, no sentido de encontrar um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito a escolarização."
(SÃO PAULO/SEE, 1988)

Segundo Duran (1995), a proposta do Ciclo Básico sofreu críticas ferrenhas principalmente porque, ao defender a não reprovação dos alunos da 1ª para a 2ª série, questionava a idéia de que a reprovação pode ser benéfica para o aluno, garantindo a qualidade do ensino.

Foi difícil para os professores ⁴⁶ entenderem que, ao estabelecer um *continuum*, o Ciclo Básico apontava para uma mudança na concepção de *avaliação*, que deveria ser contínua e

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Jornal Educação Democrática, São Paulo. Governo Democrático, n. 81, jun. 1983.

Segundo Martins (1997) "o Documento Preliminar para a Reorientação das Atividades da Secretaria (1983) continha as diretrizes políticas gerais para implementação de programas e projetos de mudança que expressavam os anseios dos setores mais organizados do magistério, fundamentadas na produção acadêmica da área. Veiculava informações, principalmente sobre a organização e funcionamento da escola, o estrangulamento das séries iniciais, a seletividade do ensino, o curso noturno, o magistério." (p.24)

Desde janeiro de 1998 o ensino fundamental na rede pública paulista, está organizado em dois ciclos: 1ª à 4ª. série e 5ª. a 8ª. série. A idade do aluno passa a ser o critério para a formação das turmas. A avaliação e a recuperação deveriam ser contínuas, de modo que o trabalho pedagógico pudesse ser reorganizado para permitir que todos os alunos obtenham sucesso. (Oliveira, 1999)

entendida em sua dimensão educativa ⁴⁷, isto é, "*capaz de reconhecer e valorizar os progressos dos alunos e de permitir ao professor e à escola observar os resultados de sua prática, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.*" (Duran, 1995, p. 5).

4.2.1 A política de formação a partir do Ciclo Básico

A capacitação do pessoal docente e técnico, para a implementação do Ciclo Básico, ficou a cargo dos Órgãos Centrais da Secretaria que realizaram encontros e treinamentos visando à capacitação do pessoal técnico das DREs (Divisão Regional de Ensino) e das DEs (Delegacias de Ensino) - Assistentes técnicos, Supervisores e Monitores - que seriam responsáveis pela implementação do Ciclo Básico junto às escolas de sua região, além da intensificação do convênio entre a Secretaria e as Universidades Paulistas, convênio que previa a oferta de cursos de capacitação docente.

Pela complexidade da estrutura da Secretaria de Estado da Educação (SEE), verificou-se que, no final do 1º semestre de 1984, grande número de professores e diretores de escola não tinham as informações necessárias sobre o Ciclo Básico fazendo com que, no 2º semestre, a SEE desenvolvesse o Projeto Ipê com o objetivo de atingir o maior número de pessoas em menor tempo possível, para intensificar a capacitação de Recursos Humanos, visando à implementação do projeto.

O Projeto Ipê utilizava-se de um sistema de multimeios: televisão, rádio, texto impresso e teleposto. Em cada sessão do teleposto havia a audiência do programa emitido pela TV (30 minutos), a discussão do tema subsidiada pelo fascículo (60 minutos) e a audição pelo rádio (30 minutos) das respostas às dúvidas surgidas durante o debate e encaminhadas, por telefone, para a Rádio Cultura, onde uma equipe técnica da SEE respondia as questões formuladas. A abrangência do Projeto foi de 83.687 participantes, para uma estimativa inicial de 30.000 participantes (SÃO PAULO/SEE, 1988).

⁴⁷ Para Perrenoud (1993) "mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola". Remeto o leitor para o artigo do autor "Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica". IN: **ESTRELA, A.; NÓVOA, A.** (org) (1993) Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Porto: Porto (Coleção Ciências da Educação).

Foi, também, através do Projeto Ipê que, em 1985, a Secretaria de Educação promoveu um curso de alfabetização, com o objetivo de divulgar as novas idéias e propostas do Ciclo Básico ⁴⁸.

A implantação da Jornada Única de Trabalho Docente e Discente no Ciclo Básico, em 1988, foi a tentativa de proporcionar *condições objetivas* para a melhoria da qualidade de ensino:

"além de concretizar um tempo maior de permanência dos alunos na escola, propiciou aos professores a possibilidade concreta de se atualizarem em serviço, de trocarem experiências com seus colegas...criaram-se condições objetivas de tempo, espaço e coordenação para uma atuação conjunta nas turmas de Ciclo Básico de cada unidade escolar." ⁴⁹ (Duran, 1995, p.20)

A implantação da Jornada Única no Ciclo Básico foi acompanhada da instalação das *Oficinas Pedagógicas* que significou uma preocupação da Secretaria em tornar a Delegacia de Ensino *"pólo irradiador e catalisador do trabalho pedagógico."* (SÃO PAULO/SEE/CENP, 1990).

Neste sentido, a Oficina Pedagógica deveria ser um espaço de integração/detalhamento/execução/avaliação de projetos voltados para a realidade local que dependeria de uma ação conjunta da Equipe Técnica da DE, sob a coordenação do Delegado de Ensino. Para que as ações pudessem se efetivar, supunha-se uma atuação do Diretor de Escola

"no sentido de proceder a um diagnóstico das necessidades de aprimoramento do pessoal docente com quem trabalha: detectadas, as necessidades serão encaminhadas à Oficina Pedagógica, que as levará em conta no momento do planejamento/execução de suas atividades. Ainda cabe ao Diretor de Escola promover ampla divulgação, viabilizar a discussão, sugerir e participar de atividades programadas pela Oficina Pedagógica." (SÃO PAULO/SEE/CENP, 1990, p.140).

Para Duran (1995),

Naquele momento ainda não havia uma proposta alternativa de alfabetização e os textos produzidos apresentavam forte influência da psicologia diferencial e do referencial associacionista, embora já evidenciassem o reconhecimento da natureza complexa da alfabetização, de seus determinantes sociais e políticos.

Dados de 1993 apontam que, de um total de 6597 escolas, 4127 continuam com Jornada Única e 170 sem Jornada Única. (Duran, 1995, p.19)

"... a manutenção da proposta do Ciclo Básico...deu sustentação para a introdução de componentes teórico-práticos coerentes com a posição política assumida, assegurando uma outra qualidade da alfabetização e colocando em cena a questão das opções pedagógicas, em geral deixadas de lado em nome da autonomia da escola." (p. 29)

Quando, em 1988, uma nova Proposta de Alfabetização do Ciclo Básico foi apresentada à rede para discussão e avaliação, uma das questões priorizadas pelos professores dizia respeito a uma *política de capacitação*.

Segundo Duran (1995), embora não se possa atribuir somente à capacitação, a melhora nas taxas de desempenho do CB ⁵⁰

"o Programa Ciclo Básico vem sendo fortalecido por intenso esforço de reconceptualização do processo de alfabetização e conseqüente capacitação docente ⁵¹, com ações voltadas para as séries iniciais da escolarização, estruturadas de forma a atingir um número cada vez maior de professores, com vistas a consolidar novos procedimentos pedagógicos e práticas de avaliação do rendimento dos alunos que possam reverter o comportamento histórico do baixo desempenho escolar da rede estadual." (p.124)

Num primeiro momento, após a implantação do CB, foram desenvolvidas algumas ações de capacitação numa *perspectiva extensionista* (atingir um grande número de professores em cursos de curta duração, organizados de forma compacta) de caráter voluntário, o que levou à incorporação de professores isolados e de diferentes escolas. Dentre essas ações podem-se citar:

- uma série de publicações com o objetivo de proporcionar, aos professores, informações atualizadas sobre alfabetização;

⁵⁰ Em 1995, em um grupo de 100 alunos, 9 refazem o CB por problemas de freqüência e abandono, 30 ficam retidos no final do CB e 61 chegam à 3ª série. São 20 promoções a mais do que na década anterior. Em 1993 houve, também, um acréscimo de 23% no crescimento da matrícula, 125 mil a mais do que em 1985, embora a procura pelo CB inicial tenha recuado 2%.(Duran, 1995, p. 122-3)

⁵¹ " Se a atualização sempre é necessária para todo profissional, o é ainda mais no caso dos docentes latino-americanos de hoje. Essa afirmação sustenta-se em razões muito diversas: a mudança radical da perspectiva que teve lugar nos últimos quinze anos em relação à alfabetização - graças às contribuições da lingüística e da psicolingüística, assim como aos estudos etnográficos e didáticos - não teve eco suficiente nas instituições formadoras de professores; a função social do docente sofre um processo de desvalorização sem precedente; o acesso a livros e revistas especializados é difícil, dada a situação econômica de nossos países e, em particular, ao deplorável panorama trabalhista dos educadores, os professores têm muito poucos espaços próprios para a discussão de sua tarefa..." (Lerner, 1993 apud Duran, 1995, p 120)

- a organização de cursos e reuniões em nível central, regional ;
- a utilização do ensino à distância (Projeto Ipê);
- convênios com as Universidades para a oferta de cursos.

Com a implantação da Jornada Única, em 1988, foi possível criar nas escolas um *espaço coletivo* de trabalho, através das HTPs (Horas de Trabalho Pedagógico), com a instituição de um *professor coordenador*.

Segundo Duran (1995),

"a experiência mostrou que essas condições não foram suficientes...Faltava uma mediação... era preciso investir na formação de quadros em cada região, como uma estratégia de superação da capacitação que supõe a passagem de informações em níveis hierárquicos diferenciados." (p.133)

A partir dessa constatação, foi se constituindo uma nova forma de pensar a capacitação *em profundidade*, "em que mediadores e grupos de estudos trocam entre si experiências, refletem sobre suas práticas e buscam maior aprofundamento teórico." (Duran, 1995, p. 133).

Nesse contexto, desenvolveu-se o Projeto *Por uma Alfabetização sem Fracasso*⁵², onde foi se construindo uma *concepção* de capacitação docente, não mais baseada numa lógica de cursos *em cascata*, mas na perspectiva de uma *formação contínua*.

O projeto destinava-se a professores do Ciclo Básico e assistentes pedagógicos e/ou supervisores do Ciclo Básico das Delegacias de Ensino de todo o Estado. Tinha a duração de 90 horas, durante um ano, possibilitando que os participantes se mantivessem, durante os outros anos, *em grupos de manutenção*. Formaram-se cerca de 300 professores, embora nem todos tivessem se mantido no grupo permanente (Bahia, 1995). A partir de 1991⁵³, a Fundação para o

Segundo Bahia (1995) "no contexto da discussão da Proposta de Alfabetização do CB (1988), teve início o Projeto "Por uma alfabetização sem fracasso" coordenado pela profa. Telma Weisz e acompanhado pela equipe técnica do Ciclo Básico da CENP. O projeto se desenvolveu por quatro anos (1988/1991)."

No período de 91/94 a partir da gestão de Fernando de Moraes como Secretário da Educação, através do Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo foram implantadas as Escolas-Drão (proposta central desse programa) que vieram introduzir novas diretrizes e orientações que foram, em particular: a autonomia da escola, o sistema de capacitação, a reorganização do tempo escolar e ainda ampliação, reforma e readaptação da rede física; programa de recursos materiais de infraestrutura e apoio pedagógico às escolas; alterações salariais. A estratégia de implementação era

Desenvolvimento da Educação (FDE) assumiu a função de implementar as ações de capacitação e, no ano de 1992, tem início o Projeto "Alfabetização: Teoria e Prática".

Segundo Duran (1995),

"o Projeto 'Alfabetização: Teoria e Prática' construiu um modelo (grifo do autor) de formação continuada que inclui estratégias diversificadas de atuação, mas que, fundamentalmente, considera os professores como produtores de conhecimento sobre o ensino, que desenvolvem os seus saberes através de percursos de renovação permanente..." (p.145)

As ações desenvolvidas pelo projeto tinham uma *direção*:

- investimento na formação de quadros capacitadores com vistas à organização de *redes de trabalho coletivo e de "partilha"* entre os diversos atores educativos;
- desenvolver *uma competência na tematização da prática de capacitação* através da constituição de grupos de reflexão permanente entre os "coordenadores de grupos"⁵⁴ - equipe da FDE - capacitadores das regiões;
- a criação de *núcleos autônomos nas DEs* que funcionassem como pólos de referência e atualização permanente dos professores;
- atuação na *unidade escolar* através das HTPs (Horas de Trabalho Pedagógico).

Seus *objetivos* eram, entre outros:

- fazer emergir o professor - investigador que vai ampliando seu repertório de possibilidades de atuação a partir do pensar crítico sobre sua própria prática;
- auxiliar na busca de novos caminhos que permitam aos professores desenvolver com maior segurança seu trabalho do dia-a-dia;
- promover o avanço exigido no estágio atual do conhecimento na área de alfabetização;

completar o processo em quatro anos. Até julho de 1994 haviam sido implantadas 1614 Escolas- Padrão de um total de 6682 escolas.(Duran, 1995, p.23)

⁵⁴ As ações de formação continuada eram desenvolvidas por capacitadores-professores, assistentes pedagógicos, diretores de escola ou supervisores de ensino, muitos dos quais haviam participado do Projeto Por uma alfabetização sem fracasso. A partir de 1993, 60 desses capacitadores foram selecionados para desempenharem a função de coordenadores de grupos (de capacitadores de sua região), numa ação descentralizada. Esses capacitadores participavam, mensalmente, de um grupo de reflexão permanente (centralizado na FDE), com a equipe responsável pelo projeto e assessores convidados, cada um colaborando, nas discussões, com uma temática diferente.(Bahia, 1995)

- possibilitar uma forma de atuação que propicie a descentralização, o fortalecimento das regiões e sua autonomia.

O Projeto *Alfabetização: Teoria e Prática* foi consubstanciado por várias ações ⁵⁵ (Anexos 1, 2 e 3):

1- Cursos Básicos

- Cursos de Fundamentação Teórico-Prática;
- 90 horas de duração, ao longo do ano;
- realizados descentralizadamente por capacitadores da região.

2- Cursos de aprofundamento

- 60 horas de duração, ao longo do ano;
- realizados descentralizadamente por capacitadores em alfabetização em dupla com professores de Língua Portuguesa.

3- Cursos de aperfeiçoamento

- 180 horas de duração, ao longo do ano;
- 90 horas realizadas descentralizadamente tendo como docentes capacitadores em alfabetização da Grande São Paulo;
- 90 horas realizadas na PUC/SP tendo como docentes professores e especialistas convidados pela FDE e pela Universidade.

4-Seminários Temáticos

- estavam previstos 4 seminários que deveriam subsidiar as discussões existentes na rede de ensino sobre a prática da avaliação: O ensino básico é fundamental; Construtivismo em Revista; Língua e Linguagem; O currículo nas séries iniciais.

5-Workshops - "Por trás das Letras"

- ampliar a participação dos educadores no Projeto Alfabetização: Teoria e Prática;

De 1991 a 1993 o Projeto foi desenvolvido através de 988 cursos entre *básicos e de aprofundamento* e ações nas Unidades Escolares, atingindo cerca de 90 mil professores, em sua maioria professores de Ciclo Básico, mas também, diretores, supervisores, coordenadores de Ciclo Básico, professores III, alunos e professores da Habilitação Magistério e professores de pré-escola de prefeituras Municipais.

- analisar as possibilidades de trabalho na alfabetização com vários tipos de textos;
- 30 horas de duração - 2 módulos de 15 horas;
- desenvolvimento de um projeto de trabalho nas escolas a partir das discussões do workshop.

6-Grupo de reflexão permanente

- objetivo desses grupos era consolidar um projeto de formação permanente através de núcleos de formação autônomos, nas próprias escolas da rede.

7-Projetos

- *Desenvolvimento e aprendizagem Escolar (FDE/IDE)*
 - Curso Básico - 136 horas/ano
 - Curso Aprimoramento - 30 horas
- *Construindo o sucesso na escola (FDE/UNICAMP)*
 - trabalho desenvolveu-se em 4 Escolas Padrão do município de Campinas, com o objetivo de construir, em conjunto, Universidade e Escolas, instrumentos adequados para análise dos dados da prática escolar, permitindo que se elaborassem diagnósticos e propostas de mudança.
- *Avaliação do Rendimento Escolar*
 - Projeto desenvolvido em 11 Divisões Regionais de Ensino (DREs), por supervisores, a partir de um seminário realizado na FDE, em julho de 1992.

8-Fórum de Alfabetização

- um momento de reflexão, avaliação, troca de experiências, aproximação com práticas inovadoras de alfabetização.

9- Projeto Alfabetização: Teoria e Prática à distância

- deveria se constituir numa nova modalidade de capacitação e compunha-se de programas de TV e de uma revista (Ciclo Básico em Discussão). Seu objetivo era potencializar as HTPs, consideradas como um espaço dedicado à discussão, estudo e aprofundamento das questões educacionais. Tinha como meta atingir 30.000 profissionais da COGSP em 750 telepostos organizados nas DREs, DEs,

Oficinas Pedagógicas e Escolas. Para flexibilizar a oferta, os programas poderiam ser gravados e utilizados no horário escolhido para o teleposto funcionar. Os telepostos deveriam contar com um monitor.

Além dessas ações, continuaram a ser produzidos uma série de documentos e outros materiais, como vídeos, que pudessem subsidiar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

A publicação do documento *Ciclo Básico em Jornada Única* (v.2), em 1990, veio concretizar esse objetivo ⁵⁶. Nesse documento foram publicadas as experiências e os depoimentos de professores que já vinham trabalhando com uma proposta alternativa de alfabetização, o que pode ser considerada uma prática inovadora, pois abriu a possibilidade de *dar voz* aos professores, valorizando seu trabalho de refletir sobre sua própria prática e de permitir que a divulgação do seu trabalho viesse a contribuir para apontar a outros professores caminhos possíveis em relação ao trabalho com a alfabetização.

Nesse contexto também se situa o conjunto didático *Por trás das Letras* (Weisz, 1992), que marca um salto de qualidade na relação teoria/prática da alfabetização ao considerar o uso social da escrita, o uso do texto enquanto texto e a importância dada à diversidade de tipos de texto escrito, na prática de atividades de sala de aula. Esse conjunto didático foi parte integrante do projeto denominado *Por uma alfabetização sem fracasso*, que se desenvolveu durante os anos de 1988/1991, no âmbito da SEE, e destinava-se à capacitação docente dos professores alfabetizadores. Como outros dois vídeos anteriormente feitos com o mesmo objetivo, o *Escrita*, sobre as transformações dos sistemas de escrita ao longo da história de vários povos, e o *Construção da Escrita* que ilustra algumas idéias infantis sobre o sistema de escrita, todos foram editados e distribuídos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.

O documento editado e distribuído pela SEE-CENP em 1992, que foi elaborado e desenvolvido por Beatriz Cardoso e Madza Julita Nogueira, com a colaboração da professora Marialva F. dos Santos da EEPSP Prof. Raul Antonio Fragoso, em São Paulo, *Ler e Escrever, um grande prazer!*, “traduz uma resposta à questão que sempre nos colocamos: elaboração de materiais de apoio que considerem a realidade sócio-cultural, estimulem a criatividade dos

⁵⁶Para Gatti (1997), um fator que vem sendo recentemente apontado como um problema em relação à formação profissional, é a falta de um acervo de referência para formação profissional específica, bre questões ligadas diretamente às aprendizagens básicas, ou seja os quê, os como e os porquê

educadores e incorporem as discussões teóricas mais recentes sobre alfabetização." (Maia, 1992, p. 5)

Para o acompanhamento e a avaliação do desempenho dos capacitadores foram pensados vários instrumentos e estratégias. Eram realizadas análises de conteúdo dos projetos desenvolvidos pelos capacitadores para as suas regiões e dos relatórios enviados por eles à equipe técnica do projeto. Eram analisados, também, os trabalhos práticos desenvolvidos pelos professores que participavam das ações de capacitação, assim como eram avaliados, por amostragem, trabalhos dos alunos do Ciclo Básico dos professores que participavam do projeto (Bahia, 1995).

Em 1992⁵⁷, foi realizada, por uma equipe da FDE, uma pesquisa que pretendia avaliar a influência do Projeto *Alfabetização: Teoria e Prática* na prática dos professores do Ciclo Básico, tomando como referência o próprio aluno como fonte de informação.

Segundo Alves e Duran (1993),

"este estudo constituiu-se num primeiro momento de avaliação do projeto e a análise dos dados ofereceu elementos valiosos para o replanejamento das ações de capacitação para 1993. A sistemática de organizar cursos de aprofundamento... tem suas raízes nesta análise... Os próprios instrumentos de avaliação dos alunos... foram aperfeiçoados no processo. O novo instrumento elaborado, que está sendo utilizado no estudo avaliativo de 1993, incorpora as críticas e sugestões apontadas... as discussões para a reformulação dos critérios de análise das produções escritas dos alunos, constituíram-se em momentos de reflexão profunda sobre o próprio conteúdo do trabalho de capacitação, evidenciando-se conceitos a serem incluídos, valores a serem considerados, posturas a serem assumidas... No entanto a contribuição fundamental que resultou do próprio processo desse estudo avaliativo, foi a construção de um referencial para a avaliação do rendimento dos alunos, iniciada com o estabelecimento de parâmetros e a elaboração da ficha descritiva, quando da implantação do Ciclo Básico. Essa sistemática de avaliação

fazer e quando fazer. Consideramos que, tendo isso em conta, os documentos aqui referidos foram um primeiro passo nesse sentido e, por isso, merecem ser referidos neste trabalho.

⁵⁷ Segundo Duran (1995) "as pesquisas de 1992 foram realizadas sob minha coordenação e a de Maria Leila Alves, com a assessoria de Thais Aparecida Soares e com uma equipe técnica composta por Yeda Maria Varlotta, Alfredina Nery e Suely Aparecida Amaral, além de um grupo de dez capacitadoras do Projeto *Alfabetização: Teoria e Prática* que funcionaram como auxiliares de pesquisa... produzindo relatórios que constam do anexo do Relatório Final da Pesquisa. Esse relatório, sob o título "Alfabetização: Teoria e Prática – avaliação de um Projeto" (Alves e Duran, 1995) faz parte do relatório "O Ciclo Básico em São Paulo: uma análise qualitativa" pesquisa iniciada em 1991, com o financiamento do INEP/MEC. ... O relatório final da pesquisa de 1992 encontra-se na FDE/DT/GDA, tendo sido encaminhado também à missão do Banco Mundial, que acompanhava e avaliava o Projeto IEB – Inovação no Ensino Básico em 1993 e ao próprio INEP/MEC."(p. 149)

está sendo retomada e redirecionada no processo de capacitação, tornando mais consistente a idéia de ciclo e explorando melhor as potencialidades do continuum de dois anos.” (Alves e Duran, 1993, p.28-9).

A pesquisa de 1993 ⁵⁸, dando continuidade à realizada em 1992, e

“com o objetivo de identificar o possível valor de um projeto como este que, pela sua concepção e pela forma como se desenvolveu, supõe mudanças na prática de alfabetização... desdobrou-se em dois momentos: o primeiro, realizado entre maio e junho, dirigiu-se exclusivamente aos alunos de professores participantes dos cursos de aprofundamento; o segundo, realizado entre novembro e dezembro, introduziu um grupo constituído por alunos de professores não participantes do Projeto, ou seja, professores que não participavam de um processo sistemático de avaliação, como um grupo de 'contraponto'.” (Duran, 1995).

No início de 1995, por ocasião da posse do novo Governo do Estado e da nova Secretária da Educação e sua equipe, o trabalho de capacitação que vinha sendo desenvolvido pela FDE através do Projeto *Alfabetização: Teoria e Prática* é extinto. A equipe de coordenação é demitida e todos os projetos em andamento são desmobilizados inclusive o de avaliação cujos dados estavam em fase de processamento.

A própria FDE sofre um processo de desmonte. Tem o pessoal reduzido e suas atribuições restritas à implementação de alguns projetos especiais como o projeto Classes de Aceleração e o SARESP.

A FDE foi considerada pela nova Secretária uma estrutura paralela que havia alcançado muitos poderes em nome de uma *vanguarda reformista* o que enfraquecia o comando dos outros órgãos centrais da SEE gerando *desobediência* e o não cumprimento de ordens superiores, gerando um *paralelismo decisório*. (Oliveira, 1999)

4.3 A reorientação da política de capacitação

No começo de 1995, quando estava sendo finalizados o processo de elaboração, correção e imputação dos resultados em tabelas, toda a equipe responsável, na FDE, pelo Projeto *Alfabetização: Teoria e Prática* foi demitida e todos os projetos em andamento foram desmobilizados inclusive o de avaliação. Segundo Duran (1995), “essas tabelas e todas as provas encaminhadas encontram-se nos arquivos e na memória dos computadores da FDE...Parte desses dados - as tabelas do segundo momento de pesquisa, que estavam em meu poder na época em que ocorreu o meu

Com a posse do novo governo e da nova Secretária da Educação e sua equipe e a partir da renegociação do Projeto Inovações no Ensino Básico com o Banco Mundial ⁵⁹, o componente Capacitação ganhou um novo formato.

Segundo o relatório do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas- NEPP/UNICAMP (1996) que avaliou a implementação do Subprojeto Programa de Capacitação ⁶⁰, o entendimento de capacitação foi *ampliado*. Além da preocupação com as questões pedagógicas, surge a preocupação com a *capacitação institucional*.

A *capacitação institucional* deveria fortalecer a gestão educacional no sentido de uma maior responsabilização por parte da DEs ⁶¹, das Unidades Escolares e das instâncias municipais com relação à educação.

As ações de *capacitação pedagógica* estavam presentes em diferentes projetos da Secretaria: Programa Geral de Capacitação Pedagógica, Programa de Capacitação Docente para o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar e o Programa Docente do Projeto de Ensino à Distância.

Um primeiro formato do programa de *capacitação pedagógica* estava consubstanciado no documento *Capacitação – Linhas gerais da política de capacitação da SEE*, do início do segundo semestre de 1995, tendo sido elaborado por um Grupo composto por um representante da CENP-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, UGP-Unidade de Gerenciamento do Projeto Inovações do Ensino Básico, FDE-Fundação para o Desenvolvimento da Educação, COGSP-Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo, CEI-Coordenadoria de Ensino do Interior e ATPCE-Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. (NEPP, julho de 1996).

Sua concepção baseava-se em dois princípios: *descentralização e ação continuada em serviço*, para o que haveria uma distribuição de funções e competências na realização das ações.

desligamento da FDE... - serão considerados neste trabalho." (p. 150) (a autora refere-se à sua Tese de Doutorado, defendida em 1995 na PUC/SP)

⁵⁹ O projeto original foi assinado em 1991, alterado entre 1992 e 1994 e, mais uma vez em 1995 quando ocorre a mudança de administração na SEE. (NEPP, julho de 1996)

⁶⁰ O subprojeto aqui referido faz parte da pesquisa Avaliação do Processo de Implementação do Projeto "Inovações do Ensino Básico" e de algumas medidas da Escola-Padrão, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas-NEPP da Unicamp entre julho de 1994 a junho de 1996, na área da Região Metropolitana de São Paulo.

⁶¹ A partir de 1998 as DEs passaram a ser designadas por Diretorias de Ensino.

Para implementar as ações do programa de capacitação, a SEE assentava-se sobre uma estrutura organizacional formada pela CENP – UGP/PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – DEs.

À CENP caberia: realizar ações diretas de capacitação; analisar e avaliar os projetos elaborados pelas DEs; elaborar listagem com as universidades e instituições que oferecessem cursos para aperfeiçoamento de recursos humanos e acompanhar e avaliar as ações. A UGP teria a função de contratar e repassar às universidades e as outras instituições os recursos financeiros captados junto ao projeto PNUD/ONU-Organização das Nações Unidas. As Delegacias de Ensino se responsabilizariam pelas ações que atingiriam diretamente os professores em sala de aula e a proposta de capacitação deveria ser definida por elas a partir da demanda das escolas ⁶².

Num encontro realizado em fins de 1995 com os ATPs (Assistentes Técnico-Pedagógico) das Delegacias de Ensino, foram apresentadas diretrizes para as ações de capacitação pelas Oficinas Pedagógicas (NEPP, julho de 1996).

Em janeiro de 1996, as Universidades paulistas receberam uma nova versão do documento “Programa de Capacitação – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” e foram convidadas para uma reunião para serem consultadas sobre a possibilidade de participarem das ações de capacitação. Em fevereiro, as propostas das Universidades foram enviadas à CENP mas, como “*não atendiam às necessidades mais gerais do Programa*” (p.79), o Grupo de técnicos da SEE optou por elaborar um novo projeto a ser enviado às Universidades. “*A partir de março...passa-se a elaborar um novo programa que, apresentado ao Banco Mundial, recebeu aprovação em junho de 1996.*” (NEPP, julho de 1996, p.79).

Em linhas gerais, o Programa de Capacitação deveria *re-qualificar* (grifo do autor) os profissionais da rede visando constituir um *corpo técnico* que pudesse implementar um *novo* modelo de escola, construindo, segundo as palavras da Secretária da Educação, uma *Escola de Cara Nova* em que a cultura do fracasso deveria ser substituída pela cultura do sucesso.

Segundo o Relatório do NEPP sobre o Programa de Capacitação, “caberia às Delegacias de Ensino...elaborar um *diagnóstico do desempenho das escolas, identificar as necessidades e prioridades* (grifo do autor). Deveria partir, então, para a formulação de ações que visassem superar as dificuldades encontradas.” (NEPP, (1996) Programa de Capacitação, Subprojeto n. 2, Relatório n.6. Pesquisa: Avaliação do processo de implementação do projeto IEB e de algumas medidas da Escola-Modelo).

Segundo a SEE, para fugir do modelo de formação de multiplicadores, o novo programa previa capacitar diretamente os profissionais que, para isso, foram distribuídos em dois grupos: o primeiro, constituído por delegados de ensino, supervisores, assistentes técnico-pedagógicos, diretores de escola e coordenadores de escola e o segundo, pelos professores.

O propósito da SEE era desenvolver as ações de educação continuada em dois níveis: o central e o descentralizado.

No *nível central* deveriam ser priorizadas ações de educação continuada para as lideranças educacionais: Delegados de Ensino, Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos das Oficinas Pedagógicas, Diretores de Escola e Professores Coordenadores (São Paulo, SEE/CENP, julho de 1996).

O objetivo da capacitação era a divulgação e o entendimento das diretrizes dos projetos educacionais da SEE, a construção de um modelo de gestão dirigida para o sucesso escolar e a reflexão sobre o currículo. A capacitação deveria ser operacionalizada através de reuniões periódicas, grupos de estudos, cursos, oficinas e consultorias. Os responsáveis por essas ações seriam os órgãos centrais da SEE e instituições contratadas (NEPP, julho de 1996).

A meta estabelecida para os anos de 1996 e 1997 era capacitar 146 delegados de ensino, 1.728 supervisores, 762 ATPs, 6.711 diretores de escola e 10.000 coordenadores (NEPP, julho de 1996).

No *nível descentralizado*, as ações deveriam priorizar "*o conjunto dos professores das escolas* ⁶³...e deveriam ser planejadas e executadas pelas Delegacias de Ensino/Oficinas Pedagógicas em parceria com as Universidades e outras instituições que atuam na área de formação e aperfeiçoamento de educadores." (São Paulo, SEE/CENP, junho de 1996, p.13).

A meta estabelecida para os anos de 1996 e 1997 era capacitar 6.711 diretores de escola, 6.143 vice-diretores, 82.316 professores I, 16.422 professores II e 103.123 professores III (NEPP, julho de 1996).

Segundo o relatório do NEPP (1996), entre o início de 1995 e junho de 1996, a rede pública de São Paulo convive, ao mesmo tempo, com o processo de formulação da política de capacitação e a implementação parcial da mesma pela SEE, o que, segundo o relatório,

⁶³ O conjunto de professores da escola não inclui os professores de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. O projeto de capacitação diz que só deverão ser incluídos se forem identificadas necessidades específicas para esses componentes (Projeto de Educação Continuada, 1996, p.15)

“desenhou um quadro situacional difuso de difícil captação e compreensão pelos agentes...” (p.86).

A partir de dados extraídos do mesmo relatório, é possível perceber que essa implementação parcial refere-se à capacitação, pelos órgãos centrais, de *certa* população alvo, ou seja, delegados de ensino, supervisores e assistentes técnicos pedagógicos das DEs, considerados como as lideranças educacionais.

Essas lideranças deveriam ser re-qualificadas para implementar uma política educacional formulada “...*por um grupo limitado de pessoas que não estavam preocupadas em construir consensos...entre organizações da sociedade civil...*” (Oliveira, 1999,p.3) e justificada por certas avaliações técnicas e certos referenciais teóricos.

Segundo o relatório NEPP (1996), foi no momento final de formulação do Programa de Capacitação que a autonomia das DEs, que até esse momento era apontada, vagamente, como centro da formulação da capacitação docente, foi *atenuada* (grifo do autor) surgindo a fórmula das ações centralizadas e descentralizadas.

Ainda segundo o relatório, o fato de as DEs serem responsáveis pelas ações descentralizadas não significou que elas contariam com recursos próprios para o desenvolvimento de seus planos de capacitação. As DEs deveriam contar com “*uma linha de crédito aberta pela SEE*” (p.111) para a *compra* (grifo do autor) de cursos das Universidades e/ou outras instituições de capacitação de recursos humanos, tendo-se, assim, que “*se conformar* (grifo do autor) *nesse espaço delimitado pela SEE*” (NEPP, 1996, p. 111).

V - O PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – PEC

O Projeto de Educação Continuada, formulado pela SEE, foi dividido em seis subprojetos :

- 1- Supervisores de Ensino
- 2- Diretores de Escola
- 3- Assistentes das Áreas Pedagógicas da Oficina Pedagógica
- 4- Professores Coordenadores de Escola
- 5- Professores do Ensino Fundamental
- 6- Avaliação da Educação Continuada

Para efetuar o atendimento a esses profissionais, foram criados 19 pólos regionais.

(Anexo 4)

Para a SEE, a construção de um *novo modelo de escola* exigiria dos profissionais da educação algumas mudanças de atuação:

- O envolvimento de todos os segmentos da escola (diretores, professores, funcionários, pais e alunos) na construção coletiva do projeto pedagógico.
- A organização da escola com relação à aparência física, a manutenção de horários que atendam as necessidades dos pais, a organização das salas de aula (séries iniciais) ou de salas-ambiente (5ª a 8ª séries) de modo a disponibilizar material pedagógico para os alunos.
- A organização de biblioteca e laboratório e a sua utilização sistemática.
- A implementação de um processo de avaliação contínua da aprendizagem com o objetivo de identificar conquistas e dificuldades tanto dos professores como dos alunos.
- A elaboração de planos de trabalho utilizando informações educacionais (SARESP) ⁶⁴ (São Paulo SEE/CENP, julho de 1996).

⁶⁴ Para a SEE, os educadores deveriam, além de levantar os dados, analisá-los e interpretá-los com o objetivo de utilizá-los para a tomada de decisões. Segundo Oliveira (1988) “...os critérios de análise dos dados e suas interpretações ficaram à mercê da SEE. Os critérios de análise puderam ser estabelecidos segundo interesses políticos. A interpretação pode se dar através de focos explicativos convenientes a SEE. Também se deu abertura para a SEE selecionar o que divulgar, fosse pelos documentos internos, fosse pela grande imprensa.” (p.70-1)

Além dessas, outras mudanças seriam necessárias, no sentido de “*fazer da sala de aula um local onde o currículo cria vida, isto é, um espaço em que todos os alunos possam aprender*” (p.8). Para isso, o processo de Educação Continuada deveria investir no binômio: *saber* (o conteúdo a ser ensinado), através da ampliação, aprofundamento e sistematização dos conteúdos curriculares e *saber fazer* (a metodologia), através da vivência de experiências e situações que contribuam para uma prática docente que garanta uma aprendizagem significativa (São Paulo, SEE/CENP, julho de 1996).

Ainda segundo esse documento das diretrizes do PEC, as ações de Educação Continuada deveriam ser, *obrigatoriamente*, subsidiadas por materiais produzidos com a finalidade de referendar as discussões e/ou apoiar a implementação das atividades e que deverão ter como referenciais teórico-metodológicos as publicações elaboradas pela SEE com as diretrizes da política educacional, o novo modelo pedagógico de funcionamento das escolas (a reorganização da rede física) e os parâmetros para a organização e o desenvolvimento do currículo escolar. Esses materiais seriam os que estavam listados no mesmo documento:

- Comunicado SEE do Diário Oficial de março de 1995.
- A publicação *A Escola de Cara Nova*.
- As Propostas Curriculares (não inclui a Proposta de Alfabetização).
- Relatórios e Resultados do SARESP.
- Raízes e Asas (material constituído de fascículos, livros e vídeos, produzidos pelo CENPEC – Centro de Pesquisas para Educação e Cultura).

O que justificaria, na ótica da SEE, *um novo modelo de capacitação*, seria a necessidade de romper com a *ineficácia* do que a secretaria considerava as *formas tradicionais de capacitação* que ao longo dos últimos anos vinham sendo implementadas.

Aquelas formas de capacitação seriam ineficazes pelos seguintes motivos:

- existiriam dificuldades para identificar as reais necessidades de aperfeiçoamento dos educadores da rede;
- não existiria uma sistemática de acompanhamento das ações de capacitação e de avaliação do impacto destas ações na sala de aula;
- haveria uma única modalidade de Educação Continuada: cursos de 30 horas;
- os cursos privilegiariam ou só a teoria ou só a prática dos educadores;

- os cursos não enfatizariam metodologias vivências, passíveis de serem desenvolvidas na sala de aula;
- existiria uma inadequação e/ou insuficiência de materiais de apoio ao trabalho do profissional envolvido;
- raramente as ações estavam voltadas para o conjunto dos educadores da escola (São Paulo, SEE ,1997).

O PEC propõe, portanto,

"promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual e constituir um corpo técnico que possa implementar um novo modelo de escola (grifo do autor) com vistas a reverter o quadro atual de fracasso escolar, assegurando à clientela acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida." (São Paulo, SEE/CENP, julho 1996, p. 6).

Segundo o documento A Escola de Cara Nova (São Paulo, SEE, 1997), o que se buscará avaliar como *efeito*, isto é, o impacto do processo de capacitação, deveria obedecer aos seguintes critérios:

- uma melhora do desempenho escolar;
- a transformação do cotidiano da escola;
- a construção do projeto pedagógico da escola;
- a mudança de perfil dos profissionais da educação.

A *avaliação externa* do projeto deveria ser realizada por instituições contratadas pela SEE. Deveriam ser avaliadas a *eficiência* da implementação e a *eficácia* dos resultados observáveis através do *impacto* das ações do projeto na rede escolar.

O *acompanhamento* e a *avaliação interna* teriam como propósito verificar o *impacto* do Programa de Educação Continuada na sala de aula sendo indicadores desse alcance, segundo a SEE:

- mudanças nas salas de aulas, nas UEs e nas DEs;
- mudanças nos profissionais, ou seja, adoção de estratégias compatíveis com o bom funcionamento das Unidades Escolares e das DEs, nos termos da política educacional da Secretaria.

Caberia “*a todos os profissionais envolvidos no processo*” (p.18), através do acompanhamento contínuo, garantir a implementação do *novo modelo de escola* e a implantação de um programa de *formação permanente* nas escolas e nas DEs com o objetivo de “*transformar a cultura da repetência em cultura do sucesso*” (p.19) (São Paulo, SEE, 1997).

5.1 O Subprojeto 5 - A capacitação dos professores do ensino fundamental

Na justificativa ao Subprojeto 5, a Secretaria reconhecia que:

- segundo dados disponíveis, os índices de evasão e repetência sofreram uma diminuição, embora haja indicadores sobre a necessidade de se continuar investindo para a melhoria da qualidade do ensino;
- o aperfeiçoamento constante é condição necessária para reduzir os índices de fracasso escolar e melhorar a qualidade do ensino público;
- a reorganização do espaço escolar e a implantação de um novo modelo pedagógico, o suprimento de material didático-pedagógico e o estabelecimento das HTPs, pela atual gestão da Secretaria, são medidas que melhoram as condições de trabalho do professor;
- os programas promovidos pela Secretaria, em anos anteriores, sempre privilegiaram, como única modalidade de capacitação, cursos de 30 horas, abordando temas que nem sempre consideravam as necessidades reais dos professores e que não privilegiavam metodologias vivenciais, definidas como aquelas passíveis de serem desenvolvidas em sala de aula.

O Subprojeto 5 pretendia

"reorientar essa sistemática, razão pela qual propõe ações descentralizadas de modo a permitir que as demandas e necessidades específicas dos professores, levantadas a partir de um diagnóstico preciso, sejam atendidas eficazmente no âmbito das DEs e ações diversificadas, ou seja, que se viabilizem através de várias modalidades." (São Paulo, SEE/CENP, 1996, p.47).

O processo de Educação Continuada deveria investir no desenvolvimento de um perfil de profissional que estivesse apto para definir, desenvolver e avaliar seu plano de ensino, com

base nos indicadores educacionais (SARESP) e nos parâmetros curriculares, de modo coletivo (nas HTPs). Organizar e utilizar adequadamente os espaços da escola (sala de aula) e os materiais didático-pedagógicos disponíveis para implementar uma metodologia de ensino "*voltada ao desenvolvimento dos processos de pensamento dos alunos*" (São Paulo, SEE/CENP, 1996, p.48).

Para que essas ações fossem concretizadas a SEE teria repassado para as escolas, recursos financeiros para conservação física do prédio, aquisição de materiais pedagógicos e mobiliário, vídeo, antena parabólica e TV. Teria enviado, ainda, livros didáticos, paradidáticos e fitas de vídeo. Teria também instituído as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Horas de Trabalho para projetos de recuperação e reforço dos alunos e selecionado Professores Coordenadores para todas as escolas. (São Paulo, SEE/CENP, 1996)

A meta do Subprojeto 5 era desenvolver ações de Educação Continuada para 25.285 professores que atuavam nas classes de CB à 4ª série e 84.287 professores de 5ª a 8ª séries.

Essas ações deveriam ser desenvolvidas tanto de modo presencial como mediante o uso de tecnologias de educação à distância.

As primeiras deveriam ser desenvolvidas, prioritariamente, pelas Oficinas Pedagógicas das DEs e conforme várias modalidades de capacitação: orientação técnica, oficinas de trabalho, sessões de intercâmbio de experiências, assessorias e cursos.

As segundas referiam-se, prioritariamente, à implantação do Programa TV Escola, do MEC, e pretendiam transformar as DEs em pólos de capacitação, a partir da montagem de telepostos. Para isso, as DEs receberiam um *kit* composto por antena parabólica, TV, vídeo e fitas (NEPP, julho de 1996).

Os responsáveis por essas ações de capacitação seriam as Delegacias de Ensino, através das Oficinas Pedagógicas e as Universidades Paulistas e outras instituições de formação e aperfeiçoamento profissional, que deveriam ser contratadas pela SEE. Nesse processo caberia a cada DE, a partir da demanda das escolas, escolher num catálogo informatizado os cursos que melhor se adequassem à sua demanda.

5.2 A operacionalização das ações de capacitação

Com relação à operacionalização, as ações de capacitação deveriam ser organizadas: *no nível central*, o que corresponderia à capacitação de grupos separados de supervisores, diretores, assistentes técnicos e professores coordenadores; *no nível descentralizado*, o que corresponderia às ações para os professores da rede. Ambas deveriam ser realizadas pelas Universidades e outras instituições privadas contratadas para a prestação do serviço.

A contratante, no caso a Secretaria da Educação, propunha-se a fazer um levantamento das *agências* de formação continuada e dos *serviços* que eram oferecidos.

Essas instituições deveriam encaminhar à SEE suas propostas, que seriam elaboradas a partir do projeto da Secretaria, mediante o preenchimento de um formulário padronizado.

Essas propostas, depois de avaliadas pela SEE, fariam parte de um *Catálogo Informatizado* que deveria ser periodicamente atualizado.

Segundo o Projeto de Educação Continuada (São Paulo, SEE/CENP, 1996), "*em síntese, às DEs caberá o gerenciamento desse processo.*" (p. 14)

Gerenciar significava:

- cotejar as demandas prioritárias com a oferta do catálogo;
- selecionar as ações, observado seu limite de crédito;
- implementar as ações após a contratação das instituições selecionadas pela SEE;
- acompanhar e avaliar as ações;
- fazer um relatório analítico segundo o modelo da SEE;
- encaminhar o relatório para a SEE.

Caberia à CENP a homologação das propostas das DEs e seu envio para o órgão responsável (UPG) pela contratação da agência selecionada.

A partir da contratação é que as ações poderiam ser iniciadas nas DEs.

Essas ações deveriam ser desenvolvidas através de uma metodologia que a Secretaria conceitua como *modelo circular de ação-reflexão-ação* que significava o seguinte:

"...nesse modelo circular a Educação Continuada pressupõe o desenvolvimento de atividades interdependentes que se alternam, de forma contínua e sistemática : atividades realizadas com a presença do conjunto dos participantes, objetivando a reflexão e a discussão sobre a realidade educacional; ações desenvolvidas nos respectivos locais de trabalho dos participantes com seus pares, visando integrar a prática profissional e o conhecimento sistematizado, levantando novos dados

extraídos de suas próprias vivências e que serão objeto de análise e reflexão nas discussões coletivas.” (São Paulo, SEE/CENP, 1996, p.11)

Para a SEE *"essa dinâmica visa garantir a extensão (grifo do autor) do processo de formação para o local de atuação dos profissionais e a concomitante transformação do cotidiano escolar." (p.11). Nega um modelo de formação de “multiplicadores” e sugere o desenvolvimento de profissionais que possam “diagnosticar, com precisão, os problemas vivenciados em seus locais de trabalho, priorizar as questões a serem enfrentadas, propor coletivamente as ações de intervenção, acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado, tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade de ensino.” (São Paulo, SEE/CENP, 1996, p.11-2)*

Em síntese, o objetivo da SEE ao implantar todas essas medidas seria *“assegurar às DEs e Ues, autonomia administrativa, financeira e pedagógica, necessárias para que adquiram mobilidade e flexibilidade e respondam efetivamente ao desafio da qualidade do ensino público.” (Sao Paulo, SEE/CENP, 1996)*

5.3 O PEC-UNITAU

O PEC-UNITAU foi o Programa de Educação Continuada - PEC desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em parceria com a Universidade de Taubaté – UNITAU ⁶⁵ em escolas pertencentes às Delegacias de Ensino da região do Vale do Paraíba e Litoral Norte e que foi designado como Pólo 7.

Do Pólo 7 faziam parte 9 Diretorias de Ensino, com cerca de 10.000 professores. Segundo a coordenadora do PEC –UNITAU na Universidade, não havia a possibilidade de atender todos os professores, optando-se por trabalhar com 4 a 7 escolas por Diretoria, num total de 39 escolas e 1.800 docentes, cujos critérios de escolha acabaram sendo dados pela Diretoria de Ensino.

A equipe do PEC – UNITAU na Universidade era composta por 35 pessoas entre coordenadores do projeto, professores e equipe de apoio. Segundo a coordenadora, os formadores eram professores titulados, sendo que muitos faziam parte do corpo docente do

⁶⁵ O convite da SEE para que a Universidade de Taubaté apresentasse um projeto de educação continuada destinado à rede pública estadual foi feito em novembro de 1996.

curso de Pedagogia da universidade e possuíam experiência com a formação de professores da rede pública. A equipe da Delegacia que trabalhava em parceria com a Universidade era composta por 3 a 5 membros, geralmente supervisores e assistentes técnicos da Oficina Pedagógica.

Segundo o Boletim de Educação Continuada (Universidade de Taubaté, maio de 1997), o Projeto Parceria resultou “*de um processo de reflexão e diálogo*” entre a Universidade, a Diretoria de Ensino e as escolas que faziam parte do Pólo 7.

Seu objetivo principal era

“promover o desenvolvimento profissional dos educadores envolvidos, estimulando uma cultura de gestão democrática nas Escolas e Delegacias de Ensino e favorecendo formas de trabalho coletivo, capazes de responder às questões do cotidiano escolar e assegurar a aprendizagem dos alunos.” (Universidade de Taubaté, maio de 1997).

A coordenação do PEC – UNITAU considerava que a tarefa a que se propôs só poderia ser bem sucedida se assumisse um caráter de participação conjunta, não se tratando de oferecer modelos ou soluções já elaboradas aos educadores. Pretendia reconhecer e valorizar as competências já construídas pelos profissionais da rede pública, usando a teoria como fonte de reflexão na busca de soluções conjuntas para os problemas da escola (Universidade de Taubaté, maio de 1997).

Para a coordenadora do programa esses cuidados foram necessários porque, segundo suas palavras, a grande maioria dos profissionais da rede têm uma *postura negativa* em relação a qualquer proposta que venha da Secretaria da Educação. Para ela o grupo mais *resistente* são os diretores e, por esse motivo, o maior investimento do PEC seria para essa categoria profissional.

O projeto PEC – UNITAU desenvolveu tanto *ações centralizadas* como *ações descentralizadas* de capacitação.

As *ações centralizadas* ou Sub-projeto 1, envolveram as lideranças educacionais: Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Assistentes Técnicos da Área Pedagógica das Delegacias de Ensino e Professores Coordenadores, num total de 980 participantes. (Anexo 5)

Conforme as diretrizes da SEE, as cargas horárias que estavam previstas para as ações centralizadas eram: 96 horas para os supervisores, 72 horas para os ATPs, 120 horas para os diretores e 120 horas para os coordenadores.

Para o desenvolvimento das ações, o Pólo 7 foi dividido em 5 sub-pólos cujas sedes foram as cidades de Taubaté (DEs de Taubaté e Pindamonhangaba), Lorena (DEs de Cruzeiro, Lorena e Guaratinguetá), 2 grupos na cidade de São José dos Campos (1ª. e 2ª. DEs de São José e Jacareí) e Caraguatatuba (DE de Caraguatatuba). No primeiro sub-pólo, foram atendidos 241 participantes, no segundo 247, no terceiro 197, no quarto 198 e no quinto sub-pólo 97, num total de 980 participantes. Todas as ações tiveram início em agosto de 1997.

Foram desenvolvidos nas ações de capacitação alguns *temas* considerados mais gerais:

- Perspectivas da escola pública na sociedade brasileira atual;
- Gestão participativa: princípios e estratégias de implementação;
- Experiências de gestão participativa: obstáculos e possibilidades;
- O projeto pedagógico da escola como construção coletiva.

Além dos que foram desenvolvidos especificamente para cada segmento de participantes. O tema síntese, no entanto, foi *o projeto pedagógico da escola como construção coletiva* (Universidade de Taubaté, maio de 1997).

As *ações descentralizadas* ou Sub-projeto 2, destinavam-se aos professores de Ciclo Básico a 8ª série do Ensino Fundamental, tendo como *núcleo de formação a própria escola* e prevendo cinco ações desenvolvidas em módulos interdependentes (Universidade de Taubaté, fev.97).

Algumas dessas ações, no entanto, foram realizadas em escolas indicadas pelas Delegacias de Ensino que usaram, como critérios de seleção, escolas consideradas *problemáticas*, segundo os resultados do SARESP.

Em 7 DEs as ações do programa foram desenvolvidas tendo como *locus* a própria escola. Duas DEs optaram pela realização de ações que envolvessem grupos de professores de áreas específicas do currículo, usando como critério para a escolha das disciplinas que seriam oferecidas os resultados do SARESP.

As ações descentralizadas foram iniciadas em junho de 1997, com 39 escolas de 16 municípios, num total de 1782 participantes. (Anexo 6)

Durante o ano de 1997, foram realizados 5 encontros num total de 40 horas. Nos primeiro e segundo encontros foram desenvolvidos temas relacionados à *construção do projeto pedagógico da escola*; no terceiro, sobre *a construção da disciplina na escola*; no quarto encontro, o tema escolhido foi: *professores e alunos: ensinando e aprendendo*. No último encontro, discutiu-se sobre *o processo de avaliação na escola e da escola*.

A metodologia de trabalho centrou-se em dinâmicas de grupo, leitura e discussão de textos, exposição de temas, relatos de experiências num processo de ação-reflexão-ação (SEE-Universidade de Taubaté, s/d).

A proposta era desenvolver as seguintes ações:

- Encontros coletivos em que estariam envolvidos todos os participantes;
- Encontros específicos em que os participantes tratariam dos temas pertinentes a sua área de atuação;
- Atividades planejadas durante os encontros e desenvolvidas nos locais de trabalho (Delegacias de Ensino e Escolas), registradas e relatadas nos encontros seguintes, num processo de ação-reflexão-ação;
- Fóruns para apresentação e discussão das experiências desenvolvidas nas Escolas e Delegacias de Ensino. (Universidade de Taubaté, maio de 1997)

Segundo a coordenadora do projeto os professores deveriam como *tarefa* fazer uma pesquisa. A primeira dessas tarefas de pesquisa dizia respeito ao tema: Quem somos? Deveria ser realizado, primeiramente, um diagnóstico da realidade, em seguida, haveria uma reflexão subsidiada por um aporte teórico e, finalmente, deveria se partir para ações de intervenção na realidade.

Ainda segundo o Boletim Informativo (SEE-Universidade de Taubaté, s/d), para o ano de 1998 estavam previstos 7 encontros (março a setembro), num total de 56 horas de formação.

Entre os dias 9 a 11 de setembro de 1998 realizou-se o Congresso de Educação Continuada – Pólo 7 , cujo tema geral foi *Pensando a qualidade do ensino a partir da escola pública*.

Segundo seus coordenadores, o Congresso teve como objetivo, além de reunir lideranças para uma reflexão conjunta sobre questões relativas à qualidade do ensino, permitir

que as experiências produzidas no cotidiano da prática escolar pelos participantes do PEC – UNITAU pudessem ser socializadas (Ambrozetti e Neto, 1998).

Segundo a Coordenadora do PEC – UNITAU, a publicação da Revista do Congresso de Educação Continuada – Pólo 7, em dezembro de 1998, foi uma forma de resgatar o trabalho desenvolvido pelo projeto.

VI – MÉTODO

6.1 O estudo de caso etnográfico

Optou-se, nesta pesquisa, pelo estudo de caso etnográfico, isto é, a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso.

A pesquisa de tipo etnográfico é aquela que faz uso de técnicas que, tradicionalmente, estão associadas à etnografia. Geralmente envolve a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo, geralmente associado à análise de documentos, histórias de vida, com o objetivo de proporcionar ao pesquisador um quadro mais vivo e completo da situação estudada (Lüdke e André, 1986).

Segundo Goode e Hatt (1968, apud Lüdke e André, 1986), o caso destaca-se por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo, o que justificaria seu uso quando se pretende estudar algo singular que tenha valor em si mesmo. Nesse tipo de pesquisa o objeto estudado é tratado como único, *“uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”* (p.21) o que permite que cada caso possa ser tratado como tendo valor intrínseco (Lüdke & André, 1986).

Segundo Stake (1985, apud André, 1998), se o pesquisador pretende entender um caso particular, levando em conta seu contexto e complexidade, o estudo de caso pode ser considerado a metodologia ideal.

Para Merriam (1988, apud André, 1998), os estudos de caso buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos, buscam compreender a realidade em sua totalidade, estando mais preocupados com a compreensão e a descrição do processo, do que com os resultados. Essa preocupação com o processo faz com que o pesquisador procure descrever o contexto e a população pesquisada e priorize a verificação da evolução do evento mais do que só os resultados finais.

O estudo de caso permite que o pesquisador esteja sempre buscando novas respostas e novas indagações durante o desenvolvimento do seu trabalho; permite que se retrate a realidade de forma completa e em profundidade; permite, também, que o pesquisador faça uso de uma variedade de fontes de informação (Lüdke e André, 1986).

6.2 Selecionando os sujeitos e coletando os dados

Por ter-se optado, nesta pesquisa, por uma metodologia de estudo de caso etnográfico, a seleção dos sujeitos foi feita de modo intencional. Interessavam sujeitos que tivessem participado do programa de formação continuada *na escola*, configurando-se enquanto *equipe escolar*. Sendo assim, a escolha da instituição que deveria implementar o programa recaiu sobre aquela que priorizou, nas ações de formação, o *coletivo escolar* a partir do seu próprio local de trabalho.

Um primeiro contato foi feito com a Universidade de Taubaté- UNITAU, intermediado por uma das professoras que havia participado do PEC e que, na época, pertencia ao Programa de Pós-Graduação da Unicamp, assim como a pesquisadora.

No mês de dezembro de 1999, a pesquisadora foi recebida pela coordenadora do PEC – UNITAU que, em uma entrevista, falou sobre aspectos gerais do programa, disponibilizou vários materiais escritos e colocou à disposição da pesquisadora uma lista de seis escolas pertencentes ao Pólo 7, onde os dados poderiam ser coletados.

No mês de fevereiro de 2000, a pesquisadora entrou em contato com a diretora de uma das escolas indicadas, que concordou em participar da pesquisa.

A referida escola situa-se em uma cidade do Vale do Paraíba, sendo pública e estadual.

No Plano Escolar de 1998 consta que a escola tinha por volta de 1.600 alunos, com um total de 42 classes, distribuídas entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal e Ensino Supletivo. Havia 50 professores distribuídos entre o ensino fundamental de 1^a. a 4^a. séries (PEB I), o ensino fundamental de 5^a. a 8^a. séries e o Ensino Médio (PEB II). A escola contava com um Diretor, um Vice-Diretor, dois Coordenadores Pedagógicos e mais doze funcionários pertencentes ao quadro do pessoal técnico-administrativo.

Tanto a Diretora quanto a Coordenadora Pedagógica estavam na escola desde 1993. Até aquele ano, a diretora, C.⁶⁶, trabalhava na rede municipal; nunca tinha trabalhado na rede estadual, assumindo, em 1993, o cargo de diretora da Escola J.C., onde estava até o período da

Toda referência aos sujeitos, ao nome da escola e a cidade onde ela está localizada será feita, daqui para diante usando-se apenas as iniciais dos nomes, no sentido de preservar-lhes a identidade.

coleta de dados. Na rede municipal, foi desde professora do infantil até Secretária da Educação, tendo implantado, enquanto Secretária da Educação, o projeto das Creches-Escola.

A atual Coordenadora Pedagógica, F., trabalhara, até 1993, nas duas redes. Quando era professora na rede municipal conheceu a diretora, C., que a encarregou de gerenciar a merenda escolar. Quando C. assumiu a direção da escola estadual J.C., convidou F. para ser a coordenadora. F., então, exonerou-se da rede municipal, optando por trabalhar somente na rede estadual. Elas trabalham juntas há 15 anos.

Em um primeiro contato, realizado nas dependências da escola, a pesquisadora foi recebida pela diretora e pela coordenadora. Apresentaram-se e falaram sobre o trabalho que a pesquisadora estava desenvolvendo. Na ocasião, tanto uma como a outra relataram a dificuldade de se construir um projeto pedagógico para a escola, pensado coletivamente, quando, como aconteceu em 1999, grande parte dos professores do J. C. foi removida para outras escolas. C. disse que *esse eterno recomeçar cansa muito*. Tanto ela como a F. fizeram referência ao projeto da *Escola-Padrão*, do qual a escola fez parte, considerando-o muito bom, entre outros motivos, por ter proporcionado estabilidade aos professores da escola.

Para esta pesquisa foram entrevistados seis professores da escola, escolhidos por atenderem aos seguintes critérios:

- participaram do PEC;
- faziam parte do corpo docente da escola antes do PEC;
- continuaram na escola, depois de encerrado o PEC.

Além das seis entrevistas com os professores, foi realizada uma entrevista com a diretora que nos permitisse entender um pouco mais a história da escola.

Dado o objetivo dessa pesquisa - **analisar a efetividade das experiências vividas por um grupo de professores durante o PEC enfatizando suas possíveis conseqüências para as práticas pedagógicas** - ficou claro que o principal instrumento para a coleta dos dados deveria ser a *entrevista*, pois ela nos permitiria coletar dados descritivos junto aos sujeitos, captando as informações desejadas de forma imediata e corrente, possibilitando efetuar correções, pedir esclarecimentos. Optou-se por realizar *entrevistas semi-estruturadas* que podem ser conceituadas, conforme Laville e Dionne (1999), como uma *“série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”* (p.188).

Em um primeiro momento, foi apresentado aos sujeitos um *roteiro* (Anexo 7) que permitiu traçar um *perfil* de cada um deles, pois acredita-se, assim como Larocca (1996), na importância de se realizar um resgate da caminhada, tanto pessoal como profissional, de cada um dos sujeitos implicados na pesquisa; compreende-se que todo homem é construído na história das relações que estabelece com outros homens na prática social.

Em seguida (Anexo 8), solicitou-se aos entrevistados que, na forma de um *depoimento*, expressassem sua opinião sobre três questões consideradas mais gerais: sobre os cursos de capacitação em geral, a relação entre cursos de capacitação e a melhoria da qualidade de ensino e sua opinião sobre a atual política de capacitação da SEE. Além disso, esse roteiro continha perguntas mais específicas acerca do PEC. Os sujeitos foram instados a responder livremente, sendo que, quando oportuno, pedia-se que temas fossem retomados, explicações fossem dadas, fatos melhor esclarecidos.

Procurou-se, também, observar e registrar aspectos da comunicação não verbal, tal como gestos, expressões, entonações, cuidado referido por Thiollent (1980, apud Lüdke e André, 1986) como *atenção flutuante*.

O primeiro contato com os professores foi oportunizado pela direção e coordenação da escola. Posteriormente, outros contatos foram feitos pouco antes dos horários dos HTPCs, momento em que era possível encontrar a grande maioria daqueles professores. Nesse momento, a pesquisadora se apresentava, falava sobre o objetivo da pesquisa e convidava o professor a participar. Alguns se recusaram; outros, embora quisessem colaborar, não tinham horários disponíveis. Sendo assim, pôde-se contar com os seis professores já mencionados.

As entrevistas foram feitas individualmente, na própria escola, durante os meses de agosto a novembro de 2000 e gravadas em áudio. Conforme as entrevistas iam sendo feitas, iam sendo transcritas e o material escrito ia sendo lido, selecionado e organizado, de modo que foi possível, embora respeitando o roteiro de perguntas previamente montado, re-fazer, a cada nova entrevista, o caminho da pesquisa. A cada entrevista, novos *atalhos* iam sendo abertos, novas *pistas* iam sendo dadas pelos entrevistados. E a cada entrevista esses atalhos iam sendo explorados, as pistas iam sendo decodificadas.

Além das seis entrevistas com os professores, foi realizada uma entrevista com a diretora com o objetivo de entender um pouco mais a história da escola.

Embora a *entrevista* tenha sido o instrumento central na coleta de dados, utilizaram-se documentos oficiais sobre formulação de políticas e de programas, documentos que continham estatísticas oficiais sobre índices de analfabetismo, de repetência, sobre o grau de atendimento às metas do programa PEC, boletins informativos, revistas, entre outros materiais, com o objetivo de ratificar e validar informações que foram obtidas através das entrevistas. Foi a partir desses documentos que se pôde ter acesso à *perspectiva oficial, ao modo de comunicar*, por exemplo, dos formuladores e implementadores da política educacional paulista. Interessava o que Bogdan e Biklen (1994) chamam de *contexto social*, isto é, saber alguma coisa sobre *quem* e sobre *as razões* que levaram a produção daqueles documentos.

Com relação a estatísticas e dados quantitativos, “*analisar as estatísticas oficiais atuais e compará-las com o que os sujeitos relatam verbalmente pode ser uma maneira útil de explorar percepções*” (p.194), como ensinam Bogdan e Biklen (1994). Para o pesquisador qualitativo, os números não têm valor por si só; ele não o utiliza como um caminho para descrever com precisão a realidade; antes, está preocupado em como os sujeitos utilizam esses dados para construírem a realidade.

6.3 Quem são os professores que participaram da pesquisa

PROFESSORA 1

A professora A. tem 28 anos, é solteira, natural de Valença, Rio de Janeiro. Possui 3º grau completo, com graduação em Química. Tem participado de cursos de capacitação, nos últimos dez anos, promovidos pela Oficina Pedagógica, pela Universidade e por uma escola particular onde lecionou antes de entrar na rede pública. Entrou na rede particular de ensino em 1991 e na rede pública em 1994. Ministra aulas para as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e para o Ensino Médio. Na escola, é professora efetiva há 6 anos, tendo uma carga horária de 40 horas semanais. No período diurno (manhã) ministra aulas para classes de 5ª. a 8ª. séries e no período noturno para classes de ensino médio.

A professora A. considera muito importante a realização de cursos de capacitação em geral, pois, graças a eles, “...é possível estar se reciclando sempre, aprendendo sempre...” o que

ajuda no “*amadurecimento profissional*” . Considera que “ *pra gente que não fez o magistério, como eu, tenho ainda, uma deficiência muito grande nesse lado pedagógico, então (os cursos de capacitação) ajudam a entender muita coisa (...) (eu) procurava participar efetivamente...* ” . Para ela há uma relação fundamental entre a capacitação dos professores e a melhoria da qualidade do ensino: “*...sem essa reciclagem, você fica parado no tempo (...) não vê perspectivas futuras (...) o pessoal vai ficando defasado mesmo.*” Sobre a oferta de cursos de capacitação diz que “*Depois do PEC, eu não me lembro de nada de efetivo....*” . Diz receber panfletos de oferta de cursos, mas considera ser impossível fazê-los seja porque os professores não recebem nenhuma ajuda financeira (ajuda de custo) seja porque não existe dispensa (das aulas) para poder frequentá-los.

PROFESSORA 2

V. é casada, natural de São Sebastião, SP. Coursou o Magistério e tem graduação em Pedagogia. Começou a fazer Mestrado mas parou, pois decidiu priorizar o Mestrado que estava sendo feito pelo marido que também é professor. Pretende voltar assim que as condições financeiras melhorarem. Tem participado de vários cursos de capacitação nos últimos dez anos, tanto na Oficina Pedagógica como na escola. Cita o Projeto Ipê e um curso feito na FDE sobre o uso de material pedagógico voltado para professores de Metodologia de Ensino do Curso de Magistério. Entrou para o quadro do magistério em 1986, exercendo a função de professor há 14 anos. Atualmente é PEB II e leciona para o Curso de Magistério. Está na escola há 12 anos, onde é professora ACT com uma carga horária de 32 horas semanais.

A professora V. considera que os cursos de capacitação são válidos e contribuem para a formação do professor, preparando-o para desenvolver um melhor trabalho em sala de aula. Diz que, obtendo “*boas informações*” através dos cursos de capacitação, o professor percebe que o trabalho desenvolvido por ele “*é o certo, não é o errado*” . O professor necessita dessas informações porque houve muitas mudanças e elas só podem ser acompanhadas através de novos cursos. Para ela o que conta é uma melhor formação geral para todos os professores, independente das disciplinas que lecionam. Com relação à atual política de capacitação da SEE, demonstra insatisfação com as atuais condições de trabalho que não permitem ao professor

capacitar-se: *“o professor com uma carga muito grande de aulas é obrigado a pegar e não tem tempo de fazer um curso (...) eu parei o Mestrado, por causa disso (...) ou me dedico a vida profissional ou largo tudo e vou pra lá...”* . Diz que a oferta de cursos é muito grande, porém, custam caro *“um bom curso de capacitação tá numa faixa de cem a duzentos reais...”* e, o professor não tem condições financeiras nem tempo livre para fazê-los.

PROFESSORA 3

K.R. tem 31 anos, é solteira, nasceu em Nova Iguaçu, RJ, mas, há 30 anos mora em Jacareí. cursou o Magistério e fez graduação em Letras. Atualmente faz um curso de especialização na UNITAU: Leitura e Produção de Texto. Nos últimos dez anos participou de mais de cinco cursos de capacitação que foram realizados, em sua maioria, na escola e na universidade. Na Oficina Pedagógica fez poucos cursos. Fez cursos na Secretaria Municipal, pois também é professora de Educação Infantil. É professora da rede municipal desde 1990 e da rede estadual desde 1993. Atualmente é PEB I, efetiva, na rede municipal (Ed. Infantil) e PEB II na rede estadual, lecionando para classes do Ensino Médio. Está há 8 anos na escola estadual J.C. onde é professora efetiva de Português, com uma carga horária de 24 horas semanais. Tem a mesma carga horária na rede municipal.

A professora considera essencial que o professor invista na sua formação continuada pois, diante das mudanças de toda ordem que vêm acontecendo, já não basta formar-se, ter um diploma e *“ficar sossegada”*, *“se (o professor) pretende ir para a sala de aula e fazer alguma coisa, a gente tem que dar um jeito e investir nisso, na formação geral mesmo.”* Para ela o motivo pelo qual os alunos *“cobram”* cada vez menos uma melhor formação profissional dos seus professores *“...é porque a gente está investindo (cada vez) menos neles...(alunos)”*. Ela demonstra a convicção de que é importante que o professor invista no aluno: *“...não pode subestimar a capacidade deles, porque eles têm! Agora, tem que proporcionar! Como proporcionar? É estar investindo na (nossa) formação, na capacitação, no aperfeiçoamento, entendeu?”*

Sobre a relação entre a capacitação profissional e a melhoria da qualidade de ensino diz que *“a pessoa não pode parar no tempo (...) (eu) estou sempre mudando! Cada sala é uma*

sala, cada realidade é uma realidade...” . Diz, também, que embora a vida (condições de trabalho) , hoje, não contribua para que o professor busque a qualificação, ela é muito importante porque “...*você escuta aqui, escuta ali, você observa ali, isso enriquece muito (...) sustenta a gente...*” .

Com relação à política de capacitação da SEE: “ *Olha, em dez anos que eu estou na rede, oito no estado, não teve nada como o PEC. O PEC foi assim um avanço, um progresso, um momento de crescimento, de transformação (...) Foi um grande avanço que parou.*” .

PROFESSORA 4

O., tem 54 anos, é solteira e nasceu em Jacareí, Estado de São Paulo. Coursou o Magistério e possui 3º. grau completo. Nos últimos dez anos tem participado de vários cursos de capacitação na Oficina Pedagógica, na escola e na Universidade, entre elas a USP e a Universidade de Vitória (ES). Começou sua carreira profissional em 1972, estando no cargo há 22 anos. Na escola estadual J.C. é PEB I e leciona para a 4ª.série do ensino fundamental. Está na escola há 15 anos. Há três anos assumiu, também, uma classe do Curso de Magistério. No J.C. é professora efetiva com carga horária completa, isto é, 40 horas semanais.

Para a professora O., o aprimoramento constante do professor é fundamental. Segundo ela, “...*para ele ser realmente um educador, ele tem que estar em constante estudo...*” . Ela acredita que há uma relação entre a capacitação dos professores e a melhoria da qualidade de ensino, apenas se essa capacitação atender a alguns critérios: estiver voltada para o *pedagógico*, corresponder às reais necessidades de cada escola e que os capacitadores tenham formação e experiência comprovadas para a função, “...*deveriam ser pessoas capacitadas.....você dá de encontro com pessoas que tem menos capacidade do que a gente que está indo lá, então a gente chega lá e a gente fica decepcionada! A gente perde tempo, sabe, e não aprende nada...*”

Finalmente, a professora O. diz ser muito importante o professor estar “*disposto*” a mudar, “*Porque o professor, o educador, ele tem também, que querer mudar, ele tem que fazer aquela análise do trabalho dele (...) tem que haver responsabilidade (...) senão nós vamos continuar na mesma, pode até ter pessoas excelentes dando essa capacitação que não vai mudar nada...*”

Outro aspecto para o qual a professora chama a atenção é sobre a importância da mediação, seja através de um colega mais experiente, da coordenadora ou mesmo da diretora, no próprio cotidiano da escola, para que o professor seja *ajudado* a implementar as mudanças: “... *falta muito na escola, essa pessoa, esse coordenador pedagógico que não só trabalhe no HTPC, mas sim todos os dias...o coordenador pedagógico voltado muito mais pro dia a dia (...) um contato direto, ver mesmo o trabalho da gente...*”

Sobre a política de capacitação da SEE, a professora considera que houve um avanço em relação a quando começou a lecionar. Para ela a SEE tem desenvolvido um trabalho excelente “...*por exemplo, essa abertura dos professores terem a Oficina Pedagógica. Eu acho que isso aí é um avanço! Porque quando eu comecei, não tinha essa orientação. O professor chegava e ele era jogado na sala de aula e ele se virava! Agora não! (...) para aquele que não tem essa orientação (na escola) é excelente!*”

PROFESSORA 5

A professora R. é casada, tem 43 anos e é natural de Natividade, Rio de Janeiro. Fez o Curso de Magistério e possui duas faculdades: a de Pedagogia e Serviço Social. Fez, também, um curso de especialização em Psicopedagogia. Nos últimos dez anos tem participado de vários cursos de educação continuada e de muitos congressos de educação. Esses cursos foram feitos tanto na DE como em universidades. Na escola só participou do PEC. Entrou para o quadro do Magistério em 1985. É PEB II e atualmente leciona para o Curso de Magistério. É professora ACT e está na escola estadual J.C. há 15 anos. Atualmente trabalha 40 horas semanais. É também vice-diretora da escola. Nos períodos de afastamento da diretora, ela é responsável pelo período que vai das 7 às 15 horas.

Sobre cursos de capacitação em geral diz que “*Não adianta também a gente vir aqui, fazer cursos e ficar o professor só nesses cursinhos (...) ele tem que, constantemente, estar se reciclando, estudando...*” para ela “*estudar é palavra chave*”. O ideal seria que além de estudar, os professores tivessem, ao mesmo tempo, cursos como o do PEC. Para ela, programas de capacitação deveriam dar assessoria constante (pelo menos uma vez por mês) à escola “...*sempre levar em consideração os problemas da escola, o que estamos necessitando (...) e*

*outra coisa mais importante, dar um repaldo para o coordenador pedagógico, tendo um canal direto com esse coordenador.” A professora considera que a descontinuidade das políticas de capacitação para o cotidiano da escola é desastrosa pois, “...são projetos que deixam todo mundo desestruturado (...) não têm fim.(...) vem outro projeto e aquele lá nem deu grandes resultados, talvez nem tenha sido avaliado e já se modifica.(...) é a política.(...) é um jogo....” . Sendo assim, os objetivos dos cursos de capacitação além de não serem atingidos, reforçam uma prática independente, voltada para dentro da sala de aula, onde é necessário ter muito *jogo de cintura*.. Para ela, isso não aconteceria se os professores fossem ouvidos, “...tem que ouvir a gente falar, tem que vivenciar a realidade, ela tem que ser discutida antes de qualquer projeto...” .*

PROFESSOR 6

O professor C.N., é solteiro, tem 26 anos e nasceu em Jacareí, São Paulo. Não tem curso de Magistério, sendo formado em Engenharia Civil, possuindo, também, licenciatura em Matemática. Tem vários cursos de especialização: Educação Matemática, Violência e Adolescência (Instituto de Psicologia). Possui também vários cursos de extensão universitária, voltados para a prática da escola pública (Física, Música). Nos últimos dez anos tem participado de vários cursos de capacitação na escola, na OP e na universidade (USP). Entrou para o Magistério em 1993. Atualmente é PEB II, trabalhando com as turmas de 5^a. a 8^a. séries do ensino fundamental e com o ensino médio. Também é o incentivador e maestro do Grupo Coral da escola. É professor efetivo na escola estadual J.C. onde trabalha há 5 anos. Tem carga horária de 40 horas semanais.

Com relação a cursos de capacitação em geral, o professor diz: “*eu tenho certeza que é essencial para a formação do professor, porque, praticamente, nós saímos das universidades crus, sem nenhuma experiência....realmente tem que ter e tem que ser de formação permanente, contínua*”. Para o professor, somente a formação de cunho científico, recebida na universidade, não daria conta da realidade enfrentada pelos professores no cotidiano da escola pública “*porque a gente tem aquele conhecimento científico, transformar aquilo em saber ensinar é que é difícil*”.

Sobre a relação dos cursos de capacitação e a melhoria da qualidade do ensino oferecido, o professor C.N. considera que a oferta desses cursos pelo governo visa a essa melhoria da qualidade do ensino público, resgatando, inclusive, a credibilidade que a escola pública foi perdendo, na opinião do professor, durante os últimos anos. Se a falta de investimento por parte do governo em relação a cursos de capacitação é um problema, há, também, na opinião do professor, falta de *engajamento* dos professores que, mesmo fazendo cursos, não implementam as mudanças em sua prática pedagógica. Ele reconhece, no entanto, que essa situação tem sido agravada pela falta de motivação dos professores “...*estou para me aposentar, então não vale a pena eu estar me desgastando pra fazer essa mudança...*”, pelas perdas salariais “...*os professores estão lutando a não sei quanto tempo por um aumento...*”, enfim, por uma desvalorização do trabalho profissional e a perda de *status* social,

Com relação à atual política de capacitação, a opinião do professor é que a partir da segunda gestão do governador Mario Covas, mesmo não tendo mudado a secretária de educação, não têm acontecido ações de capacitação, além de terem sido cortados convênios que a DE mantinha com universidades.

6.4 Analisando os dados

Primeiramente, foram feitas as transcrições das entrevistas gravadas em fitas de áudio. Em seguida, procedeu-se a uma primeira leitura daquelas transcrições e todas as *respostas* dos sujeitos foram numeradas (Anexo 9).

No processo final de leitura de cada uma das entrevistas, foi possível perceber que certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma dos sujeitos pensarem e acontecimentos foram se destacando.

Para desenvolver um sistema de codificação, foi necessário percorrer os dados à procura de regularidades e padrões, assim como de tópicos (lugares comuns, generalidades) e, em seguida, efetuar recortes agrupando-os.

Como as entrevistas versavam sobre um único tema, o PEC, foi possível, após a leitura de cada uma delas, elege *temas eixo*, procedendo-se a uma primeira classificação. O tema, enquanto unidade de registro corresponde a uma regra de recorte *do sentido*, isto é, a nível semântico. A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que podem significar

alguma coisa para o objetivo analítico escolhido e, geralmente é utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e tendências (Bardin, 1995). Após uma segunda leitura, o texto foi novamente recortado em *subconjuntos temáticos*, agora em função dos temas eixo, agrupando-se em torno de cada um deles o que, na fala dos sujeitos, referia-se a eles. Como resultado desse processo final de classificação foi possível elencar seis temas eixo e, no interior de cada um deles, subconjuntos temáticos.

Finalmente, compôs-se um único *quadro-síntese* contendo os seis *temas eixo* e seus respectivos *subconjuntos temáticos*. Cada subconjunto temático está, ainda, acompanhado de um código onde a letra S corresponde a sujeito, o número que a segue S1,2,3.... corresponde à ordem em que os sujeitos foram entrevistados e o número a seguir S1-1 corresponde, na entrevista, ao extrato de fala representativo daquele subconjunto. Portanto, o código S1-1 significa que o extrato de fala representativo daquele subconjunto é do sujeito número um e pode ser localizado na primeira resposta da sua entrevista.

Todas as entrevistas encontram-se em anexo, devidamente numeradas segundo o código acima descrito. (Anexo 9).

Os dados foram analisados segundo a metodologia da *análise de conteúdo* que pode ser definida, segundo Néri (1995), como “*um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, primeiro a descrição do conteúdo das mensagens e depois inferências sobre as condições de sua produção.*”

VII – RESULTADOS

O quadro-síntese abaixo, contém os seis *temas-eixo* e seus respectivos *subconjuntos temáticos*, acompanhados dos códigos que indicam a localização de cada um dos *extratos de fala* referentes ao subconjunto, os quais se encontram no anexo. (Anexo 9)

TEMAS-EIXO	SUBCONJUNTOS TEMÁTICOS	EXTRATOS DE FALA
1- A escola antes do PEC	1.10 HTPC	S1-34,35,63;S2-42;S3-37; S5-22
	1.2 Os projetos pedagógicos	S1-36,52,55
	1.3 O trabalho em equipe	S1-37,38,39; S2-19,20,44 a 47;S3-7,22 a 29,32 a 34,37,38,50;S4-6,61a 64;S6-4,9,10,15,54
	1.4 Algumas características da escola que favorecem o trabalho em equipe	S3-7,20,32; S4-6,59; S5-19 a 21,43;
	1.5 O compromisso com a qualidade de ensino	S2-22 a 24,49 a 51;S3-4,8,43 a 49;S5-19,23,25,49
	1.6 O compromisso com a formação dos professores	S3-35,37;S4-4,46
	1.7 O papel da equipe de direção/coordenação	S1-7,8,9;S3-38,41;S4-65,75 S6-7,8,9,36,66
	1.8 Um projeto de escola	S1-46;S2-37;S4-54,65 a 68;S6-7,15,52,53,66
2- A proposta do PEC para a escola	2.1 Sua configuração	S1-32,33; S2-30;S3-58;S4-14 a 19;S5-72;S6-42,45
	2.2 Os conteúdos	S1-21a 26,45;S2-14 a 16, 33 a 36; S4-28,32,46, 54;S6-43,46,51
	2.3 A metodologia	S1-1,19,28,29; S2-8,27, 28; S4-13,20,24,28,31;S6-37,40 a 42, 46
	2.4 O acompanhamento das ações	S1-40 a 42;S4-53

3- As implicações do PEC para a prática pedagógica	3.1 As mudanças na prática de sala de aula	S1-2,10,12,30,31,47,48 a 50,56,57; S2-26,27,28,38, 39,40,48,58,59; S3-39; S4-32,52,58,69,70,73; S5-4,5,22,38,42,43,44,46; S6-41,42,46,55 a 58,64,65	
	3.2 A confirmação do trabalho desenvolvido pelos professores	S1-46;S2-7;S4-13,21,56,57, 60,70,73;S5-37,38	
4- A escola depois do PEC	4.1 O complô do silêncio	S6-48,69,70	
	4.2 A expectativa do retorno	S3-14,51,63; S5-12,13; S6-48	
	4.3 A formação (des)continuada	S1-3,4,19,43,44,60, 61;S2-1,11 a 13,32,34, 62,63;S3-54 a 57;S4-76, 78;S5-10 a 19,61,63,64, 65,71,72;S6-26 a 28,49 a 51,68	
	4.4 O projeto da Oficina Pedagógica para a formação dos professores	S4-38,43 a 45;S6-29 a 35	
	4.5 A formação dos professores na escola	S1-62,63;S2-1,42,44; S3-66,67	
	4.6 A busca individual por formação	S3-66 a 70	
	5- A avaliação do PEC 5.1 Aspectos Positivos	5.1.1 Resposta a uma necessidade	S1-8,9,58;S2-32,61;S3-15,50,70;S4-12,25,75;S5-31;S6-37,60,66
5.1.2 Os formadores		S1-8,11,29;S2-7,48;S3-15 a 17;S4-12,20,32; S6-38,39	
5.1.3 Foi muito bom!		S1-3,8,19;S2-7,10;S3-14;S4-12,25,49,50,69; S5-35	
5.2 Aspectos Negativos		5.2.1 A 1ª configuração do PEC	S1-5 a 7,14,18;S2-60; S4-12;S5-6 a 9
		5.2.2 A configuração do PEC na escola	S6-67
		5.2.3 O planejamento do PEC	S5-32,33,34,44,46,66,70
		5.2.4 O abandono do PEC	S1-19, 60;S2-34,52; S3-14,51;S4-72;S5-5,9,14 59 a 65
6- A política de formação de professores	6.1 A (des)continuidade dos programas da SEE	S1-3,4,60;S2-4 a 6,53,62,63; S5-15,18	
	6.2 Já caminhou muito!	S4-7,8,10	
	6.3 As contradições	S6-4,10 a 13,15 a 18,61	

Na descrição que se segue, recorreu-se a recortes de falas dos sujeitos, representativos de cada subconjunto temático.

TEMA EIXO 1 – A ESCOLA ANTES DO PEC

Foram agrupados neste tema-eixo os subconjuntos temáticos que possibilitaram uma visão geral do funcionamento da escola, antes do PEC, em relação a aspectos como: o Horário de Trabalho Pedagógico (HTPC), os projetos desenvolvidos pelos professores, o trabalho em equipe e as condições para que ele acontecesse, o processo de formação dos professores e o compromisso com a qualidade do ensino e, finalmente, o papel desempenhado pela equipe de direção/coordenação da escola.

1.1 O HTPC

Foram consideradas, neste subconjunto, as verbalizações que se referiam ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, como um importante espaço para a formação dos professores da escola.

Como diz uma das professoras “ *Nos nossos HTPCs, até hoje, eles são assim: a gente sempre tá estudando algum assunto, tá discutindo alguma coisa*” (S1-34). Para ela o “*O HTPC não é um horário perdido!*” (S1-63).

Outra professora diz notar o crescimento das pessoas, o que pode ser entendido como desenvolvimento profissional, “...porque nós temos o outro respaldo também que é (...) dos HTPCs que são efetivamente realizados aqui dentro dessa escola...” (S5-22).

A professora A. demonstra, inclusive, sua incompreensão com a atitude dos professores de uma outra escola que dizem não gostar do HTPC. Questiona “- *Porque não gosta? Ah! Não tem nada. Como, não tem nada? Tem tanta coisa na escola...*” . E completa “ *Sabe, graças a Deus a gente tem aqui na escola, pessoas que levam isso muito a sério e boa parte dos professores gostam do HTPC* (S1-63) .

Em outro depoimento, a professora diz que os professores *cobram* da direção e da coordenação “...*que discuta com o professor a parte prática dele, a parte pedagógica da sala de aula...*” (S2-42) , numa demonstração da necessidade de que esses professores sentem de compartilhar seu fazer cotidiano, pois “...*às vezes eu acredito que estou fazendo uma coisa certa e não estou!*” (S2-42). Finalmente, a professora K. esclarece: “...*HTPC aqui (...) nossa! A gente discutia, crescia, renovava...*” (S3-37).

1.2 Os projetos pedagógicos

Neste subconjunto, agruparam-se as verbalizações que dizem respeito à prática do desenvolvimento de projetos coletivos de trabalho.

Segundo uma das professoras, essa é “*uma prática comum da escola*” (S1-36). Em seus depoimentos, pelo menos dois professores referem-se a projetos que foram ou estão sendo executados por eles, individualmente ou em parceria com outros professores. Um deles, diz a professora A., foi “*O (do) ano passado (...) daquela guerra (...) do Kosovo, nós juntamos Português, História, Geografia, Filosofia, Matemática, Química, Biologia, vamos ver os vários aspectos (...) fizemos um trabalho com o 3º. Colegial, foi muito legal...*” (S1-36) ; o outro projeto foi o que a professora A. desenvolveu junto com a professora O.: “*Nós estamos orientando (...) um trabalho de final de curso (...) sobre Ciências...*” (S1-55).

Outro projeto foi aquele em que, como diz o professor N., “*a escola foi pioneira*” (S6-7) , pois foi a única, dentro da Diretoria de Ensino, a desenvolver um projeto visando promover uma mudança qualitativa no ensino de Física. O sucesso daquela iniciativa pode ser comprovado através da estatística sobre o índice de retenção na disciplina. Esse índice que era de 90%, em 1993, caiu para 6%, em 1998, num processo que demandou, como disse o professor, “*... um esforço muito grande...*” (S6-7) , tanto por parte dele como da direção da escola.

1.3 O trabalho em equipe

O subconjunto *trabalho em equipe* refere-se às verbalizações que consideram que o trabalho coletivo é condição *sine qua non* para desenvolver qualquer tipo de projeto pedagógico.

Como dizem vários professores, fica mais fácil trabalhar coletivamente quando “*todo mundo fala a mesma língua*” (S1-38;S6-15), quando se tem a possibilidade de “*estar dialogando, de estar conversando, encaixando (os novos professores) no nosso...jeito*” (S2-42;S3-34) . Reconhecem que o sucesso dos projetos desenvolvidos na escola deve-se à condição dos professores trabalharem juntos há muito tempo. Isso não significa, porém, como chama atenção a professora O., que todos trabalhem *igual*, pois, para ela, isso seria *impossível*. Ao invés de um trabalho

massificado, pois “...cada um tem seu projeto de vida e de escola...”, pode-se supor, a partir das verbalizações, que o importante é que todos trabalham “... sempre visando o mesmo objetivo...” (S4-6,61).

Outro aspecto que, segundo os professores, favorece o trabalho em equipe, diz respeito à *dimensão afetiva*. Diz um deles: “...o que é muito bom aqui (é que) a gente percebe que na equipe, tanto dos docentes quanto na parte administrativa (...) é um grupo bem coeso, bem unido, todos sempre procurando manter a escola como uma família... (S6-54). Outra professora considera que a afetividade, além de ser uma dimensão importante na relação entre os profissionais da escola, é um verdadeiro *motor* de aprendizagem: “... se tem afetividade entre nós aqui que estamos na equipe docente também tem que ter afetividade dentro da sala de aula...” (S3-7).

A professora O. considera que *humildade* é, também, uma qualidade importante para que o trabalho em equipe possa se desenvolver. Referindo-se a seu próprio trabalho no magistério, ela diz: “Várias vezes eu cheguei e mostrei (para a professora de português), nós fazemos o projeto juntas, ela dando Português e eu dando Metodologia de 1ª à 4ª...” (S4-63); deixa claro que “... eu não posso me desvincular dela...” (S4-63), e demonstra ter humildade quando diz que, apesar de ler muito, a professora de Português fez a Faculdade de Letras e, por isso, na sua opinião, teria mais conhecimento do ela no que se refere à especificidade da área.

No entanto, a grande maioria dos professores diz sentir-se impotente para lidar com situações que, segundo eles, comprometem e desestabilizam os projetos desenvolvidos pela escola. Tais situações são, muitas vezes, geradas pela própria Secretaria da Educação. Citam como exemplo:

- O processo de atribuição de aulas:

“Esse ano nós sentimos uma reviravolta muito grande na nossa vida profissional devido à atribuição de aula (...) nós não sabíamos se nós íamos ficar ou não (na escola). Com o fechamento do magistério no outro colégio, vieram (os professores e os alunos) todos de lá pra cá (...) então esse ano a gente sentiu bastante essa mudança que houve (...) e acredito que prejudicou o nosso trabalho, essa mudança realmente atrapalhou.” (S2-46,47);

“Em 98, a atribuição, ela foi centralizada na Diretoria de Ensino, então o que aconteceu, desmanchou toda a equipe escolar (...) Então o que aconteceu, realmente

quem trabalhava (com o projeto de Física) , ficou fragmentado nas escolas da cidade... ” (S6-10,15).

- O processo de remoção que aconteceu no meio do ano letivo: *“...chegou muita gente nova (...) muitas coisas aconteceram, agora já tá bem melhor mas em agosto, nos primeiros dias, nós nos assustamos aqui! Nós que já tínhamos trabalhado aqui!” (S3-22)*

- A descontinuidade dos projetos:

“ ... um convênio que aconteceu aqui entre a diretoria de ensino de J. e a USP, quando eles propuseram um curso para estar reestruturando o ensino de física (...) Então a FAPESP (...) investiu durante três anos aqui na diretoria de ensino mas, infelizmente, eu não sei o que aconteceu, que do ano passa prá cá, eles cortaram esse convênio e tudo que foi investido em nós, não está mais acontecendo... ” (S6-4,9).

- As resoluções do governo que, muitas vezes, *atropelam* o trabalho e os projetos que vêm sendo desenvolvidos pela escola:

“Quando a escola começa a se estruturar no começo do ano, a gente discute sobre avaliação, como avaliar o aluno, aí vêm as resoluções do governo, como foi a progressão continuada. O professor ficou em conflito! Passo ou não passo esse aluno? Vai ou não vai para a recuperação de verão? Ele chega lá e ele é aprovado de imediato mesmo que ele passe (só) 15 dias, ele é aprovado. Ele passou um ano com o professor e não conseguiu atingir o objetivo, então aí é que entra o conflito...” (S2-20)

1.4 Algumas características da escola que favorecem o trabalho em equipe

Alguns professores consideram que a escola possui certas características que a diferenciam de outras, no próprio âmbito da Diretoria de Ensino a que ela pertence. São as verbalizações que dão conta desse aspecto que compõe este subconjunto a ser descrito.

Os depoimentos sugerem que a *liberdade*, a *autonomia*, o *incentivo*, a *confiança* demonstradas pela direção em relação ao trabalho dos professores do J.C., são elementos importantes que dão uma *“cara diferente” (S1-38)* à escola.

Analisando as falas dos diferentes sujeitos, pôde-se perceber que palavras como *liberdade* e *autonomia*, quando referidos, não se revestiam da artificialidade que costuma acompanhar a mera repetição de *palavras vazias*. Geralmente, quando os professores se referiam a esses conceitos, faziam questão de que cada um deles fosse explicitado em relação à sua prática docente. Como relata uma professora “ *A nossa autonomia, ela é baseada no conhecimento...*” e, por esse motivo, segundo ela, no J.C. não se fazem coisas em que não se acredita, nem mesmo quando “ *...a G. (a supervisora) esteja aí, a dirigente esteja aí...*” (S3-20), como diz outra professora da escola. A fala que vem a seguir dá a medida exata dessa dimensão de *autonomia* de que se reveste a prática dos professores do J.C.: “ *... (aqui) nós pensamos! Nós opinamos, nós decidimos em conjunto...*” (S3-20).

Certamente esses professores em nada se parecem com aqueles, referidos por Andaló (1995), que se sentem alienados em suas atividades, alienados de outras pessoas, imersos na *particularidade*, aprisionados.

Em relação ao componente *confiança*, o depoimento de uma das professoras dá a entender que a confiança demonstrada pela direção “*naquilo que a gente faz*” (S4-6) é fonte mobilizadora para que invistam em seu próprio desenvolvimento profissional fazendo com que elas estejam “*...sempre renovando, procurando o melhor, estudando...*” (S4-6).

O *incentivo* por parte da direção acontece porque, de certa maneira, tem razão de ser “*Quando vê que, o que eu estou fazendo é uma coisa legal...*” S3-7).

Quando uma das professoras diz que “*O J.C. sempre foi assim. Esse é o grupo...*” (S5-21), somos capazes de entender o *sentido de equipe* que transparece em cada um dos depoimentos dos professores da escola., como o que vem a seguir: “*... é um grupo, não é eu sei e eu sei pra mim e a minha sala vai ser a melhor, não, eu sei pra todos nós, a gente divide todo o conhecimento...*” (S4-59).

Como diz a professora K.: “*É isso que mantém esse espírito que essa escola tem.*” (S3-32).

1.5 O compromisso com a qualidade de ensino

Do que se fala, quando se fala em qualidade de ensino? A resposta a essa questão está longe de ser consensual. São, justamente, as verbalizações que permitem ter acesso à *concepção*

de *qualidade de ensino* e o *compromisso* que a escola tem em promovê-la, que fazem parte deste subconjunto.

São várias as *pistas* que permitem fazer uma inferência sobre a concepção que os professores do J.C. têm sobre qualidade de ensino.

A professora V., por exemplo, diz que o aluno não deve *aprender por aprender*, sendo necessário que ele sinta que aquilo que ele está aprendendo é passível de *um resultado*. Diz, a certa altura, que “...o ponto chave da escola é a proposta pedagógica.”, e que a qualificação dos professores implica fazê-los entender a importância dessa proposta ser viabilizada. Para ela, o importante é saber “...quem eu estou querendo formar, que cidadão é esse que está saindo da escola, que profissional é esse que eu estou formando no Magistério.” (S2-49).

Já para a professora K., não se pode subestimar a capacidade dos alunos. Radicaliza ao dizer que os alunos, hoje, *cobram* menos porque os professores *estão fazendo menos*. Para ela, o importante é *investir* no aluno, afirma que “... proporcionar para que aconteça (o aprendizado)...” (S3-4) é característica do ser professor “... porque quando você proporciona (...) é que você tem o retorno...” (S3-4). Ela deixa claro, através da sua fala, sua *própria postura* em relação aos seus alunos: “... eu falei pra os alunos (...) o quanto vale a pena a gente investir neles (...) que tudo que a gente queria era estar dentro da sala de aula dando o máximo que a gente pode porque a gente sabe que o mundo lá fora cobra isso deles ...” (S3-4,8). Para ela, o aluno “... é um ser humano, acima de tudo...” (S3-7). Ela sugere que quando os alunos *sentem* que o professor tem *compromisso* com a qualidade do ensino eles dão *um retorno*: “...eles queriam bem a gente porque eles sentiam o que a gente estava fazendo por eles...” (S3-43).

Como verbaliza ao longo do seu depoimento, a professora K. acredita que *afetividade*, *empatia*, *ter expectativas positivas* em relação ao aluno, aliados à *competência* do professor, são os referenciais para um ensino de qualidade.

O que se depreende, a partir das verbalizações dos professores, é que, no J.C., a preocupação com a qualidade de ensino não é mero discurso; há o *compromisso* do grupo em *promovê-la*.

Como relata uma das professoras “... o que podemos melhorar, a gente tenta melhorar...” (S2-22). Esse interesse em *melhorar* parte, na maioria das vezes, do *interesse* demonstrado pelo professor com a qualidade do ensino oferecido pela escola. Como relata a professora V., mesmo *sem ganhar*, o professor vai à escola para dar aulas de reforço, pois isso significa “

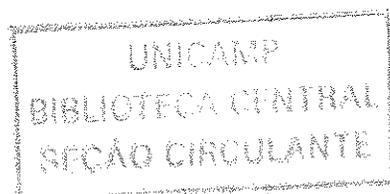
Compromisso que a gente tem com o aluno.” (S2-24). Partiu dela o seguinte questionamento: “...*que profissional é esse que eu estou formando no magistério...*” ? Para ela é importante que todo professor se questione, pois esse profissional formado por ele, muitas vezes, torna-se *colega de trabalho*, ou mesmo “...*professor do teu filho!*” (S2-50), fato ocorrido, inclusive, com ela própria. A partir de um comentário sobre a boa formação da ex-aluna, diz que “... *isso é gratificante pra gente do Magistério!*” (S2-51).

A professora R. demonstra seu compromisso com a qualidade de ensino quando diz que “...*dentro da sala de aula, eu tento trazer tudo de novo para os meus alunos, eu tento melhorar a formação deles, o tempo inteirinho, eu estou sempre fazendo alguma coisa...*” (S5-19). Essa professora fez parte da equipe que, em 1996, introduziu no currículo do 4º ano do Magistério, o TCC-Trabalho de Final de Curso, com a finalidade de iniciar os alunos na pesquisa científica. É ela que relata o processo de implementação desse trabalho: “*Houve no princípio um choque mas, toda mudança tem um choque! É difícil pra todo mundo, a gente entende, pro próprio aluno é muito difícil, porque ele nunca fez um! Então, tem que ter o primeiro (...) é um processo e cada trabalho é uma meta...*” (S5-25, 55). Esse trabalho é, hoje, considerado modelo para outras escolas. Como lembra a professora “...*agora até em termos de ensino médio eles estão propondo (o trabalho de final de curso). Quer dizer, antes deles fazerem, a gente já estava fazendo trabalho de final de curso no magistério...*” (S5-25) . A professora conta que, embora não tenha sido fácil, no começo, convencer os supervisores de ensino da pertinência de um trabalho como esse, quando foram convidados a participar da apresentação dos trabalhos “*sairam daqui convencidos*” (S5-23).

A professora R. demonstra o compromisso que tem com seus alunos ao mostrar uma grande preocupação com a valorização desses trabalhos, pois, como ela diz, “*eles dão tudo de si*” (S5-49) . Faz questão de deixar isso claro para os alunos, pedindo-lhes “...*uma cópia pra deixar na biblioteca, pra consulta mesmo, porque ele está deixando uma coisa importante para a geração futura, que tá vindo depois dele, uma coisa dele, entendeu, eu acho importante.*” (S5-49)

1.6 O compromisso com a formação dos professores

Neste subconjunto, estão agrupadas as falas relacionadas às questões relativas à formação dos professores do J.C., antes da implementação do Programa de Educação Continuada-PEC.



Um espaço privilegiado para a formação dos professores da escola é o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

Como diz uma das professoras entrevistadas, o HTPC é, no momento, o único espaço oferecido pela SEE para o aperfeiçoamento dos professores. Tem sido através do HTPC que a equipe de direção/coordenação da escola tem se incumbido daquela tarefa.. Segundo a professora A., “...nossos HTPCs são sempre assim: o primeiro momento a gente tá estudando alguma coisa, lendo um texto, respondendo algumas questões, estudando alguma coisa mesmo, depois vem a parte assim mais prática, do cotidiano: avisos e tal.” (S1-62).

O significado de *estudar alguma coisa, responder algumas questões*, pode se esclarecido a partir das verbalizações a seguir:

“Os temas transversais, a pluralidade cultural (...) nós já havíamos estudado desde que foi implantado, que veio pra nós, nós estudamos. Nós já tivemos até projetos sobre os temas, os temas transversais (tudo) foi discutido aqui” (S4-46) ;

“...A maior dificuldade do professor é a avaliação (...) quando você pega o “mapão”⁶⁷ você vê, muitas vezes um aluno muito bem numa disciplina e péssimo na outra disciplina (...) Eu acredito que seja a concepção em relação à avaliação (...) que é somar, dividir e acabou! A gente discute muito nas reuniões pedagógicas o tipo de avaliação.” (S2-17,19)

Segundo a professora K., essas discussões “*geralmente acontecem nos HTPCs ou nas reuniões pedagógicas*” (S1-35). Ela descreve esse processo:

“... a nossa coordenadora ou a nossa diretora vem, traz o material, vai , tipo, dando um aulinha pra gente e todo mundo vai discutindo. Os professores todos estão juntos ali e a gente vai discutindo (...) (elas) estão sempre trazendo coisas novas pra gente. Eu lembro que (...) a gente estava estudando ética, elas trouxeram um filme a gente debateu.(...) a gente (...) sempre está trazendo alguma coisa, boa parte das pessoas da escola assinam revistas específicas de educação (...) a própria C. sempre trás as coisas pra gente, a F. trás, nos HTPCs. A gente discute coisas que sejam importantes pra escola....”(S1-35,61,62)

A professora O. realça, em seu depoimento, o papel da equipe de direção/coordenação na liderança do processo de formação na escola: “...a C. estuda muito com a gente; a F. (...) olha, o que nós aprendemos com ela! Com a C. também! Então nós temos essa capacitação aqui, o que tá acontecendo aqui é estudado.... (S4-4) .

A professora A. demonstra a importância que o processo de formação tem para os professores quando diz que “...antes da gente desenvolver com os alunos (um projeto), a gente senta, estuda, pra todo mundo estar em condições de estar desenvolvendo isso com os alunos...”(S1-34). Para ela, mesmo que o processo de formação não seja especificamente na área do professor, acaba sempre refletindo em sua prática de sala de aula estando, portanto, estreitamente relacionado com um ensino de melhor qualidade. Para ela,

“ Se você quiser melhorar a qualidade de ensino, você tem que mostrar pro professor que ele tem que estudar, sempre.(...) hoje, se você não estuda, se você não está se atualizando, se você não está lendo, (...) você vai ficando pra trás, a sua aula vai perdendo o interesse, você não tem nada pra mostrar de novo pro aluno....” (S1-47) .

Uma das professoras afirma que a formação profissional é importante na medida em que permite “... atuar mais, com certeza, com firmeza, né.” (S2-1) .

Entre as muitas questões relativas ao processo de formação, fica patente, a partir das falas dos professores, a relevância da que se refere à formação dos novos professores, aqueles que estão chegando à escola.

Vejamos a verbalização que se segue:

“...esse ano, por exemplo, mudou muito os professores da escola e a gente tem quase uma escola nova (...). Então a C. fez de novo umas aulinhas pra gente, das linhas da educação: a escola tradicional é assim. (...) vai mostrando, depois a gente acaba discutindo. A F. começou a falar de outros aspectos também, psicológicos! A R. (...) passava bibliografia pra gente, fazia textos, sempre analisando a escola, como que a nossa escola está, o que está acontecendo, o que a gente precisa fazer, o que chegou de novo, o que tem de novo por aí....” (S1-62)

⁶⁷ No “mapão” constam as notas de todas as disciplinas de um certo curso, com o objetivo de obter-se

Outra professora fala da importância da *troca de experiência* como uma forma de situar o novo professor na escola: “*se a gente que tem assim uma experiência, a gente troca entre os amigos...*” (S4-5), porém, não descarta a necessidade da presença do coordenador pedagógico:

“... às vezes o professor, ele não é orientado (...) aquele que é inibido, e que ele chegou numa escola e que ele não conhece ninguém, ele fecha a portinha dele e manda vê. Será que ele é errado? Então falta muito na escola, essa pessoa, esse coordenador pedagógico, que não só trabalhe na hora do HTPC, mas sim todos os dias.” (S4-5).

No entanto, ela reconhece que nem sempre essa ajuda é *bem-vinda* porque, segundo ela, “*...às vezes a pessoa não tem humildade pra entender que nós falamos, (...) que nós conversamos juntas, que nós queremos entender, ajudar...*” (S4-62), e por esse motivo, quando se tenta fazer com que os novos professores *entrem no ritmo*, “*... tem umas que aceitam, outras já não...*” (S4-62).

Se, a partir de todos os depoimentos relatados até aqui, é possível perceber o compromisso da escola com a formação dos professores, os que vêm a seguir mostram que nem sempre as condições de trabalho são as mais adequadas para o desenvolvimento desse processo.

Para a professora A., “*...Às vezes nosso horário não é muito legal...*” (S1-52); a professora V., completa “*...o professor com uma carga completa, dá aula manhã, tarde e noite, você às vezes não se encontra com o colega (...) você não consegue dialogar...*” (S2-54). Ela conta que a proposta da coordenadora pedagógica é fazer o HTPC coletivo, mas “*... Não conseguem fazer! Devido o professor estar às vezes em duas, três escolas (...) ela não consegue! De jeito nenhum!*” (S2-54). O que resta à coordenadora, segundo ela, é dar aos professores a opção de escolha dos horários para fazerem o HTPC e ele vem no horário que lhe é mais conveniente: “*Naquele que ele pode! (...) que ele não esteja trabalhando.*” (S2-54). Embora os professores sempre acabem dando um *jeitinho*, a própria professora diz que “*Isso prejudica, prejudica demais! Não tem aquela continuidade do trabalho pedagógico...*” (S2-54)

1.7 O papel da equipe de direção/coordenação

Todos os relatos, até aqui, quase sempre fazem referência à diretora C., à coordenadora pedagógica F. e às outras pessoas que fazem parte da equipe de direção/coordenação da escola. Todos revelam o importante papel desempenhado por essas lideranças. Seriam elas as responsáveis pela “*cara diferente da escola*” (S1-38) . São essas verbalizações que compõem o subconjunto que vem a seguir.

Ao contar sobre como foi a vinda do PEC para a escola que, no primeiro momento, não tinha sido *escolhida* para participar, a professora O. relata que isso só foi conseguido porque a equipe de direção/coordenação demonstrou *interesse e foi atrás*. Se não fosse esse interesse “... *Acho que o PEC ia passar despercebido e a gente só ia ouvir (falar) que houve, que isso e aquilo, mas a gente não teria (participado).*” (S4-75)

Outra professora relata que C. e F. “*elas traziam tudo do PEC, passavam pra gente nas reuniões pedagógicas (...)* A C. falou pra gente qual era o programa, como era, explicou...” (S1-7) . O professor N. diz que elas, inclusive, incentivaram os professores a participarem do PEC.

Outro aspecto para o qual os sujeitos chamam a atenção é sobre a *postura* da equipe em relação aos professores. Segundo a professora K., os professores sentem-se *próximos* à equipe de direção/coordenação, que tem uma postura de respeito profissional, mesmo quando se trata de situações conflituosas na relação professor/aluno. Como relata outra professora, ainda que a equipe apoie e valorize o trabalho do professor “... *eles ouvem, claro, os pais, mas ouvem muito a gente também...*” (S4-65)

Falando sobre a mudança no ensino de Física, o professor N. conta que a *grande diferença* que fez com que no J.C. a mudança pudesse ser implementada, coisa que não aconteceu em outras escolas, foi, sem dúvida, a postura adotada pela equipe de direção/coordenação:

“... *no primeiro ano, nós também ficamos perdidos, você está acostumado ao ensino tradicional e a gente teve hora também que acabou caindo, metendo os pés pelas mãos, e dá medo, dá muito medo! (...)* acho que às vezes o professor tem medo de se comprometer (...) (a grande diferença) foi o incentivo da direção e da coordenação! Nossa! Porque elas incentivaram demais, inclusive até de estar pressionando a diretoria de ensino pra que os supervisores cobrassem de outras escolas...” (S6-7,8,9)

1.8 Um projeto de escola

Pode-se supor que o projeto de *pensar* a escola em sua totalidade sempre foi um compromisso da direção. São as verbalizações que relatam esse processo que fazem parte do subconjunto que se passa a descrever.

Segundo a professora O., “... já faz 8 anos que a C. está aqui, eu estou aqui há 15 (...) a gente sempre trabalhou, pensando em grupo (...) a gente já trabalhava a parte administrativa e a parte pedagógica, a gente já trabalhava a escola como um todo...” (S4-54). Admite que “...quando a C. chegou então houve assim uma visão maior porque ela gosta muito do pedagógico, ela é muito inteligente, então ela puxa todo mundo...” (S4-54)

A professora V., confirma que “... Sempre houve o interesse da direção, do corpo docente de ter uma proposta para a escola, uma filosofia de trabalho...” (S2-37)

No trecho seguinte é possível inferir a concepção de C. sobre um projeto de escola, a partir da fala da professora O.:

“... como ela (a C.) fala, a gente tem que estar, todo mundo, olhando pra mesma direção do túnel, então você não pode, dentro de uma comunidade escolar, eu ir para a direita e você ir para a esquerda, então desde lá do ensino fundamental (...) a gente sempre teve essa visão do todo de todo mundo olhando pra mesma direção...” (S4-54)

A professora A. reforça, de certo modo, a fala anterior quando conta que “... desde que a gente entrou na escola: - Gente, que tipo de aluno que a gente quer formar? Que tipo de *HOMEM* que a gente quer formar? ” (S1-46)

A preocupação demonstrada pela direção em dar um *sentido* ao trabalho da escola faz surgir até comentários jocosos, “...a gente até brinca com a C. que fala que é o *HOMEM* da C.! (...) a gente sempre brinca com a C.: - Ah, o *HOMEM* da C...” (S1-46)

A fala da professora V. dá *pistas* sobre quem seria esse *HOMEM* que a escola pretende formar: “...o cidadão crítico, participativo...” (S2-37), professando uma concepção diferente daquela que pretende a formação do *novo* homem: um trabalhador rápido, eficiente e adaptado à vida competitiva do mercado.

TEMA EIXO 2 – A PROPOSTA DO PEC PARA A ESCOLA

Fazem parte deste tema eixo os subconjuntos temáticos cujas verbalizações referem-se a aspectos relacionados à infra-estrutura (horário, espaço físico, recursos), aos conteúdos trabalhados, à metodologia desenvolvida e ao acompanhamento das ações de formação pela equipe responsável pelo PEC-UNITAU.

2.1 Sua configuração

Neste subconjunto estão reunidas as verbalizações que se referem ao funcionamento geral do PEC na escola.

A professora A. faz um relato sobre como o PEC funcionava no J.C. Ela conta que o PEC era realizado uma vez por mês, das 8 às 17 horas e comenta que *“Esse tempo era suficiente para desenvolver as atividades propostas para o dia.”* (S1-32) . Como o PEC era feito na escola *“...então era confortável...”*(S1-32) diz ela, as pessoas ficavam no refeitório, mas podiam sair e usar as mesinhas que ficavam no pátio. Relata que os textos que seriam discutidos já vinham prontos: *“... eles traziam apostilinhas para a gente, tudo pronto prá chegar e a gente só desenvolver, só discutir mesmo.”*(S1-32) Conta que, quando havia alguma *dinâmica*, o material que seria usado - folhas, material didático (as apostilas)- estava sempre à mão *“...tudo certinho não ficava faltando material pra professor nenhum...”* (S1-32). Também as questões, que deveriam ser discutidas após a leitura dos textos ou em seguida à dinâmica, vinham prontas, *elaboradas*, como diz a professora. Como recurso audio-visual, utilizava-se o retro-projetor, *na maioria das vezes*. Em um dos encontros foi utilizado um vídeo que *“... era um comercial, se não me engano, de um nenezinho, aquela coisa de descobrir sozinho...”* (S1-32). Sobre a indicação de bibliografia complementar, a professora diz que eram indicados outros textos e mesmo livros *“ na medida em que a gente fosse pedindo informações...”* (S1-33). Finalmente, ela diz que nem sempre coincidia do mesmo formador vir todos os meses.

A professora V. diz que o fato do PEC ter sido realizado na escola *fez diferença* porque *“...se você faz um curso no horário que você tem que estar na escola (...) o aproveitamento é bem melhor, bem melhor!”* (S2-30) . Confirmando, de certa forma, a opinião de V., a professora K. diz que a maior dificuldade para a participação no PEC foi a *disponibilidade de tempo* do professor *“...porque a maioria trabalha em outra escola ...”* (S3-58) . Ainda sobre essa questão, a professora

R. compara essas condições com aquelas que a escola teve quando foi Escola Padrão⁶⁸. Diz ela que “...a carga horária, era das melhores, né, que eram 28 horas com aluno só, o resto fazia de HTPC, e tinha mais coordenadores...” (S5-72)

A partir do depoimento da professora O., fica-se sabendo que, além dos professores da escola, havia cursos *específicos* para professores de Matemática do Ensino Médio e para professores de 1ª à 4ª série de outras escolas da região que “...tinham a nossa escola como sede.” (S4-19).

O professor N. conta que, quando eram os professores de 5ª à 8ª séries que estavam participando do PEC, “... (no) primeiro momento era todo mundo junto, depois era separado por área; o pessoal de Matemática ficava numa sala e o pessoal de Língua Portuguesa ficava em outra...” (S6-42).

Quando eram todos os professores do J.C.⁶⁹, o professor diz que as discussões giravam em torno do *projeto pedagógico da escola* e que, às vezes, colocava-se em discussão algumas situações, algum tema específico, onde pudesse ser trabalhada a *interdisciplinaridade*.

2.2 Os conteúdos

Agruparam-se neste subconjunto as falas dos sujeitos que relatam quais foram os conteúdos trabalhados pela equipe de formadores do PEC.

Segundo a professora V., a escolha dos conteúdos/temas que foram desenvolvidos pela equipe do PEC-UNITAU partiram da solicitação dos professores da escola.. Ela conta que eles fizeram uma *avaliação diagnóstica*, um *questionário*, em que perguntavam sobre “...o que nós queríamos do curso, o que nós queríamos que fosse discutido no curso...” (S2-16), e acredita que,

No período de 91/94 a partir da gestão de Fernando de Moraes como Secretário da Educação, através do Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo foram implantadas as Escolas-Drão (proposta central desse programa) que vieram introduzir novas diretrizes e orientações que estavam, em particular: a autonomia da escola, o sistema de capacitação, a reorganização do tempo escolar e ainda ampliação, reforma e readaptação da rede física; programa de recursos materiais de infraestrutura e apoio pedagógico às escolas; alterações salariais. (Duran, 1995, p.23)

No Plano Escolar de 1998 consta que a escola tinha por volta de 1.600 alunos, com um total de 42 classes, distribuídas entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal e Ensino Supletivo. havia 50 professores distribuídos entre o ensino fundamental de 1ª. a 4ª. séries (PEB I), o ensino fundamental de 5ª. a 8ª. séries e o Ensino Médio (PEB II).

talvez por isso, os conteúdos que foram trabalhados relacionavam-se com o ensino público em geral e com a *situação* da escola, citando como exemplo, o tema da avaliação.

A professora A. diz que os conteúdos trabalhados eram “...*coisas assim em termos gerais...*” (S1-21) que diziam respeito ao *coletivo* da escola e que, mesmo sendo professora de Química, ainda assim era possível “...*ir puxando pra nossa disciplina...*” (S1-24) . O professor N. conta que, depois de traçado o perfil do aluno que a escola pretendia formar, discutia-se *como* cada disciplina poderia estar concretizando esse objetivo.

Com relação aos temas trabalhados, a professora A. diz lembrar-se que foram discutidos os que se referiam ao processo de avaliação, ao processo ensino-aprendizagem, à disciplina e à ética. Lembra-se, também, que “...*tinha PEC exclusivo de Matemática e Português...*” (S1-24)

A professora O., embora não detalhe quais foram os conteúdos/temas trabalhados, diz que “...*foi uma parte prática que o professor quer!*” (S4-28) . Cita o trabalho com os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente com os temas sobre pluralidade cultural e os temas transversais.

O professor N. conta que um dos materiais que subsidiaram as ações do PEC foram os resultados do SARESP. Diz que a equipe do PEC-UNITAU chegou a fazer um *levantamento* e que “...*foi em cima dessas questões em que o aluno apresenta dificuldade que foi mais trabalhado.*” (S6-43) . Não fica claro, a partir das verbalizações, *quais* eram essas questões, nem a qual conteúdo elas estavam relacionadas. Ele apenas conta que, ao se fazer o *levantamento*, percebeu-se que o *ponto fraco*, não era “*especificamente*” (S6-46) da escola, mas dos alunos de todo o Estado de São Paulo, concluindo que isso significava “...*que o professor não está trabalhando direito aquele conteúdo.*” (S6-46) . Outro trecho do seu depoimento ajuda a entender o significado de *não estar trabalhando direito*. Ele diz: “*Através de textos que eles (os formadores) consideravam apropriados (grifo do autor) pra trabalhar conosco (...) fui percebendo as minhas deficiências (grifo do autor)...*” (S6-41) . Essas *deficiências* não diziam respeito, como relata o professor, “...*ao conhecimento específico da matéria...*” (S6-41) mas ao modo de estar passando/aplicando o conteúdo, isto é, a *deficiência assumida* pelo professor, referia-se à sua metodologia. Foi a *troca de experiências*, segundo ele, que permitiu aos professores “...*perceber que eram essas deficiências que estavam prejudicando (grifo do autor) os alunos em termos de aprendizagem, de rendimento escola.*” (S6-41) .

Se o *pensamento prático do professor*, aquele que engloba não só o conhecimento do conteúdo mas o modo de ensiná-lo, só pode ser *aprendido* através da reflexão *na e sobre* a ação (Gómez, 1997), pode-se considerar que a metodologia descrita acima não pode ser considerada a mais apropriada para que os professores transformem sua própria metodologia. Ao utilizar resultados de provas padronizadas como o SARESP no sentido de culpabilizar os professores pelas deficiências que prejudicam os alunos, *identifica-se a aprendizagem com rendimento escolar* e, segundo Torres (2001), não se assume que os docentes são os primeiros sujeitos de aprendizagem. Culpabilizá-los por aquelas deficiências é desprezar a própria *questão docente*, isto é, as condições gerais de vida, trabalho, ensino e aprendizagem dos professores.

Com relação aos conteúdos/temas que deveriam subsidiar a equipe escolar visando à construção de *um novo modelo de escola*, como era o objetivo do PEC, embora quatro professores façam referência ao *acompanhamento* da equipe do PEC para que a escola construísse seu projeto pedagógico, não fica claro, a partir das verbalizações, como esse trabalho foi desenvolvido. Os professores, inclusive, confundem-se ao usar termos como, por exemplo, projeto pedagógico, proposta pedagógica, plano gestor, plano da escola.

A professora A. diz que “...o pessoal do PEC acompanhou de perto enquanto a gente estava montando o **projeto pedagógico** (grifo do autor) da escola...” (S1-45). Referindo-se a como esse projeto foi montado diz a professora que “...a gente tentou (...) colocar o pé no chão mesmo, o que a gente tem, aonde a gente quer chegar...” (S1-45). Conclui dizendo que esse *acompanhamento* “...foi bem efetivo, foi muito válido...” (S1-45).

A professora V. considera que o PEC proporcionou *formação* para que a escola pudesse fazer uma boa **proposta pedagógica** e, sendo assim, em 98, ela foi construída com a participação de todos os segmentos da escola. Já em 99, a professora diz que isso não foi possível porque houve muita troca de professores e os que já estavam engajados no processo desligaram-se da escola.

Para a professora O., o trabalho do PEC, em relação à construção da **proposta da escola**, veio reafirmar um trabalho que já estava sendo desenvolvido na escola há muito tempo.

Segundo relato do professor N., a equipe do PEC-UNITAU subsidiou a construção do **Plano Gestor** fazendo, inclusive, um *croqui*, o que possibilitou que a C., no ano seguinte, fizesse o *plano da escola*. Comenta, porém, que, com o passar do tempo, como não houve um acompanhamento efetivo, aquilo que foi feito acabou, de certa forma, se perdendo.

2.3 A metodologia

Fazem parte deste subconjunto as verbalizações que se referem a *como* os conteúdos propostos foram desenvolvidos pelos formadores da equipe do PEC.

Como relata a professora A., “...*não tinha aquela coisa de receita pronta (...) era mais um caminhar junto...*” (S1-1). Reafirma essa fala, ao dizer que os encontros do PEC eram momentos em que “...*a gente parava pra repensar, pra discutir, pra buscar soluções pros nossos problemas...*” (S1-19). Esse *não às receitas* era traduzido em convites do tipo: “-*Olha, vamos fazer tal experiência?*”⁷⁰ *Vamos ver se dá certo?*” (S1-19).

A metodologia utilizada para trabalhar com os conteúdos de matemática seguiu essa tendência de *fazer experiências*. É o que a professora O. chama de “...*uma parte prática...*” (S4-28). Ela ressalta a importância desse tipo de trabalho pois, como ela sugere, *a teoria na prática é outra..* Para ela, o professor tem necessidade de *ver* como é que se desenvolve um trabalho. É o professor N. que *descreve* como essa metodologia foi posta em prática:

“...foram propostas algumas atividades que eles já traziam e distribuíam para nós fazermos, então é interessante que é como se nós estivéssemos distribuindo esse material para o aluno, e as mesmas dúvidas que os alunos teriam, nós tivemos também. Foi distribuído essa material e nós começamos a desenvolver as atividades que eles pediram e levantando as dificuldades que nós tínhamos e, numa última situação, como que nós poderíamos aplicar aquilo ali (aquelas atividades), como que nós usaríamos aquele material para que o aluno conseguisse construir o conhecimento dele (...) essa metodologia de estar passando os mesmos exercícios que a gente trabalha em sala de aula mas de forma contextualizada, de uma outra maneira, uma outra metodologia, utilizando estratégias diferentes, acho que foi a parte mais rica do PEC, inclusive, esse tipo de atividade nos forçou a trabalhar a Proposta da SEE (Experiências Matemáticas), porque todos os

⁷⁰ Algumas das experiências que, segundo a equipe do PEC-UNITAU, foram produzidos pelos participantes na sua prática cotidiana, foram apresentadas durante o Congresso de Educação Continuada Polo 7, realizado de 9 a 11 de setembro de 1998, e acham-se relatadas na revista do congresso. (AMBROSETTI, N.B.; NETO, E.S.(orgs) (1998) Educação e Formação – Revista do Congresso de Educação Continuada – Pólo 7. Taubaté: SEE-UNITAU

exercícios foram tirados de lá, foi então que nós percebemos, quanto nós temos dificuldade em estar passando aquilo ali.” (S6-42)

Havia, também, o que a professora A. chama de *palestras* que começavam, segundo ela, com uma *dinâmica* “...*pra todo mundo se integrar...*” (S1-28). Essa *dinâmica* “*sempre tinha dois lados*” (S1-28), o que significa que o formador, antes ou depois da palestra, podia: apresentar questões que deveriam ser discutidas pelo grupo, colocar questões que deveriam ser respondidas em grupo, pedir que se analisassem textos com o objetivo de levantar os pontos positivos, os negativos, sua viabilidade ou não, na tentativa, talvez, de *relacioná-los* à prática, já que isso não fica explícito nas verbalizações da professora. Só aí o formador *conversava* com os professores. A professora comenta que “*era uma coisa interessante (...) (eles) faziam aquilo ficar muito dinâmico (...) (o professor) sabia fazer todo mundo ficar interagindo, todo mundo participar.*” (S1-28,29). Essa é também a opinião da professora V.: “*...as pessoas que vinham dar o PEC pediam a participação de todos, davam espaço para todos falarem...*” (S2-8) . Para a professora O., os *trabalhos* foram muito bem elaborados, não foram cansativos, “*...foi um trabalho até de pesquisa!*” (S4-20) diz ela, embora não esclareça a que tipo de *pesquisa* estaria se referindo.

Para a professora A., o que possibilitou aquele *dinamismo* foi, além da escolha cuidadosa do tema a ser discutido, o *conhecimento* demonstrado pelos professores da universidade: “*...o nível do professor era muito alto (...) eram muito bons, super capacitados...*” (S1-29).

Já a professora V. fala dos *relatos de experiências* que “*...a gente ficava assistindo...*” (S2-27) o que, na opinião dela, “*...foi muito bom...*” (S2-27) . Essas experiências eram relatadas pelos professores dos diferentes graus de ensino do próprio J.C.: “*Cada realidade trouxe as experiências pra nós, pra nós discutirmos em grupo.*” (S2-28) . A partir do depoimento da professora O., fica-se sabendo quais foram as *experiências* apresentadas: “*...nós chegamos a mostrar o trabalho de matemática que a gente fazia na época (...) eu e o professor N. (...) a gente teve tempo também de mostrar o nosso trabalho na parte musical, na parte de português...*” (S4-13)

2.4 O acompanhamento das ações

Neste subconjunto foram agrupadas as falas sobre como a equipe de formadores procedeu para acompanhar as ações de formação durante a realização do PEC.

Segundo a professora A., durante os anos de 97 e 98, a equipe de formadores “... *estava acompanhando o que a gente estava fazendo (...) eles estavam sempre dando um retorno:- Ah, tá legal ou vamos pensar outro caminho?*” (S1-40). Como os encontros do PEC eram realizados uma vez por mês, acompanhar as ações significava analisar os resultados de *tarefinhas*, embora não fique claro, na fala da professora, quais eram essas tarefas.

A professora O. conta como era esse acompanhamento. Ela diz que “*tinha a retomada que nem a gente faz muito nas séries iniciais (...) então não ficava aquilo truncado (...) ficava assim como se fosse um texto, sempre voltando...*” (S4-53).

O professor N. diz que durante o PEC houve *assessoria* tanto por parte da direção da escola como dos supervisores de ensino, o que demonstra preocupação “...*em que realmente funcionasse...*” (S6-48)

TEMA EIXO 3 - AS IMPLICAÇÕES DO PEC PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Foram agrupados neste tema eixo os subconjuntos temáticos cujas verbalizações permitem saber se as experiências vividas pelos professores do J.C., durante o PEC, repercutiram na prática pedagógica em sala de aula.

3.1 As mudanças na prática de sala de aula

Neste subconjunto estão agrupadas as falas que dizem respeito às considerações dos professores sobre suas experiências de formação no PEC, e a possibilidade de, a partir delas, ter havido mudanças em suas práticas de sala de aula.

Para a professora A., “... *estudar o lado pedagógico da escola, não só a sua disciplina (...) faz você olhar a sua prática de uma outra forma...*” (S1-2) , permitindo que se busquem *caminhos* para atingir os objetivos pretendidos.

Em seu depoimento, ela fala sobre a importância do PEC para quem, como ela, não fez o curso de Magistério. Ao abordar temas como avaliação, disciplina, processo de aprendizagem e devido à sua participação *efetiva*, debatendo grande quantidade de informações, pode-se supor que o PEC tenha permitido a ela o acesso à *formação pedagógica*, vindo suprir o

que seria uma *deficiência* da sua formação. Diz que, ao *colocar em prática* o que tinha *aprendido*, foi possível mudar/melhorar sua prática de sala de aula: “... *eu mudei muito a visão que eu tinha do aluno, da sala de aula, mudou muito (...) em função das coisas que a gente discutia no PEC.*” (S2-30) . Ela, inclusive, dá um exemplo do que considera como uma mudança na sua prática:

“...se você pegar o caderno de Química de quando eu entrei no J.C. era uma coisa extremamente técnico; hoje em dia não, eu já vejo de outra forma, eu não quero, por exemplo, que o meu aluno saiba todos os elementos da tabela periódica, os nomes todos. Antigamente eu queria! Hoje, eu não quero mais. Eu quero que ele veja como a química está presente na vida dele, como que a química tá interferindo na vida dele e porque ele tem que aprender química. Pra ele lidar com essas situações da vida dele, da vida diária, então, essa mudança de visão sem dúvida nenhuma eu devo ao PEC, aos trabalhos, aos cursos que a gente já fez, vão mostrando esse caminho, a gente acaba colocando na nossa prática diária, não tem como fugir, vai abrindo os horizontes, você não quer mais ficar pra trás, não adianta fugir.” (S2-48)

Nas palavras da professora, embora *muitas coisas* tenham sido “*absorvidas*” do PEC, ela confessa não conseguir explicitá-las e diz “... *quando a gente viu, já estava envolvida...*” (S2-30). Como que para provar, ela conta que, mesmo depois do PEC ter acabado, quando havia reunião pedagógica ou quando estava estudando para prestar um concurso público, muitas vezes ela se lembrava de que o assunto em pauta tinha sido discutido durante os encontros do PEC.

Quanto às mudanças ocorridas na sua prática, ela diz que “*Não era uma coisa assim:-Ah, isso aqui eu achei interessante então eu vou colocar na minha prática.*” (S2-30), mas que elas iam acontecendo *naturalmente*. Acredita-se que o termo *naturalmente* possa significar que a professora pôde, a partir de um processo de reflexão sobre sua prática, ir imprimindo mudanças que não romperam, imediatamente, com suas práticas tradicionais.

Para ela, a *reflexão* faz você começar a olhar a sua prática pedagógica de maneira diferente: “*Mas, e agora o que eu faço? Como vou levar isso efetivamente pra sala de aula dentro do meu conteúdo?*” (S2-48). Considera que esse processo de repensar a prática *é muito estimulante* e acaba repercutindo em uma melhor qualidade de ensino. Diz que, hoje, considera-se uma professora diferente, preocupada com outros valores além dos técnicos. Completa seu

depoimento dizendo que essas mudanças são irreversíveis, pois quando novos horizontes se abrem, você não quer mais ficar para trás.

Para a professora V., o PEC, ao trazer *novidades*, mostrou que ela poderia melhorar sua *metodologia* na sala de aula. Ela exemplifica dizendo que, dentro da sua área de atuação, Didática, existe *muita coisa nova.*, e que o PEC *clareou* isso para ela, mostrando que há necessidade de mudanças, embora elas não ocorram *do dia para a noite* e sim no decorrer de um *processo*. Se aderir às mudanças não é tarefa fácil para o professor, mudar as dinâmicas da sala de aula pode ser um *choque* também para os alunos, como relata em um dos seus depoimentos. Ainda, segundo ela, foi a partir do PEC que outros professores da escola também começaram a operar mudanças em suas práticas de sala de aula. Cita, como exemplo, o caso do professor de Matemática, em relação à questão da avaliação: “...ele começou a perceber que a maneira dele avaliar tinha que ser mudada...” (S2-40)

A professora V. considera que as mudanças, apesar de necessárias, não acontecem do dia para a noite, mas fazem parte de um processo que implica *refletir sobre sua ação*. Pode-se supor que essa seja, também, a opinião da professora K., para quem somente está sendo possível aos professores da escola uma mudança em suas práticas, devido ao trabalho que vem sendo desenvolvido, há algum tempo, pela equipe do J.C.

Todas essas verbalizações vêm confirmar que *as mudanças nas práticas pedagógicas* dependem de *processos* que, segundo Duran (1995), não rompem totalmente com as aquisições anteriores; antes, retoma-as em um nível mais complexo e sob a perspectiva de um *continuum*.

Outra mudança devida ao PEC, segundo a professora V., foi a decisão de investir mais na *qualidade* do ensino oferecido pela escola, *trabalho de resultados*, como ela diz. Para que os professores tivessem acesso a informações que possibilitassem esse investimento, ela conta que a escola tem feito um planejamento semestral ao invés de anual, como era o costume.

Segundo a professora O., muitas das suas colegas professoras, de 1ª à 4ª série “...fizeram adaptações (para a sala de aula) de tudo aquilo que aprenderam (no PEC)...” (S4-32), porque houve uma certa *confiança* tanto nas pessoas, nos formadores, como naquilo que eles diziam, numa demonstração de como aqueles professores *valorizam* os saberes dos acadêmicos. A professora O. também tem a mesma opinião. Ela diz que existe, na academia, um conhecimento mais aprimorado, mais intelectual que ajudaria os professores no seu fazer cotidiano. Sobre esse aspecto, a professora R. diz que *ter a academia dentro da escola* significa

poder trabalhar a realidade a partir da relação entre teoria e prática. É enfática ao dizer que “... eu não tenho vergonha da minha prática porque eu pratico” (S5-43) , embora reconheça que o afastamento entre a universidade e a escola tem contribuído para o *caos* da educação brasileira.

A professora O. também relata que a *troca* entre os professores da escola e os professores da universidade, durante a realização do PEC, não só a modificou *como profissional* , mas *como pessoa*, confirmando a teoria de Moita (1995) para quem a pessoa é o elemento central que unifica a identidade pessoal e profissional, num processo que nem sempre está livre de contradições e ambigüidades.

Para a professora R., a transformação das práticas não acontecem a partir de um único curso, por melhor que ele seja. Para ela, o PEC foi o primeiro *impulso* de um processo que deveria ser constante. Ela diz que, no ano em que o PEC aconteceu, sem dúvida, os professores ficaram motivados, cresceram, mas, no dia-a-dia, acaba-se caindo na rotina. A rotina, o cotidiano, conclui, impedem que os professores parem para discutir, para conversar com os colegas, com o coordenador, para ler um livro, e isso os vai desmotivando. Segundo ela, foi o que aconteceu com o PEC.

Segundo o professor N., para aqueles professores que “...tinham pelo menos o intuito de mudar ...” (S6-55) , o PEC proporcionou condições para que isso fosse possível. Ele considera que, pessoalmente, mudou toda a sua *estratégia*, toda a sua *metodologia* em sala de aula. Com relação a essa *mudança*, vejamos a verbalização a seguir:

“... anteriormente ao PEC eu percebi que tinha determinadas coisas que eram assim, ou eram decoradas ou que eram repetitivas, então por ex, se eu os colocasse (os alunos) diante de uma situação diferente eles não conseguiam sair, depois que foi trabalhado outras metodologias (colocadas pelo PEC) eu percebi que eu podia colocar outras situações que eles já passavam a resolver, então não era aquela coisa mecanizada, ele (o aluno) começou a aprender a procurar outros caminhos pra saída daqueles problemas.” (S6-58)

O professor N. conta que, quando ele começou a trabalhar com materiais diferentes na disciplina de Matemática, foram os próprios alunos que construíram esses materiais. Ele considera que isso se deve à *motivação* que os alunos passaram a ter quando das mudanças ocorridas na sala de aula, em relação à metodologia. Ele também faz referências às mudanças que ocorreram na *prática de avaliação*, possibilitando uma melhoria da qualidade de ensino. Essa mudança foi, segundo ele, principalmente em relação aos *instrumentos de avaliação*; os alunos começaram a participar mais da sua própria avaliação. Para ele, essa mudança no

processo avaliativo trouxe uma nova motivação, fazendo com que os alunos se comprometessem com a sua própria aprendizagem.

A relação entre a formação recebida pelo professor N., no PEC, e a mudança em sua prática de sala de aula pode ser verificada a partir da verbalização a seguir:

“... quando se fala na construção de conhecimento, eu chequei a refletir o seguinte: que anteriormente ao PEC eu era um transmissor de informações, eu estava passando, passando, sem ter certeza se o meu aluno estava aprendendo ou não. A partir do PEC, eu comecei a olhar os alunos, o processo avaliativo e a formação deles de um outro ponto de vista...” (S6-64)

Diz que, se hoje tem possibilidade de fazer uma verdadeira avaliação, é porque houve uma mudança de *postura*. Para ele, essa mudança só é possível a partir do momento que o professor se *(des)vestir* da maneira tradicional de avaliar, vestir a camisa de educador e trabalhar para *o sucesso do aluno*. Citando Rubem Alves, faz uma auto-avaliação; diz que, hoje, se considera mais que professor, um educador

3.2 A confirmação do trabalho desenvolvido pelos professores

O trabalho desenvolvido pela equipe do PEC-UNITAU, na escola J.C., foi considerado, pelos professores, uma *reafirmação* daquele que já vinha sendo feito. Como os formadores eram todos professores universitários, e isso sempre foi considerado um diferencial pelos professores do J.C., o fato dos seus conhecimentos estarem tão próximos aos conhecimentos dos professores da universidade foi reforçando de maneira positiva o trabalho que eles já vinham desenvolvendo na escola. São as verbalizações que exprimem essa opinião que fazem parte do próximo subconjunto temático.

Na opinião da professora A., um dos motivos que fizeram o PEC ser tão bem recebido pela escola foi a *percepção*, pelos professores, de que seu trabalho estava sendo valorizado pelos professores da universidade.

A professora V. diz que o PEC foi um dos melhores cursos de que participou e que tudo o que foi trazido pelos profissionais da equipe foi muito bom, principalmente por ter *mostrado* que aquilo que estava sendo feito na sala de aula *não estava errado*; pelo contrário,

confirmou que os professores estariam “*caminhando na linha certa*” (S2-7) e o que poderiam fazer seria “... *melhorar esse caminho, essa metodologia (...) melhorar a sua maneira de trabalhar (...) procurar mais recursos...*” (S2-7)

Vejam os relatos de um dos encontros do PEC, feito pela professora O.: “... *nós chegamos até a mostrar o trabalho, principalmente de Matemática, que a gente fazia na época, eu e o professor N., (...) então, pra nós, foi uma maneira da gente sentir que o trabalho da gente estava caminhando certo...* (grifo do autor)” (S4-13). Logo em seguida, a professora comenta que, para ela, o fato de ter sido convidada para mostrar o trabalho de Matemática foi uma demonstração de que os formadores são “*peças que tinham muito mais conhecimento do que a gente!*” (S4-13), valorizaram o trabalho que já era desenvolvido no J.C. Para ela, o PEC veio, na verdade, “*dar uma mão*” (S4-56) para a equipe de direção/coordenação, no sentido de afirmar a importância do professor estar sempre repensando o seu trabalho na sala de aula.

A professora R. diz que o PEC veio *confirmar* a sua prática, pois esta era coerente com as observações feitas pela equipe da universidade. Ela diz ter percebido que estava *atualizada* e que isso lhe deu *ânimo, segurança*, para que continuasse *naquele (mesmo) caminho*.

TEMA EIXO 4 – A ESCOLA DEPOIS DO PEC

Neste tema eixo, foram agrupadas as verbalizações que se referem ao funcionamento da escola depois que o Programa de Educação Continuada-PEC acabou.

4.1 O complô do silêncio

As verbalizações que compõem este subconjunto temático são as do professor N. Segundo ele, quando o PEC terminou, em 1998, houve o que chama de *complô do silêncio*. Ele conta que não houve nenhum esclarecimento da Diretoria de Ensino sobre o que iria acontecer. Diz que nada foi falado acerca da continuidade ou não do programa. Conta também que houve um pedido da escola para que a Diretoria intercedesse junto à universidade no sentido de, não só dar continuidade ao PEC, mas que ele fosse estendido para as outras disciplinas do currículo. Diz que a escola não obteve resposta.

4.2 A expectativa do retorno

A expectativa de que o PEC retornasse no ano seguinte era, não só dos professores do J.C., como da própria universidade. Deste subconjunto fazem parte as verbalizações dos professores sobre esse tema.

A professora R. diz que em nenhum momento ficou claro que o PEC não teria continuidade.

A professora K., diz ter passado o ano inteiro na *expectativa*, na *esperança*, de que, em algum momento daquele ano, o PEC fosse voltar. Ela demonstra que essa expectativa foi frustrada ao dizer que “...o PEC foi um avanço (em termos de programa de formação) que não podia parar (...) hoje nós teríamos, imagina, dando continuidade, como nós já estaríamos hoje!” (S5-14).

Para o professor N., a equipe do PEC até demonstrou *boa vontade* em atender os professores que, muitas vezes, fizeram consultas individuais, pois os formadores acabaram deixando endereço e telefone para que pudessem ser contactados.

4.3 A formação (des)continuada

Fazem parte deste subconjunto temático as verbalizações que se referem à descontinuidade do PEC que, em sua formulação pela SEE, deveria ser um programa de formação continuada.

Para a professora A., a SEE “*está deixando a desejar*” (S1-3). Considera que o programa de capacitação “*foi deixado de lado*” (S1-3), estando tudo *parado, estagnado*. Diz que, depois do PEC, não houve mais nada de efetivo, com o que concordam todos os professores entrevistados. Diz que todos sentem bastante falta do programa, pois além de gostarem muito, todos necessitam de formação, com o que concordam, também, todos os professores. O professor N. relata que mesmo os convênios que a SEE mantinha com universidades como a USP para a formação continuada de professores de Física, há quase três anos, foram cortados pela Diretoria de Ensino.

Depois que a universidade encerrou o programa, *tudo*, inclusive a Oficina Pedagógica (OP), “*deu uma parada*” (S1-44), conta a professora A. Diz que embora a OP quase nunca ofereça formação continuada para os professores da sua área (Química), durante um certo tempo

havia muitas atividades para os professores de outras disciplinas, mas depois que o PEC terminou, as ações de formação continuada diminuíram bastante. A professora V. também faz sérias críticas ao funcionamento da OP: “...esse ano (2000) não fomos à oficina (...) Magistério mesmo não foi convocado nenhuma vez...” (S2-12)

O professor N. conta que, além de não haver ações de formação continuada na OP, os supervisores não autorizavam a vinda dos Assistentes Pedagógicos à escola. Conforme o professor relata, eles consideravam que a escola *não precisava* de orientação. Ele diz que, nas duas vezes em que o Assistente Pedagógico de Matemática foi até a escola, no sentido de ajudá-los a dar continuidade ao projeto do PEC, foi “...porque a F. foi lá e armou um escândalo na DE...” (S6-50)

Segundo a professora A., essa diminuição das ações pode ter sido motivada pela grande troca de professores que trabalhavam na Oficina Pedagógica. Considera que a Diretoria de Ensino tem condições de assumir um programa de formação continuada, mas não o faz. Diz ter a impressão de que essa descontinuidade das ações é porque, depois de eleito, deixou de ser *interessante* para o governo do estado dar continuidade a ações como o PEC, e que isso tem sido uma política recorrente da SEE. Cunha (1998) denomina de *eleitorismo* esse tipo de política educacional que teria como objetivo provocar um *impacto* capaz de trazer resultados nas urnas, dando ao governador um *mote* capaz de atrair votos.

A professora A. defende a tese de que os programas de formação continuada sempre foram *importantes* para os professores mas *desinteressantes* para “os lá de cima” (S1-61) . Questiona, inclusive, se a causa desse desinteresse não teria sido a falta de *verbas*⁷¹, sempre menores para a educação.

Para a professora V., a descontinuidade das ações de formação continuada trouxeram um enorme prejuízo para a escola que estava trabalhando, na elaboração do seu projeto pedagógico. Para ela, a Diretoria de Ensino falha exatamente no sentido de não dar continuidade aos trabalhos, gerando um descrédito cada vez maior nos professores. Como ela diz, os professores precisam e querem capacitar-se, mas isso não tem sido facilitado pelos órgãos

Segundo Oliveira (1999) uma das medidas tomadas pela SEE foi o aumento do valor dos recursos anuais destinados à DE e às escolas. Segundo o documento da SEE - Educação Paulista: *Trigindo rumos-O que já mudou, 1997*, esses valores teriam aumentado de R\$ 4 milhões em 1994, para R\$ 44 milhões em 1995 e para R\$ 170 milhões em 1996 (p.81-2)

responsáveis pela educação no estado. Se o professor quiser, diz ela, ele tem que “*ir atrás*” (S2-62), o que nem sempre é possível, dadas as condições salariais dos professores da rede pública.

“*Eu não acho a Diretoria de Ensino muito presente para o professor!*” (S3-54), é a opinião da professora K. Perguntada sobre quantas vezes tinha ido à OP, naquele ano, ela disse que nenhuma vez. Diz que as últimas vezes que esteve na Oficina Pedagógica foi na época de um concurso. Uma vez porque foi chamada, outra vez porque foi um pedido expresso dos professores.

A professora O. expressa sua perplexidade quando diz que ainda não entendeu bem porque o PEC acabou. Questiona: “*... se é um programa que ia dar continuidade, ele não poderia ter acabado, pelo menos até o término desse governo, teria que dar essa continuidade...*” (S4-76). Diz que, para ela, o término do PEC foi uma *frustração* “*porque o nome não condiz com o que aconteceu!*” (S4-76). E ela, como outros professores, pergunta: “*Foi por (falta) verbas?*” (S4-76)

A perplexidade dos professores, quanto aos rumos que programas como o PEC têm tomado, pode ser traduzida nessas palavras:

“*... a gente não entende, a gente não compreende o que acontece, então, talvez o governador dê prioridade a outras situações e, para ele, também não é interessante que a gente se desenvolva intelectualmente, acho que quanto mais omissos for o povo, mais burro, melhor pra ele, eu acho uma tristeza muito grande (o PEC) não ter continuado...*” (S4-76)

“*... esse é o Brasil! (...) de jeito nenhum a gente pode deixar uma coisa acontecer do jeito que aconteceu (...) como também o projeto da escola padrão, depois não é mais padrão, depois vem o ciclo básico, depois não é ciclo básico, entendeu? (...) agora o assunto é que vai acabar o magistério! O que se vai fazer? Porque até hoje a gente não sabe! (...) é a política no Brasil, é um jogo!*” (S5-15)

Como diz a professora R., para tentar passar incólume por esse tipo de situação, os professores “*têm que ter jogo de cintura o tempo inteirinho*” (S5-19).

4.4 O projeto da Oficina Pedagógica para a formação dos professores

Embora na percepção dos professores do J.C. a Oficina Pedagógica não tenha desenvolvido ações condizentes com uma formação que se quer *continuada*, houve tentativas, nem sempre exitosas, de executarem-se alguns *projetos pontuais*. As verbalizações que dão conta desse aspecto fazem parte do subconjunto temático que se segue.

Um desses projetos dizia respeito à montagem de uma revista com as crianças das 4^a séries, tendo como base o modelo de revistas semanais em circulação, como por exemplo, a Isto é.

O que chama a atenção é o *objetivo* colocado pela OP para o desenvolvimento desse projeto.

Conforme relato da professora O., pensou-se em desenvolver esse trabalho “*porque estava tendo muitas queixas das professoras das 4^a séries; elas não estavam conduzindo bem as aulas (...) porque havia crianças sem saber ler, então o professor da 4^a série não estava ensinando direito!*” (S5-44).

Para a equipe da OP, a confecção da revista pretendia incentivar a leitura e melhorar as linguagens oral e escrita da criança. Pelos comentários da professora, pode-se deduzir que a preocupação da equipe da OP era, na verdade, com a forma como vinha sendo entendida a *progressão continuada*, questão que, por ocasião da reunião realizada para tratar do projeto, foi objeto de discussão entre a professora O. e as outras pessoas presentes na reunião, inclusive, supervisores da DE. Diz ela: “*...eu entrei em choque porque o que acontece? Essa divisão em ciclos, como aconteceu na época do ciclo básico, o professor não entendia o sistema! É o que está acontecendo agora com a progressão! Então vem da primeira pra segunda, da segunda pra terceira e aí quando chega na quarta, a coitada da professora da quarta é que sofre!*” (S4-44). A professora diz que as revistas acabaram sendo feitas muito mais por esforço dos professores que da OP. No seu caso, como já estava elaborando com os seus alunos uma edição especial sobre os poemas de Cecília Meirelles, diz que a sugestão não foi nenhuma novidade.

Sobre o episódio da ruptura do convênio que a SEE mantinha com a USP para a formação de professores de Física, o professor N. conta que os supervisores da DE, ao serem questionados sobre a sua não continuidade, disseram que o problema seria a falta de dinheiro para continuar ministrando esses cursos. Ao saber que várias outras Diretorias de Ensino continuavam com o convênio, o professor diz que, na sua opinião, a DE não quis mais assumir

aquele compromisso *“talvez pela dificuldade de estar administrando, de fazer acontecer, porque, lógico, se eu estou investindo eu quero um retorno...”* (S6-27).

É o professor N., ainda, quem relata um outro episódio. Ele conta que em outubro de 99, muito provavelmente por pressão dos professores, a DE convocou os professores do ensino fundamental a fim de propor-lhes uma estratégia de trabalho que priorizasse a *interdisciplinaridade*. Quando a Diretoria de Ensino decidiu avaliar o resultado, percebeu que menos de 10% dos professores da região tinha desenvolvido o projeto que foi sugerido. Conclui dizendo, que a DE não tomou nenhuma providência. Como relata o professor N., *“...trabalhou, trabalhou, de repente, não se comentou mais nada, não se falou mais nada...”* (S6-35)

Na opinião do professor essas experiências dificilmente têm chance de dar certo, seja pela constante mudança na estrutura da DE: *“... quando você faz uma mudança em toda a estrutura e um não dá continuidade ao trabalho do outro (...) eu proponho um monte de coisa daí o outro vem não dá continuidade e ninguém faz nada...”* (S6-31), seja pela forma como essas ações vêm ocorrendo: no final do ano, muitas vezes com o objetivo de *“querer mostrar trabalho”* (S6-31), sem a supervisão necessária, pois para ele *“tem aqueles que relutam e aqueles que sentem dificuldade de aplicar e quem sabe se alguém estiver cobrando, andando ao lado, começar a ajudar, quando ele começar a perceber os frutos, ele muda também...”* (S6-35).

Assim como no episódio relatado pela professora O., pode-se supor, a partir das verbalizações do professor N., que a Oficina Pedagógica não possuía um plano para o desenvolvimento da formação continuada, optando por fazer projetos pontuais, pressionada ora por problemas estruturais difíceis de resolver com uma ou outra reunião, como no caso da progressão continuada, ora pelos próprios professores, como demonstra o relato do professor N.

4.5 A formação dos professores na escola

Fazem parte deste subconjunto temático as verbalizações que relatam como a escola continuou a promover a formação dos seus professores depois do término do PEC.

Como diz a professora A., *“... aqui na escola, a gente continua tendo essas coisas, através da F., da R. e da própria C. A coordenação e a direção estão sempre trazendo coisas novas pra gente...”* (S1-62). Ela diz que a lacuna deixada pelo término do PEC é preenchida pela equipe de direção/coordenação do J.C., nos HTPCs.

A professora V. também diz que, depois do PEC, o contato passou a ser somente entre os professores e a equipe de direção/coordenação da escola.

Para a professora K, além da equipe de direção/coordenação ter dado continuidade à formação dos professores da escola, depois do PEC ter acabado, muitos deles foram “*procurar os seus caminhos*” (S3-66).

4.6 A busca individual por formação

São as verbalizações da professora K. sobre a busca individual por formação, por parte de alguns professores da escola, que formam este subconjunto temático.

Ela conta que não só ela, como muitos dos seus colegas, voltaram a estudar, motivados que foram, pela sua participação no PEC.

“ Eu, a N., voltamos a estudar, fomos fazer pós. O P. voltou a estudar. Teve uma outra que saiu daqui também que voltou a estudar, a tia R. tinha terminado, voltou, tá fazendo outra! A C. (risos) voltou a estudar, não sei se ela concluiu né, nunca mais conversei, mas ela voltou a fazer o mestrado. A I. começou a fazer Letras, mas parou, a N. voltou a estudar....olha só!

TEMA EIXO 5 – A AVALIAÇÃO DO PEC

Foram agrupadas neste tema eixo as falas dos professores que dizem respeito às avaliações do Programa de Educação Continuada, considerado positivo em muitos aspectos e negativo em outros.

5.1 Aspectos Positivos

5.1.1 Resposta a uma necessidade

Um dos aspectos em que o PEC foi avaliado positivamente foi ter vindo responder a uma *necessidade* que os professores sentiam de projetos que avançassem nas questões da formação profissional. Vejamos.

A professora A. conta que, durante algum tempo, só a equipe de direção/coordenação da escola participava do PEC. Somente em 98, depois de passarem quase um ano reivindicando o PEC, é que conseguiram que a equipe da Unitau viesse conversar com eles: “...a C. falou pra gente qual era o programa (...) e a gente começou a achar esse negócio muito interessante (...) – Pera aí, porque a gente tá fora? Não! Queremos esse negócio aqui também!” (S1-9) . Diz que o grande interesse demonstrado pelos professores para que o PEC acontecesse na escola e sua participação efetiva durante os encontros, foram fatores que contribuíram para o sucesso do programa no J.C, tanto que, como relata a professora V., “todo mundo queria o retorno do PEC, todo mundo queria novamente esse curso...” (S2-32).

Para a professora K., o PEC aconteceu em um momento muito *oportuno* em que os professores, segundo ela, estavam não só “dispostos a transformar” (S3-15), mas acreditavam que era possível uma transformação, queriam investir na sua formação. Na sua opinião isso aconteceu porque a equipe do PEC trouxe uma proposta que não substituiu os saberes já construídos pelos professores da escola; pelo contrário, valorizou estes saberes, procurando *ir além*.

Segundo a professora O., houve um questionamento muito grande dos professores sobre a escola não ter sido escolhida para participar do PEC. Diz ela “a gente questionava muito, porque nós que estávamos acostumados a estudar gostaríamos de ter contato com profissionais competentes, não é verdade?” (S4-12) . Ainda, segundo ela, o *interesse* da equipe de direção/coordenação do J.C., foi responsável pela vinda do PEC para a escola, com o que concorda o professor N.

A partir dos depoimentos da professora R. e do professor N., pode-se supor que participar de um projeto de educação continuada coloca-se, para os professores, como *necessidade formativa* (Montero,1987 apud Garcia, 1997). Vejamos o que diz a professora R.: “...é uma coisa nova, diferente, é a necessidade. Primeiro ponto é a necessidade, certo? Então nós precisamos e nunca tivemos, então de repente aparece e a gente fica empolgado, você viu que a gente não foi escolhido, nós fomos atrás, certo. Primeiro, quer dizer que já vem da gente, a gente quer. Sucesso vem por aí.” (S5-31) ; “...estávamos interessados em aprender sempre mais...” (S6-37), completa o professor N. Para ele, o sucesso do PEC deve-se, principalmente, à vontade que os professores tiveram de mudar, com o objetivo de “...dar uma melhor qualidade de ensino aos nossos alunos...” (S6-60)

5.1.2 Os formadores

Neste subconjunto temático, foram agrupadas as verbalizações que se referem à formação dos formadores como um dos aspectos que contribuíram para que o PEC fosse avaliado positivamente pelos professores do J.C.

Dos seis professores entrevistados, quatro referem-se ao *nível* dos formadores como um dos aspectos importantes para o sucesso do PEC. Segundo a professora A., o nível dos professores era *muito bom*, eles eram *super-capacitados*, tinham *conhecimento*, “*sabiam o que estavam falando*” (S1-8), além de desenvolverem com *dinamismo* os conteúdos, fazendo com que todos interagissem, participassem.

Para a professora V., em termos de rede pública o PEC foi um dos melhores cursos de que ela participou porque os formadores eram *bons profissionais*.

Para a professora K., além de muito bem preparados, os formadores tinham um *ideal de educação*. Ela conta que foi a *credibilidade* de alguns dos formadores que a fez decidir fazer um curso de pós-graduação na universidade.

A professora O., além de referir-se ao *conhecimento* demonstrado pelos formadores da equipe do PEC, também refere-se, tal qual a professora K., a um *ideal de educação* professado por eles, capaz de transmitir uma *esperança* de que é possível haver transformações na educação e que cabe ao professor efetuar-las.

Concordando com seus colegas professores, o professor N. diz que todo o pessoal que trabalhou com o programa de capacitação era um pessoal *gabaritado e super capacitado*, tanto no aspecto de formação como na forma de se relacionarem com os profissionais do J.C.

5.1.3 Foi muito bom!

As verbalizações deste subconjunto dão uma idéia da opinião dos professores sobre o PEC, em seu conjunto.

De modo geral não faltam comentários como estes, feitos pela professora A.: “*...no primeiro governo foi muito legal, tinha o PEC...*” (S1-3); “*...os dias do PEC eram dias que a gente adorava...*” (S1-8); “*...a única reclamação que eu teria do PEC é que ele acabou!*” (S1-19).

A professora V. diz que o PEC “*foi uma luz*” (S2-7), porquanto veio reforçar o trabalho já desenvolvido na escola.

A professora K. diz que em dez anos de rede pública nunca houve um curso como o PEC.

Para a professora O., o PEC trouxe um *enriquecimento* para todos que participaram e o fato dele não ter continuado foi *muito triste*. Ela diz que, mesmo quando o PEC trabalhava com conteúdos já conhecidos, as discussões sempre eram enriquecedoras. Finalmente, ela diz que o *compromisso* demonstrado pela equipe de formadores deu *credibilidade* ao trabalho desenvolvido por eles.

Segundo o depoimento da professora R., o PEC trouxe ganhos em todos os sentidos.

5.2 Aspectos Negativos

5.2.1 A 1ª configuração do PEC

Este subconjunto agrupa as verbalizações dos professores que fazem uma crítica aos critérios que foram usados pela DE para a escolha das escolas que deveriam participar do PEC. Deve-se lembrar que foram selecionadas as escolas consideradas *problemáticas*.

A professora A. relata que, em 97, somente a diretora e a coordenadora participavam do PEC. Como os professores eram informados pela C. e pela F. sobre o desenvolvimento do PEC, eles não se conformavam por não poderem participar. Começou, assim, uma verdadeira campanha para que a escola pudesse participar do programa. Como diz a professora, “...*nós começamos a reivindicar em 97 inteiro e em 98 a gente conseguiu...*” (S1-8).

A professora V. reforça a fala da professora A., quando diz que o PEC só aconteceu no J.C. porque a equipe de direção/coordenação *batalhou* muito para que isso acontecesse.

A professora O. conta que, ao ficar sabendo do PEC através de amigos de outras escolas, começou a questionar a F.: “*Mas porque nós não? Porque nós não?*” (S4-12). F. não teve outra alternativa a não ser tentar conseguir que o PEC viesse para a escola.

A crítica da professora R. é, justamente, ter ficado sabendo do projeto quando, praticamente, ele já estava no fim. Por esse motivo, ela até questiona se a escola deveria ter aceitado participar de um projeto que já estava em andamento. Para ela projetos “*do governo*”

(S4-6) como o PEC “*começam lá em cima*” (S4-6) sem ouvir os professores. Ela diz que, para a realização de qualquer projeto deve-se, além de ouvir os professores, “*vivenciar a realidade*” (S4-6).

5.2.2 A configuração do PEC na escola

Deste subconjunto fazem parte as verbalizações do professor N., sobre como o PEC foi operacionalizado de forma a contemplar a reivindicação de participação do J.C.

Ele conta que, quando a escola se transformou em *sede* para a realização do PEC, a reunião de *muitas escolas* dificultou o trabalho, pois, segundo ele, era um número muito grande de pessoas, de diferentes realidades, cada grupo com seus interesses e expectativas, o que gerava ansiedade, causando tumulto e até uma certa indisciplina.

Conclui dizendo que, quando era somente o grupo do J.C. ou no máximo duas escolas, tudo funcionava melhor.

5.2.3 O planejamento do PEC

Neste subconjunto, estão relatadas as verbalizações da professora R., que criticam alguns aspectos do PEC relativos ao seu planejamento.

Na opinião da professora, seria necessário que, antes de começar o projeto, fossem colocados seus objetivos, o tempo de duração, se o PEC seria apenas uma experiência que deveria ser avaliada, para depois decidir-se sobre a sua continuidade: “*Tem que ser explicado alguma coisa!*” (S5-70), diz ela. Outra crítica da professora diz respeito à falta de planejamento de alguns formadores, “*...de estar programando seu tempo e seu conteúdo, dentro daquele espaço, naquele grupo...*” (S5-32). Segundo ela, isso acontecia porque, a cada mês, vinha um novo formador.

5.2.3 O abandono do PEC

Quando perguntados sobre aspectos que indicassem o fracasso do PEC, todos os professores entrevistados disseram que o único fracasso foi o PEC ter sido *abandonado*. São essas verbalizações que compõem o subconjunto a seguir.

A professora A. diz que sua única reclamação é o PEC ter acabado! Perguntada se ela saberia o motivo, diz que, na sua opinião, o PEC deixou de ser prioridade. Para ela, “*o governo não quer mais saber disso*” (S1-60).

Na opinião da professora V., só um ano de PEC *foi muito pouco*. Ela sugere, inclusive, que a continuidade do programa teria facilitado muitos projetos a *saiem do papel*.

Para a professora K., o PEC foi, em termos de programa de capacitação, um avanço e, por esse motivo, não poderia parar.

A professora O. diz que *não concorda* com o abandono do PEC, da mesma forma que a professora R. diz que, além do projeto só ter sido realizado por dezoito meses, ele foi, praticamente, abandonado; nunca mais ouviu-se nada sobre ele.

Segundo a professora R., quando o PEC parou “*...deu uma desmotivação na gente (...) foi como tirar o pirulito da criança.*” (S5-5) . Como não houve nenhuma explicação sobre o término do PEC, a professora diz que até hoje ela não sabe porque o PEC acabou!

TEMA EIXO 6 – A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Foram agrupados neste tema eixo as falas dos sujeitos que fazem referência a como vem sendo conduzida a política de capacitação docente pela SEE.

6.1 A (des) continuidade dos programas da SEE

Se, como diz a professora A., “*depois do PEC eu não me lembro de nada tão efetivo...*” (S1-4), é necessário lembrar que essa prática da descontinuidade não é novidade, em se tratando de programas da SEE. Com o PEC não poderia deixar de ser diferente, mesmo porque é necessário lembrar que, para a atual gestão, o programa de educação continuada não era prioridade.

Esse fato não passa despercebido aos professores do J.C., como pode-se notar a partir das verbalizações que compõem esse subconjunto temático.

Na opinião da professora A., *“hoje, a secretaria está deixando a desejar (...) parece que a coisa tá meio largada, a gente não tem mais cursos (...) no momento eu estou achando essa parte da capacitação bem deficitária, bem deficiente. Isso foi largado de lado, hoje, inexistente...”* (S1-3).

A professora V. diz que, quando o J.C. foi Escola Padrão, a possibilidade dos professores poderem se capacitar era maior, pois a carga horária, além de ser menor, previa horários para a capacitação docente. Para ela, a partir da mudança de governo, mudaram-se as prioridades e o investimento na educação caiu. Ela diz que as condições de trabalho, hoje, impedem, inclusive, a busca individual por capacitação. E completa: *“a política educacional é falha nisso: não dá continuidade àquilo que tá dando certo! Aquilo que o outro deixou, acabou, vou fazer o meu agora!”* (S2-53)

A professora R. mostra-se indignada com a situação de descontinuidade da política educacional :

“...de jeito nenhum a gente pode deixar uma coisa acontecer do jeito que aconteceu (com o PEC), uma política renova, acaba com um projeto (...) como também o projeto da Escola Padrão, depois não é mais padrão, depois vem o ciclo básico, depois não é mais ciclo básico, entendeu? Agora o assunto é que vai acabar o magistério...” (S5-15)

Denuncia o *jogo da política* que faz com que projetos, nem sempre avaliados, sejam substituídos por outros a partir das idéias de algum *catedrático*. Esse *jogo* serve, apenas, para *desestruturar* escolas e professores.

A professora O. também demonstra sua indignação, dizendo que seria necessário aplicar a lei de responsabilidade fiscal para governantes que, segundo ela, cometem o *crime* da descontinuidade. Diz que há um discurso de mudança e aprimoramento da educação que só seria possível se houvesse continuidade de projetos como o PEC. Completa dizendo que, na sua opinião, não é interessante para o governo continuar com programas como esse.

Embora coubesse às Diretorias de Ensino, por meio da Oficina Pedagógica, o desenvolvimento do processo de capacitação docente, essa responsabilidade não estava sendo assumida por esses órgãos. Vejamos o que dizem os professores.

A professora A. diz que, mesmo tendo acabado o PEC, era esperado que o processo de capacitação continuasse, o que não estaria acontecendo, embora, na sua opinião, a DE tenha condições e pessoal capacitado. E completa *“...talvez (essa) seja uma política da Secretaria da*

Educação.(...) enquanto é interessante pra ele (governo) que queria se reeleger, existiam essas coisas. Agora que ele (o governador) continua no governo, isso deixou de ser importante.” (S1-60)

Para a professora V., “ *a DE falha nesse sentido, ela não dá continuidade a um trabalho que está começando e o grupo de professores da rede sente muito isso.*” (S2-62)

6.2 Já caminhou muito!

Neste subconjunto encontram-se reunidas as verbalizações da professora O. sobre os avanços na política educacional, comparando com o período quando ingressou no magistério.

Cita, como exemplo, a institucionalização da Oficina Pedagógica. Diz que, quando ingressou no magistério, não havia nenhum tipo de orientação para os professores que eram “*jogados na sala de aula*” (S4-8) e tinham que *se virar*.

Embora diga não necessitar das orientações dadas na Oficina Pedagógica, por estar em uma escola como o J.C., considera que, para aqueles professores que não têm orientação, é *excelente*.

Outro avanço, na opinião da professora O. é o *incentivo* dado aos professores, a partir da LDB, para que voltem a estudar.

6.3 As contradições

As verbalizações que vêm a seguir referem-se às contradições que, segundo o professor N., acontecem entre o desejo dos professores por formação continuada e a oferta de cursos de formação pela SEE.

Na opinião do professor N., as mudanças, principalmente nas práticas pedagógicas, são, muitas vezes, necessárias. O que o incomoda são os *discursos* dos governantes que, ao mesmo tempo em que falam em melhorar a qualidade do ensino e a educação em geral, demonstram, através de suas *ações*, a distância que há entre falar e fazer.

O professor N. diz que houve grandes mudanças no ensino e que os professores não estavam preparados para muitas delas. Cita o exemplo dos ciclos. Para ele, até hoje, os professores têm dúvidas sobre como trabalhar a partir dos ciclos. Na sua opinião, se os professores tivessem *embasamento*, soubessem o que é *progressão continuada*, com certeza os

ciclos iriam funcionar. Considera que o professor quer trabalhar para uma *cultura do sucesso* mas, para isso, há necessidade de *embasamento teórico*, para não acontecer o que vem acontecendo na rede pública paulista: confundir-se progressão continuada com promoção automática. Para ele, tudo isso tem acontecido por *falta de capacitação*. Em sua fala, sugere que o professor não questiona as mudanças mas a falta de capacitação que leva à falta de credibilidade em relação à escola pública.

Diz que o professor *sempre está pedindo* projetos de capacitação docente. Cita, como exemplo, o J.C.: “*Às vezes a gente passa um questionário aqui na escola. O que eles (os professores) mais pedem: cursos de capacitação, cursos de formação..*” (S6-4) . Porém, também concorda que nem todos os professores estão preocupados com sua própria formação. Cita vários exemplos. O professor que acha que *tudo é baboseira* e sequer comparece às orientações, mesmo quando é convocado; aquele que *conhece muitas coisas* mas, não as aplica em sala de aula. Por tudo isso, o professor N. diz ser importante a *obrigatoriedade* de os professores fazerem cursos de capacitação.

O professor conta que, durante algum tempo, houve um convênio entre a Diretoria de Ensino e a USP para a promoção de um curso de capacitação, cuja proposta era a reestruturação da disciplina de Física, visando minorar o problema da reprovação nessa disciplina. Segundo o professor, a FAPESP, que é o órgão do governo estadual que financia esses cursos, investiu, durante três anos, *um dinheiro muito grande*, nesse convênio que, de repente, foi cortado, sem mais explicações. Mas, conta, também, que para participar desse curso, os professores ficaram trinta dias afastados da sala de aula enquanto outros professores foram pagos para ficar no lugar deles. Comenta que, dentre os que fizeram o curso, onde até o material para ser trabalhado com os alunos foi fornecido, muitos faziam até intervenções, mas na sala de aula continuaram com o ensino tradicional de física. Considera que o professor, em geral, tem *muita relutância diante do novo*, que *mudar é difícil* porque viemos de uma formação tradicional e que só o processo de capacitação permanente e a criação de mecanismos que garantam essas mudanças seria capaz de mudar esse fato.

Mas, também diz que, nos últimos tempos, “*o professor perdeu o valor que ele tinha ...*” (S6-5), perdeu o *respeito*, o *status-social*, e que essa falta de motivação, as perdas salariais, a violência, têm incomodado o professor e ele tem medo das mudanças. É por esse motivo, segundo ele, que o professor vai para a sua sala, dá a sua aula tradicional e não se compromete.

VIII – DISCUSSÃO

8.1 A política de capacitação da SEE a partir de 1995

A reorientação da política de capacitação, promovida após a posse do Governo Mario Covas, na primeira gestão, fez deslocar a ênfase dos processos educativos que orientaram as políticas educacionais paulistas, desde a década de oitenta, para os de reorganização das funções administrativas e de gestão, a partir do diagnóstico que a crise na educação devia-se à ausência de mecanismos de controle social e econômico. A racionalização de custos passa a ser, assim, o principal objetivo das mudanças propostas pelo governo que toma posse em 1995.

Segundo Oliveira (1999), as orientações gerais já eram claras para o governo, pois, *“haviam sido pensadas, definidas e até mesmo registradas antes mesmo que a nova equipe assumisse a SEE, em 1995”*(p.36). A implementação da reforma era considerada, pela Secretária da Educação e seus técnicos, irreversível e politicamente legítima, pois teria sido automaticamente aprovada quando o Governador Mario Covas foi eleito. Essa legitimidade, no entanto, foi colocada em questão por vários setores da sociedade civil que, no entanto, não tiveram força política suficiente para barrar qualquer uma das medidas já formuladas.

A partir da renegociação do Projeto IEB com o Banco Mundial, a SEE decidiu pela extinção de todos os projetos de governos anteriores, ancorada na determinação de diminuir os custos com a educação pública. A certeza que os formuladores tinham quanto ao acerto de suas opções, veio naturalizar a formulação dos programas, apostando-se que o processo de implementação das diversas medidas, entre elas o PEC, se daria, também, o mais *naturalmente* possível. Toda a engenharia montada para a implementação das medidas demonstra, segundo Oliveira (1999), como as possíveis oposições e resistências foram sendo ora negligenciadas - *“as bases (...) são conservadoras por natureza”* (p.98) - ora desmontadas, com os seguintes argumentos: que a avaliação (SARESP) contribuiria para uma *cultura do sucesso*, uma *revolução da produtividade* dos recursos públicos deveria culminar *na melhoria da qualidade de ensino*; a produtividade seria alcançada, também, *naturalmente*, a partir de uma mudança radical no *modo de gerir*: racionalizando o uso de recursos, descentralizando e desconcentrando o sistema.

Ao apostar que a simples racionalização do uso de recursos iria resolver os problemas que, historicamente, a educação pública do estado tem enfrentado, desconsiderou-se o

conhecimento acumulado que demonstra que essa medida só adequa a política educacional às orientações neoliberais, ao esvaziamento das funções sociais do Estado, ao seu desmonte. A crença de que recursos estão sendo desperdiçados, de que a racionalização é necessária para a moralização e a potencialização dos recursos, o que levaria, necessariamente, a uma melhor qualidade de ensino tem sido rejeitada por autores como Coraggio (1996).

Sendo assim, a educação passa a ser compreendida como um *serviço básico* prestado pelo Estado, considerado como *agente formulador* da política educacional, devendo *articular e liderar* os diferentes setores responsáveis pela *prestação de serviços educacionais*, entre eles as Universidades.

Merece destaque o fato de que, apesar do discurso oficial da SEE colocar a *autonomia* da escola como tônica da sua administração, na realidade, a ênfase foi colocada nas instâncias administrativas intermediárias, as DEs, em detrimento das escolas. Na sua maior parte, os projetos, inclusive o PEC, foram decididos pelos órgãos centrais e deveriam ser implementados sob o controle das DEs.

Porém, segundo o relatório NEPP (1996), a autonomia da DE que, em um primeiro momento, era apontada, vagamente, como *centro* da formulação da capacitação docente, foi atenuada, surgindo a fórmula *das ações centralizadas e descentralizadas*. Assim, a DE passa a ter “...a *responsabilidade de formular sua demanda* (grifo do autor) *de capacitação de acordo com os problemas de suas escolas (...)* em parceria com instituições capacitadoras que demonstrem afinidade com este programa de capacitação.”, e passa a poder contar com uma *linha de crédito* aberta pela SEE para a *compra de cursos* das referidas instituições de capacitação de recursos humanos. A função de contratar as instituições responsáveis pelos *serviços educacionais* e de *repassar* os recursos financeiros captados junto ao projeto PNU/ONU, ainda segundo o relatório, era da UGP-Unidade de Gerenciamento do Projeto IEB, vinculado diretamente ao Gabinete da Secretária da Educação.

Segundo Oliveira (1999), a formulação da *demanda* implica *produzir* necessidades tidas como vitais *para todos*, como foi o caso do uso do SARESP como critério para as escolas participarem do PEC, não se levando em consideração que as necessidades podem ser diferentes para determinados grupos.

Foram contratadas para a prestação dos serviços as seguintes instituições:⁷²

- Contratação Direta, isto é, sem licitação, por um período de dois anos - 1996/1998, a um custo de R\$ 14.900.000,00: USP – UNICAMP – UFSCAR – UNESP e PUC/SP.
- Contratação através de licitação, por um ano – 1997/1998, a um custo de R\$ 15.500.000,00: UMC – UNITAU – CTE – CENPEC – ESCOLA DA VILA – INSTITUTO PAULO FREIRE – MEGATRENDS.

Embora, no discurso da SEE, o PEC se configurasse como um programa de *educação continuada*, em contraposição aos modelos anteriores de “ *cursos de 30 horas, nem sempre vinculados às reais necessidades dos participantes*” (São Paulo, SEE/CENP, julho de 1996, p.6), como explicar que as instituições tenham sido contratadas por um período determinado de tempo, inclusive com as cargas horárias para o desenvolvimento do trabalho, tanto nas ações centralizadas (72 a 120 horas distribuídas em encontros mensais de 8 horas) como nas descentralizadas (96 horas em encontros mensais de 8 horas) já definidas pela SEE, definindo um modelo muito próximo daquele que a secretaria considerava inadequado?

O depoimento da Secretária da Educação é esclarecedor:

“Em maio de 1998, fazendo uma avaliação de sua própria gestão, a Secretária Rose Neubauer afirmaria que qualquer proposta de ampliar (grifo do autor) o programa de capacitação ‘seria muito difícil, o Estado tem 240 mil professores e não conseguimos atingir a totalidade. Temos R\$ 30 milhões para o projeto e acho que temos atendido uma grande quantidade de docentes’.” (Oliveira, 1999)

Aliás, a necessidade de ampliar os projetos de capacitação e a dificuldade em fazê-lo é questão que vem se colocando às autoridades educacionais desde a década de 80.

Em 1984, o *Projeto Ipê* capacitou 83.687 de um total de 178.282 professores (Rus Perez, 2000, p.145). O *Projeto Alfabetização: Teoria e Prática* foi desenvolvido, durante os anos de 1991, 92 e 93, através de 988 cursos entre *básicos* e de *aprofundamento* e ações nas Unidades Escolares (através dos HTPs), atingindo 90.000 professores, na sua maioria do Ciclo Básico (Duran, 1995, p.146). O *PEC*, por sua vez, envolveu nas ações de capacitação cerca de 115.565 profissionais. A meta era capacitar, de 1996 a 1998, 227.351 educadores.

⁷² Dados coletados através do site www.educacao.sp.gov

Fica mais fácil entender a distância entre o discurso e a prática da capacitação, ao compreender as *concepções* que orientaram a reforma proposta para a educação paulista e, mais especificamente, o papel que o professor deveria desempenhar nessa reforma.

São duas as estratégias que passam a orientar a reforma, tendo como base as exigências do Banco Mundial ⁷³. A primeira, refere-se à diminuição dos encargos do Estado na área da educação; a segunda, à priorização aos *insumos* educacionais.

O professor é considerado *um* entre os diversos *insumos*: “*As ineficiências existentes dentro de cada um dos níveis de ensino são resultantes de uma combinação ineficiente de insumos como o pessoal docente (grifo do autor) e os materiais de ensino.*” (Banco Mundial, 1996a apud Souza, 1999)

Segundo Torres (1998), para o Banco Mundial, dos insumos que influenciam a aprendizagem, o livro didático está classificado em segundo lugar e os professores (seus conhecimentos, experiência e salário), entre os últimos.

Nesta perspectiva, professores são comparáveis a materiais pedagógicos, livros, computadores, televisão, laboratórios. A partir dessa concepção o professor é aquele que, como *técnico*, deve mobilizar os diferentes recursos pedagógicos, rompendo, assim, com a ineficiência do sistema. Segundo a SEE, para implementar *a escola de cara nova* seria necessário investir em um novo *perfil* de profissional capaz de diagnosticar, priorizar, implementar e avaliar ações com o máximo de eficiência.

O trabalho do professor perde a dimensão educativa da formação. Para Coraggio (1996), naquela perspectiva, o processo educativo é compreendido como uma função de produção no qual o produto é medido pelo nível de aprendizagem e os insumos são as variáveis associadas aos resultados.

Para Souza (1999),

“...colocou-se a centralidade da política educacional no quanto a educação escolar produz, em quanto tempo e com qual custo (...) as categorias quantidade, o tempo e custo, que orientaram as mudanças, não priorizaram o conteúdo das

Várias são as publicações que tratam do assunto, entre elas: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, (org) (1996). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, PUCSP, Ação Educativa; SOUZA, Aparecida Néri de.(1999) As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente. UNICAMP/Campinas. (Tese de Doutorado)

políticas educacionais, ou seja, o que, como e para quem se produz a educação escolar.” (p.117)

A *qualidade de ensino* nessa perspectiva significa aumentar a produtividade, reduzindo as perdas (evasão e repetência)⁷⁴, a força e o tempo de trabalho e os custos. O que deve orientar a educação, a partir dessa concepção, é a competitividade, exigindo uma *redefinição* da sua finalidade.

As questões referentes, por exemplo, às *condições de trabalho docente* não são consideradas como determinantes de uma melhor qualidade de ensino; antes, são fatores que interferem nos custos da educação.

Mesmo a *capacitação docente* é vista apenas como um *apêndice* da reforma educativa. Capacitação docente, para os técnicos do Banco Mundial, é sinônimo de *capacitação em serviço* e considerada uma *avenida promissora* em contraposição à formação inicial, considerada *um beco sem saída*. Essa percepção além de não ter sustentação teórica nem empírica, como relata Torres (1998), desconsidera o conceito de *desenvolvimento profissional* como paradigma de formação e que, somente a criação de uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial, pode contribuir para uma melhor qualidade do ensino.

Contrapõe-se, assim, *a escola de cara velha*, afeita aos *velhos* ideais republicanos da educação como formação de valores cidadãos, de integração social e de valores de sociabilidade, *à escola de cara nova*, preocupada com a instrumentalização para a formação e produção da força de trabalho. Vê-se sugerir a *mercoescola* (Azevedo, 2000), ou seja, *“uma escola que deve organizar-se dentro da lógica empresarial, voltada às necessidades do mercado.” (p.47)*

Segundo Torres (1998) presenciamos hoje uma grande contradição, isto é, ao mesmo tempo em que se defende uma nova escola e um novo perfil profissional em um mundo globalizado e complexo, em que as exigências sociais e educacionais são cada vez maiores, mais complexas e ainda insatisfeitas, *“...a capacitação docente diminui e se estreita, tanto no tempo quanto em seus objetivos e alcances, em sua qualidade e pertinência.” (p.180).*

⁷⁴ Principalmente através de projetos como o da Progressão Continuada e Classes de Aceleração.

Enquanto o professor idealizado pelas reformas ainda não foi inventado, a capacitação para os que estão, efetivamente, nas salas de aula não tem levado em consideração a complexidade de que se reveste o fazer docente.

A reforma da educação paulista está, hoje, muito mais próxima da perspectiva de treinamento, da década de 70, que da perspectiva de desenvolvimento profissional enquanto paradigma de formação.

8.2 O PEC-UNITAU na escola pesquisada

A discussão desse tema tem como objetivo visualizar *como* a política de capacitação formulada pela SEE *tomou corpo* (Oliveira, 1998, p.13) na escola J.C.

Embora a equipe do PEC-UNITAU desejasse que o Projeto Parceria resultasse de um *processo de reflexão e diálogo* entre a Universidade, a Diretoria de Ensino e as escolas do Polo 7, foi a Diretoria de Ensino que *escolheu*, fez uma *seleção*, segundo a coordenadora do PEC-UNITAU, das escolas que deveriam participar do PEC. Foram escolhidas as escolas que *tinham problemas*, critério que, nas palavras da coordenadora, foi mudando, passando-se a utilizar os resultados do SARESP. Assim, foram escolhidas, para participarem do PEC, 4 a 5 escolas, cerca de 1.782 (24,3%) professores, de um universo de 7.265 professores que compunham o Polo 7.

A proposta do PEC-UNITAU era trabalhar com o *coletivo da escola*. Porém, das sete DEs selecionadas, as de Taubaté e Pindamonhangaba preferiram o modelo tradicional de formação, isto é, deveriam ser formados grupos de professores, nem sempre pertencentes à mesma escola, que deveriam ser capacitados em algumas das disciplinas do currículo ⁷⁵ escolhidas com base nos resultados do SARESP. Nas outras cinco DEs as ações se desenvolveram nas escolas. Lembrando que o modelo de capacitação previa diferentes tipos de ações: *centralizadas*, voltadas para as lideranças educacionais (supervisores de ensino, assistentes técnicos das DEs, diretores e coordenadores pedagógicos) e *descentralizadas*, destinadas aos professores das 5ª à 8ª série do ensino fundamental, fica difícil dizer quando e como a equipe escolar como um todo foi priorizada nas ações de capacitação, naquelas cinco DEs.

Poderíamos situar esse modelo de formação, segundo Chantraine-Demilly (1997), como a *forma escolar* onde o ensino é organizado por um poder legítimo (no caso o Estado) embora exterior aos professores e onde os formadores têm que ensinar um conteúdo definido exteriormente num programa oficial (no caso a SEE). Na forma escolar, os formadores não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois estão sujeitos a uma *obrigação*, da mesma forma que os seus alunos (p.144)

Entretanto, a escola J.C., que no primeiro momento não tinha sido *escolhida* nem *seleccionada*, pois os critérios estabelecidos pela DE não se aplicavam a ela, acabou fazendo parte do PEC porque, como disse uma das professoras entrevistadas: “*A gente questionava muito, porque nós, que estávamos acostumados a estudar, gostaríamos de ter contato com profissionais competentes, não é verdade?*” (S.4).

Como demonstram outros depoimentos (S1-8,9,58; S2-32,61; S3-15,50,70; S4-12,25,75; S5-31; S6-37,60,66), participar de um projeto de educação continuada colocou-se, para os professores, como *necessidade formativa* (Montero, 1987 apud Garcia,1997) que pode ser definida como “*o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar de seu processo de ensino*” (p.67), mais do que como obrigatoriedade ou como resposta a demandas.

É possível inferir, a partir desses depoimentos, a existência de um *componente pessoal* (Garcia, 2000) evidente na formação, ligado a questões que se referem a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico, instrumental, pois “*formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura.*” (Ferry, 1991 apud Garcia, 1999, p.19)

A partir de outros depoimentos, é possível dizer que a escola J.C. possuía uma série de características que a diferenciavam da média das escolas da rede pública. Por esse motivo pode-se supor que, ainda que o PEC-UNITAU tenha contribuído para o desenvolvimento profissional dos educadores do J.C., não pode-se deixar de reconhecer que não foi somente a partir do PEC que os professores vieram a preocupar-se com questões

⁷⁵ Quase sempre as disciplinas foram escolhidas a partir dos resultados *negativos* que obtiveram no SARESP. Em Taubaté as disciplinas escolhidas foram Português, Matemática e História; em

relativas à sua formação profissional, ao projeto pedagógico, enfim, com todas as questões pertinentes ao seu fazer docente.

Essas questões já preocupavam a equipe da escola há muito tempo. Se o PEC veio *somar*, veio, também, *reforçar* uma série de coisas que o professor do J.C. já vinha fazendo. O PEC, ao procurar desenvolver o trabalho de formação sem o recurso às *receitas prontas*, procurando priorizar os conteúdos que, naquele momento, eram importantes para os professores, contribuiu, sem dúvida, para que o professor valorizasse o processo de *refletir sobre sua prática*, e pudesse imprimir mudanças nas suas práticas pedagógicas em sala de aula, como demonstram inúmeros depoimentos. Deve-se lembrar, no entanto, que essas mudanças não se fazem *do dia para a noite*, como diz uma das professoras do J.C.. Mudar é um processo que não implica só a vontade individual dos professores. As verdadeiras mudanças estão a exigir modelos de formação que estimulem a cultura profissional dos professores a partir do coletivo docente; que trabalhem no sentido de construir a identidade profissional, não esquecendo que a pessoa e o profissional são partes de um mesmo todo, portanto indissociáveis; que levem em consideração que a construção de saberes, pelos professores, somente é possível a partir das situações de trabalho que lhe são próprias, isto é, a escola e a sala de aula, através de um processo de reflexão sobre a prática vinculado às condições sociais, políticas e econômicas, no sentido de tornar essa reflexão um instrumento de profissionalização docente.

Para os professores do J.C., não há dúvida de que a *qualificação profissional* está diretamente relacionada com a *melhoria da qualidade de ensino*, porém, sob perspectivas muito diferentes daquelas colocadas *a priori* pelos formuladores da política de capacitação. Para esses professores, qualificar-se é muito mais do que executar instruções e propostas elaboradas por especialistas. Eles se questionam sobre as mudanças: mudar o quê? para quê? Mais que técnicos, podemos considerá-los *práticos-reflexivos*, pois processam informações, tomam decisões, geram conhecimentos práticos, possuem crenças e rotinas que influenciam a sua atividade profissional.

Como querem Ezpeleta e Rocwell (1989), apesar da *intencionalidade estatal*, a escola deve ser considerada como “*forma social viva*” (p.60) e, sendo assim, é possível constatar que tanto formadores como formandos transformam as disposições da SEE, negando-se a serem *treináveis*, comportando-se como “*sujeitos que protagonizam*” (p.92), que não se conformam (no

sentido de formatação), que prezam e confiam no que fazem, que têm força enquanto grupo, enfim, que reelaboram, no cotidiano, as imposições que o Estado lhes faz.

Pode-se dizer que o modelo de formação, efetivamente, desenvolvido pelos formadores do PEC – UNITAU, está muito mais próximo ao *modelo interativo-reflexivo*, citado por Chantraine-Demilly (1997). Nesse modelo, formador e formandos são colaboradores, podendo-se dizer que o formador funciona como *apoio técnico* para os formandos. Os saberes devem ser construídos em colaboração e devem ajudar a resolver problemas práticos. O comprometimento dos formadores é com o grupo de profissionais, desde que estes se encontrem explicitamente comprometidos no processo de formação, e não com o financiador ou organizador institucional. A negociação coletiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e da sua avaliação, devendo constituir a *fonte* para uma definição progressiva do plano de formação.

Ao contextualizar o PEC dentro das políticas de capacitação que vêm sendo implementadas pela rede pública paulista, defrontamo-nos com algumas questões : quais foram os pressupostos da SEE para a formulação de um *novo* modelo de capacitação? Houve coerência entre esses pressupostos e o modelo de capacitação proposto pelo PEC? Seu objetivo de melhorar a qualidade de ensino foi alcançado? Como as experiências vividas no PEC interferiram na prática pedagógica dos professores que dele participaram?

Se partirmos do pressuposto de que, como disse uma das professoras em seu depoimento, *a formação é um processo constante*, todo modelo que vise ao *desenvolvimento profissional* deve, além de envolver todos os aspectos já mencionados, ser *contínua*, pois o processo de educação prolonga-se indefinidamente. O *abandono* do PEC, neste sentido, foi, para toda a equipe do J.C., o principal ponto negativo do projeto.

Não há dúvida de que *o mal-estar docente* que reina entre os profissionais da educação, a *resistência* às mudanças, têm suas raízes, em parte, na maneira como nossos governantes têm tratado a questão da educação (des)continuada.

Como ensinam Collares, Moysés e Geraldi (1999), o acréscimo do *continuada* à palavra educação tem dado a impressão de que a expressão *educação continuada* possa remeter à noção de irreversibilidade e história. Para os autores, essa é uma *falsa impressão* porque o que se pratica é, na verdade, uma *educação (des)continuada*, que sempre parte de um *marco zero*, e que *zera*, por assim dizer, processos vividos, saberes, conhecimentos. Ainda, para eles, esta

seria uma forma de, talvez, condenar os professores à eterna repetição, ao continuismo que pretende deixar inalteradas as relações de poder e de saber.

Porém, se se acredita que a trama real das escolas é tecida no conjunto de co-relações de forças, prioridades, tradições e que, na dimensão do cotidiano, os diversos atores “*apropriam-se dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola*” (Ezpeleta e Rockwell, 1986), é possível acreditar que essa *outra* escola é a que vem sendo construída pelos professores e pela equipe de direção/coordenação da escola J.C., ainda que, como diz a professora R., “*com muito jogo de cintura!*”.

A política de capacitação que se quer e que se exige, deve ser aquela realmente voltada aos interesses dos alunos da rede pública e que valorize os professores, sem considerar, nem uns nem outros, *incompetentes*. Quem sabe, assim, poderemos contribuir para a transformação da cultura do fracasso em cultura do sucesso.

Referências bibliográficas

- ALVES, M.L. & DURAN, M.G.G (1993) Alfabetização: teoria e prática, ciclo básico em discussão. São Paulo: FDE.
- APEOESP** (São Paulo) Pais, professores e alunos, juntos debatem a política de avaliação da secretaria da educação. (on line) Disponível na Internet via: www.apoesp.org.br/apoesp/contFax.php?FaxId=99 (20/03/2002)
- AMBROSETTI, N.B.; NETO, E.S.(orgs) (1998) Educação e Formação – Revista do Congresso de Educação Continuada – Pólo 7. Taubaté: SEE-UNITAU
- ANDALÓ, C.S A.de (1995) Fala professora: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes.
- ANDRÉ, M.E.D.A. (1998) Etnografia da prática escolar. 2.ed. Campinas: Papyrus (Série Prática Pedagógica).
- AZEVEDO, J.C. (2000) Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes.
- BAHIA, N.P. (1995) O significado de uma década no contexto da democratização do ensino: o Ciclo Básico no Estado de São Paulo 1984-1994. PUC/SP (Dissertação de Mestrado)
- BARDIN, L. (1995) Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 Ltda.
- BIDARRA, M.G.da (1996) Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. IN: Revista Portuguesa de Pedagogia. (Ano XXX-3): 133-163.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1994) Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad.Maria João Alvarez e outros. Porto: Porto. (Coleção Ciências da Educação – 12).
- BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. (1998) Referenciais para formação de professores. Brasília.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1997) Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. IN: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote (Temas de Educação-1)
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988) Teoria Crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Marinez Roca.
- CASTRO, C.M. (1995) Educação Brasileira - Consertos e Remendos. Rio de Janeiro: Rocco.

- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W.** (1999) Educação Continuada: A política da descontinuidade. IN: Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Formação de Profissionais da Educação-Políticas e Tendências, nº68, Campinas: CEDES.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, V** (1998). Formação de Professores: que política queremos? Documento do Fórum Estadual Paulista de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Águas de São Pedro.
- COOK-GUMPERZ, J.** (1991) Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? IN: **COOK-GUMPERZ, J.** (org) A construção social da Alfabetização. Trad. Dayse Batista. Cap. 2, p. 27-57. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CORAGGIO, J.L.** (1996). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? IN: **TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S.** (orgs.). O banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, PUC/SP, Ação Educativa.
- CUNHA, L.A.** (1998) Educação Pública: os limites do estatal e do privado. IN: **OLIVEIRA, R.** (org) Política Educacional: impasses e alternativas. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P.** (1994) Educação e Qualidade. IN: **MINTO, C.A. e MURANAKA, M.A.S.** Educação: um processo à margem das prerrogativas legais. São Paulo: Cortez.
- DEPRESBITERIS, L.** (jan./jun.1989) Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem. Revista Educação e Seleção (19): 5-31.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.** (1998) O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção de algeoz incompetente. Caderno CEDES (44): 33-45 Campinas: Unicamp.
- DURAN, M.C.G.** (1995) Alfabetização na rede pública de São Paulo. A história de caminhos e descaminhos do ciclo básico. PUC/SP. (Tese Doutorado)
- ESPOSITO, Y.L.** (fevereiro, 1992) Alfabetização em Revista: uma leitura. Cadernos de Pesquisa (80):21-7. São Paulo.
- EZPELETA, J. e ROCWELL, E.** (1989) Pesquisa participante. Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- FARIA, R.M.** (1998) Avaliação de programas sociais – evoluções e tendências. IN: **RICO, E.M.** (org.) Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo. Cortez: Instituto de Estudos Especiais.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.** (1991) Psicogênese da Língua Escrita. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

FIGUEIREDO, M.F. & FIGUEIREDO, A.M.C. (1986) Avaliação política e avaliação das políticas: um quadro de referência teórica. Anal. E Conj., Belo Horizonte, 1 (3): 107-127.

FUSARI, J.C. (1988) A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. PUC/SP. (Dissertação Mestrado)

GARCIA, C. M. (1997) A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: **NÓVOA, A.**(org) Os professores e a sua formação. Trad. Graça Cunha e outros, 3.ed. Lisboa: Dom Quixote (Temas de Educação -1- Nova Enciclopédia).

GARCIA, C.M. (1999) Formação de Professores para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação-2)

GATTI, B. et. al. (outubro, 1972). Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino. Cadernos de Pesquisa (04): 01-52. São Paulo.

GATTI, B. et.al. (agosto, 1981) A reprovação na 1ª. série do 1º. Grau: um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa (38): 3-13. São Paulo.

GATTI, B.A. (1997) Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção formação de professores).

GAUTHIER, C. et. al. (1998) Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí. (Coleção Fronteiras da Educação).

GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M. de A. (orgs) (2000) Cartografias do trabalho Docente – Professor (A)-Pesquisador (A). Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB – Coleção Leituras no Brasil.

GIMENO, J. S. (1995) Consciência e acção sobre a pratica como libertação profissional dos professores. In: **NÓVOA, A.** Profissão professor 2.ed. Porto: Porto (Coleção Ciências da Educação – 3).

GÓMEZ, A . I. P. (1998) Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: **GÓMEZ, A I.P.;** **GIMENO, J.S.** Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4.ed.Porto Alegre: ArtMed.

GÓMEZ, A.P. (1997) O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: **NÓVOA, A.** Os professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote (Temas de Educação – 1).

GOODSON, I.F. (1995) Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. IN: **NÓVOA, A.** Vidas de Professores. 2.ed. Porto: Porto (Coleção Ciências da Educação – 4).

- HUBERMAN, M.** (1995) O ciclo de vida profissional dos professores. IN: **NÓVOA, A.** Vidas de Professores. 2^{ed.} Porto: Porto (Coleção Ciências da Educação – 4).
- LAVILLE, C. & DIONNE, J.** (1999) A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG.
- LEITE, S.A.S.** (1988) Alfabetização e fracasso escolar. São Paulo: Edicon.
- LIBÂNEO, J.C.** (1998) Didática. 16^a impressão. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério 2^o. Grau).
- LAROCCA, P.** (1996) Conhecimento Psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores. UNICAMP/Campinas. (Dissertação de Mestrado).
- LAROCCA, P.** (1999) A psicologia na formação docente. Campinas, SP: Alínea.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A** (1986) Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 3^a. reimpressão. São Paulo: EPU.
- MAIA, E.M.**(1992) Apresentação. IN: **SÃO PAULO** (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ler e escrever, um grande prazer! São Paulo. SE/CENP.
- MARIN, A. J.** (1995) Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES (36): 13-20. Campinas: Papirus.
- MARTINS, A.M.** (1997) Educação e Diretrizes de Mudança: Possibilidades e Limites do Estado. IN: Estudos em Avaliação Educacional . Fundação Carlos Chagas(15): 7-54.
- MINTO, C.A. e MURANAKA, M.A.S.** Educação: um processo à margem das prerrogativas legais. IN: **OLIVEIRA, R.P.** (org) (1998) Política Educacional: impasses e alternativas. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- MOITA, M.C.** (1995) Percursos de formação. IN: **NÓVOA, A.** Vidas de Professores. 2^{ed.} Porto: Porto. (Coleção Ciências da Educação – 4).
- MONLEVADE, J.** (1996) Pequenas Geografia, História e Economia da Profissão Docente no Brasil. IN: **MENEZES, L.C.** (org) Professores: formação e profissão. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES (Coleção formação de professores).
- MORIN, E.** (1996) Epistemologia da Complexidade. IN: **SCHNITMAN, D.F.** Novos Paradigmas, cultura e subjetividade. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.

MOYSÉS, M.A.A. & COLLARES, C.A.L. (1993) Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. IN: Alfabetização: passado, presente, futuro. São Paulo: FDE, p.9-25, (Idéias,19).

MOYSÉS, M.A.A. & COLLARES, C.A.L. (1995) Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. Cadernos CEDES (36): 95-111. Campinas: Papirus.

MURAMOTO, H.M.S. & MAZZILLI, S. (1998) Educação Continuada e a Avaliação: duas faces da mesma moeda. IN: Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, V. Águas de São Pedro, 1998. Anais. São Paulo, UNESP, p.75-85.

NEPP/UNICAMP (julho,1996). Programa de Capacitação – subprojeto n.2 – relatório n.6. Avaliação do processo de implementação do projeto “Inovações no Ciclo Básico” e de algumas medidas da Escola-Padrão. Campinas.

NERI, A.L. (1995) Pesquisa qualitativa – Análise de Conteúdo. Curso sobre Metodologia de Pesquisa Organizacional. FE/Unicamp. (Apostila).

NEVES, W.M.J. (1997) As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores. PUC/SP. (Tese de Doutorado/Psicologia Social).

NÓVOA, A. (1997) Formação de professores e profissão docente. IN: **NÓVOA, A.** (org.) Os professores e a sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote (Temas de Educação-1)

OLIVEIRA, D.A.F.F. de (1998) Uma avaliação política do Projeto SARESP. UNICAMP/Campinas. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, F. Repetência também é fruto de professor mal preparado, diz MEC. Folha Online- Educação. São Paulo. 6/02/2002 – 18h51

OLIVEIRA, S.R.F. (1999) Formulação de políticas públicas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998). UNICAMP/Campinas. (Dissertação de Mestrado).

OLSON, D.R. (1997) O mundo no papel - As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sergio Bath. São Paulo: Atica.

PATTO, M.H.S. (1996) A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4ª. reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz.

PERES, T.R. (1988) A formação do professor da 1ª. a 4ª. série do 1º. Grau a partir de 1930. IN: Recursos Humanos para a Alfabetização. São Paulo: FDE, p.29-34 (Idéias, 3).

PEROSA, G.S. (1997) Formação Docente e Fracasso Escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). USP/SP (Dissertação de Mestrado).

- PERRENOUD, P.** (1993) Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. IN: **ESTRELA, A.; NÓVOA, A.** (org) (1993) Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Porto: Porto (Coleção Ciências da Educação).
- PIMENTA, S.G.** (1988) Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª. a 4ª. série do 1º. Grau. IN: Recursos Humanos para Alfabetização. São Paulo: FDE, p.35-44. (Idéias, 3)
- PRIORE, M. del** (org.). (1999) História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto.
- PROFESSORES** discordam de mudanças no Saesp. Folha On-line - Educação. São Paulo. 13/11/2001 – 18h24
- RICO, E.M.** (org) (1998) Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais.
- RIZZINI, I.** (1999). Pequenos trabalhadores do Brasil. IN: **PRIORE, M. del** (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto.
- ROMANELLI, O.de O.** (1989) História da Educação no Brasil - 1930/1973. 11ª ed. Petrópolis: Vozes.
- RUS PEREZ, J.R.** (1998) Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. IN: **RICO, E.M.** (org) Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais.
- RUS PEREZ, J.r.** (2000) Avaliação, Impasses e Desafios da Educação Básica. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo Annablume Editora.
- SADALLA, A .M.F.A.** (1997) Com a palavra, a professora: Suas crenças, suas ações. UNICAMP/Campinas. (Tese de Doutorado)
- SADALLA, A .M.F.A.** (1998) Com a palavra, a professora: Suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea.
- SÃO PAULO, (Estado)** Secretaria da Educação (junho, 1983) Jornal Educação Democrática. Governo Democrático, n. 81.
- SÃO PAULO, (Estado)** Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (1988). Ciclo Básico. São Paulo. SE/CENP.
- SÃO PAULO, (Estado)** Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (1990). Ciclo básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico v.2. SE/CENP.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (1990). A direção e a questão pedagógica. São Paulo. SE/CENP.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (julho, 1996). Projeto de Educação Continuada. São Paulo. SE/CENP.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. Educação Paulista – Corrigindo Rumos (1997) A escola de cara nova. Programa de Educação Continuada.

SARESP poderá reprovar estudantes das escolas estaduais de SP. Folha de São Paulo – On-line - Educação. São Paulo. 13/11/2001 – 17h41

SAUL, A.M. (1971) Modêlo da Pesquisa em ação Aplicado ao Treinamento de Professores. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.(Tese-Mestrado/Psicologia da Educação).

SAUL, A.M. (1988) Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

SAUL, A.M. (1995) Apresentação. IN: Cadernos CEDES (36): 5-7. Campinas: Papyrus.

SAUL, A.M. (1998) Avaliação participante – uma abordagem crítico-transformadora. IN: **RICO**, E.M. (org.) Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo. Cortez: Instituto de Estudos Especiais.

SEE/UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (s/d). Programa de Educação Continuada Projeto Parceria. Boletim Informativo (s/n). Taubaté.

SERBINO, R.V. (org) (1998) Apresentação. IN: Formação de professores. São Paulo: UNESP (Seminários e Debates).

SILVA, E.T. (1995) Professor de 1º. Grau: Identidade em jogo. Campinas:Papyrus (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SILVEIRA, G.T. (1996) Centros Específicos de Formação para o Magistério: os CEFAMs em São Paulo. IN: **MENEZES**, L.C. (org) Professores: Formação e profissão. Campinas: Autores Associados.

SOARES, M. (1986) Linguagem e Escola. Uma perspectiva social. 3.ed. São Paulo: Ática (Série Fundamentos).

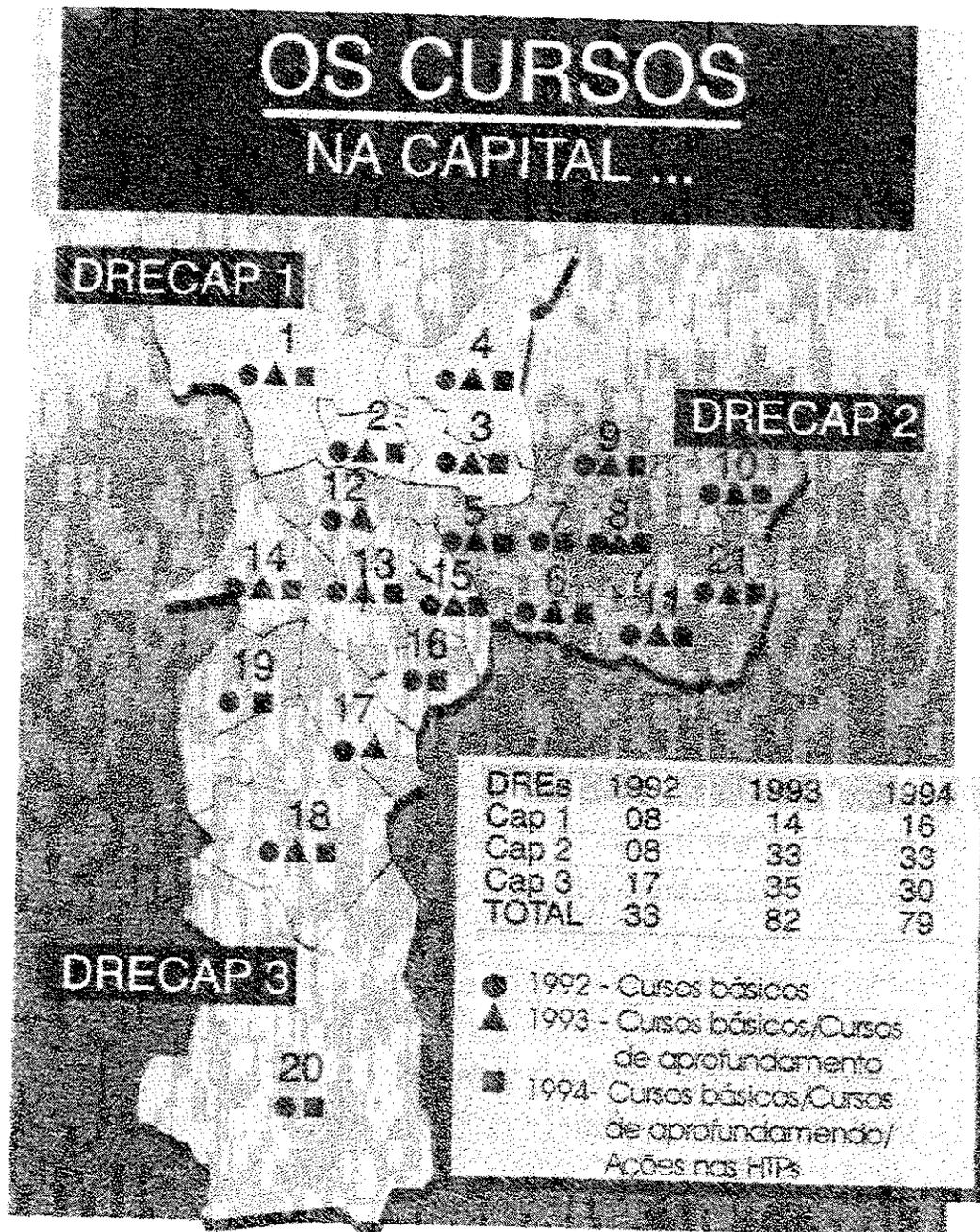
SOUZA, C.P. (1998) Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. IN: Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, p.161-174 (Idéias, 30).

SOUZA, A.N.de (1999) As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente. UNICAMP/Campinas (Tese de Doutorado)

- SOUZA, S.M.Z.L.** (1990) Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º.Grau. IN: A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, p.106-118 (Idéias, 8).
- SOUZA, S.M.Z.L.** (1997) Avaliação do Rendimento Escolar como instrumento de Gestão Educaional. IN: Gestão Democrática da Educação.Petrópolis: Vozes.
- TORRES, R.M.** (1998) Tendências da formação docente nos anos 90. IN: **WARDE, M.J.** (org.) Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo:Programa de Estudos Pró-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TORRES, R.M.** (2001) Educação para todos: a tarefa por fazer. Trad.Daisy Moraes. Porto Alegre: ARTMED
- UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ/Pró-reitoria de Extensão** (fevereiro,1997). Boletim de Educação Continuada (1). Taubaté.
- UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ/Pró-reitoria de Extensão** (maio,1997). Boletim de Educação Continuada (2). Taubaté.
- VEIGA, I.P.A.**(org). (1998) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- VIANNA, H.M.** (jan-jun,1998) Estudos em Avaliação Educacional. IN: Estudos em Avaliação Educacional . Fundação Carlos Chagas (17): 73-135.
- VILLA, F.G.** (1998) O professor em face das mudanças culturais e sociais. IN: **VEIGA, I.P.A.**(org) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- WEISZ, T.** (1992) Por trás das letras. São Paulo: FDE (Diretoria de Projetos Especiais).
- WEISZ, T.** (1999) O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática (Série Palavra de Professor).
- ZEICHNER, K.M** (1993) A formação reflexiva dos professores: Idéias e Práticas. Trad. A.J Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa – Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Coleção Educa – Professores)

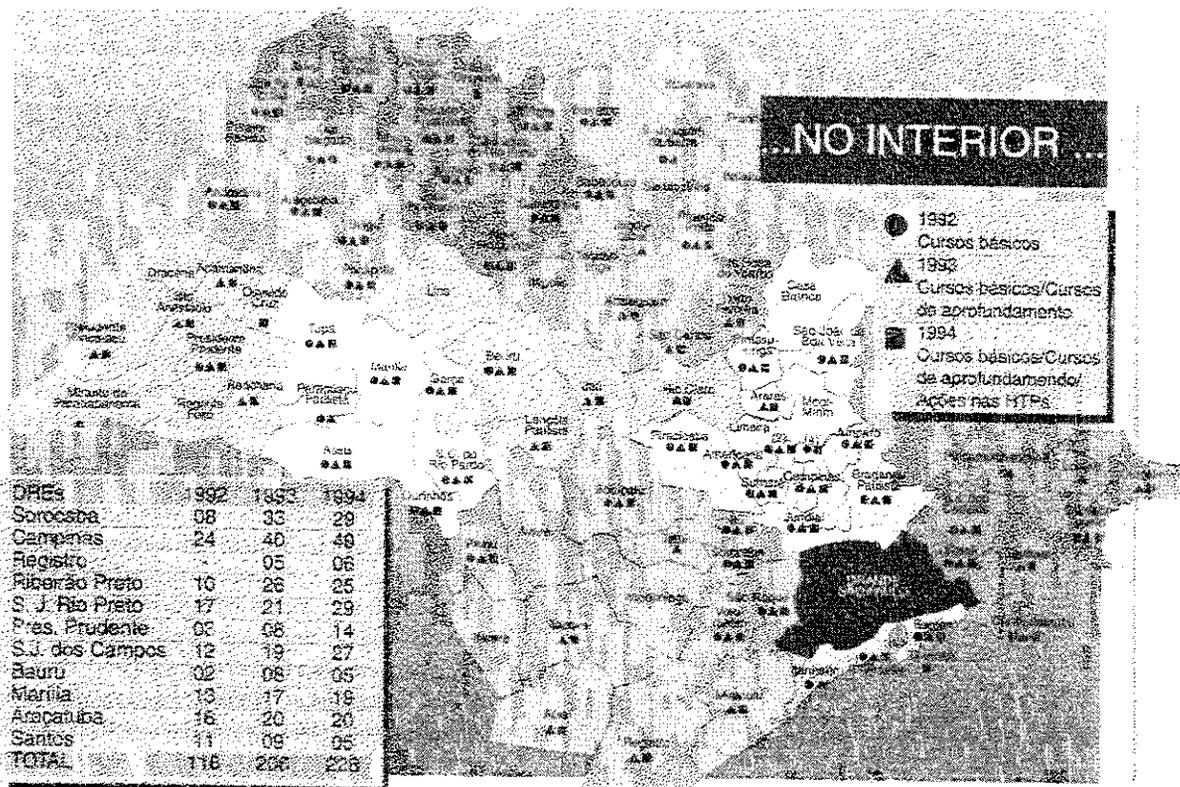
ANEXOS

ANEXO 1
LOCALIZAÇÃO DOS CURSOS – CIDADE DE SÃO PAULO



Fonte: Alfabetização: Teoria e Prática – Ciclo Básico em Discussão
 São Paulo, FDE, s/d.

ANEXO 2
LOCALIZAÇÃO DOS CURSOS – INTERIOR



Fonte: Alfabetização: Teoria e Prática – Ciclo Básico em Discussão
São Paulo, FDE, s/d.

ANEXO 3
LOCALIZAÇÃO DOS CURSOS - GRANDE SÃO PAULO



Fonte: Alfabetização: Teoria e Prática – Ciclo Básico em Discussão, São Paulo, FDE, s/d

ANEXO 4
PÓLOS DE CAPACITAÇÃO

Pólo 1 – S. Paulo I	Pólo 2 – S. Paulo II	Pólo 3 – Mogi das Cruzes	Pólo 4 – Guarulhos
1ª. DE	12ª. DE	11ª. DE	3ª. DE
2ª. DE	13ª. DE	10ª. DE	4ª. DE
5ª. DE	14ª. DE	21ª. DE	1ª. Guarulhos
6ª. DE	16ª. DE	Mogi das Cruzes	2ª. Guarulhos
7ª. DE	17ª. DE	Suzano	Caieiras
8ª. DE	18ª. DE	Itaquaquecetuba	
9ª. DE	19ª. DE		
	20ª. DE		
TOTAL = 7 DEs	TOTAL = 8 Des	TOTAL = 6 DEs	TOTAL = 5 DEs

Pólo 5 – S. Bernardo	Pólo 6 – Osasco	Pólo 7 – Vale do Paraíba	Pólo 8 - Litoral
1ª. São Bernardo	1ª. Osasco	1ª. S.J. Campos	Guarujá
2ª. São Bernardo	2ª. Osasco	2ª. S.J. Campos	Itanhaém
1ª. Santo André	Barueri	Cruzeiro	Santos
2ª. Santo André	Carapicuíba	Guaratinguetá	São Vicente
São Caetano do Sul	Itapevi	Taubaté	Registro
Diadema	Cotia	Lorena	Miracatu
Ribeirão Pires	Itapecerica da Serra	Pindamonhangaba	
Mauá	Taboão da Serra	Jacareí	
		Caraguatatuba	
TOTAL = 8 DEs	TOTAL = 8 DEs	TOTAL = 9 DEs	TOTAL = 6 DEs

Pólo 9 – Sorocaba	Pólo 10 – Campinas	Pólo 11 – Piracicaba	Pólo 12 – Rio Claro
1ª. Sorocaba	1ª. Campinas	Piracicaba	Rio Claro
2ª. Sorocaba	2ª. Campinas	Itu	Limeira
Tatuí	3ª. Campinas	Capivari	Americana
Votorantim	4ª. Campinas	Sumaré	Araras
São Roque	1ª. Jundiaí	Mogi Mirim	
Itapetininga	2ª. Jundiaí	Amparo	
Itapeva	Bragança Paulista		
Apiáí			
TOTAL = 8 DEs	TOTAL = 7 DEs	TOTAL = 6 DEs	TOTAL = 4 DEs

Pólo 13 – Ribeirão Preto	Pólo 14 – São Carlos	Pólo 15 – Bauru	Pólo 16 - Marília
1ª. Rib. Preto	São Carlos	Bauru	Marília
2ª. Rib. Preto	Pirassununga	Botucatu	Lins
S.J. Boa Vista	Porto Ferreira	Lençóis Paulista	Assis
Casa Branca	Araraquara	Avaré	Paraguaçu Paulista
Santa R. de Viterbo	Itápolis	Piraju	Tupã
Batatais	Taquaritinga	Santa C. Rio Pardo	Garça
Sertãozinho	Novo Horizonte	Itararé	Penápolis
Franca	Jaboticabal		Ourinhos
Ituverava	Jaú		
S.Joaquim da Barra			
Bebedouro			
Olímpia			
Barretos			
TOTAL = 13 DEs	TOTAL = 9 DEs	TOTAL = 7 DEs	TOTAL = 8 DEs

Pólo 17 – S.J. Rio Preto	Pólo 18 – Araçatuba	Pólo 19 – Presidente Prudente
1ª. S.J. Rio Preto	Araçatuba	Presidente Prudente
2ª. S.J. Rio Preto	Birigui	Rancharia
Catanduva	Andradina	Oswaldo Cruz
Monte Aprazível	Pereira Barreto	Regente Feijó
Mirassol	José Bonifácio	Presidente Venceslau
Nova Granada	Nhandeara	Santo Anastácio
Votuporanga	General Salgado	Mirante do Paranapanema
Fernandópolis		Dracena
Jales		Adamantina
Santa Fé do Sul		
TOTAL = 10 DEs	TOTAL = 7 Des	TOTAL = 9 DEs

Fonte: A Escola de Cara Nova – Programa de Educação Continuada.

São Paulo, FDE, julho de 1997.

ANEXO 5
AÇÕES CENTRALIZADAS – Pólo 7

Sub-polo	Delegacias de Ensino	Local	Número de Participantes	Início
1	Taubaté e Pindamonhangaba	Taubaté	241	Agosto/97
2	Cruzeiro, Lorena e Guaratinguetá	Lorena	247	Agosto/97
3	1ª. S.J. dos Campos, 2ª. S.J. dos Campos e Jacareí	São José dos Campos	197	Agosto/97
4	1ª. S.J. dos Campos, 2ª. S.J. dos Campos e Jacareí	São José dos Campos	198	Agosto/97
5	Caraguatatuba	Caraguatatuba	97	Agosto/97

Fonte: Boletim (2) de Educação Continuada.

Taubaté, UNITAU – Pró-reitoria de Extensão. Ano 1, maio de 1997.

ANEXO 6
AÇÕES DESCENTRALIZADAS – Pólo 7

D. Ensino	Participantes	No. Professores	Início
Cruzeiro	7 escolas	215	Junho/97
Lorena	6 escolas	197	Junho/97
Guaratinguetá	5 escolas	181	Junho/97
Pindamonhangaba	6 turmas	200	Junho/97
Taubaté	6 turmas	196	Junho/97
1ª. S.J. Campos	6 escolas	193	Junho/97
2ª. S.J. Campos	4 escolas	183	Junho/97
Jacareí	4 escolas	200	Junho/97
Caraguatatuba	7 escolas	217	Junho/97
TOTAL		1.782	

Fonte: Boletim (2) de Educação Continuada.

Taubaté, UNITAU – Pró-reitoria de Extensão. Ano 1, maio de 1997.

ANEXO 7
ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS
SUJEITOS

1- Dados pessoais

- Sexo: F () M ()

- Idade:

-Estado civil:

- Naturalidade : Cidade.....Estado.....

2- Formação

- 1^o Grau completo () 2^o Grau completo () Magistério () 3^o Grau completo () Mestrado () Doutorado ()

3- Formação continuada

- Nos últimos 10 anos participou de cursos de capacitação:
sim () não ()

- Esses cursos foram efetuados pela:

Oficina Pedagógica () Escola () Universidade ()

Outros.Especifique:.....

3- Dados profissionais

- Ano em que entrou para o quadro do magistério:

- Cargo atual: n.de anos no cargo:

-Função atual: n.de anos na função:

Efetivo () ACT () Estável ()

- Números de anos: na escola atual..... ou na DE

- Número de horas-trabalho (semanal):

- Vínculo de emprego:

<p style="text-align: center;">ANEXO 8</p> <p style="text-align: center;">ROTEIROS PARA ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS</p>

Roteiro para entrevista com o Diretor

- 1- Qual a sua opinião sobre cursos de capacitação de professores em geral?
- 2- Para você qual a relação entre a capacitação de professores e a melhoria da qualidade de ensino?
- 3- Qual a sua opinião sobre a política de capacitação da SEE ?
- 4- Como o senhor(a) avaliaria a relação da escola com a SEE com relação ao PEC.
 - *verificar o grau de conhecimento do programa; a participação (ou não) do diretor na formulação do programa; o grau de concordância com os objetivos do programa; com a forma de operacionalização do programa; com a infra-estrutura proporcionada para o desenvolvimento do programa.*
- 5- Como o senhor(a) avaliaria a relação da escola com as equipes encarregadas de implementar o PEC.
 - a- verificar a relação escola/DE*
 - b- verificar a relação escola/universidade*
- 6- Como o senhor(a) consideraria o nível de participação e envolvimento dos profissionais da escola no PEC.
 - *verificar se algum grupo (ex. por ciclo, por período) se sobressaiu.*
- 7- Como o senhor(a) avaliaria os subsídios proporcionados pelo PEC para a construção do projeto pedagógico da escola. *(O PEC pretendia dar subsídios para as construção de um novo modelo de escola, “a escola de cara nova”).*
 - *Verificar se houve envolvimento de todos os segmentos da escola;*
 - *Verificar se houve uma outra (nova) organização da escola.(aparência física, horários compatíveis com a necessidade dos pais) ;*
 - *Verificar se houve a Implantação das salas ambiente;*

- *Verificar se houve a implementação de um processo de avaliação contínua (professores e alunos) ;*
 - *Verificar se a elaboração de plano de trabalho utilizou as informações do SARESP (diretor, coordenador, professores) .*
- 8- Como o senhor(a) avaliaria o impacto do PEC na qualificação dos professores da escola. *O PEC deveria investir em um novo perfil de profissional capaz de:*
- a. Diagnosticar os problemas dos alunos;*
 - b. Priorizar as questões que serão enfrentadas;*
 - c. Propor ações [coletivamente];*
 - d. Acompanhar e avaliar o trabalho realizado.*
- Verificar se e como essas ações se concretizaram.*
- 9- Como o senhor avaliaria o impacto do PEC na melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola.
- O PEC deve ter como efeitos:*
- *Binômio saber (o conteúdo) /saber fazer (a metodologia) ;*
 - *Melhora do desempenho escolar (verificar taxas de aprovação/reprovação e evasão);*
 - *Transformação do cotidiano da escola. (seria a extensão do processo de formação para o local de trabalho) ;*
 - *A construção do projeto pedagógico da escola ;*
 - *Mudança do perfil dos profissionais da escola..*
- 10- Como o senhor(a) avaliaria o seu próprio processo de capacitação *(lembrar que foi feito a nível central considerando o diretor como liderança educacional. Verificar: Como? Porque?)*
- 11- Na sua opinião quais foram os fatores que dificultaram o desenvolvimento do PEC.
- 12- E quais fatores facilitaram o desenvolvimento do PEC.
- 13- Como o senhor(a) avaliaria as condições atuais do Programa de Formação Permanente proposto pela SEE e que deveria ser operacionalizado pela DE.

Roteiro para entrevista com os professores que participaram do PEC

- 1- Qual a sua opinião sobre cursos de capacitação de professores em geral?
- 2- Para você qual a relação entre a capacitação de professores e a melhoria da qualidade de ensino?
- 3- Qual a sua opinião sobre a política de capacitação da SEE ?
- 4- Como você tomou conhecimento do PEC.
- 5- Como você consideraria sua participação no PEC.
 - *Verificar: o grau de adesão ao programa, o relacionamento entre os professores da escola com a DE e a Universidade.*
- 6- Falar sobre o PEC em relação:
 - Aos conteúdos que foram escolhidos/desenvolvidos com os professores (*se partiram da demanda dos professores da escola; foi feito um diagnóstico; como e por quem [DE? Universidade?]*);
 - À metodologia desenvolvida (*Metodologia da ação-reflexão-ação? Como essa metodologia foi desenvolvida na prática?*).

O professor deverá descrever os encontros.

 - A infra-estrutura proporcionada para a sua realização (*horário, espaço físico, recursos audiovisuais*);
 - Aos materiais que subsidiavam as ações de capacitação (*Propostas curriculares? SARESP? Raízes e Asas? TV Escola -Educação à Distância?*).

Pedir que o professor descreva o tipo de material utilizado.

 - Ao acompanhamento das ações desenvolvidas pela DE e pela Universidade.

Pedir que o professor que descreva e exemplifique.
- 7- Como você avaliaria os subsídios proporcionados pelo PEC para a construção do projeto pedagógico da escola. (*O PEC pretendia dar subsídios para as construção de um novo modelo de escola, “a escola de cara nova”*)
 - *Verificar se houve envolvimento de todos os segmentos da escola;*
 - *Verificar se houve uma outra (nova) organização da escola.(aparência física, horários compatíveis com a necessidade dos pais) ;*
 - *Verificar se houve a Implantação das salas ambiente;*
 - *Verificar se houve a Implementação de um processo de avaliação contínua.(professores e alunos) ;*

- *Verificar se a elaboração de plano de trabalho utilizou as informações do SARESP (diretor, coordenador, professores) .*

8- Como você avaliaria o impacto do PEC na qualificação dos professores da escola.

O PEC deveria investir em um novo perfil de profissional capaz de:

- a. Diagnosticar os problemas dos alunos;*
- b. Priorizar as questões que serão enfrentadas;*
- c. Propor ações [coletivamente];*
- d. Acompanhar e avaliar o trabalho realizado.*

(Verificar se e como essas ações se concretizaram)

9- Como você avaliaria o impacto do PEC na melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola.

O PEC deverei ter como efeitos:

- *Binômio saber (o conteúdo) /saber fazer (a metodologia) ;*
- *Melhora do desempenho escolar (verificar taxas de aprovação/reprovação e evasão) ;*
- *Transformação do cotidiano da escola (seria a extensão do processo de formação para o local de trabalho) ;*
- *A construção do projeto pedagógico da escola;*
- *Mudança do perfil dos profissionais da escola.*

(Verificar quais foram (são) os critérios utilizados para aferir a melhoria da qualidade do ensino na escola).

Pedir que o professor descreva e exemplifique.

10- Qual a sua percepção sobre a causa do sucesso desses objetivos?

11- Qual a sua percepção sobre a causa do fracasso desses objetivos?

12- Qual foi a importância que o PEC teve para a sua prática em sala de aula.

- *verificar: teve importância, qual?; Não teve, porque?*

13- Na sua opinião quais foram os fatores que dificultaram o desenvolvimento do PEC.

14- E quais fatores facilitaram o desenvolvimento do PEC.

15- Como você avaliaria as condições atuais do Programa de Formação Permanente proposto pela SEE e que deveria ser operacionalizado pela DE.

ANEXO 9
ENTREVISTAS

Sujeito 1

P: Qual a sua opinião sobre cursos de capacitação de professores em geral?

1- A: Eu gosto bastante desses cursos de capacitação, um momento pra se preparar, aprender novas técnicas, repensar um monte de coisas, discutir problemas, encontrar caminhos, eu gosto bastante, sinto bastante falta do PEC até. Era muito bom nesse sentido. Eles traziam propostas pra gente, não tinha aquela coisa de receita pronta - "ah! você faz essa fórmula miraculosa e você resolve todos seus problemas!" - era mais um caminhar junto mesmo, você vai, procura estar sempre aprendendo coisas novas, isso vai ajudando no amadurecimento profissional. Eu acho muito importante ta se reciclando sempre, ta aprendendo sempre.

P: Para você qual a relação entre a capacitação de professores e a melhoria da qualidade do ensino.

2- A: Ah, é fundamental! Se você ta se reciclando sempre, você ta sempre buscando novos caminhos, novos horizontes, eu....você sente....forçado, vamos dizer assim, a melhorar, a produzir mais. Se você ta estudando a fundo. Porque eu vejo esses cursos de capacitação como....um momento que você tem pra parar e pra estudar mesmo, pedagogicamente, estudar o lado pedagógico da escola, não só a sua disciplina mas ta vendo a escola como um todo e se você faz isso, você vai olhar a sua prática de uma outra forma, você vai buscar caminhos pra você atingir seus objetivos cada vez...em (?) cada vez maiores, eu acho que isso é fundamenta, sem essa prática, sem você ficar estudando sempre, essa reciclagem, você fica parado no tempo....não vê perspectivas futuras...o pessoal vai ficando defasado mesmo.

P: Qual a sua opinião sobre a política de capacitação da SEE, hoje?

3- A: Hoje, eu acho que a secretaria está deixando a desejar. O primeiro governo, foi muito legal, tinha o PEC, a gente fazia cursos, o PEC acho uma coisa...infelizmente deixou de existir, que era o que a gente tinha mais contato, a gente tinha encontros mensais, esses encontros eram regulares, hoje, parece que a coisa ta meio.... largado, assim...a gente não tem mais cursos, as vezes aparece, a gente recebe panfleto de um ou outro curso mas a gente não tem uma ajuda financeira, uma ajuda de custo, o horário também, você não tem dispensa: - ah! eu quero fazer esse curso então eu vou! - hoje a gente não tem isso, no momento, nessa segunda gestão Mario Covas eu to achando essa parte de capacitação bem deficitária mesmo, bem deficiente. Isso foi largado de lado. Era muito bom na primeira gestão, muito legal, hoje é uma coisa que, na minha opinião, inexistente, praticamente. A gente não tem recebido mais as coisas, não tem....sabe....tudo meio parado, meio estagnado.

P: Desde que terminou o PEC, A. , você se lembra, teve mais alguma ação assim mais.... , ou não?

4- A: Não. O PEC foi até 98. Depois do PEC eu não me lembro de mais nada de efetivo, como era o PEC, eu não me lembro de mais nada não. E a gente sente bastante falta disso.

P: Como é que você tomou conhecimento do PEC?

5- A: Aqui na escola mesmo, a nossa diretora, nos HTPCs, ela passava, ou nossa coordenadora, falando; porque a gente entrou no PEC no segundo ano do PEC.

P: Certo. Em 98.

6- A: Em 98. Porque no primeiro ano a nossa escola participava de forma indireta, a gente não era: como que fala? Centralizado, ne?

P: É. Acho que não tinha uma participação institucional ne? É isso? Era descentralizado? Vocês saíam fora da escola?

7- A: Não, é...só participava assim...em 97, a nossa diretora e a nossa coordenadora, era só pra elas, então elas traziam tudo....do PEC, passavam pra gente nos HTPCs, nas reuniões pedagógicas, as tarefinhas que elas recebiam do PEC, elas passavam, então nós fazíamos aqui

na escola e a partir de 98 nós passamos a receber os professores da UNITAU aqui em encontros mensais.

P: Escute! E quando você diz assim que elas traziam algumas tarefas, então era assim, eram tarefas, como é que você diria?

8- A: Eu acho que eram perguntas do PEC, coisas que...essas questões que eles colocavam! De ta repensando práticas! É uma série de coisinhas. As tarefinhas seriam isso, coisas que elas teriam que pesquisar na escola, informações sobre a escola. Elas traziam, a gente discutia nos nossos HTPCs ou nas nossas reuniões pedagógicas e elas levavam os resultados dessa discussão - colhiam dados mesmo da escola! - Como a nossa participação era muito efetiva, todo mundo gostava muito, a gente começou a reivindicar o PEC, a gente também queria ir! Aí nós começamos a reivindicar em 97 inteiro e em 98 a gente conseguiu que os professores da UNITAU viessem conversar com a gente. Aí era muito gostoso! Os dias de PEC, assim, eram dias que a gente adorava, a gente discutia bastante coisa, o nível dos professores era muito bom, excelente, tinha professores maravilhosos que vinham conversar com a gente, dar aulas pra gente no PEC, era muito gostoso! Eles também passavam as tarefinhas, coisas pra gente pensar, discutir, ne, mais ou menos como seria assim as tarefinhas que elas (diretora e coordenadora) recebiam em 97, então a gente fazia junto ali, discutia com eles, eles mostravam propostas, caminhos, a gente analisava as coisas junto.

P: E vocês sempre souberam para quê vocês estavam fazendo as tarefinhas?

9-A: Não, a gente sabia que era pro PEC. A Cristina falou pra gente qual era o programa e tal, como que era, explicou, e sempre nessas reuniões a gente sabia que era pro PEC e a gente começou a achar esse negócio muito interessante então a gente começou a reivindicar também: - Ah! pera aí, porque que a gente ta fora ? Não! Queremos esse negócio aqui também!

P: E como você consideraria a sua participação, individualmente, no PEC?

10- A: Ah, eu aprendi muita coisa. Particularmente. Nossa! Muito bom! Discutíamos. Abordavam-se temas....todo tipo de temas: avaliação, disciplina, como ocorre a aprendizagem e tal, assim pra gente que não fez o magistério, eu, por exemplo, não fiz o magistério, tinha uma defi... tenho ainda! uma deficiência muito grande nesse lado pedagógico, então ajuda a entender muita coisa! Então procurava fazer tudo, sempre, procurava participar, eu sempre fazia em grupos, procurava participar efetivamente num grupo, a gente debatia bastante, pra absorver a maior quantidade possível de informações.

P: Fale um pouquinho mais sobre o relacionamento de vocês, professores da escola que queriam muito o PEC, com a Universidade. Ou a sua, individualmente, com os professores da Universidade.

11- A: Eu acho assim, foi uma coisa muito gostosa! Tem professores que a gente sabe que eles vão dar cursos, vão dar palestras, em algum evento na semana de educação da DE: - Ah, professor do PEC! - então a gente procura ta indo, pra ta...era muito gostoso, eles davam o máximo de atenção pra gente, traziam material, quando a gente pedia alguma coisa: - Olha, o próximo PEC você vai vir? Poxa! Então esse assunto ta interessante! - eles traziam mais material pra gente. Alguns formaram vínculos até com outros professores, vínculos profissionais, na época do PEC tava todo mundo (?)

P: Tinha essa preocupação assim, de estar trazendo coisas que vocês gostariam de estar discutindo, ou era um programa mais fechado?

12- A: Não, tinha coisa, bastante coisa que a gente gosta(va)....tudo que eles traziam eram coisas que a gente precisava mesmo, sempre ta discutindo, sempre ta colocan(do), eu nunca achei nenhum PEC perdido, vamos dizer assim: - Ah! esse assunto não me interessa! - Sempre eram coisas muito (?), sempre eram coisas que a gente podia aprender, que a gente podia discutir, podia ta colocando em prática, que levavam mesmo a melhorar a prática.

P: O que você me diz sobre a relação dos professores da escola, em relação ao PEC, com a DE.

13- A: Pelo que eu vejo, alguns...na época eu não lembro se era a Cláudia que era a nossa supervisora..., alguns supervisores vinham às vezes no PEC, porque eles passavam em várias escolas ne, então algumas vezes ele vinham, ficavam com a gente mas (grande pausa) que eu me lembro, já faz um tempinho! Que eu me lembro....eu lembro muito das aulas com os

professores da universidade e lembro da presença de alguns supervisores ne, eles vinham, participavam conosco do PEC, mas eu acho que até em função do trabalho deles não era...toda vez que eles vinham, mas sempre quando eles podiam tavam acompanhando, entendeu? Eu me lembro de (?) supervisores aqui, conversando com a gente. Professores de outras Ues!

P: Ah! (surpresa)

14- A: Vinham! Por que daí nós ficamos centralizados, ne. Ai a gente recebia professores de outras UEs também. Eles vinham pra cá.

P: E como é que era essa troca, essa relação!

15- A: O clima era muito gostoso!

P: E eram professores que vocês já conheciam, ou vocês tiveram oportunidade de conhecer....

16- A: Alguns a gente conhecia, outros não...eu, por exemplo, como to muito fechada aqui no J.C., única escola pública que eu trabalhei!, então eu não conheço muito os professores de outras escolas, eu conheço bastante gente!, (?) alguns professores que vinham.

P: E depois com esses professores que vieram aqui, vocês chegaram a retomar contato ou não? Quando acabou o PEC...vocês não se viram mais?

17- A: Eu, particularmente, não, até porque vinham poucos professores de química. A gente costuma brincar que professor de química é animal em extinção! (risos)

P: E vinham professores de outras disciplinas....

18- A: Outras disciplinas! Eu lembro que vinham muitos professores do ensino fundamental, principalmente de 1ª. a 4ª. série.

P: E como é que você avaliaria o PEC em relação aos conteúdos que foram desenvolvidos e escolhidos.

19- A: Eu achei a atuação do PEC excelente em todos os sentidos. Eu não teria assim....a única reclamação que eu teria do PEC é que ele acabou! É, eu, nossa, adorava! Os professores aqui da escola também eu tenho certeza que eu posso ta falando isso por eles, a gente gostava muito! Era uma hora que a gente parava, pra repensar, pra discutir, pra buscar soluções pros nossos problemas, o que que a gente podia fazer na escola, eles traziam propostas pra gente - Olha, vamos fazer tal experiência? Vamos ver se dá certo?

P: E....escute, e a demanda desses cursos eram, muitas vezes, dos próprios professores?

20- A: Como assim? Desculpe.

P: É, vocês tinham alguma necessidade que vocês colocavam, por exemplo, nós estamos com problema de dar certo conteúdo! Será que vocês podiam falar sobre isso?

21- A: Ah, sim! Às vezes a gente pedia! A gente sempre pedia coisas assim, em termos gerais. Então, o que que a escola ta precisando neste momento? Às vezes a gente pedia algumas coisas assim, na medida do possível eles iam trazendo pra gente.

P: Dá um exemplo, se você se lembra, na sua disciplina. Teve alguma coisa relacionada especificamente a sua disciplina?

22- A: Especificamente, não. Não.

P: Você acha que as questões que vocês discutiam eram mais afeitas ao coletivo da escola?

23- A: Eu acredito que sim.

P: Porque você mencionou que nas HTPs vocês discutiam sobre ética, sobre disciplina.

24- A: É. Sempre. No PEC também eram sempre coisas (sobre) o coletivo da escola daí a gente ia puxando pra nossa disciplina algumas coisas, mas, especificamente voltado, direcionado a cada disciplina não. Até porque os encontros eram assim....eu lembro que tinha PEC exclusivo de Matemática e Português, se não me engano.

P: Aqui na escola. Ou em outra escola?

25- A: Não. Eram escolas, acho que uma vez por mês, uma vez por bimestre, eu não me lembro. Talvez a Sandra se lembre. Tinha PEC só de Matemática, só de Português, de Química não tem...não tinha. Eu me lembro que tinha, mas assim, era uma vez em cada escola.

P: Certo. E teve algum tema que foi discutido que ficou na tua cabeça, que você ainda hoje pensa sobre ele, assim uma coisa que...te balançou...ou várias coisas...

26- A: A gente aprendeu tanta coisa! Esses dias eu tava revirando o material do PEC lá em casa, tem muitos textos! Algumas coisas! Eu lembro que na época a gente tava com uma necessidade grande de discutir avaliação aqui na escola, a gente tava repensando nossa

avaliação e tal, então assim, o PEC sobre avaliação foi muito interessante! Teve um também sobre (grande pausa) como ocorre a aprendizagem, as etapas da aprendizagem, também gostei bastante.

P: E como você avaliaria o PEC, quanto a metodologia que foi desenvolvida, quer dizer...

27- A: Desenvolvida pelos professores?

P: Sim, pelos professores do PEC com vocês. O que você lembra? Como era? Eram palestras? Assim...

28- A: As palestras geralmente começavam com uma dinâmica, né, pra todo mundo se integrar e tal, geralmente o professor colocava algumas questões, a gente discutia, ou eles colocavam questões pra respondermos em grupos, ou davam textos pra nós analisarmos, a gente discutia sempre em grupo, aí o professor depois conversava com a(gente), às vezes ele fazia isso antes da palestra, às vezes fazia depois, então sempre...nunca ficava só o professor dando a palestra, ou a gente só também em grupo discutindo, sempre tinha os dois lados, ele vinha, colocava as propostas e tal e a gente discutia o que ele tava propondo, passava algum texto, a gente analisava aquele texto ali, discutia, os pontos positivos, os pontos negativos, o que é viável, o que não é viável, e sempre assim, era uma coisa interessante, prendia todo o mundo, todos os professores participavam, não tinha aquela coisa assim - Puxa vida! Eu tenho que prestar atenção nisso...tenho que ficar aqui (?)! - Não tinha isso não! Todo mundo participava legal. Todos os professores da Universidade que vieram pra cá eu não me lembro de nenhuma reação negativa assim, a gente sempre participava, sempre tinha alguma coisa, sempre era muito legal, muito interessante.

P: Você acha que isso tem relação direta com o tema que estava sendo discutido, ser um tema que todos, enfim, era preocupação da maioria dos professores?

29- A: Pra mim, além de ser um tema que todo mundo se interessava, o nível do professor era muito alto, então, porque eu acho que não adianta você ter um tema interessante, se quem tá desenvolvendo aquele tema com você não....não sabe explorar o máximo. Os professores eram muito bons, super capacitados, conheciam o que tavam falando, ninguém que vinha aqui é....perder tempo nem nada, então professores que sabiam o que tavam falando, tinham conhecimento e faziam aquilo ficar muito dinâmico. Não só o tema, é claro, interessava, mas, como o professor desenvolvia aquilo, valia muito, muito interessante. Ele sabia fazer todo mundo ficar interagindo, todo mundo participar.

P: E você diria que algumas das questões que vocês discutiram, por exemplo, você citou avaliação, você diria que algumas das coisas que vocês "refletiram sobre", foram depois utilizadas na prática? Como é que foi essa ligação com as questões práticas, em sala de aula?

30- A: Bom, muita coisa a gente....a gente absorveu do PEC, assim não sei te especificar agora: isso aqui foi do PEC! Porque foi acontecendo devagarzinho, quando a gente viu, já tava....envolvida, algumas vezes até em reuniões pedagógicas a gente discutia alguma coisa: - Ah, pô, isso foi do PEC! - Eu lembro que a gente fez um cursinho aqui na escola na época do concurso de 98 e alguns livros, algumas coisas que a gente tava estudando - Puxa, mas isso daí eu vi no PEC! Ah,era assim e tal! - a gente acabou absorvendo, quando a gente percebia, a gente via que era de lá. Não era uma coisa assim: Ah, isso aqui eu achei interessante então eu vou colocar na minha prática! - ia acontecendo, naturalmente. Então a gente foi absorvendo essas coisas, de forma muito natural! Você discutia e tal, você começava a refletir sobre o assunto - Ah, eu vou tentar essa caminho aqui, quem sabe dá certo e você via o resultado. - Quando mais tarde, um ano depois, se falava - Pôxa, mas isso tava no PEC! Isso a gente viu e tal, não sei que! - Então foi muito gostoso porque não foi uma coisa assim forçada - Ah, eu tenho que aprender! - a gente ia absorvendo naturalmente. O legal do PEC era isso, sem perceber, a gente ia absorvendo aquilo, ia colocando em prática. Não era nada - Ah, eu vou fazer assim porque disseram que isso é bom! Não tinha isso! Não tinha - Ah, eu vou seguir essa receita aqui (porque) pessoas que seguem receitas dá certo! - Quando você percebia, se tava com aqueles procedimentos, já. Eu mudei muito da minha....da visão que eu tinha do aluno, da sala de aula, mudou muito. Em função disso, das coisas que a gente discutia no PEC. (?) discutia avaliação: - Pôxa, a minha avaliação não tá sendo.... legal! Então o que que eu to podendo fazer. Ah, vamos mudar, assim uma avaliação global, vamos tentar outros caminhos! - E a gente tá conseguindo, ainda não tá do jeito que a gente quer, mas! Tá indo!

P: Você diria que já mudou alguma coisa!

31- A: Ah, mudou bastante coisa! Mudou bastante coisa! Tanto pra mim, como pros colegas também, tenho certeza!

P: Como você avaliaria a infra-estrutura que vocês tiveram para a realização do PEC, por exemplo: Atendia a sua necessidade de horário? Material escrito de apoio. Espaço físico. Recursos áudio-visuais.

32- A: O PEC era uma vez por mês, ne, durante o dia inteiro. A gente ficava das oito as cinco da tarde. Esse tempo era suficiente para desenvolver as atividades propostas para o dia. Era aqui na escola mesmo, então era confortável, a gente ficava no refeitório, antigamente, agora é o anfiteatro, as pessoas ficavam ali, se quisesse sair tinha as mesinhas aqui, (?) podiam ta saindo, eles traziam já o material pronto, então se a gente queria discutir algum texto ou debater alguma coisa eles traziam o texto pronto pra gente, apostilinhas, eles traziam apostilinhas pra gente, tudo pronto pra chegar e a gente só desenvolver, só discutir mesmo. Às vezes alguma dinâmica, alguma coisa, já tava o material todo pronto, o material que você precisasse pra escrever, folhas, até essas coisinhas básicas, tudo na mão, tudo pronto, você não tinha que se preocupar em procurar – Ah, onde eu vou achar isso? – tava tudo ali, material didático que eles traziam, tudo certinho, não ficava faltando material pra professor nenhum, eu lembro existia professor: – A., pega uma apostila pra mim que eu não quero perder! – eu pedia – Ah, o professor não pode vir! – Não, tudo bem, e tall – então era assim, eles traziam o material, a quantidade, pra todo mundo, a (?) pronta, as questões que eles traziam também, tinha tudo prontinho, elaborado, eles usavam o retro-projetor na maioria das vezes, teve um....acho que um dos primeiros, se não me engano, eles trouxeram um vídeo, trouxeram um vídeo, eles trabalhavam muito com retroprojetor, slides eu não me lembro, vídeo eu lembro de um só, que a gente veio e a gente assistiu, era um comercial, se não me engano, de um nenezinho, aquela coisa de descobrir sozinho, a gente assistiu várias vezes, a professora colocou, depois a gente foi discutindo várias questões que ela foi colocando em cima do vídeo, tal, o vídeo eu lembro de uma vez só, o retro tinha praticamente todo o PEC, todas as outras aulas.

P: E eles traziam uma bibliografia complementar? Como é que era? Era apostila e às vezes tinha outro material complementar? Uma bibliografia ou outros livros? Ou comentavam sobre, ou indicavam? Como é que era?

33- A: Traziam. Comentavam. Indicavam algumas coisas, muito na medida em que a gente fosse pedindo informações deles e tal, eles indicavam outros livros, às vezes se coincidissem do mesmo professor vir no mês seguinte ele mesmo trazia alguma coisa, indicava livros, nunca tinha assim, tinha um texto, mas além desse texto eles sempre citavam outros autores referentes àquele mesmo assunto, tinha essa coisa mesmo de ta ampliando.

P: E depois, por exemplo, nos HTPCs vocês chegaram a usar o material indicado pelo PEC ou se discutia alguma questão indicada pelo PEC?

34- A: Sim, sim. Nos nossos HTPCs, até hoje, eles são assim: a gente sempre ta estudando algum assunto, ta discutindo alguma coisa. A gente começou a estudar, há um ano, um ano e pouco, um ano, um ano e meio, a gente começou a estudar os temas transversais que é uma coisa que o PEC já tinha...vindo aqui, já tinha falado, PCN, a gente ouviu falar primeiro no PEC, a gente foi estudando depois, foi se aprofundando, a gente sempre tenta colocar alguma coisa, algum tema transversal – Vamos desenvolver esse tema! – antes da gente desenvolver com os alunos, a gente senta, estuda, pra todo mundo ta em condições de ta desenvolvendo isso com os alunos, que pra falar também que ta fazendo, sem a gente saber direito o que que é.....

P: E quando você diz todo mundo, quem é que, quando você diz assim “todo mundo senta e vai discutir...” quem é esse todo mundo?

35- A: São todas! Por isso que geralmente acontece nos HTPCs ou nas reuniões pedagógicas, porque daí a nossa coordenadora, ou a nossa diretora vem, traz o matéria, vai , tipo, dando um aulinha pra gente e todo mundo vai discutindo. Os professores todos estão juntos ali e a gente vai discutindo e quando eu falo todo mundo, é a escola toda mesmo, às vezes, até os funcionários vem também, participam com a gente!

P: E vocês professores têm projetos comuns?

36- A: Sim, a gente....trabalha....com projetos. O ano passado, eu me lembro que a gente fez, na época da...daquela guerra que tava tendo...do Kosovo, então nós juntamos Português, História, Geografia, Filosofia, Matemática, Química, Biologia, então vamos ver os vários aspectos, aonde é que todos nós tamos metidos nessa guerra aí, fizemos um trabalho com o 3º. Colegial, foi muito legal, às vezes a gente faz junto, por exemplo, eu faço com a professora de História alguma coisa, Português, a professora de Português faz muito isso com a professora de História, trabalha junto, a gente tem essa...é uma prática comum da escola...deu uma....uma reduzida agora no primeiro semestre em virtude dessa mudança de professores que teve, foi meio complicado...

P: É, a Fátima falou que foi meio complicado porque era uma turma que já tava junto há muito tempo...

37- A: É, meio complicado...muito tempo, pra ter uma idéia eu com 6 anos no J.C. era uma das mais novinhas da turma....

P: E você considera que isso é uma coisa importante?

38- A: Fundamental! Você conhece o trabalho do outro, você sabe a forma como ele trabalha, acaba todo mundo falando a mesma língua. É engraçado porque a gente (?) há muito tempo, e agora com a remoção os amigos que tinham saído voltaram pra escola então você já vê uma cara diferente na escola; que eu adoto uma postura o outro professor não ta acostumado! Ele chegou agora! Não é culpa dele, entendeu? Ele não ta acostumado com a postura da escola! Então ele tem um tempinho pra ele ta se adequando, o professor (?) de postura, o aluno - eh, mas pôxa só você que faz isso, o outro professor não faz! - Não faz porque ta chegando agora! Daqui a pouco ele vai ta fazendo também! Mas volta os nossos antigos professores que já tão acostumados, então se adota uma língua, o outro ta do mesmo jeito, o aluno não tem muito como escapar, então ele vai ter que aprender, então ajuda bastante isso. Eu acho que quando um grupo de professores ta junto há muito tempo, como a gente está, por outro lado (?) ta aprendendo, ta se reciclando sempre, se tem uma proposta, se quer desenvolver um trabalho legal, nossa, maravilhoso!, Que a gente se conhece já! Ninguém é perfeito, claro que não, mas....De vez em quando tem as nossas rugas internas (risos), mas, pô, no sentido de....

P: Como toda boa família?

39- A: É, claro, como toda boa família tem suas briguinhas, mas sempre no sentido de ta melhorando! Eu acho que a grande vantagem da nossa escola é isso!

P: A., agora eu queria que você avaliasse o PEC com relação ao acompanhamento das ações que foram desenvolvidas pela escola. Acompanhamento pela Universidade. Teve um acompanhamento? Em 98 quando acabou, acabou? Como é que foi mais ou menos isso.

40- A: Durante 97 e 98 eles estavam acompanhando o que a gente estava fazendo, o ano passado eu acho que ficou meio (?).

P: E como é que é? Você disse assim: eles estavam acompanhando. Como é que era?

41- A: A gente trazia os resultados, eles analisavam!

P: As tarefinhas!

42- A: É, exatamente, as tarefinhas! Então eles estavam sempre dando um retorno: - Ah, ta legal e tal, ou, vamos pensar por outro caminho! - Tinha, tinha um retorno sim.

P: E a DE? Como é que a DE funcionava nesse acompanhamento das ações? Teve um acompanhamento pela Delegacia, hoje Diretoria? Não teve? Teve depois que acabou? Que a Universidade encerrou o programa?

43- A: Acho que depois que a Universidade encerrou o programa, tudo deu uma parada. É o que eu estava falando pra você, eu me lembro das supervisoras no PEC, eu me lembro que elas vinham às vezes e tal e quando, depois tinha, algumas vezes (?) reuniões pedagógicas que a gente ia discutir coisas sobre PEC, às vezes elas vinham também.

P: E na Oficina Pedagógica, como é que é? Tem bastante coisa? Vocês vão sempre lá? É meio complicado?

44- A: Deu uma parada agora! Teve um tempo que tinha bastante. Da minha área é difícil ter! Química, Física, é mais difícil. Mas tinha. História tinha bastante. Mas de uns tempos pra cá, do ano passado pra cá, metade do ano passado, começo desde ano, ficou mais tumultuado, deu uma diminuída. Tava em mudança dos professores lá! Professores novos! Acho que eles estão ainda montando o trabalho! Não sei como é que está! Sinceramente não sei!

P: A., e que considerações você faria sobre os objetivos que o PEC se propôs, porque ele tinha alguns objetivos, por exemplo, um dos objetivos seria a construção do projeto pedagógico da escola. Qual é a sua consideração sobre esse objetivo do PEC?

45- A: Aqui na escola a gente fez um trabalho legal, a gente montou o projeto, o famoso projeto, a gente tentou, a gente discutia bastante isso daí. O pessoal do PEC acompanhou de perto enquanto a gente tava montando o projeto pedagógico da escola, a gente tentou, da melhor maneira possível, colocar o pé no chão mesmo, o que que a gente tem, aonde que a gente quer chegar, foi bem efetivo neste sentido, foi muito válido, bem efetivo...

P: Essa discussão de pensar o projeto pedagógico da escola você diria que isso aconteceu quando o PEC veio pra cá ou vocês já pensavam sobre isso?

46- A: Não, é uma coisa que a gente já vinha pensando. Eu, desde que cheguei no J.C., eu ouço a Cristina falar disso, então é uma coisa que a gente já vinha, já vinha fazendo e o PEC veio...somar! Vieram mostrar novos horizontes, novos caminhos e deu mais força pra gente continuar: - Oh, vocês estão no caminho certo! Agora continua! - O legal do PEC na escola foi isso, eles vieram reforçar uma série de coisas que a gente já estava fazendo. Então tinha essa discussão, sempre teve essa preocupação. Era uma coisa que a gente já tinha, a gente até brinca com a Cristina que fala que é o HOMEM da Cristina! Porque desde que a gente entrou na escola: - Gente, que tipo de aluno que a gente quer formar? Que tipo de HOMEM que a gente quer formar? - e isso tá ligado! É o fundamental do projeto pedagógico da escola é onde a gente quer chegar, a gente sempre brinca com a Cristina: - Ah, o HOMEM da Cristina, e tal, não sei o que! - Quando chegou o PEC e eles começaram a falar e tal, e pôxa, pelo amor de Deus! (risos) aí foi legal isso, o legal foi: - Ah, vocês estão no caminho certo! - Acho que por isso o PEC foi muito bem recebido aqui na escola, porque foi uma coisa positiva com o trabalho que a gente estava fazendo: - Oh, continua aí que é por aí mesmo, vocês estão no caminho! - então deu mais ânimo ainda, pra gente estar estudando, pra estar fazendo as coisas.

P: Outra consideração que eu gostaria que você estivesse fazendo é o seguinte, também era proposta do PEC, além da construção do projeto pedagógico, eles falam muito, no próprio projeto escrito, em melhorar a qualificação do professor, em melhorar a qualidade do ensino, como é que você vê isso?

47- A: Eu acho que, a partir do momento que você está reciclando o professor, mesmo que não seja especificamente na área dele, que seja olhando assim o pedagógico da escola de uma forma geral, eu acho isso muito importante, isso sempre acaba refletindo na prática do professor, sempre acaba refletindo na sala de aula. Então o PEC fazia muito isso, fazia a gente repensar muitas coisas, analisar a própria prática, vamos... - Ah, se vai trazer uma proposta miraculosa? Não! Vê o que você tá fazendo, onde você pode mudar o que você está fazendo, como que você vai se sentir melhor, como que seus alunos vão se sentir melhor! - Então tinha muito isso. Eu acho que é fundamental! Se você quiser melhorar a qualidade de ensino você tem que mostrar pro professor que ele tem que estudar, sempre. Porque se você não está melhorando, estudando sempre, você fica pra trás! O mercado de trabalho tá mostrando isso pra todo mundo! Quer dizer, hoje, se você não estuda, se você não está se atualizando, se você não está lendo, se você não está fazendo alguma coisa, você vai ficando pra trás, a sua aula vai perdendo o interesse, você não tem nada pra mostrar de novo pro (?), aquela coisa assim, eu sei que falta mais desses cursos.

P: E você diria que, a partir dessa reflexão, da sua prática...isso é um caminho pra ti levar a discutir a sua própria disciplina?

48- A: Sem dúvida! Sem dúvida! Por que você começa a olhar a prática pedagógica de uma outra forma: - Oh, pera aí! Mas e agora, o que é que eu faço? O que é que eu faço aqui? Aonde que eu vou encaixar isso daqui na minha disciplina? Onde que eu vou, como que vou colocar isso, levar efetivamente pra sala de aula, dentro do meu conteúdo? - Então faz a gente repensar sim é.....é muito estimulante, acaba melhorando o aluno, vai se (?) mais. Hoje, eu até brinco com os alunos às vezes: - Oh, professora não sei o que! - (mas) se você pegar o caderno de Química de quando eu entrei no J.C. era uma coisa extremamente técnica, hoje em dia não, eu já vejo de outra forma, eu não quero, por exemplo, que o meu aluno saiba todos os elementos da tabela periódica, os nomes todos. Antigamente eu queria! Hoje, eu não

quero mais. Eu quero que ele veja como a química está presente na vida dele, como que a química ta interferindo na vida dele e porque que ele tem que aprende química pra ele lida com essas situações da vida dele, da vida diária, então essa mudança de visão sem dúvida nenhuma eu devo ao PEC, aos trabalhos, aos cursos que a gente já fez, vão mostrando esse caminho, a gente acaba colocando na nossa prática diária, não tem como fugir, vai abrindo os horizontes, você não quer mais ficar pra trás, não adianta fugir.

P: Você diria que essa mudança é uma mudança irreversível?

49- A: Ah, sem dúvida!

P: Você, hoje, não conseguiria ser a mesma professora de quando você entrou aqui?

50- A: Não, sem dúvida que não. Hoje eu não tenho mais essa.....essa preocupação.....técnica – Ah, o aluno tem que saber a tabela periódica de cor, tem que saber escrever os nomes dos ácidos corretamente. – Não. Hoje em dia não. Ele tem que saber o que que esses ácidos vão....como...quais as (?) dele! Quais os cuidados que tem que ter na hora de manipular! Mesmo que ele não seja um técnico em química, ele tem uma cozinha na casa dele! Ele tem uma série de (?), então como que ele vai fazer, cuidado que ele tem que ter, pra não se intoxicar, pra não ter nenhum tipo de acidente em casa, a gente procura estar colocando as coisas dessa forma, então hoje, eu não conseguiria mais fazer a mesma coisa que eu fazia antes.

P: Essas questões sobre a química, que você coloca, como você as vê, hoje, não são questões importantes só para os alunos da 5^{a.} a 8^{a.} séries, são questões importantes até para os pequenininhos.....

51- A:para os pequenos!

P:e como é que funciona isso aqui na escola, você tem oportunidade de estar conversando com os professores do ensino fundamental? Eles te procuram?

52- A: Às vezes nosso horário não é muito legal. Tem...vou citar um exemplo específico para você, tem a professora Oris, a tia Oris, ela trabalha com os alunos, quando ela vai trabalhar ciências ela coloca todas essas questões, ela explica Física pra eles, explica Química, de uma forma assim: ela ta desenvolvendo aquele conteúdo com o aluno (e) daquele conteúdo ela tira todas as....todas as disciplinas ela (?), faz experiências com eles, então isso é muito produtivo, não é cem por cento das professoras do ensino fundamental que fazem isso, a professora de Biologia, de Ciências, às vezes a gente se encontra: – Eh, A. , pera aí, deixa eu ti perguntar uma coisa e tal, não sei o que! – Às vezes a gente troca algumas coisinhas, (?) os alunos da 8^{a.} Não é com muita regularidade! Mas também não deixa de acontecer.

P: E o que atrapalha, na sua perspectiva, é essa coisa do horário?

53- A: É! A gente não se encontra, quase! Porque é assim: o ensino fundamental é todo no período da tarde, o ensino médio de manhã e a noite. Então quer dizer, a gente não se encontra!

P: E essa professora do ensino fundamental, é porque ela gosta? Ela é professora de Química? Ela te procura pra saber? Tipo no corredor?

54- A: Não! Ela tem muita coisa assim, é uma prática dela de muitos anos!

P: Ah! Perfeito. Ham, ham!

55- A: Muitas vezes é o contrário. Eu vou atrás dela. Nós estamos orientando uma aluna, que o magistério aqui tem um trabalho de final de curso, você deve conhecer, e teve uma aluna que pediu pra eu estar orientando e tal: - Não, tudo bem, não tem problema nenhum, queria fazer o que? – Era sobre Ciências. Ela deu até um nome pomposo pro trabalho, espero que ele seja pelo menos metade do que o nome fala que é: A importância do ensino de Ciências, do ensino experimental de Ciências. A gente ta fazendo a proposta de que os professores passem a se conscientizar que muito mais experiências que eles fizerem com as crianças de 1^{a.} a 4^{a.}, mais produtivo vai ser o ensino de Ciências, mais eles vão vincular isso ao dia a dia e se você está vinculando essas coisas que você está aprendendo ao seu dia a dia, você melhora a qualidade de vida.

P: E qual que é o lugar da teoria em tudo isso pra você como professora de Química?

56- A: Hoje, não tem esse... Química! De Química, a teoria seria pra (?) essas aspectos. Infelizmente, eu não consigo contextualizar, ainda, da maneira que eu queria, todo o meu conteúdo. Então tem coisas que a gente faz primeiro a parte contextualizada e depois vai

explicando melhor.....como a teoria...mas não é mais, aquela teoria assim, pura e sim(ples).....você não sabe de onde veio, você não sabe porque você tem que aprender. A gente está tentando mostrar: olha, isso está presente na sua vida! Você pode não saber! O 3º. Colegial, agora, está numa fase bem legal pra fazer isso. Eu tava explicando cinética química pra eles, calcular (?), reações químicas e tal, e se for colocar só essa parte, um monte de contas, que o aluno acha muito complicado, então a gente fez primeiro uma parte teórica com eles: porque que você tem que guardar a carne no freezer na sua casa e não pode deixar em cima da pia? Estraga? Estraga. Então explica porque que estraga. Por causa disso, disso, disso! A gente tentou fazer.....o resultado na prova bimestral deles, foi bem, bem satisfatório! Agora eu estou numa parte mais chata, que agora tem que ser teoria primeiro pra depois colocar na parte prática. Então agora eles estão pensando um pouquinho (risos), então às vezes a gente coloca assim, a gente tenta vincular as duas coisas. Ainda não é o que eu quero, mas, tá bem longe de ser do jeito que eu quero, ainda. Mas eu já melhorei bastante. A minha prática deu uma boa melhorada nesses 6 anos.

P: E qual foi a importância do PEC nessa sua prática?

57- A: Foi exatamente de tá abrindo os horizontes, de tá abrindo os caminhos. Eu falei pra você, como eu não fiz magistério, eu tinha uma deficiência na parte pedagógica, vamos dizer assim, muito grande! Então o PEC foi me mostrando os caminhos, foi me dando orientações: - Olha, seu aluno tem esse comportamento? Por causa disso e tal! - Você tem esse comportamento, você é um professor assim, assim, assim, sempre no tradicional. É bom isso daí? É, não deixa de ser bom, mas tem umas coisas que eu preciso reciclar! E aí o PEC foi me dando esse norte, um caminho por onde eu pude seguir! Eu tô me adequando ainda (?) eu chego lá (risos).

P: Na sua opinião qual foram os fatores que favoreceram o PEC.

58- A: Aqui na escola, sem dúvida nenhuma, o grande interesse e a participação efetiva dos professores.

P: E quais os fatores que dificultaram o desenvolvimento do PEC.

59- A: Do PEC? (pausa) Às vezes o que a gente via assim dificuldade maior seria o horário, às vezes atrasava muito, os professores se atrasavam, demoravam.....na Dutra....algumas vezes os professores demoravam pra chegar. Dificuldades que eu me lembro era isso. Isso contribuía bastante pro desinteresse do público.

P: O PEC faz parte de um programa de formação continuada, a Universidade era uma parceira da Secretaria da Educação e a SEE se a gente pensar regionalmente a gente estaria falando, basicamente, da Delegacia de Ensino. Então a minha pergunta é: como você avaliaria as condições atuais do programa de formação proposto pela SEE e que deveria ser operacionalizado pela DE?

60- A: Difícil de analisar. Hoje, eu acho que a DE tem condições de fazer o programa, tem gente capacitada lá pra isso. Eu não sei porque que não tá acontecendo. Eu não sei se é uma coisa da Secretaria da Educação, gente capacitada lá tem! Mas eu não sei porque que o programa não tá acontecendo. Por isso que eu falei que vai ser muito difícil de avaliar. Não sei porque que não tá acontecendo, talvez seja uma política da Secretaria da Educação. Às vezes a impressão que eu tenho disso é que é uma política do Governo do Estado. Enquanto é interessante pra ele, que ele queria se reeleger, existiam essas coisas. Agora que ele continua no governo, tudo bonitinho, isso deixou de ser importante. Minha pobre análise é essa. Porque, de repente, deixou de acontecer. Sabe não tem.....porque se acabasse o PEC e tivesse um outro programa, tudo bem, tá continuando por outro caminho, mas eu não estou vendo este outro programa. Então quer dizer, deixou de ser interessante para o Governo? Porque deixou de ser interessante? A impressão que eu tenho é essa! Que o Governo não quer mais saber disso! Acho que por isso até, que não ocorre aqui na DE!

P: E deixou de ser interessante para o professor?

61- A: Não. Aqui não. Tenho certeza que não. Porque a gente sempre tá discutindo as coisas, sempre tá trazendo alguma coisa, boa parte das pessoas da escola (?) revistas específicas da educação, sempre tão trazendo material, a própria Cristina sempre trás as coisas pra gente, a Fátima trás, nos HTPCs. Então, de uma forma ou de outra, a gente sempre tá em contato, não existe um desinteresse na escola, acho que o desinteresse é maior lá em cima, não sei porque

eles cortaram, não sei se cortaram a verbal! Se cortaram o programa! Não teve o resultado que eles esperavam! Não sei dizer porque!

P: E aqui na escola, quem é que tomou conta desse vácuo que ficou com o desaparecimento do PEC?

62- A: Aqui na escola a gente continua tendo essas coisas, através da Fátima! Da tia Ro, da própria Cristina. A coordenação e a direção estão sempre trazendo coisas novas pra gente. Eu lembro que no começo do ano passado, no começo deste ano, a gente estava estudando ética, eles trouxeram um filme (?) a gente debateu. Os nossos HTPCs são geralmente aulinhas. A gente discute coisas que sejam importantes pra escola.....como esse ano, por exemplo, mudou muito os professores da escola e a gente tem quase uma escola nova, então todo mundo não tava a par do (?) fazer. Então a Cristina fez de novo, então de vez em quando ela dá umas aulinhas pra gente, das linhas da educação: a escola tradicional é assim.....a (?) é assim e tal, vai mostrando, depois a gente acaba discutindo. A Fátima começou a falar de outros aspectos também, psicológicos! A tia Ro também, nos HTPCs, passava bibliografia pra gente, fazia textos (?), sempre analisando a escola, como que a nossa escola está, o que está acontecendo, o que a gente precisa fazer, o que chegou de novo, o que tem de novo por aí. Então essa lacuna, ela acaba sendo preenchida aqui na escola pela direção, pela coordenação! Através dos HTPCs! Então nossos HTPCs é sempre assim: o primeiro momento a gente tá estudando alguma coisa, lendo um texto, respondendo algumas questões, estudando alguma coisa mesmo, depois vem a parte assim mais prática, né, do cotidiano: avisos e tal.

P: E você acha que esse é um espaço importante na escola?

63- A: Eu, particularmente, acho. Eu me acostumei com os HTPCs do J.C., né. Às vezes eu vejo outras escolas que o professor não gosta de fazer o HTPC: - Porque não gosta de fazer o HTPC? Ah, não tem nada! Como! Não tem nada! - Tem tanta coisa na escola, como não tem nada! Ah, fica trocando receita e tal não sei que! Sabe? Graças a Deus a gente tem aqui na escola, pessoas que levam isso muito a sério, e boa parte dos professores gostam do HTPC. O HTPC como horário perdido, eu não consigo ver assim! Eu me acostumei.

Sujeito 2

P: Qual é a sua opinião sobre cursos de capacitação de professores em geral?

1- V: É muito válido para a formação do professor, para a sua atuação profissional em sala de aula, traz muita informação pra pessoa, deixa mais preparado mesmo para estar trabalhando em sala de aula, enriquece mesmo o trabalho da gente, eu me sinto muito bem quando a gente tem muita informação, boas informações pra gente, a gente vê que o que nós estamos fazendo é o certo, não é o errado. Deveria ter mais pra nós! O ano passado senti assim um pouco travado...a situação, porque não teve quase. O contato que nós tínhamos mesmo, era entre nós mesmos. Nós íamos atrás de informações, a própria direção trazia alguma coisa pra gente, a própria coordenação. Mas que a gente precisa ter mais, precisamos! Pra poder atuar mais, com certeza, com firmeza, né.

P: Pra você qual é a relação que existe entre a qualificação do professor e a melhoria da qualidade de ensino. Há essa relação?

2- V: Existe essa relação, porque se o professor, ele é bem formado, se ele tem assim....como posso dizer, assim....boas informações, uma boa, enriquecimento pedagógico dele, posso dizer, ele tem uma boa atuação! Não importa se ele é professor de física, química, matemática, né, ele tem uma visão geral da situação que está a educação, ele sabe como atua em sala de aula.

P: E você acha que tem relação essa melhor formação dele e a melhor qualidade de ensino que ele dá? Os alunos dele aprendem mais? Como é que é? Você sente uma diferença?

3- V: Eu sinto uma diferença. Se você tem, é o que eu falei pra você, muitas vezes você acha que está fazendo errado e você está fazendo certo, na medida em que você tem um curso de capacitação você vê que o que você está fazendo não é tão errado assim. O que você precisa é melhorar, na sua estratégia de trabalho, a sua metodologia, até seus objetivos mesmo, vão ser atingidos, se você tiver mais informações pra você, mais cursos, porque você acaba crescendo

também, se enriquece como professor, porque houve mudanças, então você tem que acompanhar essas mudanças, e como você acompanha? Através dos cursos que tem, (o) que tem de novo na rede, que você pode aproveitar na sua sala de aula! Pode dar certo pra você também! É isso. Eu acho muito importante o professor ter esses cursos de capacitação na rede pública.

P: E qual é a sua opinião sobre a atual política de capacitação da SEE?

4- V: Olha, até houve numa discussão com os nossos professores, quando nós tínhamos uma carga menor, que era 28 horas só de trabalho, que era a Escola Padrão, foi bem melhor, foi bem melhor, onde nós tínhamos mais cursos de capacitação dentro da rede pública e nós sentíamos uma melhoria muito grande! Quando houve a troca de governo nós sentimos que caiu bastante, quer dizer, não foi investido nada na educação! E nós sentimos isso aqui dentro da própria rede pública e dentro da sala de aula. Porque o professor com uma carga muito grande de aula, ele é obrigado a pegar, e não tem tempo de ter um curso, de fazer um concurso, eu parei o meu curso de mestrado, por causa disso! Eu não tenho tempo mais! Ou eu me dedico a vida profissional aqui dentro (da escola), ou largo tudo e vou pra lá! E isso vem dificultando nós professores, também! Porque foi esquecido! A rede pública, dá pra se entender, foi esquecida! Não se investiu nada em termos de educação, pra nós, desde a entrada do outro governo! Então, nós tamos com uma carga muito grande de aula, não temos tempo de ter os cursos, de procurar cursos, não ta...nossa condição salarial não tem, não está dando essa condição, hoje você vê um curso, um bom curso de capacitação, taí numa faixa de cem a duzentos reais, você vai procurar é aí nessa faixa, é onde você não tem tempo de ir, nem condições financeiras pra fazer isso.

P: Já que você falou de preço, você sabe de cursos que tem fora da rede? Há muita oferta de cursos de capacitação?

5- V: Tem! Muita oferta! Chega boletos e informações pra nós aqui, então se vê é...o mínimo que você pode paga muitas vezes, a inscrição é cinquenta reais, setenta reais. -Ah, não é tão caro! Mas pro professor que trabalha na rede pública é muito! O que ele ganha não dá, que ele tem que sobreviver, também! Ele só ta atuando na rede pública!

P: Como é o seu caso...

6- V:.....e de muitos outros professores que só atuam na rede pública!

P: É, que só atuam na rede pública.

P: Como você tomou conhecimento do PEC?

7- V: Pela própria escola, não é. Porque a escola, parece que na época eram poucas escolas inscritas no PEC, né, até nossa coordenadora na época era a F., né, ela nos falou que tava ocorrendo o PEC no (?) que ela estaria tentando trazer para o J.C. e ela conseguiu, através da Oficina Pedagógica, trazer o PEC pra escola. E foi muito bom! Eu posso dizer pra você que dos cursos de capacitação que a gente teve, dos melhores! Em termos de rede pública, foi muito bom, e vieram bons profissionais e trouxe muita coisa boa pra nós! É o que eu falei pra você é onde nós vimos que nem tudo que a gente tava fazendo em sala de aula, tava errado, nós tavamos caminhando na linha certa, o que nós poderíamos fazer é melhorar mais esse caminho, essa metodologia que a gente tinha, quer dizer, então abriu muito mais coisa pra nós.....abriu parece uma luz pra gente - Não, você ta certa! Você precisa melhorar mais sua maneira de trabalhar, sua metodologia de trabalhar, procurar mais recursos, né. Nesse sentido o PEC (?) E eu senti, eu professora do Magistério senti muito isso!

P: Como você consideraria a sua participação no PEC.

8- V: Olha, pra dizer a verdade pra você, nós participávamos (?), nos grupos né, eram divididos e cada elemento de grupo expunha o que passava pra nós, apostila e tudo, então, realmente, a gente participou mais, porque as pessoas que vinham dar o PEC, elas pediam a participação de todos, dava espaço pra todos falarem, né, e foi muito interessante.

P: E o relacionamento entre os professores, a DE e a Universidade.

9- V: Foi bom, foi um bom relacionamento. Tanto que a Delegacia, ela tinha contato conosco, através da Oficina, e nós temos um bom relacionamento com a Oficina, nós temos professores nossos na Oficina, então a gente tem um bom contato, uma boa comunicação, né, com o pessoal mesmo da UNITAU a gente teve uma boa troca de informações com eles.

P: Você diria então que a adesão ao programa, da sua parte, foi positiva?

- 10- V:** Foi positiva. E a maioria dos nossos professores também. Nós estávamos assim aguardando o retorno deles, no próximo ano assim vocês.....até o pessoal questionou – Ah, não vai ter mais, não vai ter mais? A direção – Vamos aguardar as informações da Delegacia! Aí veio que não ia ocorrer mais, né, e também não houve mais cursos pra nós, né....
- P:** Quer dizer que depois do PEC vocês não tiveram mais nada.
- 11- V:** Não teve mais nada, sós as orientações pedagógicas da Oficina, eles convocam e nós vamos fazer o curso.
- P:** E no ano passado, 1999 e esse ano vocês tiveram bastantes orientações na oficina?
- 12- V:** Não. Esse ano até hoje (22/08/2000) não fomos na oficina. Não somos convocados. Eles convocam Português e Matemática. Português na Área de Comunicação e Expressão, só Matemática, Física e Química eles convocam, assim mesmo é mais Matemática e Física, que tem mais orientações do que outras disciplinas. Magistério mesmo não foi convocado, nenhuma vez.
- P:** E aqui da escola foram professores?
- 13- V:** Foram! Parece que estiveram sim. Mas não tiveram muitas reuniões também não.
- P:** Como você avaliaria o PEC em relação aos conteúdos que foram escolhidos/desenvolvidos. Partiram da demanda dos professores da escola, como é que foi isso?
- 14- V:** Partiram da nossa solicitação. Muitos conteúdos que eles trouxeram pra nós foi relacionado com a situação da escola mesmo. Questão da rede pública, questão da avaliação né, partiam muito, os conteúdos que eles trouxeram pra discutir, do grupo de professores, um questionário, fizeram uma avaliação com a gente daí, acredito que eles tiraram, né (os conteúdos).
- P:** Eles fizeram um questionário!
- 15- V:** Uma avaliação diagnóstica! Sem a gente perceber (risos), isso foi feito, daí eles trouxeram pra gente.....
- P:** E mais ou menos o que se perguntava nesse questionário?
- 16- V:** A questão profissional nossa, o que nós queríamos do curso, o que que nós queríamos que fosse discutido no curso, uma das perguntas que eu lembro era essa, uma das respostas que a maioria colocou era sobre avaliação, mesmo, e sobre a rede pública mesmo, o que poderia melhorar a rede pública, mas eu lembro que a maioria queria mesmo sobre avaliação. Porque o x do problema do professor é a avaliação.
- P:** Você acha?
- 17- V:** A maior dificuldade do professor é a avaliação. Tem uns pontos, ainda, que precisa ser discutido, né. Toda a escola é avaliação, quando você pega o “mapão” você vê, muitas vezes um aluno muito bem numa disciplina e péssimo na outra disciplina, né....
- P:** E a que você atribui isso V. aqui na escola?
- 18- V:** Vamos falar da realidade J.C.?
- P:** É.
- 19- V:** Eu acredito que seja a concepção em relação à avaliação, as informações que ele tem mesmo sobre avaliação que é somar, dividir e acabou! E dar uma nota pro aluno. E na verdade avaliação não é isso! Avaliação global do aluno, não é. Se não vai somar e dividir a nota dele! (?) Ele pode muito bem se sair bem em matemática e se sair bem em português. Porque será? Tem que avaliar o aluno no todo, pra depois você dar uma nota pra ele. Então aí a dificuldade maior nossa, de professores é a avaliação mesmo. Ainda é avaliação. A gente discuti muito nas reuniões pedagógicas o tipo de avaliação.
- P:** E é um assunto que vocês continuam discutindo na escola.
- 20- V:** Com certeza! Com certeza. Porque quando você, quando a escola, ela começa a se estruturar, começo do ano, a gente discuti sobre avaliação, como avaliar o aluno, né, aí vem as resoluções do governo com relação a isso que foi a progressão continuada, né, aonde o professor ficou em conflito! Passo ou não passo esse aluno? Vai ou não vai para a recuperação de verão? Aonde ele chega lá, o aluno é... aprovado, de imediato, e mesmo que ele (passe 15 dias?) o aluno é aprovado. Ele passou um ano com o professor e não conseguiu atingir o objetivo, então aí é que entra o conflito da avaliação dentro da escola!

P: E já chegou a acontecer isso aqui na escola? Eu sei que vocês discutem....que vocês tem um projeto aqui pra escola.....e a escola é sempre atropelada nos seus projetos? Você diria isso?

21- V: É, ela tem....tem momentos que o (?) ta com projeto já pronto, já saindo do papel, na prática, já aconteceu sim, da gente ser atropelada no caminho, mas a gente consegue contornar a situação, né, (?) o professor mesmo e que esse projeto saia, (?) por semestre, fazemos por semestre e tem um final. Mesmo atropelando a gente consegue contornar a situação. Fizemos um (?) pra dar o resultado pra comunidade. Então já aconteceu sim da gente ser atropelado.

P: E na questão basicamente da avaliação? Como é que a escola está se posicionando quanto a isso? Vocês incorporaram os decretos ou não, a escola é que vai decidir, o grupo?

22- V: O grupo de professores discuti muito, o que é lei, o que é decidido, que vem da delegacia que tem que ser feito.....nós acatamos muitas vezes, somos obrigados a acatar, agora o que podemos melhorar, a gente tenta melhorar, a gente consegue melhorar, com aulas de reforço, muitas vezes, dentro da escola, partindo do próprio profissional o interesse de melhorar essa situação. Quantos professores vem dar aula, nem ta ganhando, mas vem!

P: E isso acontece aqui na escola?

23- V: Acontece! É compromisso.

P: Compromisso!

24- V: Compromisso mesmo, que a gente tem com o aluno mesmo.

P: É essa recuperação de verão que você disse que muitas vezes o aluno passa 15 dias e é aprovado. Essa recuperação é dada pelos professores da escola ou vêm professores de fora?

25- V: Não, vêm professores de fora! Tanto que quando teve ano passado, teve, são professores não da escola. Nós fazemos aquele (?) que o aluno tem que ir na recuperação de verão e são professores que a própria delegacia seleciona pra dar essa recuperação. Não é nem o professor da escola. Entendeu?

P: Vamos voltar na nossa pergunta. Você já falou do conteúdo, vamos falar sobre a metodologia desenvolvida. Ação-reflexão-ação? Outra metodologia?

26- V: Ela desenvolveu sim. Ela trouxe novida (des), como eu falei pra você, ela trouxe, mostrou e quando nós retornamos pra sala nós vimos que nós tínhamos que melhorar essa metodologia. Porque? Porque ela nos mostrou que caminho que a gente tinha que seguir mesmo, (?) mesmo, a gente fala, a educação, né, de você realmente procurar muito mais daquilo que você ta acostumada a dar. Por exemplo, eu dou Didática, então tem muita coisa nova dentro da didática! Proposta nova da Didática que chegou! Metodologias novas que surgiram! Então isso clareou para os professores, então clareou bem as coisas, senão fica naquilo sempre - Eu sempre fiz assim e não vou mudar. Então ela mostrou pra gente que a mudança realmente não é do dia pra noite! É no decorrer do processo! Mostrou isso pra gente, até, na ação, na reflexão e na ação, é refletir mesmo sobre a (?) ideal.

P: E acontecia tipo assim, porque acho que eles vinham uma vez por mês, então aconteceu com você, por exemplo, ter uma informação sobre algum conteúdo ou metodologia ir pra classe e pensar: - Nossa, mas isso aqui eu podia mudar! E você mudou e na próxima vez você discutia isso com eles? Ou que tinha dado certo, ou que tinha dado errado, ou.....sei lá!

27- V: Muitas vezes o que eles trouxeram pra nós e quando nós chegávamos em sala e houve a mudança, realmente houve aqueles choques com o aluno e quando eles retornavam no outro mês, eles perguntavam pra gente, o que aconteceu, como aconteceu e a gente sempre retomava realmente a discussão mesmo. Eles trouxeram muitas experiências pra gente, relatos de experiências, a gente ficava assistindo, e foi muito bom.

P: Relatos de experiência você diz.....

28- V: Os próprios colegas nossos, os próprios colegas, e aqui são quatro realidades: o fundamental, de 1ª. a 4ª. , de 5ª. a 8ª. , o colegial que é o ensino médio e o magistério, agora nós temos o supletivo mas anteriormente nós não tínhamos o supletivo. Cada realidade trouxe as experiências pra nós, pra nós discutirmos em grupo.

P: Como você avaliaria a infra-estrutura proporcionada para a realização do PEC.

29- V: O horário foi o que nós tínhamos que estar na escola mesmo, eles aproveitaram. O local, muito bom, foi aqui mesmo, fácil acesso pra todos, material que eles trouxeram era pra

todos, não faltou recurso visual, eles trouxeram retro-projetor, a televisão mesmo, então foi muito bom, muito bom mesmo.

P: Você acha que faz diferença um curso de capacitação estar sendo proporcionado no horário que o professor está na escola?

30- V: Faz! Porque veja bem: se você trabalha o dia todo e sai daqui pra fazer um curso você já chega já esgotado fisicamente mesmo, mentalmente, ainda vai fazer um curso à noite! Eu acredito que o aproveitamento não é cem por cento, (?) cinquenta por cento, se ta cansada mesmo. Agora se você faz um curso no horário que você tem que estar na escola mesmo, você não precisa ir trabalhar, dar essa aula nada e você ta fazendo esse curso, o aproveitamento é bem melhor, bem melhor!

P: E qual é a sua avaliação sobre o acompanhamento das ações pela DE, se é que houve, ou pela Universidade.

31- V: Ela acompanhou. Ela dava as informações pra gente em relação.....eu acredito que ela mandou pra nós, eu não me recordo se (?) retornou com isso, uma avaliação mesmo do curso, acredito que ela mandou sim a gente fazer um avaliação do curso. Não! Foi a própria Universidade que deu no final, pra nós, fazer a avaliação do curso. Por isso que a gente perguntou se haveria um retorno deles.

P: E é desse retorno que eu quero mais que você fale! Depois que acabou o PEC não houve então um acompanhamento?

32- V: Não houve, não houve. Não houve porque nós não tivemos retorno, o resultado disso pra gente, se foi bom para a Universidade, se foi bom para a rede pública, né, se foi bom para o grupo de professores! Acredito que aqui no J.C. foi bom, porque todo mundo queria o retorno do PEC, todo mundo queria novamente esse curso (?) pra gente! Era um horário que atendia a todos, um horário que o professor está na escola, e um curso bom, muito bom.

P: Quais são as suas considerações sobre os objetivos propostos pelo PEC: em primeiro lugar subsidiar a construção do projeto coletivo da escola.

33- V: Quando nós retornamos em 98 com a proposta pedagógica da escola nós conseguimos fechar no todo a filosofia da escola, a proposta pedagógica da escola.

P: Isso em 98?

34- V: Em 98. Já no ano passado não conseguimos porque houve muita troca de professores, os professores que até 98 estavam com a gente participaram do PEC! Então o que que foi o resultado? Esse curso trouxe uma boa formação pra gente poder fazer uma boa proposta pedagógica dentro da escola, daí teve a participação da coordenação, do PEC também, a participação da direção, então a escola teve a participação num todo, não só do corpo docente como também da parte da direção, e com isso deu pra gente construir uma proposta pedagógica pra escola, já em 99 já não conseguíamos porque houve muita troca de professores, como esse ano também houve muita troca, então, aqueles professores que estavam engajados no processo se desligou da escola, isso quebrou, sentiu que quebrou mesmo que a maioria não tem muita intimidade e isso (?), se a gente tivesse se mantido naquele grupo eu acredito que a proposta sairia do papel mais facilmente! É aquilo que eu falei pra você, nós tínhamos projetos que aconteceu e alguns não aconteceu devido ao grupo mesmo que não ficou junto.

P: E você diria que essa questão de estar discutindo o que é um projeto pedagógico era uma preocupação que o pessoal do PEC tinha?

35- V: Sim! Até porque eles mandaram pra nós, mais tarde, um material, uma revista mesmo né, com todo o curso que foi dado, sobre a escola pública, sobre o projeto pedagógico da escola, (?), como levar essa discussão mesmo e quando nós discutíamos nas reuniões que eram feitas antes do planejamento nós conseguíamos montar a (?), devido à formação que nós tivemos.

P: No PEC

36- V: No PEC.

P: Agora uma pergunta. E antes do PEC. Você está aqui há 12 anos, a outra professora que eu entrevistei está aqui há 6 anos. A gente nota que o corpo de professores ta aqui há bastante tempo, assim como a diretora, a coordenadora. Como é que era esse processo? Sempre houve essa discussão? Como é que é isso?

37- V: Sempre houve o interesse da própria direção, do próprio corpo docente de ter uma proposta para a escola, uma filosofia de trabalho e essa proposta pedagógica para a escola era a formação do aluno mesmo, como a gente fala: formar o cidadão crítico, participativo, mas o que que é formar o cidadão crítico, participativo? Isso que é a preocupação mais....se fala muito nisso mas você não vê o resultado disso. Você tá, como você falou, muitos estão aqui há tanto tempo, nós tamos acompanhando as turmas que tem saído daqui e (?) e essa proposta, essa preocupação de formar o cidadão crítico e participativo foi sempre a preocupação da escola da própria direção mesmo: quem eu estou formando, para que eu estou formando, essa é a questão que a gente mais discuti dentro do processo, tanto que a direção sempre explanou pra nós todas as linhas que influenciam a educação, aonde, quem eu vou formar, pra que eu vou formar, quem é esse indivíduo que tá saindo da escola, que formação ele tá saindo! É ainda é uma discussão (?) da escola é essa formação desse indivíduo....pra sociedade mesmo.

P: E você acha que o PEC melhorou a qualificação do professor? Um dos objetivos do PEC era mudar o perfil do professor.

38- V: Ah, mudou! Mudou. Porque tem muitos colegas nossos que quando fez o PEC mudou totalmente a maneira de pensar mesmo.

P: É mesmo V.?

39- V: Eu sentia isso. Eu senti bastante isso. Começou a ter uma outra visão mesmo!

P: Você podia dar um exemplo?

40- V: Olha, vamos supor o professor que é da área de exatas, o professor de matemática, ele é muito assim, taxativo, é, não é, acabou, o aluno tem que acertar, tem que acertar. No momento que ele começou a fazer o curso do PEC, é o que eu falei pra você na questão da avaliação, ele começou a perceber que a maneira dele avaliar tinha que ser mudada e eu senti muita melhoria....demorou, foi a longo prazo, mas (?) percebeu que esses professores da área de exatas começou ter outra visão....outra visão, as vezes até como dar essa avaliação em sala de aula. Nem falar pro aluno, muitas vezes que era uma avaliação, mas uma atividade de sala de aula, até a palavra avaliação começou a sair mesmo, ela se tornou mais uma atividade, participativa do aluno mesmo, um exercício em sala, trabalho mesmo de pesquisa dentro da matemática, que você não via antes o professor de matemática pedir uma pesquisa, o professor de física pedir uma pesquisa, de química pedir uma pesquisa, a menos que (?) um laboratório de química aqui na escola, nós não temos, ele está desativado, porque não tem material! Mas você vê, vimos que o professor de exatas começou a ver de uma outra maneira a avaliação devido as informações que nós recebemos, da discussão que a gente teve no PEC e na coordenação mesmo.

P: Quer dizer que essa discussão continuou com a coordenação, nos HTPCs, nas reuniões da escola.....

41- V: Isso. Nós tivemos dois HTPCs, no ano de 98 e depois também em 99, com a F. que era a nossa coordenadora, dos resultados que alguns professores apresentavam, só que a gente não teve um retorno, como eu falei pra você, da Universidade.

P: Mas você considera que essa discussão que a escola continua nos HTPCs, enfim, você acha que isso é importante?

42- V: É importante. É muito importante. A gente cobra da (?), como a direção cobra muito da parte pedagógica mesmo que discuta com o professor a parte prática dele, a parte pedagógica da sala de aula, precisa né, as vezes eu acredito que estou fazendo uma coisa certa e não estou.

P: Isso é tranqüilo? Discutir a prática? Pra vocês aqui na escola é tranqüilo?

43- V: Tranqüilo! É tranqüilo! Ninguém tem medo de falar. Isso é interessante, porque geralmente o professor tem medo de falar!

P: Geralmente!

44- V: Mas o que a gente sente aqui, não sei se é o fato da gente estar um pouco mais junto mais tempo, alguns professores, nem todos, os mais antigos, não é, então tem essa facilidade de estar dialogando de estar conversando: - Oh, será que eu estou fazendo certo? Me dá uma ajuda aqui, olha aquela sala não tá indo, porque? Muitas vezes! Então a gente tá discutindo mesmo.

P: Você acha então que essa questão do professor ta junto há algum tempo trabalhando é uma questão importante? Facilita?

45- V: É importante. Facilita. Facilita bastante. Porque o novo que chega ele já chega com medo, né, da mudança que houve na vida dele, por algum tempo ele fica um pouco isolado mas daqui a pouco ele começa a chegar até o professor mais antigo, da casa, e ele começa a perceber que ele também precisa conversar, dialogar mesmo, expor o problema que eles tem com relação a parte pedagógica

P: E você diria então, finalmente, que depois de tudo isso você diria que a qualidade do ensino que a escola oferece melhorou?

46- V: Melhorou! Melhorou. Esse ano de 2000 que nós sentimos uma reviravolta, uma reviravolta muito grande na vida profissional nossa.

P: E porque V.?

47- V: Devido a atribuição de aula, né, como foi feita a atribuição de aula, nós não sabíamos se nós íamos ficar ou não. Com o fechamento do magistério no outro colégio vieram (os professores) todos de lá pra cá, mesmo o corpo discente do magistério está aqui agora no J.C., apesar que nós já nos conhecíamos a muito tempo, mas não trabalhávamos juntas, né, então esse ano a gente sentiu bastante essa mudança que houve, né, o ponto chave dessa mudança e acredito que prejudicou o trabalho nosso mesmo, essa mudança realmente atrapalhou.

P: E qual é a sua percepção, enfim, do sucesso ou do fracasso desses objetivos.

48- V: A qualidade do curso mesmo, o sucesso foi a qualidade do curso, a qualificação do profissional que veio trabalhar com a gente mesmo, o profissional que se preocupou com o professor de ta trazendo uma boa formação pra ele, uma boa informação pra ele, estar mostrando ao grupo de professores que a escola precisa de uma proposta pedagógica mesmo, ela precisa estar...o ponto chave da escola é a proposta pedagógica, trabalho de resultados, precisa de todo (?) estar inteirado disso, estar trabalhando pra isso mesmo, uma melhor qualidade do ensino mesmo e não quantidade. Tanto que a escola não trabalha mais com planejamento anual ela trabalha semestral, pra mostrar ao professor que o semestre ele tem um resultado, esse resultado precisa aparecer para a comunidade escolar, o que esta sendo trabalhado em sala tem que aparecer.

P: Você repetiu várias vezes "pra comunidade escolar" essa comunidade é importante?

49- V: Dentro da escola é, porque o aluno precisa sentir o que ele está aprendendo tem um resultado, ele precisa saber que o que ele está aprendendo é importante pra ele, não aprender por aprender, sim uma qualidade mesmo não quantidade, que ele tenha esse resultado, como esse resultado vem: através de uma exposição, de um trabalho, de um teatro mesmo na escola, pra chamar a comunidade, que seriam os pais, pra estar assistindo, que a escola tão está aqui à toa na comunidade, é nesse sentido que eu falo, do trabalho do aluno que ele sinte que ta aqui aprendendo e não como status só, é como eu falo pra você, é quem eu estou querendo formar mesmo, que cidadão é esse que ta saindo da escola, que profissional é esse que eu to formando no magistério isso é muito importante....

P:que de repente um dia ainda vai voltar pra cá!

50- V: Vai! Volta como colega de trabalho muitas vezes. Muitas vezes até é professor do teu filho! Como é! Eu tenho uma aluna, formada aqui, e hoje ela é professora do meu filho e onde eu to vendo o resultado dessa formação dela, não que (?) meu filho estar lá! Ela nem sabia!

P: Isso é uma coisa legal?

51- V: É! Foi muito interessante! Quando eu fui à reunião pedagógica dele, na reunião de pais, ela veio: - Professora! Quanto tempo! Não acredito que a senhora tem filho aqui! Eu falei: - Tenho! Meu menino ta ali. Ela até se assustou! E os resultados que eu percebi que eram do trabalho! Então isso é gratificante pra gente do Magistério! É realmente que profissionais estão saindo! É lógico que não vai ser cem por cento! A utopia da gente é achar que vai ser maravilhoso, né, mas bom profissional ta saindo! Ter compromisso mesmo! Sempre estou discutindo com elas! Ser professor é ter (?) pro meu aluno, tem que ter esse compromisso, independente do salário que eu tenho, independente das horas de trabalho que eu tenho que ter, mas o compromisso com o aluno eu tenho que ter, eu escolhi a profissão, sempre eu to colocando isso pra elas, acredito pra mim que isso está surtindo efeito.

P: E os poucos fracassos, a que você atribui?

52- V: Foi muito pouco pra nós. Foi um ano o PEC. E foi pouco. Poderia ser mais. Poderia se estender, mais 2 anos, mais 3 anos. Acredito que não ia prejudicar ninguém!

P: E porque que você acha que essas coisas acontecem? Tipo vem um ano, depois desaparece e não aparece nunca mais!

53- V: Política! (risos) Política de governo! A política educacional nossa é falha nisso: não dá continuidade àquilo que ta dando certo! Aquilo que o outro deixou, acabou, vou fazer o meu agora!

P: Você acha que isso prejudica, por exemplo, uma escola como a de vocês que tem um corpo coeso.....

54- V: Prejudica! Prejudicou bastante. Como eu falei. Quando nós estávamos na escola padrão na época que a carga era menor nós mais tempo com cursos, mais tempo de se encontrar mais, agora não, o professor com uma carga completa: dá aula manhã, tarde e noite, você às vezes não se encontra com o colega (?) pra participar, se não consegue dialogar, tanto que, a proposta da coordenação é um HTPC coletivo. Não conseguem fazer! Devido o professor estar às vezes em duas, três escolas! Ela consegue reunir uma minoria aqui na escola! O J.C. tem 70 professores, ela não consegue! De jeito nenhum!

P: Por isso a opção de fazer o HTPC em três períodos e o professor vem naquele que ele pode?

55- V: Naquele que ele pode! Naquele que ele tem um horário fácil! Disponível, né? Que ele não esteja trabalhando. Tem professor que vai sair desse HTPC e vai para outra escola! Vai dar aula. Às vezes ele faz um ou dois HTPC aqui e faz um outro, uma hora em outra escola. Pra ele não perder o que está lá acontecendo. Isso prejudica, prejudica demais! Não tem aquela continuidade (?) do trabalho pedagógico que nós não tivemos!

P: Qual foi a importância que o PEC teve pra sua prática de sala de aula?

56- V: Muito! Muito! Em termos de Didática mesmo, em termos de formação mesmo. Trouxe muita coisa boa, pra gente até discuti mesmo em sala de aula com os alunos! Metodologia de trabalho mesmo, a própria avaliação mesmo, né! Pra gente ta discutindo mesmo com os alunos em sala de aula.

P: Você diria que assim que depois do PEC você é uma professora diferente?

57- V: Diferente? De pensar?

P: É, da sua prática mesmo algumas coisas, por exemplo, que hoje você não faria: - Puxa, ta vendo isso a gente estudo! Entendeu?

58- V: Ah, sim, sim! Com certeza! Com certeza! To refletindo a minha prática mesmo! To sempre voltando pra pensar mesmo se aquilo que eu fiz foi o correto, se houve uma falha então vou tentar amenizar! Amenizar, modo de dizer, vou agir de outra maneira. Uma das questões que a gente discutiu muito no PEC foi a metodologia mesmo de trabalho, aula expositiva, estudo do meio, uso do retro mesmo, né, e.....mudei muita coisa! Até levei essa discussão pra sala de aula, né, o que seria essa aula expositiva que todo mundo fala, né, eu levei essa discussão pra sala de aula. Realmente foi o que você falou, eu to sempre refletindo o que eu estou fazendo! Se eu estou caminhando certo se eu não estou!

P: Quer dizer, isso é uma coisa que ta sempre passando pela sua cabeça?

59- V: Sempre! Sempre! E essa discussão até eu levo pro meu marido que é professor também e ele fala: - Não, se ta caminhando correto! Você não está errada, não é. Porque é bom você estar discutindo com alguém a sua prática pedagógica, não é? E ele é professor, há muito tempo como eu, ele não participou do PEC, porque a escola dele não estava inscrita, na época, mas a gente ta sempre discutindo.

P: V., na sua opinião quais foram os fatores que dificultaram o desenvolvimento do PEC?

60- V: Um dos fatores que a gente sentiu, que poderia dificultar um pouquinho a vinda do PEC para a escola, foi a não inscrição da escola. Parece que tinha um critério de escolha, né? Com a coordenação batalhando pra vir, ela conseguiu. Tanto que nós perdemos um mês (?) fevereiro na época a gente ficou esperando um tempo até chegar o último PEC, ao invés de ter uma reunião no mês, nós chegamos até a ter duas, foi muito bom que a gente não perdeu.

P: E o que favoreceu o desenvolvimento do PEC?

61- V: O interesse dos professores. O interesse dos professores de vir pra cá mesmo e de estar participando.

P: Como você avaliaria as condições atuais do PEC que foi um programa proposto pela SEE e que deveria ser operacionalizado pela DE. Então o PEC era um programa. Como é que continuou esse programa de educação continuada? Ou como não continuou.

62- V: Não continuou, não continuou. O que nós sentimos foi uma quebra mesmo, uma quebra que prejudicou mesmo, e que poderia estar voltando e que a DE ela falha nesse sentido né, ela não dá continuidade a um trabalho que está começando e o grupo de professores da rede mesmo senti muito isso. Uma das discussões da APEOESP, eles falam isso pra gente, é que os professores precisam de cursos de capacitação, e a rede pública não tem facilitado isso. Se o professor quer ele tem que sair da rede pública, próprio interesse dele mesmo, e ir atrás!

P: Como você disse no começo, né, tem muita oferta de curso, mas que são cursos pagos!

63- V: Pagos mesmo! E pouco a oficina nos colocou (?).

P: E você falou do seu próprio curso de mestrado, você não conseguiu continuar.

64- V: Isso, isso! O custo mesmo! Eu não consegui terminar. Parei no 1º. módulo, ele subiu muito, eu não tive condições! Porque eu e meu marido estávamos fazendo. Ele terminou e eu tive que parar. Como ele já estava quase no fim, então você termina e no próximo ano eu volto.

Sujeito 3

P: Sobre cursos de capacitação em geral.

1- K: Eu acho assim essencial. Pensávamos assim: eu me formei, terminei a faculdade e agora estou sossegada (mas) do jeito que as coisas estão caminhando, tanta mudança, tanta transformação, a globalização, do jeito que as coisas estão a gente não pode, se o professor não tiver, o profissional em geral, mas o professor ir pra sala de aula muito bem informado, muito bem preparado pra conseguir lidar com tudo que ta estourando na sala de aula, dentro da escola, então eu acho assim que não pode faltar, a gente não pode parar de estudar, estudar que eu digo, não é só ta fazendo cursos, mas também ta acompanhando as mudanças, as novidades, eu acho que não dá pro professor ir pra sala de aula sem estar sempre se preparando, se aperfeiçoando, melhorando, eu penso assim, hoje, por mais que a gente tenha "n" dificuldades, dificuldades financeiras, dificuldades de tempo, mas a gente tem que dar um jeitinho, sim, se pretende ir pra sala de aula e fazer alguma coisa, a gente tem que dar um jeito e investir nisso, na formação em geral mesmo.

P: Você acha que os alunos têm cobrado do professor uma melhor preparação ou você vê isso como uma responsabilidade do professor.

2- K: Eu acho que eles cobram cada vez menos do profissional! Cada vez menos!

P: É mesmo?

3- K: Se eles estão cobrando menos também é porque a gente ta fazendo menos. Então ta quase chegando ao ponto de se banaliza isso: professor, professor; aluno, aluno; conhecimento, conhecimento, o risco ta muito grande do aluno cobrando menos, a gente dando menos, o sistema, não sei quem, sempre assim, o professor pensando no sistema, o aluno pensando no sistema, sempre é assim, chega no final do ano passa, então acaba....os alunos estão cobrando menos (mas) se eles estão cobrando menos não é culpa só deles, eu sempre falo assim: nós dividimos as responsabilidades, 50% é meu, 50% é de vocês, então isso é mais um motivo pra gente se preocupar, se o aluno ta cobrando menos é porque a gente ta investindo menos neles, um dos motivos, né, e o outro mesmo, é a gente conseguir lidar com isso, porque a gente vê pela fala dos professores, pelas falas dos nossos alunos, o desânimo: eu não sei lidar com isso, eu não aprendi a lidar com isso, eu não estudei pra isso, então eu acho que o professor na sala de aula é exemplo, é exemplo pra você conversar, eles tão vindo pra escola sem um referencial também, sabe! Da dó! O aluno faz tudo aquilo mas quando você volta pra casa, põe a cabeça no travesseiro, se começa a pensar nele, ele não tem culpa, o aluno não fala aquilo não faz aquilo pra te agredir, porque as vezes você conversa com eles você vê que, você sente deles que nunca falaram pra eles: - Olha, isso não é bom, o certo é você exigir uma boa aula, cobra que esse professor é bom, aproveita isso, né, e mesmo

quando você fala pro aluno que ta estudando! Que ta tentando melhorar, é um exemplo também pra você dar pro professor (?): - Olha gente, eu to indo num curso, no curso teve isso, aquilo, aprendi aquilo! A semana que vem vou ta na Unitau, então foi o maior barato, porque eles tão numa torcida por mim, os alunos que já foram meus, eu já falei pra eles que eu tava indo pra Taubaté apresentar o trabalho, um projeto que (?) desse trabalho era deles, que era vitória deles, que isso eu tinha conseguido com eles, o ano passado, esse ano, os outros anos, e que eu tava.....Nossa, eles acham o máximo! Aí eu falei pra eles que eu ganhei o concurso de poesias da Univap, então eles querem ir no dia da premiação, então isso é exemplo pra eles, o aluno ta vendo, então se a gente não tomar cuidado com isso agindo de acordo com tudo que ta acontecendo, não vai ter jeito, então a gente tem que incorporar mesmo, o aluno não cobra, mas a gente, não cobra assim entre aspas, mas a gente também não ta aqui querendo mais, formar esse aluno, eu não tenho dúvida que é necessário mas a gente não pode ficar esperando, se escuta tanto o professor falar: - Pra que! Nossa tudo isso, mas pra que! Não quer nada com nada, é não é bem por aí porque a gente tem demonstrações de que as coisas ainda não se banalizaram completamente.

P: O que você quer dizer é que há demonstrações de que quando o professor estimula, essa coisa toda, o aluno responde a altura? É isso que você está querendo me dizer?

4- K: Exatamente! Exatamente! Talvez não seja da forma como o professor espera, entendeu, porque eu acho que uma das nossas características até como professor tem que ser não criar grandes expectativas, mas proporcionar para que aconteça porque quando você proporciona sem esperar que seja assimmmmm né, é que você tem o retorno e o retorno supera até as suas expectativas, não pode subestimar a capacidade deles, porque eles têm! Agora tem que proporcionar! Agora, como proporcionar é que a gente precisa ta investindo na formação, na capacitação, no aperfeiçoamento, entendeu?

P: Você acha que o aperfeiçoamento contribui pra que isso esteja acontecendo.

5-K: Hum hum, hum hum.

P: Embora você já tenha dito, mas pra você qual é a relação entre a capacitação do professor e a melhoria da qualidade de ensino.

6- K: Pra mim é o grande gancho mesmo, é

P: Você acha que há essa relação.

7- K: Há, e precisa ter. Do meu ponto de vista precisa mesmo. A pessoa não pode parar no tempo de continuar.....Até tenho uns alunos que falam assim: - Ah, professora, minha irmã estudou com a senhora eu peguei as coisas dela, mas a senhora não deu nada do ano passado! E é (?) que tem que ser! To sempre mudando! Cada sala é uma sala, cada realidade é uma realidade, você ta mostrando pro seu aluno, ano passado eu fiz isso, aconteceu isso, mas esse ano eu quero isso, a gente pretende..... a turminha, nossa ! É prazeroso para um lado e para o outro, mas eu entendo que toda a nossa vida não ta contribuindo pra isso, essa correria que a gente está, esse desgaste da gente ta realmente muito grande. Vontade de ficar em casa com a família da gente, chega a noite, vontade de chupar um sorvete, sair, dar uma volta com o noivo, estar coma minha pequena, sabe, então tem muita coisa que esbarra mesmo, mas quando você vem pra cá e se põe dentro da sala de aula com "n" pessoas ali que você pode transformar, você esquece de tudo, e é isso que a gente ta precisando, então toda essa relação de capacitação, de aperfeiçoamento, tudo, é muito importante, porque você escuta aqui, escuta ali, você lê aqui, você observa ali, isso enriquece muito e até mesmo isso.....sustenta, sustenta a gente, aliada a outras, outras tantas coisas que são importantes, né. Eu acho que afetividade.....é extremamente importante.....a Ro brinca muito comigo, né, que é o meu perfil! Que a noite eu sou a primeira a escolher, né, mas ao mesmo tempo eu sou a última (risos) , eu sou a primeira assim pela classificação, efetivo, né, mas eu sou a última porque ninguém quer primeiro ano, então eu acabo ajeitando, e eu acabo não tendo problema com os primeiros anos mesmo, né, mas é o perfil mesmo da gente, isso também vai da direção que conhece, trabalho de anos, a valorização que a gente tem na escola, uma história que a gente tem nessa escola, nós temos feira de comunicação aqui que há anos e anos a gente investe (?) a gente tem autonomia sabe? Se eu quero descer pra pracinha, dando aula na pracinha, se eu quero ir pro pátio, pra sala, pro pátio, pro palco, pro anfiteatro, e nunca ninguém vem: - Que que você ta fazendo aí? Mas quando vê que o que eu to fazendo é legal,

eu não sou muito de divulgar, mas sempre chega, né, e o pessoal te dá o maior incentivo, o maior apoio, a C. vai, a I. a F, a R., todas vão na minha apresentação na Unitau, então tudo isso é o retorno que é necessário, se tem afetividade entre nós aqui que estamos na equipe docente também tem que ter afetividade dentro da sala de aula, do aluno olhar e gostar de você, de você olhar pro seu aluno, saber que ele é traficante, que ele é assaltante, que ele é isso e aquilo, mas ele é um ser humano acima de tudo, que graças a Deus não tá na sua família isso, mas poderia estar na sua família e que você não gostaria que as pessoas discriminassem o seu sangue, não é, então não olhar pra ele assim, ele sente isso! Ele sente! Porque a gente sabe, eles adquirem carinho pela gente, respeito pela gente e a gente vai conversando, vai tentando, vai falando. Ontem, como a semana que vem eu vou sair durante quatro dias, não vou dar aula, então eu conversei com eles, mas antes disso eu comecei falando que eu tinha três recados pra dar: um era sobre o horário, outro era sobre essa minha ausência durante quatro dias e o outro era sobre a festa que eles fizeram pra gente. E é a sala dos terríveis é a sala que tem realmente gente envolvida com a marginalidade com a criminalidade mesmo, né, mas você não consegue (egue).....eu e outras pessoas também que dão aula lá, você não consegue olhar pra eles só com esses olhos, tem hora que dá medo, você é ser humano, né, não medo por você, mas medo de alguém entrar na sala, de buscar esse aluno, de tudo que pode acontecer, que a gente sabe que acontece por aí, mas eu cheguei falando pra eles que o que eu ia falar primeiro era o mais importante de tudo, e eu falei pra eles, sabe quando você abre o coração, e como tinha sido o processo pra eu estar dando aulas pra eles, eu tinha tido um ano complicado que eu saí da minha escola, que era uma escola completamente diferente, que eu sofri muito eu ia com lágrimas nos olhos pra essa outra escola, que eu voltei feliz da vida em agosto, efetiva, só saí daqui aposentada, se Deus quiser, que amo essa escola, que eu amo esses alunos, eu amo essa comunidade, e que de repente eu tava feliz da vida, radiante no supletivo, falei até pra eles “os meus tiozinhos”, né, que os meus tiozinhos eu tava me sentindo a doutora em literatura, e por sinal chegou um ex aluno meu de cabelinho branco que saiu daqui há uns dois três anos e beijei, me abraço, eu falei: - Sabe quem é esse daqui? É o seu pai, é o seu pai. Não é o tiozinho! (risos). Não vovozinho! Foi super gostoso, eu vi lágrimas nos olhos, eu vi aluno que é envolvido com o mundo cruel mesmo da marginalidade, parar e ficar quieto ouvindo, virem chamá-lo na porta, pedir um minutinho, ele não levantou, e eu falei que tudo isso tinha acontecido assim de uma forma que tinha me magoado muito, eu chorava muito de ter perdido os meus tiozinhos, mas que sexta-feira quando eles fizeram essa festa pra gente, fizeram assim uma festa com vasinhos de flores! Com texto em homenagem, sabe! Chamando um por um e falando: - Keli, a nossa professora de português, sempre amorosa, a R. a nossa simpática professora, uma coisa assim muito linda, muito linda! E eles tavam preparando essa festa há um mês! Vieram com cartãozinho, convite feito no computador pra festa, pra gente. Prepararam o anfiteatro com bexigas e tudo o mais, ao alunos dançando, felizes, fazendo a gente dar risada que não parava mais.....

P: Essa é a sala dos terríveis!

8- K: É, das problemáticas. E eu falei pra eles que eu passei o meu final de semana e ontem, esperando mesmo chegar a hora de eu falar olhando nos olhos deles, o quanto eles fizeram senti que vale a pena ter passado por tudo isso, o quanto que vale a pena a gente investir neles, a gente gostar da outra pessoa, saber que a outra pessoa gosta da gente, que tudo que a gente quer é tá dentro da sala de aula, dando o máximo que a gente pode porque a gente sabe que o mundo lá fora cobra isso deles, nossa, eu falei um monte de coisa assim, mas com muita verdade, com muita emoção, com muito sentimento, e eu vi que....até eu disse: - Abram os ouvidos do coração, vocês ouçam com os ouvidos do coração! Ai teve um aluno que falou: - Ah, professora, isso é um pleonasma! Porque eu tinha dado uma aula sobre vícios de linguagem! (risos) Nossa, achei o máximo! R Eu falei: - Realmente é um pleonasma, propositalmente, pra que vocês entendam a mensagem que eu quero passar agora, né. Foi meia hora assim de pura....

P: Emoção.....

9- K:e você precisa disso com eles porque a afetividade é muito....o prazer, o motivo pra ele tá ali é muito importante mesmo e senti que ele tá ali é que não é qualquer um pra gente, porque o que eu sinto dos alunos é isso, que quando eles tem bloqueio com uma disciplina,

eles “odiam” o professor, quer dizer não se entrosarem, né, a empatia é muito importante, eu penso assim, né, entre outras coisas, mas é uma das coisas que eu carrego, e que eu levo pra sala de aula isso, pode não gostar do meu jeito de ser mas não grite comigo que eu não grito com você, não fale palavrão de (?) que eu.....por mais que eu entenda que adolescente é isso e aquilo, eu peço mesmo no primeiro dia de aula, com toda a educação, com todo carinho, que eu não to criticando ninguém por falar palavrão, mas que eu gostaria que eles evitassem, porque isso me ofende, isso me agride, porque eu tive uma educação diferente, uma formação de outras épocas, entendeu e que não estou ali falando pra eles que isso é feio, que isso é errado, porque eu não sou ninguém pra isso, mas que se eles pudessem evitar, não gritar comigo.....

P: Você ta querendo dizer que você coloca pra eles os seus limites?

10- K: É, exatamente, é....

P:e eles....numa boa, levam isso a sério!

11- K: Numa boa. E isso tem que ser diariamente, principalmente com a moçada agora, eu sei que as vezes nunca disseram mesmo pra eles: - Não faça isso, porque isso não é bom pra você e não é bom para as outras pessoas, entendeu? As outras pessoas podem não gostar disso! Então dentro do trabalho da gente, principalmente nos primeiros anos, com os alunos na sala de aula, é mostrar todo o dia, agora o que acontece com a maioria dos professores que tão aqui dentro, não. - Imagina, se eu vou falar pra aluno isso! E até criticam a gente por ta fazendo isso. Acho que a capacitação faz você pelo menos refletir!

P: Que trata desses assuntos!

12- K: Que trata desses assuntos, pertinentes ao (?) da nossa realidade escolar mesmo....

P: O que você ta dizendo é, como acontece com qualquer nível, até dos pequenos, é que você pressupõe que o aluno ou já saiba as coisas ou que tenha certas atitudes que, na grande maioria das vezes eles não têm, porque têm outro tipo de formação, e os professores acham que não é necessário ta se colocando isso (para os alunos) ?

13- K: É. É isso. E eu volto na (questão) das expectativas, não criar as mesmas expectativas que nós tivemos, que nós vivemos, entendeu? Mas investir! Não é porque você não cria expectativas que você vai deixar de investir.

P: Eu queria que você falasse, a sua opinião sobre a política de capacitação da SEE. A Delegacia de Ensino seria um pólo de capacitação, tanto que o PEC é Programa de Educação Continuada.

14- K: Olha, em dez anos que eu estou na rede, oito no Estado, não teve nada como o PEC. O PEC foi assim um avanço, um progresso, um momento de crescimento, de transformação, que não podia parar! Em hipótese alguma! Hoje nós teríamos assim, imagina, dando continuidade, como nós já estaríamos hoje! Do meu ponto de vista não podia parar. Foi um grande avanço que parou.

P: E porque você acha que o PEC foi um grande avanço em relação a outros cursos que você teve (ou não teve!) nesses últimos dez anos.

15- K: Eu acredito que seja assim. Um, o momento histórico, onde os professores estavam dispostos a transformar, pelos menos o que eu vejo aqui ou o pessoal que veio de fora fazer aqui, o professor querendo investir, acreditando, porque hoje o descrédito ta maior do que há quatro anos atrás, quatro ou menos anos, né, que é do PEC, então hoje a descrença, a falta de crédito é maior do que há quatro anos, então, o momento histórico da época que aconteceu o PEC, era um momento muito oportuno pra ter continuado isso, pra investir no PEC, na valorização e acreditar que isso tem como ser mudado, ser transformado. O outro, que eu acredito que seja um dos grandes é.....como na sala de aula, veio um pessoal muito bem preparado, e veio um pessoal com um ideal!, um ideal de educação, de transformação!, vieram pessoas aqui que você ouvia, aquilo (?) na sua alma! O professor Elydio, eu sou apaixonada!

P: Eu já ouvi falar!

16- K: Conhece? (risos)

P: Encontrei com ele na Unitau, li os textos dele.

17- K: É, eu gosto muito mesmo, e entre outros! Pessoas que.....tanto é que eu fui fazer a pós em Taubaté, porque eu acreditei muito nesse pessoal que veio, entendeu? Como os alunos! O aluno vira e fala: - A sua aula eu vou assistir! Eu só vim hoje, professora, véspera de feriado e

não sei que, porque é aula da senhora! Gosta da pessoa? Gosta. Mas sabe que na sala de aula as coisas acontecem. Claro que tem outros fatores, mas esses dois eu acho extremamente importantes. A maioria correspondeu às expectativas, a necessidade, a vontade do professorado naquela época, hoje o descrédito pra começa o PEC, pra retomar o PEC tudo, você já escuta uma fala: - Ah, pra que, não sei que! No meu ponto de vista o descrédito hoje ta maior que na época do PEC. E falando da Secretaria, o que a Secretaria proporciona, aqui na escola é o HTPC. Eu vim de uma outra realidade, no meio do ano, eu fiquei seis meses (em outra escola), que era um horror!

P: Na outra escola?

18- K: É. Nossa senhora!

P: Mas o que era um horror assim, o que era, o que acontecia?

19- K: Eu cansei de ver fita de vídeo! (pausa) Eu cansei mesmo! Nossa, um desânimo, uma desunião, um xingamento entre professorado, direção! Não sei se é porque eu estava em outra realidade aquilo pra mim, ichi.....conta os dias mesmo, eu queria sumir de lá! E não era por causa dos alunos que aluno é aluno em qualquer lugar!

P: E o que você acha que tem de diferente aqui nessa escola que você sentia falta na outra?

20- K: Abertura, autonomia, ousadia....que por mais que a G. (a supervisora) esteja aí, que a dirigente esteja aí, nós pensamos, democraticamente, principalmente à noite, nós opinamos, nós decidimos, em conjunto, em coletivo. Pode? Pode. Não pode. Porque não pode? Onde que não pode. Vamos tentar? Entendeu? Isso é característica mesmo, a equipe daqui.....esse ano passou por "n" transformações, né, se sabe que teve afastamentos, política, nós também, vestimos camisa, né, também fomos pelo bairro tudo, teve o outro lado, que tava do outro lado, então teve todas essas mudanças, mas aqui você tem abertura, quando você vai pra outra escola você vê.

P: K. como assim?

21- K: Da equipe.

P: Essas mudanças que você falou não foram mudanças por conta de remoção, como o seu caso? Teve alguma coisa política aí nesse meio?

22- K: Não, não! Teve afastamentos por questões políticas (a diretora e a coordenador concorreram a cargos eletivos), e o nosso afastamento por remoção, então chegou muita gente nova, começo de ano tem que ser colocado em ordem novamente, então muitas coisas aconteceram, agora já ta bem melhor do que tava, mas em agosto nos primeiros dias, nós nos assustamos aqui! Nós que já tínhamos trabalhado aqui, né, é por causa disso.

P: E foi em agosto que houve essa volta do pessoal?

23- K: Foi.

P: Então me explica bem. O que eu entendi é que foi no começo do ano que a equipe basicamente foi desfeita....

24- K: Foi, equipe de anos....

P:de anos, porque a A. inclusive fala que a cara da escola se modifico. Então foi isso que aconteceu, no começo do ano por conta da remoção, um bando de gente foi embora....

25- K:isso, é, foi.

P:você diria que 50% da equipe?

26- K: Eu diria que sim.

P: Ta. Aí em agosto o que acontece, a F. e a C. se descompatibilizam por conta das eleições e, me explique, em agosto o pessoal começa a retornar? O pessoal que foi embora no começo do ano, como você?

27- K: Foi. Foi depois de agosto.

P: Porque antigamente não era assim que funcionava, a remoção era anual, agora se ta me dizendo que é a cada seis meses?

28- K: Esse foi. Até cogitava-se que seria no começo do ano 2001, mas eu rezava pra que não fosse! (risos) Mas realmente aconteceu esse ano.

P: Me fala uma coisa. Esse pessoal que voltou, você tem uma idéia de quantos professores que eram da equipe que foram embora e retornaram pra escola?

29- K: Olha, foi bastante!

P: Mais de 10?

30- K: Mais, foram 14 parece. Foi a escola que mais recebeu professor em remoção foi a nossa.

P: E esses professores eram os antigos professores da escola que na verdade retornaram para a sua escola.

31- K: É, retornaram, exatamente. Isso faz muita diferença.

P: Faz? E também você estava dizendo que, a questão da direção, você falou que na outra escola, os alunos, você considera que são todos iguais, e você falou que havia briga entre os professores, direção e professores não se combinavam, e você acha que isso é uma coisa fundamental?

32- K: (?) Eu acho! Eu acho mesmo! Isso fortalece a gente, isso valoriza a gente, eu acho isso muito importante, acho mesmo. É isso que mantém esse espírito que essa escola tem.

P: E aqui nessa escola há esse diálogo?

33- K: Há esse diálogo.

P: Entre todos os professores e entre a direção e os professores?

34- K: Ó, sempre foi assim. Quem tava chegando, porque todo ano tem uma troca, de 20/30%, mas tem. Quem tava chegando, a gente ia encaixando no nosso....jeito, até que o pessoal adorava e queria ficar aqui (?), entendeu? Então a gente sempre gosta de permanecer equipe, sentir quando alguém saia, se entendeu, então eu sinto isso, agora, esse ano, como foi, nós não estávamos como (?) o pessoal, então teve gente que veio e não gostou: - Nossa ouvia falar tão bem do J.C. e não é nada daquilo que falam.

Então a gente tenta prestigiar, ter entrosamento, mas já tem uma unidade dentro da equipe, eu vou falar mais pela noite, durante o dia esse ano eu não estou, mas já tem uma unidade, um diálogo, um querer olhar pro outro, conhecer mais.....mas pelo prazo de tempo que nós tivemos já está muito bom, muito fortalecido, mas se tivesse desde o começo do ano seria bem melhor ainda.

P: E a coordenação e a direção você acha que são fundamentais pra fazer esse elo enfim....

35- K: Esse elo, parar a gente pra pensar, nossa, o HTPC com a F. era muito bom! Muito bom mesmo! As três paravam pra pensar, sentavam, discutiam, discutiam, discutiam, aí vinha no HTPC bem preparado, (?) com a gente, a gente fazia HTPC, sabe, então eu acho que esse elo tem que ter. O diretor não tá lá em cima e a gente aqui longe, não. Tem que respeitar a hierarquia, no meu ponto de vista é assim, mas é muito bom dialogar, dialogar mesmo, falar, ouvir, e eles, por mais que a gente tivesse errado, a postura da escola aqui é assim, perto do aluno, nunca diz que você tá errado, sempre (?), né, e também eu vejo assim, principalmente a tia R., né, o pessoal que fica a noite, a C. , eles não tem olhos pros nossos alunos assim de medo, de raiva, a R. na verdade fala muito assim "nossos meninos", entendeu, isso é muito bacana, isso é muito importante porque eles sentem isso.

P: Em vários momentos você disse assim: o noturno, nós. Vou fazer uma pergunta, que teoricamente a gente tem discutido bastante, que não há uma escola, que dentro de uma escola há "as escolas", e a pergunta é essa: você acha que o noturno tem características que o período diurno não tem? É isso?

36- K: É, é isso mesmo. Tem características (diferentes) até pelo perfil da equipe, pelo perfil da clientela, nossos alunos, pelas necessidades. Olha, nós temos hoje um noturno que tem: supletivo, com senhores mesmo, que tem idade pra ser meu pai, minha mãe, etc. e tal, e temos os primeiros anos que têm catorze, quinze anos, que são idades dos filhos. Só o conflito de gerações ali, pra ser administrado! Eles não querem barulho nenhum! (risos) Esquecem que já foram adolescentes. Então é uma outra característica, diferente da tarde, da manhã, a manhã é a mulherada, até acho que tem dois magistérios à tarde, também, então a clientela é diferente. De manhã tem muita mulher casada, tem muito caso assim de fofoca, de falta de ética....

P: Então continuando. Então você estava dizendo que na outra escola que você foi, você percebeu que não tinha uma proposta, não tinha um trabalho de equipe, apesar de ter tido PEC. O que você acha?

37- K:ter tido PEC, eles permaneceram lá, 80% do professorado permaneceu não teve a mudança que teve aqui de professores, tinham coisas que eles discutiam no HTPC que eu não acreditava que estavam discutindo aquilo! Então eu me fechava tanto, ficava tão calada! Não

tinha espaço, não tinha uma postura assim, nossa, falavam tão....só sabiam falar mal dos alunos, uma briga entre diretor e professor, não sei se é porque eu não tava acostumada com isso, também, não tava de coração presente, tava realmente querendo voltar, eu sei que tudo isso interferiu também, mas as vezes eu tinha a impressão que tava emburrecendo, HTPC aqui, tinha HTPC nossa! A gente discutia, crescia, renovava, nossa! Aquele HTPC era só vídeo, só vídeo, um falava aqui, o outro reclamava ali, eu senti que estava emburrecendo lá! Então eu acho assim, não tinha um ideal.

P: E na sua opinião, qual é o grande diferencial aqui da escola, quer dizer, porque que.....se acha que é a liderança da direção da escola....

38- K: É a liderança. Eu acho importante a liderança. A liderança tem que ser respeitada como autoridade, sem autoritarismo. E aqui sempre foi assim, teve liderança mas o professor tem que ter autonomia, né, então eu acho, a diferença parte da liderança lá e da equipe também porque por mais que você tente, as vezes teve HTPC que eles dividiram o livrinho "a escola de cara nova" pra gente ta estudando. - Quem pega tal capítulo? Ninguém levantava a mão! Eu fui uma das primeiras. Rolo o mês, o semestre inteiro, eu fui fazer minha apresentação nos últimos dias de julho! Eu estava prestes a voltar! Sabe aquela apresentação: um saia, o outro aquilo? E eu me preparei legal! Preparei com transparência, fiz um trabalho legal! Com mensagem! Um HTPC legal mesmo, pra estudo, pra reflexão. Olha, teve uma participação pequena, pequena mesmo. O HTPC era assim, a orientadora do noturno, Deus me perdoe, horrorosa, longe, longe, longe dos professores, longe, longe, longe dos alunos. - Eu não quero aluno aqui no corredor! E não ficava um! De trancar banheiro, de trancar portão, não desce ninguém mesmo, então eu (?) muito. Eu acho que a liderança e o trabalho em equipe, muito desmotivados os professores.

P: Como você avaliaria o impacto do PEC, aqui na escola, sobre a qualificação dos professores. Você acha que ele deu subsídios pra modificar a prática de alguns professores, melhorar a de outros....

39- K: Olha, eu vejo assim que deu pra melhorar, pra mudar a prática de alguns, porque eu lembro que teve professor que quando eu entrei aqui, que mais antigo que eu, senti até como um insulto, né: - Ah, você é amiga de aluno, faça isso, faça aquilo, é teatro.... Subestimando a capacidade do professor e ao mesmo tempo que passa que o professor não é competente, não é exigente, e na verdade as coisas não são assim, porque eu tento ser amiga, tento ser paciente, tolerante, tento estar próxima, compreender, mas sou muito exigente também, comigo e com eles, é lógico, né, tanto é que eu colho coisas boas e dou coisas boas pra eles, né, então eu vi nestes últimos anos professor que falava isso, fazendo o que eu sempre gostei de fazer. Então houve mudanças!

P: Então você pode hoje me dar exemplos de professores que mudaram a partir do PEC?

40- K: Foi. A partir daqui também, né! Eu sempre digo assim, eu não digo só o PEC, aqui é um trabalho diferente. Só o PEC não. Agora é assim, o que eu sinto com relação a essa questão, é não ter continuado.

P: O que você está me dizendo é que o trabalho, pra modificar a prática do professor, tem que ser um trabalho constante. É isso?

41- K: É. É um processo. Acho que a nossa prática é muito semelhante dando aula. Por isso que eu acho que a liderança é importante, a liderança dentro da sala de aula, a liderança dentro da escola. Quando eu falo liderança não é só a direção, eu falo a equipe de direção.

P: Sendo assim, como é que você avaliaria, já que houve essa melhor qualificação do professor, você acha que o professor está melhor qualificado do que quando ele entrou aqui, isso você acha que se reflete na qualidade do ensino que a escola oferece?

42- K: Ah, sem dúvida!

P: E você tem sentido isso nesse anos que você esteve aqui?

43- K: Esse ano ta complicado, né, mas até o ano passado....tanto reflete que na semana dos professores do ano passado, no período noturno, era festa todo dia, homenagem todo dia, carro de mensagem ao vivo pra gente, coquetel disso e daquilo, nós vivemos assim a semana inteira o que os alunos prepararam. Isso é o retorno, a gente se emocionava de ver, como eles queriam bem a gente, porque eles sentiam o que a gente tava fazendo por eles. Eu acho assim que isso reflete a qualidade: você esta sendo bom pro seu aluno, você é competente pro seu

aluno, nunca vai ser 100%, mas se você tiver 70% que (?), o aluno sente segurança, ele vê as pessoas mudando, as pessoas melhorando, e isso vai perpetuando, se vê, esse ano, por mais que tenham passado por tudo isso, na hora que a gente voltou e foi colocada a casa em ordem, os nossos alunos já estão dando retorno, as coisas já estão melhorando, não é 100%, mas, se pega agora pra agosto, as coisas melhoraram muito! Acho que o que tem que melhorar ainda é assim, quando melhora a qualidade de ensino, melhora a gente! A pessoa tem que estar feliz dentro da escola, dentro da sala de aula, e por mais que digam que não, o professor se sente feliz quando ele sente que ele leciona, que ele dá aula, que ele transmite, que ele mexe com a cabeça do aluno, que o aluno participou, que o aluno fez, tudo move a gente, mas o que mais o que mais move é você saber que o aluno te deu o retorno.

P: O que você tá querendo dizer é que pra você qualidade de ensino então, não é só o teu aluno tirar dez na prova, são outras coisas.

44- K: Não! Não! Outras! Como ser humano!

P: Mas aqui, eles também tiram dez na prova!

45- K: Tiram. Tanto é que foram assim....até muito material mesmo que eu levava, e esse ano eu já apliquei uma prova pro terceiro ano que foi um barato. Quando eu voltei pro terceiro ano, o ano passado eram 56 alunos, 2º. B, terrível, terrível, dos professores largarem, saírem da sala, era todo dia a R. tinha que....eu chegava, nossa! Era até engraçado (risos), teve uma vez que eu fiz greve, eu não subi pra dar aula, se eles não melhorassem o comportamento com os outros professores, a R. não ia deixar eu subir pra dar aula, e eu super exigente com eles, exigente mesmo, chegava na sala de aula, marcava o que tinha que ser feito naquele dia, na próxima aula e até na outra semana, tinha uma programação pra eles e chegava e fazia, acontecia, eu lembro que as vezes a gente saía daqui mais de onze horas, teve uma prova que foi só nota boa mesmo e esse ano eu fiquei seis meses longe e quando eu voltei eu pensei: - Eu vou começar do nada de novo! Foi assim um dos grandes retornos que eu tive esse ano com relação a eles, é como se eles não tivessem esquecido tudo, todo o trabalho que foi feito, eles não tiveram nada pra apresentar, mas eles não.....

P:mas também eles não esqueceram nada daquilo que eles tinham aprendido....

46- K: Então, isso é qualidade, e esse ano continuei no mesmo ritmo na mesma exigência e eles sabem, tanto é que as vezes é véspera de feriado, não sei o que, as duas últimas aulas e eu (?), essa semana eu não trabalhei porque eu fiquei em Taubaté e aí sexta feira eu voltei e eles sabiam que na terça feira não teve professor pra eles mas teve material que eu deixei e na sexta tavam todos aqui nas duas últimas aulas pra assistir Então isso é respeito? É respeito pela autoridade? Eu grito com aluno? Não grito com aluno; Eu xingo aluno? Não xingo aluno. Ninguém bate boca comigo. Então isso é respeito. Porque? Porque sabe que tem uma proposta, é competente (o professor) pra tanto, tá ali querendo bem mesmo, ser verdadeira é muito importante pra eles, né.

P: Uma outra pergunta com relação à qualidade, por exemplo, faz tempo que você está aqui na escola, você sente que aquele aluno que você segue, aquele aluno que entrou no 1º. colegial, passou pelo segundo, passou pelo terceiro. Você sente a diferença do aluno que passou os três anos aqui na escola e o aluno que vem de fora?

47- K: Muito, muito! Mas tem uma coisa, quando o aluno quer, esse que vem de fora às vezes até surpreende, não pode subestimar!

P: Sim. Mas a minha pergunta não é essa. A minha pergunta é só pra esclarecer essa questão da qualidade, quer dizer, não é você só, há um trabalho na escola como um grupo, como você mesmo tem me dito e que reflete na qualidade do ensino.

48- K: Até eles verbalizam: - Nossa professora, lá não era assim, lá era tal, desse jeito! Nossa, eles verbalizam o lado positivo!

P: Quer dizer, isso é um modo de eu medir essa qualidade...

49- K: É, isso, acho que pela própria fala deles. É até mais seguro.

P: Qual a sua percepção sobre a causa do sucesso desses objetivos do PEC?

50- K: Tem uma coisa que eu aprendi com a C., assim como o fracasso, o sucesso é de todos, né, então como eu até já disse, o PEC veio num momento que todos estavam abertos, né, tem que estar aberto pra amar, tem que estar aberto pra aprender, aberto pra crescer, então eu sentia do professorado um momento do professor estar aberto, motivado pra ta....e não foi

um trabalho de (?), do PEC o que mais foi positivo dele que: - Ah, é estado, vai de qualquer jeito! Não! Tinha uma equipe que demonstrava ter uma qualidade boa, investir nessa qualidade, e querer - Ah, (?) estado, não sabe nada, não quer nada! Não! Eles não subestimaram, vieram com uma proposta sem subestimar a capacidade de quem estava aqui, valorizando quem tava aqui, né, e indo além do que nós tínhamos, então eu acho assim, o PEC foi bem estruturado, foi bem planejado, o pessoal que veio, veio com ideal verdadeiro, não veio só com a teoria, veio também com o PC (propostas curriculares), então acho que isso foi importante, e a equipe que veio tava num momento mesmo de crescimento, tava pedindo isso, né. Eu acho que foi dos dois lados o sucesso.

P: E se houve algum fracasso, qual foi, e a sua percepção sobre a causa desse fracasso, em algum momento os objetivos não foram atingidos?

51- K: Fracasso.....eu diria assim não sei, é complicado né, mas a maior perda foi não ter dado continuidade....era um momento....tanto é que a gente trabalhou o outro ano na expectativa o ano inteiro que fosse voltar! Na expectativa, na esperança, acho que foi o pior mesmo.....

P:de ter acabado e não.....

52- K: É.....

P: Uma pergunta, em algum momento alguém explicou pra vocês, alguém falou, primeiro, porque que teve o PEC, o que era o PEC, e depois, porque que não teve mais, porque que terminou?

53- K: Teve assim, quando veio a proposta, o primeiro dia foi apresentado toda a proposta, todo o funcionamento, até, aquele dia tinha outras cidades tudo, então terminou a gente sentia que até a equipe do PEC tinha a expectativa, a esperança de dar continuidade, então ficou em aberto, se tudo der certo, se a gente puder, a gente vai estar de novo, tanto eles queriam, como nós queríamos.

P: Isso por parte da universidade e da escola. E por parte do próprio governo, da Delegacia de Ensino, que é o órgão regional, alguém veio aqui, deu alguma explicação pra vocês?

54- K: Não. A gente até chegou a perguntar aqui na escola, se não vai continuar e tal, mas da Delegacia não teve não. Eu não acho a Delegacia muito presente para o professor! Deixa eu falar baixo!

P: Não precisa falar baixo não, a gente sabe que isso acontece!

55- K: Eu não acho presente. Eu não acho presente mesmo!

P: Por exemplo, a oficina pedagógica, quantas vezes esse ano você foi na O.P.?

56- K: Nenhuma. Nenhuma. Eu acredito que no ano passado eu fui uma vez porque eu tava precisando de um livro pra faculdade, era uma leitura rápida, de uma semana, foi a única vez!

P: Mas eu digo, um trabalho de formação na escola?

57- K: Não, não! Eu tive há uns.....a última vez que eu fui assim pra formação, foi na época do concurso, uma vez que chamaram, uma outra, e outra vez que nós pedimos pra ter umas explicações.

P: Na sua opinião quais foram os fatores que dificultaram o desenvolvimento do PEC. Teve algum?

58- K: Acho que o que dificultou foi a disponibilidade do professor estar aqui na escola o dia inteiro porque a maioria do professorado trabalha em outra escola, na rede municipal, na rede estadual, na rede de J., na rede de S.J.dos C., na rede particular, então a maior dificuldade que eu passei e que vi os meus colegas passarem foi a disponibilidade de tempo do professor.

P: Quer dizer, aquele professor que não pode ficar na escola o tempo todo, porque ele não tem só aquela escola pra dar aula, que ele tem que completar carga fora em um monte de outros lugares.

59- K: Exatamente. É a maior dificuldade.

P: E a maior facilidade. Quais foram os fatores que facilitaram o desenvolvimento do PEC aqui na escola.

60- K: Primeiro assim a abertura da equipe proporcionar né, pensar em proporcionar, facilita de todos (?) pra que todos viessem....

P:a equipe da escola? A coordenação, a direção....

61- K: Da escola. É. Se precisasse fazer requerimento pra levar na prefeitura, sabe, liga pra diretora, fala que não sei que, isso eles correm atrás mesmo, então acho que foi muito positivo.

P: E como você avaliaria as condições atuais do programa de formação. Como o nome diz, era pra ser um programa de educação continuada, como você avaliaria as condições atuais do programa. Está havendo o programa? Terminou, terminou? Como é isso?

62- K: Até o ano passado eu posso responder que a gente teve sim, teve outros momentos de continuar, o HTPC.

P: Então espera aí. Vamos ser bem objetivas. Primeiro, o PEC terminou?

63- K: Terminou.

P: Acabou, acabou, ninguém nunca mais apareceu por aqui.

64- K: Programa semelhante não teve.

P: Não teve.

65- K: Não teve.

P: Agora outra pergunta. Quem é que ficou, quem é que tomou conta desse vácuo deixado pelo PEC?

66- K: Eu sinto que a equipe aqui de direção, coordenação, e alguns foram procurar os seus caminhos.

P: Quando você diz assim que foi a direção, na verdade ela retomou o que ela sempre fez. É isso?

67- K: É. É isso. Mas eu senti que muitos foram procurar um caminho.

P: O caminho que você diz é, por exemplo você, a ligação com, por exemplo, o professor E. mexeu tanto que você foi procurar a universidade. É isso?

68- K: Isso. Eu como outros colegas.

P: Então me conta, que outros colegas? Outros colegas da escola?

69- K: Eu, a N. voltamos a estudar, fomos fazer pós, o P. voltou a estudar, teve uma outra que saiu daqui também que voltou a estudar, a tia R. tinha terminado, voltou, ta fazendo outra! A C.(risos) voltou a estudar, não sei se ela concluiu né, nunca mais conversei, mas ela voltou a fazer o mestrado, a I. começou a fazer Letras, mas parou, a N. voltou a estudar....olha só!

P:ó quanta gente! E você diria que assim esse "disparo" aconteceu quando vocês conheceram o pessoal do PEC, da universidade? Será que isso fez muita diferença?

70- K: Eu acho que sim, mexeu muito....O PEC como eu já falei, com o trabalho que a gente fazia, com o concurso também, a bibliografia do concurso foi muito atualizada, falei, puts!, to parada mesmo, nossa foi atrás! Isso aqui já foi há muito tempo tem que estar por dentro dos acontecimentos, das novidades né, então acho que isso também, e os ideais de vida, por exemplo, o P. voltou pra faculdade, fazer Pedagogia, ele almeja uma direção, eu voltei num momento difícil da minha vida naquela época eu tava passando por muito problema emocional e eu precisava (?) em algum prazer grande na minha vida e o prazer maior meu é estudar mesmo. Mas hoje eu já tenho uma perspectiva, umas....metas a mais, eu almejo sim ta lecionando numa universidade, eu almejo trabalhar menos ta, e eu vejo isso nos meus colegas também, o primeiro item eu creio que foi o conhecimento, foi a vontade de estudar e aprender mais e deu pra melhorar a qualidade.

P: Eu queria fazer uma pergunta. Você acha que é importante que haja uma mediação, uma parceria entre o professor que está dentro da escola (sem, logicamente, desqualifica-los!) e outras pessoas, sejam os professores da universidade sejam.....você acha que isso é importante pro crescimento de ambas as partes?

71- K: Eu acho que sim. Primeiro, porque eu sou assim, eu não perco a oportunidade de conhecer alguém diferente e aprender com esse alguém, ne, então eu conheço, fala que é daqui, eu começo já a perguntar, a falar alguma coisa, pego experiência, saber, eu acho ótimo você conhece um da Unicamp, um da USP, porque na verdade, os títulos as pessoas tem, mas tem muitas outras coisas a mais do que os títulos, então primeira coisa, conhecer, seja pra um bate-papo, pra amigo, pra conhecimento, eu acho que você tem que estar ampliando, ampliando esse (?), que eu acho assim esse é o primeiro passo, e outras realidades, outras visões, outros (?), isso também motiva você porque, você vê, por exemplo naquela apresentação (na Unitau), puxa, não sou só eu que estou pensando em tanta coisa pra

educação, tem muito.....você que ta aqui, você que foi lá, eu falei: - Nossa mãe, sabe aquela professora que eu comentei com a senhora, aquela pesquisadora, ela foi, mãe! De B.P. - Foi? - Foi, tava lá, mãe! Quer dizer, olha só, se faz todo esse trajeto vem pra J. daqui você foi pra T. com outras pessoas que tão envolvidas com a educação, então eu acho que a gente tem que ter isso, tem que ter isso, agora, tem que ser feito pra que a gente possa fazer isso sempre. Porque outro, eu não posso ir porque não tenho com quem deixar meu filho, não posso ir por causa do combustível, "n" coisas que acontecem.

P: Sim, sim!

72- K: Mas que a gente precisava ter esses encontros, nem que fosse pra ver, porque a maioria das pessoas fala assim : -Ah, eu não vou falar! , tem alguma coisa que.....até eu mesmo, bem preparada, eu fiquei com medo de ir, na hora não, mas antes: será que eu vou dar conta do recado? Agora na hora que você ta lá: se ele pode, porque eu não posso? Se fulano consegue, porque que eu não consigo? Então a gente tem que ir pra se lançar, pra motivar, pra ter exemplo, pra conhecer, eu acho que o pessoal tem que vir, a gente tem que ir...

P: Isso que você está querendo dizer é que você, comparando com os doutores, enfim, você também tem os seus saberes.....

73- K: Não é?

P: o doutor, ele pode ter passado a vida dele na academia, mas você está dentro da sala de aula, você é um profissional também.....

74- K: É, exatamente.

P:você tem os seus saberes, que são diferentes.....

75- K:eu não deixo de ser uma pesquisadora!

P:.....exatamente!

76- K:porque eu vejo assim, muita coisa do que eu li, eu li sete livros mais o PCN pela metade, do ensino médio, pra fazer a ponte do que eu queria falar, escrever, mas o material que eu apresentei, eu já tinha há muito tempo, não é! Então tudo que ia lia eu falava assim: - Isso aqui eu já fiz! Isso aqui eu já pensei! Isso aqui já foi meu! Então, puxa vida, eu sou pesquisadora também!

P: Quer dizer, você partiu da prática para a teoria.....

77- K:da prática para a fundamentação teórica, então isso tem que ser valorizado! Não que eu descarte o valor de um título! Eu me sinto feliz de chegar aonde eu cheguei, sou especialista, pós-graduada, eu encho a boca mesmo, não assim com arrogância, né, com humildade mas com prazer de ter conseguido, de ter tantos conhecimentos a mais, de ta querendo continuar esse estudo, nossa, tudo que eu sonho é um título de mestre! Então eu não estou desvalorizando a importância desse título mas.....não é só isso.....então é doutor é tudo puxa, quem me escolheu, tinham trinta e duas alunas na sala de pós-graduação, eu fui a escolhida, eu fui a convidada, e eu estou onde? Dentro da sala de aula, dentro da escola pública, dentro de uma cidade simples, humilde, e quem me escolheu é uma doutora, é uma especialista, sabe muito mais do que eu.....

P:e valorizou o seu trabalho.....

78- K:.....então a gente sentir isso é legal, quando ela me chamou, puxa, eu fiquei orgulhosa..... comigo mesma, então! E a gente precisa resgatar isso nos alunos, o aluno sentir que a gente acredita nele, que ele é bom, porque isso dá prazer!

Sujeito 4

P: Qual é a sua opinião sobre cursos de capacitação em geral.

1- O: Falando assim da minha região. Em geral ele é importantíssimo, eu acho que o professor pra ele ser realmente um educador ele tem que estar em constante estudo então esses cursos vem o que, aprimorar o conhecimento, então é troca de experiências, são pessoas, deveriam ser pessoas também com bastante capacitação pra poder passar essa capacitação, só que o que a gente está vendo é uma.... eu falo pela nossa região, são pessoas escolhidas assim: ah,

you vai lá pra secretaria, então você vai lá, porque você é amigo, porque você quer, estou cansada da sala de aula, então você dá de encontro com pessoas que tem menos, entre aspas, capacidade do que a gente que ta indo lá, então a gente chega lá e a gente fica decepcionada!, a gente perde tempo, sabe, e não aprende nada, mas que é importantíssimo é, só que deveriam selecionar as pessoas que vão dar esses cursos.

P: Pra você há uma relação e qual seria entre capacitação de professores e melhoria da qualidade de ensino? Você acha que tem essa relação, na perspectiva do que você acabou de falar?

2- O: Claro que tem! Tem assim se for muito bem planejado, se for um negócio assim em termos assim pedagógico mesmo voltada.....mas daí é muito difícil, porque a realidade da minha escola é uma, a realidade da escola mais distante é outra, então, as pessoas que estão lá, além de não ter capacidade pra montar esses cursos, eles vêm o geral.....

P:quer dizer nivela tudo.....

3- O:nivela tudo, então o que acontece? Não trás nada! Se eu disser que não trás nada, eu também estou assim dando uma visão errada, porque se eu sair daqui e ir até uma outra escola, só esse contato social que nós vamos ter, eu vou modificar a minha atitude, então o que acontece, a gente às vezes, entre eu e mais uma outra professora, nós é....entre só nós duas, a gente volta muito mais enriquecida do que do curso que nós fizemos, do que a orientação que nós tivemos, que há uma contribuição há, mas, não vai melhorar só isso! Porque o professor, o educador, ele tem também que querer mudar, ele tem que ter, fazer aquela....aquela.....vamos dizer aquela análise do trabalho dela, dele, quer dizer toda aquela estratégia que ele usou naquele ano será que foi bom? Então tem também que ver o que? Consciência do professor, do trabalho dele, então tem que haver responsabilidade, você tem que gostar daquilo que você faz, não adianta eu chegar lá, eu posso chegar lá e participar, assinar meu nome, e voltar do mesmo jeito, então tem que ter consciência do professor, da importância do trabalho dele, senão nós vamos continuar na mesma, pode até ter pessoas excelentes dando essa capacitação, que não vai mudar nada no ensino-aprendizagem, que vai ficar na mesma.

P: Pro, e você acha que essa capacitação teria mais efeito se fosse feita dentro da escola, com o pessoal da escola? Acha que melhoraria?

4- O: Que nem nós. Nós aqui, a C. estuda muito com a gente, a F., não menosprezando essa nova, ela ta chegando agora, ela ta se inteirando, a nova coordenadora, é uma pessoa com bastante experiência, ela ta chegando agora! Eu vou falar pra você da que estava aqui a F. É uma pessoa maravilhosa! Nossa, olha, o que nós aprendemos com ela, o que ela aprendeu com a gente! E a C. também! Então na nossa escola, nós temos! Nós saímos daqui, pra cumprir o 121 que você não pode faltar que é a convocação. Mas pra nós, nós temos essa capacitação aqui, então o que ta acontecendo aqui é estudado, entre nós, pra ver qual a estratégia que nós vamos usar pra mudar. Então eu acho assim, esse geral é excelente, por exemplo, quando eu vou falar de disciplina, claro que vai influenciar no ensino-aprendizagem, eu posso falar no geral, agora, se a pessoa também que vai lá e esse geral, por exemplo, nós vamos falar de literatura infantil, eu posso trabalhar numa escola do nível dessa, como eu também posso trabalhar uma Ruth Rocha, lá na escolinha de roça, só que eu tenho o que? Que ter consciência das adaptações que eu tenho que fazer! Então eu tenho que ter alguém que, se eu não sei, que me direcione. Mas eu também tenho que estar com vontade de aprender! O que está faltando muito nos professores é o compromisso, é a vontade de mudar, é a vontade de buscar alguma coisa.

P: A partir do que você está dizendo, que o professor tem que ter compromisso, tem que ter vontade de mudar, você acha importante, na escola, ter uma pessoa, seja um colega, seja a diretora, a coordenadora, que esteja intermediando essa discussão, vendo o que você está fazendo na sala de aula, podendo ajudar que esse professor mude?

5- O: Exatamente. Eu acho super importante. Eu brigo muito aqui, que eu falo assim, que o coordenador pedagógico, o nome, o que é pedagógico, então ele tem que cuidar do que? Da parte pedagógica. Então, a falta daquela pessoa, porque eu posso achar que eu estou fazendo um trabalho maravilhoso! E eu não estou! Então muitas vezes o professor ele erra também, o outro lado, porque ele não tem aquela orientação direta, não é um espião, mas um

companheiro, então vamos lá: Você esta fazendo um trabalho de matemática, mas será que ta surtindo efeito? E se nós fizéssemos dessa maneira? Então as vezes o professor, ele não é orientado, ele não tem aquele braço direito dele, não tem, então se a gente que tem assim uma experiência, a gente troca entre os amigos: olha, eu to fazendo isso.....mas o meu não deu certo dessa maneira...mas, aquele que é inibido, e que ele chegou numa escola e que ele não conhece ninguém, ele fecha a portinha dele e manda vê.....e daí? Será que ele é errado? Então falta muito na escola, essa pessoa, esse coordenador pedagógico, que não só trabalhe na hora do HTPC, mas sim todos os dias.

P: E você diria que isso acontece aqui na escola?

6- O: Olha, eu vou falar em termos de 1^a. a 4^a. , nós somos quatro.....cinco.....seis. Nós somos seis, que há muitos anos trabalha aqui, então o pessoal tem uma confiança muito grande com a gente, em termos de trabalho. A C. é uma pessoa, que ela assim.....elogia muito, ela confia muito naquilo que a gente faz, então a gente ta sempre renovando, procurando o melhor, estudando, sozinho ou com ela, então entre si a gente também tem trabalho, mas a gente também procura muito a F. , procurava, que agora ela não ta, né, então a gente procurava pra mostrar, pra fazer, mas eu acho que ainda aqui também faltava isso, porque a gente cobrava muito dela, a presença física dela com a gente nos dias (?), o coordenador pedagógico voltado muito mais pro dia a dia, porque as vezes desviam, as vezes o coordenador pedagógico vai até cuidar da parte de disciplina, cuidar da parte que pra ele..... a escola é um todo, a gente não pode também....por exemplo, ali ta sujo, porque eu sou professora, não posso limpar ali ? Posso. Mas eu tenho que certo momento, a faxineira...limpa e eu dá aula e o coordenador, orientar! Então é isso que as vezes falta na escola, um contato direto, ver mesmo o trabalho da gente, sentar um dia lá com a gente, vamos lá ver, vamos ver que trabalho hoje, então falta!

P: Qual a sua opinião sobre a política de capacitação da SEE?

7- O: Olha, as vezes eu até entro em choque com o pessoal aí, eu sou fã! Eu acho assim que o trabalho dela, é que as pessoas não entendem! Às vezes quando vem assim uma orientação, quando chega aqui em baixo, as pessoas não entendem o que ela quer, eu acho excelente!

P: Um exemplo.

8- O: Olha, por exemplo, essa abertura que dá é.....dos professores terem, mesmo que as pessoas, a.....oficina pedagógica! Eu acho que isso aí é um avanço! Porque quando eu comecei, não tinha, não tinha essa orientação, então o professor chegava e ele era jogado na sala de aula e ele se virava! Então agora não, mesmo que eu talvez, por eu estudar muito, por eu estar numa escola onde tem uma diretora excelente, onde tem uma coordenador nota mil, onde a gente estuda , que eu acho que eu chegando lá, não é novidade! Mas para aquele que não tem essa orientação é excelente! Então essa capacitação veio assim de forma a ajudar e muito, não é só isso, mas eu acho assim, eu dou parabéns.

P: Isso você está me falando no geral.....

9- O: É....

P:você está pensando nessas inovações que foram sendo implementadas durante vários governos, a O.P.....

10- O:que não tinha, e agora a capacitação de professores, esse incentivo da lei do professor voltar a estudar, eu acho uma maravilha, quer que o professor faça uma faculdade, então eu acho que tem mesmo que começar a cobrar, o professor ele tem que ler muito, ele tem que estudar muito, ele não pode parar, então toda essa cobrança fez com que o professor também acordasse , que ele (?) procurar. Não tem dinheiro? Tudo se dá um jeito. O brasileiro é muito acomodado, né, as vezes ele compra um vestido, uma sandália de 200 reais e não paga uma faculdade, então é muito relativo, ele não dá tanta importância, uma boa parte, pra estudar, pra melhorar.

P: Você acha que as pessoas priorizam outras coisas.

11- O: Exatamente. Outras coisas e não essa formação.

P: Como você tomou conhecimento do PEC?

12- O: Através da F. mesmo, do pessoal mesmo. Foi uma perda muito grande, né, não ter mais...era excelente, as pessoas que vinham fazer o trabalho dentro da escola, que era o trabalho aí voltada pra escola. Nossa, aquilo lá abriu todo mundo! Todo mundo ficou

maravilhado, um pessoal maravilhoso, foi assim um enriquecimento quando nos conseguimos né que eles viessem pra cá foi assim de uma riqueza, mas nós mesmos, a gente, eu sabia porque eu tenho amigos em outras escolas então eu questionava muito com a F.: Mas porque nós não? Porque nós não? Daí a F. foi procurar e agora eu não posso dizer pra você como que ela conseguiu, de que maneira. Então a gente questionava muito, porque nós que estávamos acostumados a estudar, gostaríamos de ter contato com profissionais competentes, não é verdade? Então foi uma troca muito boa de experiências, nossa foi assim maravilhoso, todos, todos, sem distinção, né., e é uma coisa que nós sentimos de não ter mais, (?) relacionado com verba! E a finalização do PEC foi muito, foi uma coisa até de tristeza, ter aquele evento e acabar tudo isso. Então essas capacitações são excelentes, o PEC foi uma coisa assim do outro mundo, foi muito bom mesmo!

P: E você acha que ele foi bom porque priorizava o conjunto da escola diferentemente daquela mais geral que não serve pra todo mundo.

13- O: Isso. Isso. É. Nos trocamos até, quem gostava de trocar experiência, nós chegamos até a mostrar o trabalho, principalmente de matemática que a gente fazia na época, nós já fazíamos aqui concreto matemática, eu, o professor N. Então a gente teve tempo também de mostrar o trabalho nosso, na parte musical, na parte de português, de matemática, então pra nós também foi uma maneira da gente senti também é.....que o trabalho da gente tava caminhando.....certo! Porque foram pessoas que tinham muito mais conhecimento do que a gente! São pessoas que começaram a valorizar nossa escola! Então foi muito bom até isso, até pro íntimo da gente, pra vaidade da gente, foi excelente!

P: E porque nem todos os professores (de 1ª. a 4ª.) participaram de todos os encontros do PEC? (as professoras tinham me dito isso quando pedi que elas me dessem a entrevista) Porque eles eram para todos não só para alguns professores, não é?

14- O: Então eu acho que elas não entenderam, elas não lembram o que era o PEC, porque todos participaram.

P: Porque elas falaram pra mim que elas não vieram em todas as reuniões. Porque naquele dia (do PEC) a escola nem funcionava, né?

15- O: Não!

P: Era só o PEC!

16- O: Era só o PEC, era só o PEC.

P: Uma vez por mês? Acho que era mais ou menos isso!

17- O: Não, não me recordo, porque teve também umas reuniões do PEC, agora não me lembro, que era voltada pra matemática do ensino médio, então daí elas não participavam, entendeu? Alguns eram específicos. Talvez seja isso que elas tenham falado. Então como eu gosto, eu tava lá, não importava se era ensino médio, superior, dava pra entrar? Então eu tava lá dentro! Então eu participei do PEC que falou sobre matemática, geometria do 2º. grau, então eu participei.

P: Inclusive a A. me falou que vieram professores de 1ª. a 4ª. de outras escolas, né?

18- O: Exatamente. Vieram também desses de matemática, agora que eu me recordo bem, sobre geometria, nós até apresentamos trabalho das minhas crianças, (?) apresentou trabalho do 3º. colegial, então foi voltado só pra professor de matemática.

P: Não eram professores de matemática só da escola.

19- O: Não, eram de outras escolas. Eles tinham a nossa escola como sede.

P: E a senhora gostou do programa, achou que foi bom, gostou de ter participado, o relacionamento dos professores da universidade com os professores da escola, como é que foi isso?

20- O: Nossa, foi excelente! Primeiro nós temos uma amiga que é a Ana Maria Reis, que é amiga de infância tudo, então já aproximou né, e as pessoas que vieram aqui, nossa, de uma simplicidade, de um conhecimento! Porque a pessoa que sabe, ela é simples né, então, geralmente aquela que não sabe é que se sente, que sabe tudo né, então.....o sábio é aquele que diz que não sabe nada, né, então são pessoas simples, educadíssimas, pessoas assim que...com um ideal de educação muito grande, então transmitia pra gente uma esperança de grandes transformações, sabe? Uma esperança que vai dar certo, que dá certo, que está na mãos de nós, então essas....já começou assim, transmitindo pra gente segurança,

transmitindo assim....porque é tão ruim quando você vai numa reunião aonde as pessoas acham que tudo tá ruim, que começa a falar de salário, que começa a falar dessas coisas assim, que no momento não é viável, agora eles não, eles chegaram assim com essa abertura, mostrando pra nós que dava certo (?), então, foram trabalhos assim, muito bem elaborados, não foram trabalhos cansativos, sabe? Então foi um trabalho até de pesquisa! Muito bom! Todo o trabalho deles, eu participei de todos, foram maravilhosos! Muito bom mesmo!

P: Uma coisa que a senhora já comentou mas eu gostaria que a senhora falasse mais um pouquinho. Parece-me que houve um respeito muito grande pelo trabalho dos professores da escola. Eu estou correta?

21- O: Corretíssima. A gente até, nós fomos representar a escola lá em Taubaté, foi uma alegria muito grande pra nós que a todo momento eles mencionavam o trabalho que vinha sendo feito aqui na escola pra outros colegas de outras escolas, então isso veio assim reforçar, para que a gente pudesse trabalhar muito melhor ainda, então foi muito bom pra gente, então além deles mostrarem todas as atividades que estavam programadas, de vez em quando eles falavam: - Mas a escola J.C. faz isso dessa maneira tal, nós vimos o trabalho. Então isso foi muito bom pra gente.

P: E mesmo aqui, por exemplo, quando eles iam dar um conteúdo, eles antes queriam saber assim o que o professor já fazia, valorizar o trabalho da escola pra aí falar das coisas novas? Foi assim?

22- O: Foi. Então quando, eu não sei como eles chegaram a.....né, a escola.....

P: Parece que eles fizeram um questionário....

23- O:eu não me recordo.....

P: ...uma avaliação diagnóstica do que os professores queriam que fosse tratado.....

24- O: ...então, eu não lembro mais, muita coisa passa, as vezes até umas coisas importantes a gente esquece, né? Mas, todo momento eles, não foi assim um trabalho repetitivo, entendeu? Então sempre complementando o trabalho já feito e com outras grandes novidades, né!

P: Eu gostaria que a senhora falasse sobre os conteúdos desenvolvidos pelos professores da universidade (partiram da demanda dos professores, foi feito um diagnóstico).

25- O: Isso não foi passado pra nós, e agora sinceramente eu não lembro como que isso aconteceu, se nós respondemos alguma coisa, se houve algum questionário, eu sei que a alegria foi tão grande quando nós soubemos que nós iríamos participar, que eu só lembro dessa alegria, só, eu não lembro assim de nós respondermos. Eu lembro que depois vieram pra gente fazer umas entrevistas, alguma coisa....

P: avaliação né?

26- O: ...uma avaliação, depois que terminou tudo, pra depois levar, montar uma revista, uma coisa assim parecida.

P: E foi montada mesmo.

27- O: E agora eu não lembro se antes houve tudo isso, não lembro.

P: E os conteúdos que eles trabalhavam, respondiam aos anseios do pessoal aqui da escola?

28- O: Nossa, completamente! Todos, todos, todos. Em termos de matemática, trabalhando todo o material concreto, ensinando assim, sabe, aquilo que o professor quer? Não é modelo, eu sempre digo pros meus alunos do magistério, são sugestões, eu trabalho desse jeito, só que a minha sala é assim, essas sugestões têm que ser adaptadas conforme a sala que você vai trabalhar. Então as sugestões foram maravilhosas, na parte de matemática dá pra você trabalhar, por exemplo, você montar um dado ali, você montar um....qualquer figura geométrica ali, um exemplo simplório né, tudo isso foi feito, então foi uma parte prática que o professor quer! Porque às vezes ele tem muita teoria mas como é que funciona? Então às vezes o resultado, essas coisas....então foi mostrado pra gente também essa parte.

P: Teve mais algumas outras questões que eles trataram além da matemática, que marcou...fora a questão da matemática, por exemplo, algum outro conteúdo que foi trabalhado na escola?

29- O: Olha, foram tantas coisas boas, eu lembro teve um professor de português muito bom (grande pausa) agora um conteúdo assim.....

P: Não, não, não, não em si, é temas, por exemplo, matemática, português, por exemplo, avaliação....

30- O:porque a gente, era assim, era dado o tema que ia ser trabalhado, direitinho, horário, então a gente já ia até mais ou menos preparado né, pra desenvolver junto com o pessoal aquele tema, agora, eu já fiz tanto curso tanta coisa, que eu não me lembro exatamente o que nós trabalhamos. Eu lembro direcionada a parte de matemática, geometria, porque não tinha nada a ver com a minha 4ª. série e eu tava lá junto.

P: Fala um pouco mais da metodologia que eles desenvolveram pra trabalhar esses conteúdos. Você acabou de falar que era uma coisa muito prática.

31- O: Exatamente. Então é uma coisa assim que o professor sempre quer né? Então é ver, como é que eu vou trabalhar? Então falam de literatura infantil mas como é que eu vou trabalhar com a literatura, então foi uma coisa assim de uma visão geral né, seria assim aquele professor que nunca tinha ouvido falar no assunto ele se inteirava e depois a gente montava a prática. Então muitas vezes, agora to voltando (lembrando), a gente fazia assim, por exemplo, um assunto X, a gente montava um trabalho em cima daquele e a gente, como se fosse um painel, eu lembro direitinho, então cada grupo ou então as vezes individual, você ia trabalhar aquele tema, aquele assunto, então foi muito bom, e daí a gente fazia o fechamento, como deve ser em todo o trabalho, você tem que estudar, você tem que fazer a sua opinião, você justificar porque aquilo, que cada um vê o assunto de uma maneira diferente, e ela dava o fechamento sempre, era muito bom.

P: E ficava fácil, por exemplo, uma atividade que fosse trabalhada, você transportar aquilo pra prática sala de aula? Aconteceu isso?

32- O: Ah, claro, claro! Aconteceu, aconteceu sim, então muitas, de amigas aqui da escola, que nunca tinham participado de.....um tipo como é o PEC, às vezes se vai, reuniãozinha aqui e ali, às vezes não gosta, às vezes, que nem eu falo, fica na delas, mas o PEC não, o PEC veio aprimorar conhecimentos delas, então ela dá, já pela formação de quem estava, então a gente, isso influi muito porque, infelizmente, você já olha, quem vai estar na frente? Então já vem, aquela postura que é da universidade! Então já tinha um currículo muito bom quem estava ali! Então já começou a confiança naquilo que ia passar! Então muitas delas fizeram adaptações, de tudo aquilo que aprendeu! – Nossa, a gente nunca tinha notado que podia fazer dessa maneira, da outra maneira!

P: Sobre a infraestrutura que foi oferecida para o desenvolvimento do PEC. Qual a sua opinião sobre essas questões.

33- O: Olha, que nem nossa escola aqui. Ela tem um espaço físico excelente, elas cumpriam o horário rigorosamente, elas chegavam bem antes, tudo já estava esquematizado, tudo direitinho pra elas né, elas faziam lanchinho, traziam bolacha, café, então a escola fazia tudo do melhor pra recebe-las, pra que elas pudessem desenvolver o trabalho.

P: E pra vocês professores. Você acha isso importante.

34- O: Importantíssimo. Já pensou se chegar numa sala, tudo fechado, aquele calor imenso, já começa o desconforto ali e daí? E daí que você já não tem tanta atenção tem que ser uma pessoa muito, muito boa, pra chamar o pessoal para aquele assunto.

P: Você fez uma referência antes a essa coisa de convocação. Você acha que para o professor, você acha que ele aproveita mais, inclusive que é um direito dele, por exemplo, que essa formação aconteça na escola, no seu horário de trabalho. Qual é a sua opinião sobre isso?

35- O: O que a gente, a maioria até reclama, que, por exemplo, quando é a 121 vai até no horário de trabalho da gente, então ali põe um outro professor no lugar tal, tal, né, mas, eu acho assim que só disso, de ser convocação, eu acho essa palavra muito forte, eu acho, eu vou ser obrigado a ir, eu acho que tem que ser assim uma coisa dentro da escola porque daí as pessoas já estão ligadas com a escola, então ela já tem aquele interesse, olha nós vamos fazer tal curso, tal e tal, pode até ser em horário contrário, nós temos já o HTPC que a gente usa já aqui na escola muito pra isso, pra estudar. Mas quando você se é convocada, que é fora da escola, no geral, mas que, eu volto bater naquilo, tem que haver um aprimoramento primeiro de quem está dando esses cursos, eu acho que tem que ter um cuidado muito grande.

P: Então o que você está me dizendo é que, às vezes, não é nem o horário que não permite....

36- O: É.

P:mas é essa ligação da escola enquanto grupo é isso que você está me dizendo?

37- O: É, é isso.

P: Quer dizer se o professor sabe que vai se reunir com o seu grupo faz o professor nem ligar se ele tem que vir num outro horário fora do.....

38- O: Não, não, então, só que se a gente pensar um pouquinho mais, a gente vai ver que também só essa convivência com esse grupo eu também vou limitar muita coisa. Eu vou limitar meu conhecimento, eu vou ficar por fora do que ta acontecendo lá fora! Então se eu não sou uma pessoa que procura, eu também vou ficar muito limitada, então, eu acho também que ele tem que sair um pouquinho, ele tem que conhecer outras realidades, ele tem que ver o que está acontecendo, às vezes é..... única coisa que esses dias aconteceu de importante foi a montagem de uma revista que teve aí que a gente, nós vimos né, a orientação não foi (pausa) novidade pra nós, mas o que saiu de interessante, o que saiu de, mas coisas assim preciosíssimas mas não dependeu da oficina, dependeu do professor na sua comunidade, então esse contato com outro professor, com outra região, que agora abrange mais ainda aqui em J. é muito importante pra nós.

P: Que revista é essa pro?

39- O: É.....uma montagem de uma revista com a criança.

P: Ah, tá!

40- O: Então a criança que montou a revista, entendeu? Então cada um, eu montei.....

P: Isso foi um trabalho feito pelos professores?

41- O: Com os alunos.

P: Da região?

42- O: É.

P: E quem intermediou esse trabalho? Se ta dizendo que não foi a oficina.

43- O: Não. A oficina que nos chamou e pediu que nós fizéssemos um trabalho, a orientação que nós montássemos uma revista, então cada um foi embora pra sua escola e lá montou. No dia da reunião, saíram assim revistas maravilhosas! Eu montei uma diferente, eu montei uma edição especial que é um trabalho que eu já.....eu aproveitei o meu trabalho, não fiz nada diferente, eu to trabalhando sobre poesia. Então eu montei uma revista falando da Cecília Meirelles, baseado no Isto e Aquilo, as crianças fizeram a poesia delas. Então, outras fizeram aquela revista toda como se fosse, por exemplo, a Isto É, toda aquela parte.....o meu não, o meu é uma edição especial. Eu não mudei nada o meu trabalho! Eu já tava montando o meu trabalho!

P: E qual é o objetivo desse trabalho. A oficina vai fazer o que.

44- O: Esse objetivo é porque estava tendo muita queixa das professoras das 4as. séries que elas não estavam conduzindo bem as aulas. Até eu entrei em choque, eu entrei em choque porque o que acontece? Essa divisão em ciclos, o professor, como aconteceu na época do ciclo básico, o professor não entendia o sistema! É o que ta acontecendo agora com a progressão! Então vem da primeira pra segunda, da segunda pra terceira e aí quando chega na quarta, daí a coitada da professora da quarta é que sofre! Porque? A escola foi feita pra que? Pra ensinar. A criança vem pra escola pra que? Pra aprender. E o professor pra ensinar! Mas o que acontece, o Chiquinho chega aqui, ele não sabe ler, ele vai pra segunda (série), na segunda ele também não aprendeu na primeira, não aprende, quando ele chega na quarta (série), a professora da quarta que é culpada porque o Chiquinho não é alfabetizado! Então eu pedi licença, até o supervisor gostou da minha fala, eu falei, não, sabe o que está acontecendo? Ninguém ta entendendo o que é esse ciclo, o que é essa progressão, como não entenderam na época do ciclo básico que eu fui coordenadora! E muita gente não entendia (e) que graças a Deus na nossa escola funcionou muito bem! O que aconteceu, quando o pessoal (da oficina) chamou os professores da quarta série (eles) não sabiam pra que era, daí nós ficamos sabendo, porque estavam crianças sem saber ler então que o professor da quarta série não estava ensinando direito! Daí eu pedi licença e dei a minha visão do que estava acontecendo! E essa revista veio pra incentiva a leitura, pra incentivar, pra melhorar a linguagem oral e escrita da criança, ela trabalhando, ela pesquisando, mas isso a gente faz há muito tempo aqui (no J.C.)

P: Pro, e foi agora, nestes meses?

45- O: Acho que se não me engano, em junho.

P: O pessoal do PEC, eles usavam alguns dos materiais que a rede propõe para as ações de capacitação, por exemplo, as propostas curriculares (estaduais) , o SARESP....

46- O: Claro, claro, foi tudo isso! Claro! Você vê, tem professor que a te agora não conhece a proposta, então você fala em PCN tem professor, com todo o respeito, até professor dando aula em magistério que não sabe! Então foi discutido muito isso! Os temas transversais, a pluralidade cultural, essas coisas assim, sabe, foi muito bem....é que nós já havíamos estudado desde que foi implantado, que veio pra nós, nós estudamos. Nós já tivemos até projetos sobre os temas, os temas transversais, então todo esse esquema, toda essa novidade da rede, foi discutido aqui.

P: E quando você fala assim: a gente já conhecia, já discutia, volta naquela questão, é que a escola, a C. e a F. sempre estão ligadas.....

47- O: Isso. Até quando eles começaram a falar, começou um olhar pra outro assim, né !.....

P:.....falando assim nossa isso aí a gente já escutou! (risos)

48- O:.....já sabe, né! Não lembro qual delas: - Eu já sei que a escola J.C. já tem uma visão! Mas nós vamos fazer o possível pra acrescentar mais alguma coisa! E acrescentou! Claro que acrescenta, né? Até um livro que você lê, você vai ler pela segunda vez, você vê outras coisas que você não viu na primeira, né?

P: Com certeza!

49- O: Então foi muito bom. Mesmo alguns assuntos que nós já tínhamos pincelado ou visto com profundidade, eles acrescentaram muito.

P: Agora eu quero que você fale um pouquinho do acompanhamento dessas ações pela DE e pela universidade, quer dizer, conforme o PEC ia ocorrendo, tinha um acompanhamento dessas ações pela DE, tipo supervisor?

50- O: Olha, eu.....assim a parte burocrática fica assim meio distante, né, mas sempre tinha alguém da DE vindo aqui, até ver o trabalho, principalmente aqui na nossa escola, mas como era...às vezes até alguns telefonemas de Taubaté, às vezes tinha, aconteceu de uma vez ser transferido o dia delas virem aqui, foi muito bem organizado, foi comunicado com antecedência, sabe? Então foi coisa assim, não é de última hora, uma coisa que eu achei muito importante, um dia, o trânsito, ligaram pra escola, nós vamos chegar, sabe assim essas coisas que são mínimas mas que, o próprio professor que está na espera, porque é tão ruim você chegar : foi transferido. Às vezes a DE não avisa se chega lá: mas nós mandamos e tal , às vezes nem mandou. Isso foi muito bem organizado. Então tudo isso eleva muito o trabalho e o professor fica acreditando, realmente a pessoa que tem vindo aqui tem muito compromisso!

P: E isso faz diferença?

51- O: Nossa, e muito!

52- O: Tem uma coisa muito importante que foi pra nós pedagogos, que uma delas, eu não me lembro, dava aulas na faculdade, pra Pedagogia, então muitos assuntos também em particular, nós trocamos muita idéia, entendeu? Porque ela tava dando aula lá pro pessoal da Pedagogia, então sabe, ta mais atual, que ta trabalhando sabe, então foi muito bom também essa troca, que que a gente pode fazer com o pessoal, como é que a gente pode trabalhar.

P: Havia uma avaliação do trabalho, por exemplo, eles vinham um mês, trabalhavam com um certo conteúdo, quando eles voltavam tinha alguma avaliação, tipo: -Professores vocês usaram alguma coisa, vocês fizeram....., tinham dúvidas ?

53- O: Tinha. Tinha sim. Tinha a retomada, que nem a gente faz muito nas séries iniciais, né, que deveria ser em todas, então não ficava aquele truncado não, ficava assim, sabe, ficava assim como se fosse um texto, sempre voltando, foi muito bom, foi muito bem elaborado, muito bem organizado, muito bom mesmo!

P: Agora eu queria que você avaliasse se o PEC deu subsídios para a construção do projeto pedagógico da escola. Em que medida ele contribuiu para se pensar no projeto pedagógico da escola.

54- O: Olha, aqui, já faz 8 anos que a C. está aqui, eu estou aqui há 15, os outros diretores, eu tive dois, um antes da C. e a C. , então a gente sempre trabalhou, pensando em grupo. Então a gente fazia todo o projeto, que cada época tinha, tem um nome, então a gente já trabalhava a parte administrativa e a parte pedagógica, a gente já trabalhava a escola como

um todo, quando a C. chegou então houve assim uma visão maior porque ela gosta muito do pedagógico, ela é muito inteligente, então ela puxa todo mundo, e o PEC, claro, tanto nossa escola, que já tinha essa visão que já trabalhava com objetivo, como ela fala, a gente tem que estar, todo mundo, olhando pra mesma direção do túnel, então você não pode, dentro de uma comunidade escolar, eu ir para a direita e você ir para a esquerda, então desde lá do ensino fundamental, apesar daqui da escola ser uma escola muito difícil de ser trabalhado, porque tem vários cursos, mesmo assim a gente sempre teve essa visão do todo e todo mundo olhando pra mesma direção. É claro que o PEC veio ajudar nesse projeto pedagógico porque ele deu uma amplitude, ele, quem nunca tinha estudado a proposta, né, então viu que agora a gente tem que trabalhar diferente, a gente tem que trabalhar com projeto, então tudo isso, pra quem nunca trabalhou, pra quem nunca estudou, nunca deu importância pra parte pedagógica desse estudo, o PEC veio mostrar que é muito sério, que a escola tem que se preocupar muito com a parte pedagógica, então você tem que estudar muito, na hora que você quer expor toda aquela...é.....é.....aquela proposta de trabalho que vem dentro do PCN, sem a gente esquecer dos parâmetros estaduais, que a proposta é federal, a gente tem que, quem nunca viu, viu a importância de você saber da onde você vai construir o seu trabalho! Então foi excelente, veio reafirmar aquilo que nós já estávamos estudando, que antes da gente fazer a proposta da escola, a gente tem um estudo com a C., tudo que a gente vai fazer, a gente faz uma análise no final do ano: da evasão, da disciplina, de tudo que aconteceu na escola, e em cima daquilo montar a proposta do outro ano, a gente vai analisando, então quando chega no começo do ano, então tudo isso que acontece já é trabalhado aqui na escola.

P: Quer dizer, o que você está falando é que sempre há uma proposta de objetivos, uma avaliação e um reordenamento da proposta, a partir da avaliação.

55- O: Isso.

P: Como é que você avaliaria o impacto que o PEC teve na qualificação dos professores. Você acha que houve uma diferença, modificou o perfil desse professor, que deveria ser capacitado para diagnosticar aquilo que o aluno precisa, propor as ações e avaliar. Você acha que o PEC colaborou pra que isso pudesse acontecer?

56- O: Claro. Sabe porque? Porque às vezes, por exemplo, eu sou fã número um da minha diretora, mas eu também, eu já gosto de ler muito eu pesquiso, já estou até avaliando o meu trabalho como pedagoga, como professora de 4ª. série, isso é do íntimo da pessoa, então não são todas que fazem isso, agora, a C. com todo o conhecimento dela, ela é uma pessoa de todos os dias! Por mais que ela demonstre a qualidade dela, que ela sabe, que ela dá toda aquela cobertura, que ela ensina tudo, mas o santo de fora, faz milagre! Muito mais! Então a vinda do pessoal do PEC, confirmou, ajudou, pra que o professor repensasse o seu trabalho na sala de aula, então veio assim dar aquela mão pra C. no sentido de que nós temos que estudar muito, nós temos que mudar a nossa estratégia, nós temos que avaliar o nosso trabalho, nós temos que repensar tudo aquilo, então ele foi assim primordial naquilo que se propôs a fazer, ele veio ajudar e muito, e o professor mudou sim, ele mudou sim!

P: Você sente isso.

57- O: Senti, senti muito a mudança, muito mesmo. Até divisão de escola, divisão de conteúdo, de tudo. Porque quando a gente fala, as pessoas ouvem, a gente fala até no dito popular, mas não escutam. Quando outro fala, que não está dentro do meio, aí eles escutam, às vezes até noções erradas, e com o PEC, graças a Deus, veio reafirmar todo esse trabalho que já vinha sendo feito aqui na escola! E que o pessoal deu a maior amplitude. Eles vieram com temas diferentes, outros que nós já tínhamos estudado e toda vez que a gente estuda, dá uma amplitude maior do conhecimento. Modificou sim e muito!

P: Como você avaliaria as condições do PEC para a qualificação dos professores e com isso, a escola pode melhorar a qualidade do ensino que ela oferece?

58- O: Claro, claro que teve. E nós até sentimos muito e falamos: o que é bom, dura pouco. Quando nós tivemos a notícia que não ia dar essa continuidade, porque nós achávamos que ia até o final do governo, pelo menos a gente teria até o final do governo, a gente teria essa participação, essa parceria, que infelizmente não houve. Houve modificação na visão? Houve. Eu tenho professores aqui (colegas meus) que trabalhava de maneira diferente, que a partir do PEC começaram a questionar, sabe?

P: Você diria que a partir do PEC mudou a visão dos seus próprios colegas para com o trabalho diferenciado que você já fazia na escola? Como você mesma disse, parece que santo de casa não faz milagre!

59- O: Claro. Apesar de que eu, de 1ª a 4ª. eu sempre, tudo aquilo que eu me propus a fazer, porque eu sou responsável de 1ª a 4ª né, então todo o trabalho, elas me tem como uma pessoa assim que elas podem contar e elas valorizam muito o meu trabalho, todas elas, principalmente as que são de mais tempo que trabalham, então elas trabalham muito em conjunto, tanto que aquilo que eu, porque nós trabalhamos assim, é grupo, não é eu sei e eu sei pra mim, a minha sala vai ser a melhor, não, eu sei pra todos nós, então a gente divide todo o conhecimento, mas a partir do momento, até às vezes em (?): - Olha só, você já faz aquilo! Entendeu? Sabe aquele.....

P:precisa reafirmar!

60- O: Isso! Olha lá O. aquilo lá você já fez e tal! Olha lá! Não é novidade! Daqui a pouquinho: - Oh, mas agora vai melhorar o nosso trabalho. Então veio assim até valorizar muito mais o meu trabalho, porque elas têm mais confiança no meu trabalho, no delas também! Às vezes (?) brincavam: - Aqui no J.C. não é novidade! Daí eu falei: -Não, claro que é! Vocês vão mostrar de outra maneira. Nós fazemos assim. Então tem um conhecimento mais aprimorado às vezes você tem assim uma base mas você não sabe como é que você vai fazer aquilo fluir, né, e a pessoa vem com o conhecimento intelectual e faz com que a gente faça aquilo de maneira mais correta.

P: E pro, você é professora de 4ª. série e você recebe alunos que desde a 1ª série estão aqui na escola. Como é a qualidade desses alunos que vem pra você.

61- O: Olha, a gente tem assim uma diferença muito grande do aluno que vem desde a 1ª série aqui na nossa escola e do aluno que vem de fora. Tem muito aluno que entra na terceira, quando ele vai pra quarta ele é completamente diferente daquele aluno que veio da 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª. Nós temos uma equipe de muito tempo aqui, mas tem uma outra, que nem nós temos duas professoras que entraram esse ano, então o trabalho delas é diferente das outras, até outro dia nós demos risada, que se você ficar aí à tarde, na direção que tem a minha sala são todas professoras antigas 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª, séries, só que as professoras sempre trabalharam aqui e trabalham semelhante, igual é impossível, cada um tem a sua visão, cada um tem seu projeto de vida e de escola, mas sempre visando o mesmo objetivo, então, e ficou, sem querer, todas nós quatro na mesma direção da (?) nós brincamos, né, mas tem aluno que chega pra gente ainda, nossa, que dá tristeza. Eu esse ano tenho alunos que vieram de outra escola, tem aluno que veio de Minas, tem aluno que veio de escola particular que você não acredita, que estudou jardim, pré, 1ª., 2ª., 3ª., e veio pra 4ª. pra nós, se você pega aquele aluno que veio desde a 1ª. série com a gente e compara, não tem nem comparação, o nosso aluno dá assim de mil a zero.

P: E essa integração assim dessas professoras novas isso se faz aos poucos.....

62- O: Isso. Então, essas, que nem uma que já é o segundo ano, ela já está sabe, então a gente vai aos poucos, aos poucos a gente vai fazendo com que essas professoras também, entrem no mesmo ritmo da gente, então tem umas que aceitam, outras já não, nós estamos com dificuldade com uma aqui.

P: É mesmo?

63- O: É. Tanto que quando eu montei o projeto de recuperação, então Português, então eu frisei bem ali, trabalhar com textos variados, ela não sabia o que eram textos variados! Então a coordenadora: - O., com a sua letra, coloque aí. Então eu coloquei: jornal, propaganda, contos de fada, entendeu? Quando foi Matemática. Matemática também eu trabalho com textos. Eu não trabalho Matemática assim 12 x 13, não, é tudo com textos. Então eu montei também: a matemática, esse conteúdo também deve ser trabalhado com textos tal, tal, e eu fui conversar com ela que a mãe me chamou e: - Professora, olha, a senhora não dava desse jeito! Meu aluno não quer ir a recuperação. E a recuperação já é diferente! Se eu dou de uma maneira tem que ser outra estratégica! Então vamos trabalhar com o concreto, vamos trabalhar com jornal, vamos trabalhar com revista, vamos construir as coisas em matemática, vamos andar por aqui, medir aqui, medir ali! Então quando eu fui conversar o que aconteceu? Como exemplo, eu não to faltando nem com a ética mas, a gente conversando e eu fui explicar

pra ela como eu gostaria que trabalhasse com os meus alunos uma estratégia, ela, a D. estava junto, ela falou assim: - O., mas eu também já dei aula pra 4ª. série! Eu fale assim: - Mas eu não estou duvidando da sua capacidade, sabe porque? Porque eu estou muito preocupada com os meus alunos, eu tenho muito ciúmes, só que eu vou falar pra você uma coisa, na mesma escola se tivesse duas 4as.séries, elas são diferentes, quanto mais de outra localidade, então o que acontece, a minha 4ª. série é diferente da 4ª. da Ca., então eu gostaria que você trabalhasse da maneira, dessa maneira, é um pedido meu. Então às vezes, sabe M. do C., é muito difícil a pessoa entender que você tá querendo ajudar! Essa humildade que falta também no professor porque quando eu não sei, eu dou conteúdos, no magistério, de Língua Portuguesa. A P. é nota mil! Professora de Português. Várias vezes eu cheguei e mostrei, nós fazemos o projeto juntas no começo do ano, então nós trabalhamos juntas ela dando Português e eu dando Metodologia pra ser trabalhado de 1ª. a 4ª. , então não posso desvincular dela, e muitas vezes cheguei: - Ta certo do que eu estou fazendo? Porque ela fez Letras, eu não fiz! Eu leio muito, eu gosto, mas eu não tive a escola que ela teve, quer dizer, então eu tenho que ter a humildade de perceber que ela tem muito mais conhecimento que eu!

P: O pro, pelo que você está me falando, eu acho que é isso que acontece, quer dizer, quando chega uma pessoa nova na escola e a escola tem todo esse jeito de trabalhar, quer dizer, o que você está me falando é que vocês sempre procuram integrar (nesse ponto acabou a fita).....

64- O:e às vezes a pessoa não tem humildade pra entender que nós não falamos em (?) que nós conversamos juntas que nós queremos entender, ajudar, sabe? Então isso também que às vezes a pessoa, é difícil. A outra (professora) já tá aqui há 2 anos, já tem uma outra visão de educação. A outra já está trabalhando da maneira que é pra ser trabalhado.

P: Sobre a relação da escola (ensino fundamental) com a comunidade (pais e mães de alunos). Eles podem vir à escola, podem conversar, reclamar, tudo?

65- O: Qualquer hora, tudo, tudo, e vem, gozado né, que aqui eles.....eles obedecem, poucas que não obedecem a hierarquia que eu falo, eles conversam primeiro com a gente, depois com a coordenadora e se não der jeito aí vai na direção, mas eles obedecem sempre essa ordem, a que não obedece essa ordem, são aquelas mães que as crianças já são problemáticas, e as mães, quando a criança tem um probleminha, a mãe é o problema maior, né, daí pula tudo isso, né, mas aí a C., tanto a F. na época , a R. também já houve assim , eles dão muito apoio pra gente, eles valorizam muito o trabalho do professor, então eles ouvem claro os pais, mas ouvem muito a gente também.....

P: Quer dizer esse canal entre mãe e professor, na grande maioria, é uma coisa que funciona legal.....

66- O: Legal!

P:sem nenhum problema.....

67- O: Não! Eles participam muito do recreio, aqui tem os amigos da escola, vem em todas as reuniões, se chamar a mãe de manhã e de tarde elas comparecem, que a gente faz muito trabalho (na) comunidade, né, principalmente de 1ª a 4ª , por exemplo, dia dos pais, eu sempre faço, por exemplo, a festa só dos pais, tem eu, as crianças e só pai, então é dia da mães a gente programa gincana, então a gente sempre tá puxando a comunidade. Tem algumas pessoas que interferem negativamente, mas isso, aqui tem outras escolas tem, mas na maioria é uma comunidade muito boa. É difícil lidar, porque elas são tristes! Elas cobram! Porque o nível social é bom!

P: E acho também que é porque a escola sempre deu essa abertura, de vir, de discutir o que é melhor o que não é....

68- O: É, deu abertura também e elas cobram da gente.

P: Diante de todos os objetivos que o PEC tinha, você diria que houve sucesso (no alcance) desses objetivos.

69- O: Absoluto. Aqui dentro da escola foi assim absoluto em todos os sentidos, em organização, em mudança de atitude do professor, essa troca de experiência, a valorização até do nosso trabalho, a organização da escola, esse conhecimento sabe? Tudo isso assim foi nota mil, tanto pra escola que modificou completamente, tanto pra nós como pessoas, que são

pessoas maravilhosas, pelo conhecimento deles, a troca nossa, e foi uma abertura muito grande....

P: Parece que, inclusive, se formaram vínculos de amizade entre alguns professores da universidade e alguns professores da escola. A K. inclusive me disse que foi fazer especialização porque ficou muito impressionada com um dos professores.

70- O: É, é. Nossa, aconteceu assim uma chamada sabe, foi uma abertura muito grande, aqueles que não estavam assim muito voltados, que o professor precisa estudar tudo, o PEC veio reafirmar todo aquele trabalho que a C. já vinha fazendo. Foi assim maravilhoso! Nós sentimos mesmo!

P: O que?

71- O: A não continuidade desse trabalho.

P: Você diria que o único senão é do PEC ter acabado?

72- O: Exatamente. A parte negativa. Que eu não concordo de ter acabado.

P: Qual a importância que o PEC teve pra sua prática de sala de aula. Com tudo que você já faz, já sabe, já....!

73- O: Olha. Claro, que nem eu falo, vou reafirmar, até um livro, você lê, a gente vai ler, você encontra mil coisas que você não conseguiu na primeira leitura, e eu me senti assim, no meu ego, eu me senti maravilhosa, porque muitas das atividades que eu desenvolvo há muito tempo, eles deram como sugestão. Mas eu aprendi muito! Nossa! Aprendi muito conhecimento, tive assim uma visão maravilhosa de tudo aquilo que foi dado, uma outra visão, porque você tem, apesar de já ter feito outros cursos sem ser aqui da delegacia, lá na USP tudo, mas aqui próximo da escola, com pessoas do nível do PEC, foi a primeira vez, então pra mim como pessoa, como profissional, mudou completamente! Foi assim excelente!

P: Na sua opinião teve algum fator que dificultou o desenvolvimento do PEC?

74- O: Que eu tivesse percebido, acho que não!

P: E quais, na sua opinião, foram os fatores que facilitaram o desenvolvimento do PEC.

75- O: A procura da nossa direção, o interesse da nossa direção, acho que o mais importante foi isso né, foi o interesse da nossa direção pra que acontecesse porque não nos conformávamos, a gente sempre estudou e o PEC ta em todo o lugar, menos no J.C. Então acho que o fator mais importante foi o interesse da direção porque se nós não tivéssemos a diretora voltada e com a capacidade da C. não teria, acho que o PEC ia passar despercebido e a gente só ia ouvir que houve que é isso e aquilo mas a gente não teria (?).

P: Como você avaliaria as condições atuais do PEC que deveria ser um programa de educação continuada.

76- O: Não existe mais, né, não existe o PEC mais. Então eu acho assim, não sei se eu entendi bem a pergunta, mas se é um programa que ia dar continuidade, ele não poderia ter acabado. Como já falei alguns minutos atrás, que eu acharia que, porque todo governo essa mudança, então pelo menos até o término desse governo, teria que ter, teria que dar essa continuidade, teria que ter acontecido até agora. Então foi uma frustração pra mim. Porque o nome não condiz com o que aconteceu! Ele parou! Foi por verbas? Agora a gente não entende, a gente não compreende o que acontece, então talvez o governador dá prioridade a outras situações que são.....e pra ele também não é interessante que a gente (se) desenvolva intelectualmente, né, acho que quanto o povo ta mais omisso, mais burro, melhor pra ele, então eu acho uma tristeza muito grande que não tenha continuado. Não sei o que a gente pode fazer! Nada, né? Nada!

P: É, a gente vive com essa questão de que, por melhores que sejam, os programas não têm continuidade.....

77- O: Eu acho assim também, não sei eu não entendo muito, mas eu acho assim, ta tendo uma lei agora que você tem que dar continuidade ao trabalho do outro, né, então ta sendo estudada, em termos assim de governo, né, você também não vai poder gastar mais do que, o município.....

P: Ah, sim, a lei de responsabilidade fiscal!

78- O:de responsabilidade fiscal, tem também essa outra que vai ter que ser bem estudado, se eu começo um projeto, você tem que dar continuidade, agora não sei porque razões assim mais sérias que não deu continuidade nesse projeto assim tão bom! Mas envolve

política, envolve dinheiro, se sai um do gabinete já muda tudo! E quem sofre com isso somos nós que estamos aqui! Então eu acho assim, é um crime fazer isso, se querem mudar a educação, se querem aprimorar, se querem fazer alguma coisa diferente, então teria que dar continuidade a essas coisas maravilhosas. Talvez no governo não seja tão interessante continuar esse programa.

Sujeito 5

1-R:eu vou falar sobre o PEC ta?

P: É isso. O que eu quero saber é assim é.....

2- R:se eu falasse assim em termos de formação, de capacitação constante de professor, eu falaria assim ó, vou falar na geral, depois eu chego no PEC. Eu acho que o professor tem que estar, no começo, lendo livros da área especificamente dele. Estudando constantemente é bem por aí, é estudar é a palavra chave, constantemente ou estudar é o dia a dia, certo? É ler livros atuais, e procurar autores atuais na sua área e ao mesmo tempo tendo esse tipo de curso, né, e o HTPC na formação, auxiliando no geral, avaliação, indisciplina, os problemas do dia a dia de uma escola, então isso seria o ideal. O PEC, por exemplo, seria ideal, uma vez por mês, certo? Uma vez por mês acho que é o mais, nossa senhora, acho interessante, eu não vou falar mais porque acho que é o bastante pelo que a gente precisa, do jeito que estava sendo feito. E toda vez também, o próximo mês, sempre levar em consideração os problemas da escola, o que estamos necessitando. Se a gente fosse fazer o plano naquela época, a gente precisa disso, disso e disso e mais, eu acho que eles tinham que dar um respaldo para a própria escola, ou seja, aquele.....a escola ta envolvida com um problema x , nós fomos lá e demos assessoria de algumas, de algumas apostilas e demos o curso do PEC, então, que deixe algum acervo, emprestado. Entendeu? Pra que a escola venha a pesquisar, os professores vão consultar durante aquele tempo! Entendeu? E depois leve, mas que deixe emprestado, que deixe alguma coisa, entendeu, deixe outras bibliografias! Isso que eu falo pra você. O ideal seria isso. E outra coisa, mais importante, dando muito respaldo para o coordenador pedagógico, certo, tendo um canal direto com esse coordenador, certo, tipo mesmo que esse coordenador pudesse entrar em contato constantemente com alguém, plantão mesmo, certo, eu acho que isso seria o ideal.

P: O que você está querendo dizer é que a capacitação não depende só de você fazer um curso na escola, seja ele qual for, a capacitação envolve tudo o mais, o corpo de professores, o HTPC, a bibliografia.....

3- R:tudo do professor no dia a dia. Não adianta também a gente vir aqui, fazer os cursos e ficar o professor só nesses cursinhos, ele vai pra casa e ele tem que constantemente ta se reciclando, estudando, o tempo inteirinho estudando.

P: Como você avaliaria o impacto que o PEC teve na qualificação dos professores da escola.

4- R: Acho que de novo vai cair no que eu falei. Não depende só do que aconteceu, né . Primeiro que a gente fica muito chateada porque, eu R. fiquei muito chateada porque eu acho que esse PEC não poderia ser num ano só! Ou ele é uma formação constante ou.....sei lá. É que foram dois anos né? Nas outras escolas foram dois anos.

P: É.....não chegou a ser. Foram dezoito meses.

5- R: Mas mesmo assim. Ele poderia pegar um projeto assim de dezoito meses, depois não poderia abandonar do jeito que ele abandonou! A avaliação vem por aí. Mesmo que depois ele desse uma assessoria, alguma coisa. E realmente foi assim sabe, tirou a mãe do filho, arrancou e acabou, não se ouviu mais falar em PEC, até que você apareceu aqui falar do PEC ta? Quer dizer então a gente nem, sumiu, tchau e bença! Então isso é uma avaliação, que eu acho que a gente deve rever a postura disso! Não adianta (?), a formação é constante! Olha, até pode ser que tenha um impulso em todos os professores , nós fomos impulsionados aquele ano, ficamos motivados, foi gostoso, prazeroso, até crescemos! Isso sem dúvida! Qualquer projeto desse jeito cresce!

Mas depois quando você entra no dia a dia, no seu cotidiano, se você não teve alimento, eu volto a falar no alimento de novo, se tiver não alimentado outra vez, você acaba esmorecendo, e caindo na rotina e quando você vê você já está fazendo coisas que você não deveria estar fazendo. Tem comportamentos que você de repente não sabe nem como lidar, tem problemas na escola que você também não sabe como lidar, até você sabe, mas pelo cotidiano seu, pelo ato do seu dia a dia, você se perde! Não parar pra discutir, a teoria, o que a teoria poderia estar te ajudando, não parar pra conversar com o colega, com o coordenador, pra ler um livro, certo? Aí isso acaba desmotivando! Que foi o que aconteceu com o PEC! Ele parou de vez e não deu assim um.....até deu assim uma desmotivação na gente, que de repente você fica motivado e o negócio assim acaba, é tirar o pirulito da criança, né? (risos)

P: É isso mesmo. E, escuta, porque você acha que sempre acontece esse tipo de coisa?

6- R: (grande pausa) Sabe o que eu acho? Eu acho que todo mundo tinha que ouvir mais os professores, tinha que fazer o que você ta fazendo, tem que ouvir a gente falar, depois que ouvir, esse vivenciar a realidade tem que ser discutido antes de qualquer projeto, entendeu? Então pode ser que o projeto do governo, esse, o PEC começou lá em cima não veio aqui....., né, depois que ele.....: - Ah, vamos fazer isso? - Vamos. Aí que o PEC veio aqui, pode ser que venha, tirar os temas, mas ninguém perguntou pra gente, se a gente queria que acabasse o PEC, né, eu acho até que é uma proposta que eles tinham de (?) dois anos, alguma coisa assim, não é?

P: Na verdade é assim né.....

7- R:mas se eles tivessem vindo discutir com a gente, ó, é inviável fazer um projeto de dois anos pra vocês, será que a gente ia aceitar, entendeu? Então isso também tem que ser discutido! Porque não vieram discutir aqui com a gente, se a proposta lá era de fazer dois anos, e mostrar claro o objetivo, o que eles iam fazer aqui dois anos com a gente, ou ano e meio, um ano, sei lá! Então não interessa eu acho que isso aqui também tem que ser discutido com a gente, porque realmente, o que acaba com a gente, que a gente ficou meio, que acaba com o projeto é esse processo aí que não vem conversar com a gente o que a gente realmente quer antes de vir.

P: O que você está dizendo é que vocês até aceitariam se antes as pessoas viessem falar pra vocês: olha, nós temos um projeto e temos só um ano e meio para desenvolve-lo. Só que ninguém fala.

8- R: É exatamente isso.....

P:tinha que abrir o jogo, é um ano e meio, assim, assim, assado.

9- R: Vocês aceitam? Claro que a gente vai aceitar. Mas de repente a gente fica sabendo do projeto quando ele acabou, quando tava tão bom, tão gostoso, a gente se embalando, né.

P: Quando acabou alguém veio aqui dizer pra vocês porque que acabou, ninguém falou nada!

10- R: Não. A única coisa que eu me lembro é que nós fomos lá na...no...no.... congresso né do PEC....

P:na Unitau.....

11- R: Na Unitau, do qual eu participei.

P: Que vocês apresentaram trabalhos.

12- R: Eu apresentei pro pessoal, dali nós saímos, fomos pra festa de almoço e tudo mais, no clube à noite teve umas palestras, não foi tudo num dia só, foram três dias, nós fomos de Van, sei lá, dois ou três dias. Então ali, não foi claro que ia acabar, foi claro que a gente estava expondo, o objetivo é mostrar o trabalho que foi realizado no PEC, como é que essa escola aderiu, como é que foi o crescimento dela, igual você acabar um final de ano, que nós vamos fazer a Feira de Comunicação e Educação aqui, culminar né.....

P: Sim, é a culminância do trabalho que foi desenvolvido naquele ano.

13- R: É exato, então foi o momento de culminância lá do PEC, entendeu, e não foi de jeito nenhum, imagine! (discutido nada com os professores)

P: E como é a relação com a DE, alguém, sei lá, o supervisor veio aqui falou do PEC, falou que ia acabar, que não ia ter mais, porque?

14- R: Ah, não, não foi, comigo, com a gente não, de repente falou na sala dos professores e eu não estava presente, mas eu não ouvi nenhum comentário disso, não houve nem nada. Até hoje eu não sei porque acabou!

15- R: Voltando a pergunta que eu acho que eu não respondi direito, você estava falando qual o motivo que eu achava que tinha acabado (o PEC). O motivo que eu acho é política educacional, entendeu, tem interesses aí, sem dúvida, mas, esse é o Brasil! Essa é a nossa sociedade. Então a gente, devagar, paulatinamente, muito lentamente a gente tá mudando isso, né, eu acho que na hora da educação a gente tinha que mudar mais rápido, que é uma área assim muito, mas muito importante para a formação do cidadão! Então de jeito nenhum a gente pode deixar uma coisa acontecer do jeito que aconteceu, uma política renova, acaba um projeto, qual é, tanto isso como também o projeto da escola padrão, depois não é mais padrão, depois vem o ciclo básico, depois não é ciclo básico, entendeu? Acaba o magistério, vai pra curso normal (superior), agora o assunto é vai acabar o magistério, acaba o curso normal (superior), que que vai fazer? Porque até hoje a gente não sabe! Como vai ser a (?) dos professores? Então a Lei de Diretrizes e Bases é clara.

P: Algumas pessoas me falaram mesmo. Mas porque está essa onda de que vai acabar o magistério. Como assim? Vai acabar o magistério e vai fazer o que?

16- R: Então é esse.....fazer o que?

P: Mas é verdade que vai acabar o magistério?

17- R: É vai, vai! É que a Lei de Diretrizes e Bases, ela é clara em dizer, que a formação do professor tem que ser acadêmica, né.

P: A ta, a nível superior.....

18- R:superior. Mas o que é, mas e daí, que fim vai dar ao magistério? Vai tirar daqui do magistério e vai colocar lá na faculdade? E daí, o que se vai melhorar a formação do professor? Eu acho que deveria continuar o magistério e ir pra frente com a faculdade, complementação, entendeu? Então tem que ter, ou senão faz um ano de magistério e, tem que ter uma base, uma preparação. A pessoa não pode sair do colegial e ir fazer sabe, um curso normal, que vai ficar a mesma coisa! Vai ficar a mesma coisa! Então eu acho que são projetos pedagógicos que deixa todo mundo desestruturado e que não tem talvez um fim e que depois aumenta com outro projeto e vai outro projeto e aquele lá nem deu grandes resultados ou pequenos resultados, talvez nem foi avaliado, já se modifica porque é a política do Brasil, é uma política, é um jogo! Vem um com uma idéia, um catedrático sai lá com uma idéia, o outro vem, o outro vem, entendeu? E vai tudo mudando a idéia como se.....e a educação é jogada.....

P: Me fala uma coisa, você que está há tanto tempo aqui na escola, você é uma pessoa super bem informada, você podia contar um pouco disso: como é que vocês que estão na escola como é que vocês trabalham com isso, como é que a gente leva a nossa vida cotidiana aqui dentro da escola? Como é isso?

19- R: É M. do C.! Eu procuro vivenciar assim sabe. Eu faço da minha profissão realmente aquilo que eu gosto muito. Então é assim. O meu dia a dia dentro da sala de aula, independente desses problemas, eu atuo como profissional mesmo. Eu tento, dentro da sala de aula, eu tento fazer tudo de novo pros meus alunos, eu tento melhorar a formação deles, o tempo inteirinho eu to fazendo sempre alguma coisa, aquilo que eu tenho de conhecimento e aquilo que é permitido dentro da sala de aula, mas, ao mesmo tempo, isso influencia porque eu sou ser humano, aí isso, quando a gente vai fazer a ligação, que a gente chega aqui em baixo e vê o que está acontecendo, essa chateação, que vai acabar magistério, quando o aluno pergunta, dentro da sala de aula, pergunta assim pra você: - R., vai mesmo acabar o magistério? Porque a evasão do magistério esse ano foi muito grande por causa desse negócio. Será que vai? Num tá valendo nada, porque que eu vou fazer, né? C. vai mesmo acabar o magistério? Não sei.

Então eu to sempre procurando algum respaldo pra mim responder essas perguntas. Então eu sempre mostro pros meus alunos, a importância dele estar aqui, dele estar fazendo esse curso, porque esse curso, e como vai melhorar se ele continuar a fazer a faculdade, qualquer tipo de faculdade, ta. Mas isso aí, no cotidiano da gente, é muito difícil a gente tá jogando, ter jogo de cintura o tempo inteirinho. Porque um dia um projeto, outro dia outro projeto, você fica assim, um clima muito difícil! Você tem que ter muita competência e muita estrutura emocional, pra você estar sendo uma professora.....mas muita!

P: E como é que essas políticas, cada hora uma, cada uma exige uma coisa, como é que isso influencia, ou não, o cotidiano da escola? Como é que a direção, a coordenação e todos os professores, lidam com isso? Faz o que mandam, têm autonomia?

20- R: Não, não. Aqui no J.C., eu vou falar do J.C. Em termos de direção nós temos bastante autonomia, bastante. E a nossa autonomia também, ela é baseada no conhecimento, porque sai as coisas, a gente está sabendo, então a gente está conhecendo a gente não é levada pelo "oba, oba". Um boato x não desanima a gente, certo? A gente vai a fundo pra saber a questão verdadeira o que realmente existe de tão ruim em tal projeto, o que existe de tão bom em tal projeto, então a gente está sempre procurando se alimentar disso pra continuar nossa vida lá no cotidiano, é primeiro ponto, certo? E essa liberdade a gente tem, esse respaldo a gente tem porque a C. dá, a coordenação que era antigamente a F. dava bastante pra gente. Agora M. do C., não é fácil! Mesmo com elas, às vezes elas baqueiam e a gente baqueia junto e a gente está triste junto, mas ao mesmo tempo que a gente está triste, a gente tem que seguir normas, leis, regimentos que são necessários, não vou dizer pra você que não são! Mudanças! São todas necessárias. Agora, mudanças que a gente não acredita! Vou voltar agora, falando da minha pessoa. Eu até faço aquilo que eu.....assim, não gosto muito de fazer, porque tem muita coisa que a gente faz, por exemplo, no cotidiano da gente, a gente não gosta muito de lavar louça, mas gosta de cozinhar, você tem que lavar louça pra cozinhar não é assim? Então, é a mesma coisa. Eu até faço coisa que eu não gosto muito, mas fazer coisa que eu não acredito, M. do C., isso eu não faço! Certo? Não faço mesmo. E aqui no J.C. é bem por aí, a gente não faz coisa que a gente não acredita, então até as pessoas tem que vir aqui colocar pra gente, por isso que eu falo pra você, porque a gente tem que ter esse respaldo! Só de convencimento, se não vir convencer sobre o projeto, se o projeto não é claro no papel pra gente, a gente vai até o final pra saber o que se pretende com a gente pra gente ta podendo atuar.

P: Vocês questionam?

21- R: Bastante! O J.C. sempre foi assim. Esse é o grupo. Enquanto grupo.

P: Fale um pouco sobre o impacto que o PEC teve sobre o ensino oferecido pela escola, quer dizer, houve algum impacto, mudou alguma coisa?

22- R: Mudou. A gente nota o crescimento das pessoas, porque nós temos o outro respaldo também, que é, que foi dos HTPC, que são efetivamente realizados aqui dentro dessa escola, então a gente foi se alimentando, entendeu, daquilo que a gente aprendeu, então, teve impacto, não digo pra você que não teve. Teve melhoria! Cem por cento? É claro que não, de jeito nenhum! Mas a gente vê o grupo, cresceu sim, mas, é assim, teve gente que acha que não valeu nada, que isso não serve pra nada, é quer levar o grupo pra baixo, mas a grande maioria só alimentando e levando o projeto pra cima. Isso não tenha dúvida! Individualmente, cada questão que foi trabalhada com certeza deve ter (?) de cada um dentro das suas limitações naquela época, ah!, eu acredito que sim. Eu posso falar de mim, dos meus conhecimentos, na época, até falo pra você, que foi tirado, as apostilas, conteúdo de livro que eu já estava lendo, mas nada como discutir, discutir com a turma e também ver a opinião de outro, do que ficar só lendo um livro, quer dizer, eu cresci bastante com isso! É o meu crescimento que que reverteu? Na melhoria da qualidade das minhas aulas! Da minha avaliação! Já vejo a avaliação de forma diferente? Sem dúvida! Disciplina de forma diferente? Sem dúvida! Eu falo do grupo assim de uma maneira geral. Eu vejo, muitos dos que estão me acompanhando, eu vejo o outro crescendo. Inclusive esse trabalho, né M. do C., que você está vendo a gente realizar, o trabalho de final de curso, isso daí, realmente a gente foi crescendo, crescendo, e o PEC também ajudou a gente a refletir.

P: É, me parece até que vocês foram muito questionadas pela DE, diz que veio uma comissão aqui de supervisores, né, pra saber se vocês não estavam puxando muito as alunas (risos), é isso?

23- R: É. (?), mas saíram daqui convencidos! (risos)

P: Acho que é pra exemplificar aquilo que você me falou, que vocês, enquanto grupo, vocês acreditam naquilo que vocês fazem, vocês tem base pra discussão, tanto que o povo veio aqui e vocês falaram: não, é assim, assim, assim, e eles voltaram.....

24- R:e defendem nosso trabalho porque o passado nós tivemos supervisoras que vieram sentar na nossa sala e assistir os trabalhos de final de curso e dar muitos parabéns pra gente. E leram os trabalhos de final de curso!

P: Quer dizer, acaba sendo modelo pra outras escolas.

25- R: Modelo. Se você for lá na DE, com certeza. Porque o que houve no princípio? Houve no princípio um choque, mas como toda mudança tem choque, né, M. do C.! É difícil pra todo mundo, a gente entende, pro próprio aluno é muito difícil esse trabalho porque ele nunca fez um! Então tem que ter, o primeiro, é doído, quando você começa a alfabetizar, segundo até a Emília Ferreiro, quando você começa a alfabetizar uma criança, é doído, ela sofre, ela tem sofrimento quando ela mostra uma coisa que ela escreveu e você não lê, ela tem sofrimento com isso! Então é a mesma coisa! A primeira vez que você vai fazer um trabalho de iniciação, um trabalho científico, e aqui é de iniciação, nada mais do que isso, porque eu tirei a apostila que a gente ta ensinando elas a fazerem esse trabalho de final de curso, de um módulo que eu fiz na pós-graduação, de como se faz um trabalho científico, então não tem nada, bem menos do que lá, então é o início! Como se faz uma introdução, o desenvolvimento e tudo mais. Então isso assusta um pouco, que nunca foi feito! Se vê que agora até em termos de ensino médio, eles estão propondo, né, que o ensino médio saia defendendo o trabalho deles. Quer dizer, antes deles fazerem, a gente já estava fazendo trabalho de final de curso no magistério. Então, é difícil acabar com um projeto da qual o grupo tem consciência do que está fazendo e tem, muito mais do que consciência, competência de fazer. Mesmo errando, M. do C.! O primeiro ano foi uma coisa, o segundo ano nós aprendemos em cima dos erros, terceiro, e aí todo ano a realidade é diferente. Ano passado nós éramos duas salas de quarto magistério, esse ano nós somos cinco! A realidade não muda? Ano passado eu sozinha era a professora, sempre fui sozinha, dos quartos magistérios em Didática, então eu era a responsável. Hoje nós somos mais do que uma! Então são três, quatro cabeças, um grupo, fazendo o mesmo trabalho pra ver se fica igual, entendeu? Discutindo o tempo inteirinho como é que é, o princípio, o meio e o fim. A gente tem que sentar até pra marcar data, pra um não bater com o outro, uma orientadora de um trabalho não pode estar assistindo a outro trabalho, entendeu? A gente tem que sentar pra ver os mínimos detalhes!

P: Você considera que tudo isso é uma forma de formação dos professores?

26- R: É! (risos) tempo inteirinho!

P: Toda essa discussão!

27- R: É, mas olha bem. Ainda em termos de formação, eu acho que se a gente tivesse um respaldo maior, né, até mesmo com um projeto mesmo da escola, né, de um curso de magistério, né, até como lei, alguma coisa, era mais envolvente, né, que aí os outros professores poderiam estar se envolvendo mais e a formação deles ia estar ajudando, porque não são todos que.....hoje, por exemplo, nós tivemos uma professora da noite, que veio assistir o trabalho, porque ela era orientadora da noite, mas não são todos que podem vir e outros que se disponham a vir, entendeu. Eu acho que nós tamos caminhando pra isso, sempre dando um passo, um passo, entendeu.

P: Um passo que melhora? Sempre?

28- R: Não tenha dúvida, eu vejo isso.....

P: Você que está aqui a tantos anos, você acha que há uma diferença de quando você entrou pra agora?

29- R: Sim, sim, ah, sim, sem dúvida, imagina! Com certeza. Mesmo que as pessoas até não consigam enxergar eu já enxergo.

P: Com a sua percepção seja sobre o sucesso, seja sobre o fracasso dos objetivos que o PEC se colocava. Do sucesso. Você mesmo disse que foi um bom curso, que as pessoas que vieram eram bem formadas, então teve sucesso.

30- R: Sucesso teve.

P: Então porque você acha que teve?

31- R: primeiro por causa do, penso eu que deve ser por causa do.....(grande pausa) nós não temos é.....é uma coisa nova, diferente, é a necessidade (todo esse período é falado como se ela estivesse pensando alto, pondo os pensamentos em ordem).

Primeiro ponto é a necessidade, certo? Então nós precisamos e nunca tivemos, então de repente aparece e a gente fica empolgado, você viu que a gente não foi escolhido, nós fomos atrás, certo. Primeiro, quer dizer que já vem da gente, a gente quer. Sucesso vem por aí. Depois segundo porque, foi uma coisa estruturada, a nossa escola recebeu de braços abertos (grande pausa).

P: A formação das pessoas que vieram dar o curso?

32- R: Eu digo pra você que não foram todas de nível bom, não. Teve, nós tivemos alguns que deixaram a desejar. Isso não falo só por mim, bastante pelo grupo, a gente sentia mesmo que a motivação, mas é porque são assim pessoas diferentes, né, mas, não é só pelas diferenças individuais de cada um nem a forma de estar conduzindo (o curso), certo, é (?) mesmo, acadêmica, acho que tem uns que deixaram mesmo, teve uns até que não conseguiram completar, objetivo final, que deixou assim, tipo: - Olha gente, então vocês leiam, não deu tempo, vamos lendo esse resto que falta aqui, não deu tempo. E deixou a apostila com a gente. Então, falta de programação mesmo do próprio professor, de estar programando seu tempo e seu conteúdo, dentro daquele espaço, naquele grupo ali, até por falta de conhecimento, porque cada semana era uma pessoa, então a informação que uma tinha era a que a outra levava sobre o grupo. Eu acho pouco, devia sempre ter uma acompanhando.

P: Quer dizer, vinham pessoas diferentes pra fazer o curso.

33- R: Diferentes, isso. Eu acho que isso também.....um pouquinho.....deveria, né. É crítica construtiva. Inclusive naquela avaliação final eu sempre colocava minha crítica, construtiva. Eu gostaria de não omitir (a crítica), porque eu acho que a gente cresce assim.

P: Você acha que teve algum fracasso?

34- R: Ah, teve! O fracasso foi de acabar! Porque um trabalho lindo, maravilhoso, acaba do jeito que acabou, a gente fica descrente ! A descrença é ruim, né, não é legal. Então, é uma forma de fracasso! E também, ele assim não.....não chegar a ter aquele vínculo mesmo de conhecer realmente o que a escola necessita pra estar dando um respaldo maior para a escola, certo, então eu acho que o projeto ele tem que estar bem estruturado, baseado na realidade pra (fim da fita)

P: Em algum momento houve uma desqualificação do trabalho do professor da escola?

35- R: Não, não houve, dessa forma não, mesmo porque eu acho que talvez eles tenham bastante "now-kow" pra conduzir essa situação, né, não era pra esse lado não, de jeito nenhum não teve isso, teve, com certeza digo pra você, que teve ganhos em todos os sentidos, eu falo em ganhar mais porque eu acho que é minha exigência, volto a dizer pra você, (?) exigente comigo mesmo com a minha formação então eu estou exigindo mais, certo, a gente quer sempre mais, né, neste sentido que eu estou falando, mas não que tenha desqualificado.....

P:o trabalho que o professor realizava aqui.....

36- R:não, não, não,não, muito pelo contrário.

P: Agora eu queria que você falasse um pouquinho de você outra vez. Qual foi a importância que o PEC, enfim, que as discussões tiveram pra sua prática de sala de aula.

37- R: Fui muita, né, porque, primeira coisa que eu gostei no PEC foi assim, ver que dentro da minha prática lá sozinha, individual, eu tava praticando uma coisa que estava compatível com as pessoas que estão envolvidas assim num processo até, penso eu, né, adiantado, acadêmico, pós-graduado, mestrado, doutorado, aquilo que eles acreditam, eu também acredito, entendeu. Foi um momento de verificação da minha prática. O que eu estou realizando realmente, é o caminho certo? Não. É um caminho que leva a alguma coisa? Se estiver errado a gente, é uma confirmação mas, não é bom falar certo ou errado, mas é um objetivo que a gente quer alcançar com o nosso aluno, então isso aí me ajudou, pra caramba, foi um momento de muita assim, eu ta vendo que eu estou usando as mesmas bibliografias, sabe essas coisas, que eu to atualizada, isso tudo veio porque eu estava sozinha, sempre sozinha, então o PEC veio confirmar, que bom, e me dar mais ânimo em continuar que esse caminho ta legal , ta bacana e confirmar minha prática, certo, que tem que ir por esse caminho mesmo e cada vez mais melhorando.

P: É R. , você acha importante isso, isso que você está falando, quer dizer, de repente vem a academia pra dentro da escola pra, vou usar a palavra que você usou, pra confirmar aquele

trabalho, uma prática, aquele trabalho que você estava desenvolvendo e você acha que isso é uma coisa legal?

38- R: Pra mim foi porque fez com que eu assim ficasse mais assim segura de um trabalho que eu estava fazendo, entendeu, de um trabalho, porque, na formação de magistério, a gente não tem muito com quem trocar figurinha, certo, e eu acho horrível a gente trabalhar sem você poder olhar pro lado e discutir a sua prática, então M. do C., pra mim é fundamental eu ter essa oportunidade de discutir a minha prática, discussão em todos os sentidos, não só de pedir opinião mas também de contar o que eu estou fazendo, entendeu, de repartir, então isso pra mim é muito importante e eu tenho, eu tinha, né, agora nós temos mais o magistério de 2º. grau, graças a Deus ta aumentando o número de professores na minha área, mas eu tinha mui.....olha, teve época aqui no J.C. que eu era sozinha, praticamente eu de pedagoga, então uma prática assim feita sozinha é muito difícil, principalmente pra uma pessoa que gosta de discutir a prática, uma pessoa que gosta de abrir a porta da sua sala de aula e mostrar realmente e vivenciar, fazer os outros vivenciar e trocar mesmo sua experiência, então pra mim é muito difícil

P: E você não se sente desqualificada quando acontece isso.

39- R: De jeito nenhum! Porque? Não sei porque. Eu deveria? Porque?

P: Não, não! É que as vezes acontece dos acadêmicos, da universidade, achar que sabe mais, que faz melhor! E é isso que eu estou te perguntando. Com essas pessoas (do PEC) vocês não se sentiram (desqualificadas).

40- R: Eu não, eu não.

P: É uma pergunta que eu fiz pra todo mundo e ninguém sentiu.

41- R: Não mesmo, não tem nada a ver.

P: E se você for em outras escolas, em outras realidades, nossa, o pessoal quer ver o diabo e não quer ver o pessoal da universidade.

42- R: Não, imagina!

P:então eu acho que, não é pela universidade, é uma coisa de relação, é respeitar o seu trabalho.

43- R:relação, olha bem, eu acho, eu vejo dessa maneira, como nossos colegas também podem ter se colocado assim, mas eu vou falar por mim, eu respeito o trabalho dele (acadêmico) porque eu tenho certeza que ele respeita o meu, porque eu faço questão de mostrar que eu trabalho e que eu faço, eu não tenho vergonha da minha prática porque eu pratico, entendeu, então eu acho que é bem por aí. Porque olha bem, M.do C., se você hoje está fazendo um mestrado e vem aqui conhecer, eu duvido, M. do C., mas eu duvido que você saia daqui dizendo: eu não aprendi nada lá na hora que eu tava vivenciando a realidade do J.C., mas é difícil uma pessoa vir aqui, aberta à aprendizagem e não vir e discutir o seu trabalho que você está fazendo com a prática nossa e você não carregar coisas da gente. É difícil isso, entendeu? Não sei se (?) responder, mas com certeza você vai levar muita coisa (risos). Mas é difícil você não aprender, a não ser que você não esteja aberta pra aprendizagem.

P: Eu acho que a grande questão é essa.

44- R: A troca, seja acadêmica ou não acadêmica, você ganha mais do que eu ou deixa de ganhar mais, você ser supervisor, deixar de ser supervisor, cada um cumprindo o seu papel, todo papel é importante. Por isso que eu acho muito importante a academia aqui dentro da escola, porque a academia não está aqui dentro da escola é o caos que está a escola. Porque se a academia estivesse aqui, vendo a nossa realidade e ajudando com a teoria, os dois andando juntos.....

P:era ganho pros dois.

45- R: Nossa senhora, entendeu?

P: E você acha que a academia, hoje, está muito afastada do que está acontecendo na escola?

46- R: Ah, tá! Sem dúvida! Isso não tenha dúvida (pausa), bastante. Tem bastante gente que está aqui, que vem na realidade mas é.....a gente não vê tanto. Eu não sei! Olha, por exemplo, eu tenho muita estagiária, fazendo estágio, mas eu, quando, nunca vi um trabalho sendo realizado assim do jeito que você ta realizando. E eu acho importantíssimo! Não vi aqui no J.C. mas quando eu fui lá nos congressos, todo trabalho de tese parte de uma, de um

estudo assim. Inclusive no congresso que eu participei em Águas de Lindóia, foi uma semana que eu fiquei lá, teve um trabalho que inclusive a professora levou todo o professorado que esla pesquisou, todas as professoras que participaram do trabalho de final de curso ela levou na apresentação lá na hora. Então elas tiveram uma relação muito legal, porque, eu estou lembrando disso agora M.do C. porque eu lembro direitinho, tudo isso que nós estamos conversando que aconteceu lá. A professora, o depoimento da professora com a aprendizagem da pessoa acadêmica que tava lá fazendo o trabalho foi assim muito bom, ela fez um depoimento, ela aprendeu muito, ela pode construir um trabalho pedagógico muito dez, com o auxílio da, da troca das duas, entendeu,o trabalho (a prática) dela saiu muito legal por causa do auxílio que ela teve com a....

P: A gente só sente que as próprias instituições, a própria SEE, desqualifique o trabalho da academia, principalmente aqueles que ela não quer que seja.....ela faz uma escolha, vamos usar esse trabalho.....

47- R:é isso que atrapalha.....

P: e não o outro....

48- R:e não o outro. Sem dúvida.

P:então esse trabalho que está sendo feito dentro da escola, que querem saber dos professores, né, é desqualificado.

49- R: Sabe, a maior preocupação na hora da apresentação e na hora da entrega desses trabalhos de final de curso minha preocupação maior é essa: M. do C., você faz uma pesquisa, você gasta dinheiro, você gasta seu tempo, você dá tudo de si e uma professora não dá valor a isso! Seja o mínimo que for! Se tem que ta ali do lado da sua aluna, considerando e valorizando esse trabalho, mostrando a importância dele, para as outras pessoas, entendeu, e agora você pegar uma pesquisa e jogar na lata do lixo, ou senão, você tiro nota e fim de papo, por isso que eu faço questão que eles, mostra pra eles, que eu quero uma cópia pra deixar na biblioteca pra consulta mesmo, porque ele está deixando uma coisa importante para a geração futura, que ta vindo dele, uma coisa dele, entendeu, eu acho importante, (?) da academia.

P: Quer dizer, vai formando uma cultura.....

50- R:uma cultura em cima disso.....

P:.... que é uma coisa que a gente não tem.....

51- R:é, exatamente.....

P: valorizar o trabalho das outras pessoas.....

52- R: Ah!das outras pessoas.....

P:não achar que todo trabalho tem assim que propor a reforma do mundo, né.....

53- R:exatamente.....

P:que não é bem por aí.....

54- R:thcu,tcu,tchu,tchu, não é por aí, não adianta.....

P:é um processo.....

55- R:é um processo e cada trabalho é uma meta.

P:Porque se não começa lá, como vocês fazem, é o que acontece na universidade, você chega lá pra fazer um mestrado, você não sabe nem fazer um projeto.

56- R: Nada! Nada!

P: Não sabe mesmo, eu não sabia, posso falar por mim, eu tive que estudar, ninguém me ensinou.

57- R: E eu falo por mim também, quando eu fui fazer, é, quando eu fui fazer pós, psicopedagogia, monografia, quando que eu fiz (?), nem na faculdade!

P: Pois é!

P: Bom (risos) a última pergunta pra você. Como você avaliaria as condições atuais desse programa que deveria ser um programa de formação permanente, continuada, o PEC.

58- R: Então como é que eu posso avaliar?

P: Ué, qual é a sua avaliação.

59- R: (risos) Oh, M.do C.,.....

P:é zero? R:se quer que eu dê nota? (falamos quase ao mesmo tempo)

P: Não! Eu quero que você fale.....

- 60-** R:como programa de educação continuada.....
P:é.....é.....
- 61-** R:.....eu não posso avaliar muito bem porque não foi continuada, certo, mas como, vamos dizer assim é.....é....., um começo ele poderia ter.....eu não sei.....eu não sei....
P: Não, não, o que eu estou perguntando pra você é isso: as condições atuais. Tem o programa?
- 62-** R: Não.
P:o programa desapareceu.....
- 63-** R: Como programa de educação continuada ele não é, não existe, então a avaliação pra ele não.....
P: Eu já , inclusive, já te perguntei. Alguém veio aqui falar pra vocês que acabou, porque que acabou, se acabou o dinheiro.....
- 64-** R: Não, não, nada, nada, é bem por aí ué....
P:se já falou que não.....
- 65-** R:não, tchu,tchu,tchu,tchu, nem começou falando que o programa começa aqui e termina lá.
P: Certo.
- 66-** R: Acho que esse projeto tinha que ser, né, primeiro, abertura no colégio, seria falar sobre o projeto, não, já chegaram e já (?), entendeu, então, a primeira palestra, é falar sobre o projeto, então nós temos a manhã inteira pra discutir o que vai acontecer: o projeto tem a duração de tanto tempo, entendeu, não, isso não (?).
P: É uma das coisas que eu discuto, que eu quero discutir, talvez você pudesse dar a sua opinião, sobre essa questão também de ser várias instâncias. Enquanto eles (a SEE) falam de projeto pedagógico da escola eles fazem cursos separados: pra diretor, pra coordenador, pra supervisor, então, talvez a sua diretora e a sua coordenadora, soubessem.....
- 67-** R:sem dúvida.....
P:.....mas vocês não ficaram sabendo.
- 68-** R:não, é instância mesmo, é um problema de instância, certo?
P:é uma coisa de separação, né.
- 69-** R:é, cada um, é....., eu acho até que tem que ter, por exemplo, se deu satisfação para a minha diretora e coordenadora, a função delas também é estar.....
P:passando pra vocês.
- 70-** R: Não sei onde está a falha ta, eu acredito que não esteja aqui jamais, acho que a C., um negócio desse, jamais! Ela pode até te falado, essa projeto é pra dois anos, mas, M. do C., você, se tratando de profissionais da área de educação, você acha que um projeto que você vai participar dele, satisfaz você chegar perto do cara e, esse projeto você vai fazer de fevereiro até dezembro. É, mas porque? Não sei, é o projeto, o projeto começa aqui e termina aqui. Não é assim, né. Vamos explicar o objetivo, o porque, porque que ele vai parar, porque, entendeu? Se ele vai dar andamento, se é apenas uma.....experiência, por isso que ele vai ter a duração de dois anos, pra depois parar e ter uma avaliação dele, pra ver se ele, entendeu? Tem que ser explicado alguma coisa! Isso não foi.
P: Só uma curiosidade minha. Várias pessoas (da escola), inclusive a C., fala do projeto da Escola Padrão, e você acha assim que era uma coisa boa, uma coisa que....
- 71-** R: Olha bem, tinha os pontos positivos....
P: Era uma coisa que podia ter continuado, podia ter sido melhorado.....
- 72-** R: Sim, sim, sem dúvida. Eu acho que, teve muita melhoria pra escola. Como também teve muita coisa que foi mal interpretada e mal usada. Não digo aqui dentro do J.C. mas estou falando das escolas que eu conheço. Tipo é....autonomia, tem que ser discutido o que é isso, certo? Seleção de professores, discutir o que é isso, como é que é. Mas eu acho que tinha muita coisa boa, inclusive a carga horária, era uma das melhores,né, que eram 28 aulas com aluno só, o resto você fazia de HTPC, e tinha mais coordenadores, certo, um coordenador pra uma escola igual a essa , pra dar conta de manhã e a tarde, pedagogicamente, é humanamente impossível! É um ganho? É, não vou falar pra você que não é um ganho você já ter um coordenador. Pra quem não tinha nada, né? Mas você sabe que não é bem por aí que a educação, vamos dizer assim, precisa. Ela requisita muito mais do que isso. E também o

projeto é, foi um projeto legal, mesmo na questão do HTPC ser maior (pausa), oh, você tinha os pontos fortes e tinha os pontos fracos que precisavam ser discutidos.

P: Não sei qual a sua opinião, aliás, você já falou isso. É aquela história. Parece que nunca dá tempo de você avaliar.....

73- R:ah, não!

P: de você saber os pontos fortes e os pontos fracos....

74- R:exato.....

P:e jogar fora os pontos fracos e.....

75- R:e continuar os pontos positivos, trabalhando....

P: ...não, eles mudam de nome as coisas, cada hora tem um nome, e.... tipo, você nem sabe se avalia, você não sabe nem porque que começou nem porque que acabou, né. Se a gente for fazer um levantamento.....

76- R:mas tinha coordenador por área, menina! Olha, a gente tinha coordenador de geografia, coordenador de matemática, português, do magistério.....

P:e quanto tempo funcionou aqui na escola?

77- R: Ai meu Deus, agora você me pegou!

P: Acho que uns dois anos também, né?

78- R: Foram, foram dois. Tinha uma, um professor, que cuidava da biblioteca, certo? Oh, um professor cuidando da biblioteca! Como projeto, como projeto! Ele tinha um projeto, projeto pedagógico, envolvimento dele de, ele era envolvido com as atividades pedagógicas da escola, tipo teatro, tipo.....

P:..... quer dizer, não era aquela pessoa que toma conta da biblioteca, que abre e fecha, a porta!

79- R: Não, não, não não, não, não, de jeito nenhum! Por isso que eu falei , que eu completei que tinha projeto.

Sujeito 6

P: Qual a sua opinião sobre cursos de capacitação em geral.

1- N: Com relação aos cursos de capacitação eu acho, acho não, eu tenho certeza que é essencial para a formação do professor porque praticamente nós saímos das universidades, realmente saímos crus sem nenhuma experiência, como agir, como se comportar perante a educação mesmo, então esses cursos de formação são aqueles que realmente dão subsídios pra gente atuar assim com mais perfeição na educação. É de essencial importância. Eu acho que realmente tem que ter e tem que ser de formação permanente, contínua.

P: Quer dizer, a gente sai da universidade e encontra uma outra realidade e aí a gente tem um choque com o real da escola....

2- N:porque a gente tem aquele conhecimento científico, agora, transformar aquilo ali em saber ensinar é que é difícil.

P: O senhor acha que há relação entre capacitação de professores e melhoria da qualidade de ensino?

3- N: Com certeza. Esses cursos de capacitação já...visa mesmo a melhoria do ensino público e está resgatando né , porque a escola pública perdeu muito da questão da credibilidade então esses cursos de capacitação realmente eles estão colaborando pra que a gente resgate o (?) da escola pública.

P: E porque o senhor acha que houve essa falta de credibilidade da escola pública.

4- N: Acho que é pelo sistema mesmo, né, houve grandes mudanças no ensino e o quadro do magistério não estava estruturado, preparado pra essas mudanças, como por exemplo a questão do ciclo, né, quando entrou a questão do ciclo básico muitas pessoas criticaram, como criticam hoje a questão dos ciclos, de 1ª. a 4ª. e de 5ª. a 8ª., mas porque? Porque criticam? Porque até hoje não se sabe, perfeitamente, como trabalhar dentro desses ciclos, porque eu tenho certeza, a partir do momento que o professor tenha um embasamento, ele saiba o que é uma progressão continuada, daí o ciclo vai funcionar, porque na verdade o que nós queremos, a gente não quer uma cultura de incompetentes, uma cultura de reprovações,

(a gente) trabalha em cima da cultura do sucesso, mas pra isso a gente tem que ter embasamento pra não acontecer o que hoje os professores criticam, eles colocam né, que a aprovação automática, que não tem retenção, e na verdade não é isso, o que está acontecendo é que a maioria dos professores ainda não conseguiu entender o que é ciclo, progressão continuada, devido a que, a falta de capacitação, hoje a gente até percebe nos anúncios de televisão que realmente o governo está procurando se esforçar em elevar a auto-estima do professor, em proporcionar cursos de formação, porque o professor sempre tá pedindo! A gente as vezes passa um questionário aqui na escola o que eles mais (?): cursos de capacitação, cursos de formação e as vezes quando a Oficina ou a Diretoria de Ensino faz esses, essas convocações, muitos professores ou não querem ir ou, como eu percebi também, varias vezes aqui quando teve o PEC, que teve professores que chegaram a falar assim: - Ah! pra ouvir essas baboseiras eu não venho. E as vezes tem até muitas coisas que ele conhece mas ele não aplica na sala de aula, ele não trabalha em cima do....concreto, do que é do contexto do aluno mesmo, então realmente é preciso esses cursos e eu acho que o que realmente falta pro governo é realmente não só convocar mas ele ter mecanismo de obrigar o professor a fazer esses cursos, porque nós vemos, ta oferecendo, oferecendo, eu invisto um dinheiro muito grande como foi, por exemplo, um convênio que aconteceu aqui entre a diretoria de ensino de J. e a USP, quando eles propuseram um curso pra estar reestruturando o ensino de fisica, não transformar mais a fisica como aquela coisa matemática, aquela coisa cansativa, aquela coisa chata que reprovava, qual era o maior índice de reprovação? Era fisica e matemática. Então a FAPESP, que é o órgão que ajuda a financiar esses cursos, ele investiu durante três anos aqui na diretoria de ensino de J., até a diretoria criou alguns mecanismos né, junto as escolas, junto ao diretor, ao coordenador, pra que realmente eles pudessem estar supervisionando o acontecimento do que foi proposto nesses cursos, mas, infelizmente, eu não sei o que aconteceu, que do ano passado pra cá eles cortaram essa convênio e tudo que foi investido em nós, não está mais acontecendo, então o professor questionou, questionou, mas ele tem uma relutância muito grande diante do novo em ele mudar, então falta capacitação? Falta sim, só que quando se propõe uma mudança o que acontece? Tem muitos, eu até percebia durante as reuniões eles colocavam as opiniões mas quando chegava na sala de aula eles continuavam no ensino tradicional. E eu acho isso grave, o governo investir porque, eu me lembro que no ano de 1998 eu fiquei trinta dias afastado pela 121 que é uma resolução que afasta (o professor) da sala de aula, e é remunerado, então o que aconteceu, o governo estava me pagando pra eu estar tendo essa capacitação e pagando um professor pra estar no meu lugar, e de repente ele aplicou isso no Estado de São Paulo inteirinho e o professor não faz o mínimo que é aplicar aquilo na sala de aula, sendo que nos foi fornecido material, tudo! Então o que realmente complica não é só falta de informação, é falta também do professor se engajar, dele ter aquele compromisso de mudar também, a mudança é difícil? É, porque nós viemos de uma formação tradicional e as escolas, as faculdades ainda passam né, essa formação tradicional, então a dificuldade é muito grande, eu percebo isso daí na dificuldade que o professor tem de mudar e de não querer mudar, eu acho que tem que continuar esses cursos de capacitação aí e o governo criar mecanismos de estar supervisionando isso daí.

P: A que o senhor atribui essa resistência, vamos dizer assim, tão grande que alguns professores têm de mudar.

5- N: Os mais antigos colocam assim:- Ah, já estou pra aposentar então não vale a pena eu estar me desgastando pra fazer essa mudança, porque toda mudança exige uma série de trabalho, você tem que estudar, tem que mudar. A questão salarial também né, que os professores tão lutando a não sei quanto tempo pra um aumento e eu acho que devido ao sistema mesmo educacional desses últimos tempos em que o professor, ele não tem mais o mesmo valor como ele tinha a uns trinta anos atrás né, que o professor, além dele ser respeitado, era um status social também, e ele perdeu isso daí. Então eu acho que essa falta de motivação, as perdas salariais, a violência mesmo, então o professor, ele tá se sentindo incomodado, então ele tem medo das mudanças e ele fala vou lá e dou a minha aula, do ensino tradicional e.....

P:não me comprometo.

6- N:....e não me comprometo. Porque a mudança também, envolve várias coisas. Porque de repente eu vou mudar, pode dar certo como pode não dar certo, então é esse medo também do mudar e às vezes o que falta também, não é o nosso caso, porque aqui a gente tem um apoio muito grande a nossa diretora ela é pioneira com relação a mudar, utilizar novas estratégias, então não é o nosso caso, mas eu percebo que muitas, muitos diretores de escola, às vezes eles até boicotam porque eles acabam tendo que responder, às vezes, pelo insucesso dessas mudanças, então eles têm medo.

P: Quer dizer, é muito investimento, a pessoa para mudar tem que investir muito, e de diversas formas, como o senhor está dizendo, investimento pessoal, investimento financeiro, né.

7- N: Porque inclusive, quando teve essa capacitação em São Paulo pela USP, a FAPESP exigia desses orientadores, que eles dessem um retorno, então cada capacitação tinha que apresentar um projeto que eles fotografavam, e foi complicado porque, quando chegou a hora de realmente mostrar todo o trabalho, várias escolas não estavam aplicando aquilo, então a nossa escola foi assim, também nessa proposta de mudança do ensino de física, pioneira, porque foi a única escola, dentro da diretoria de ensino de J. , que realmente aplicou e nós mostramos isso, perante toda a mudança que aconteceu no ensino. Fizemos um levantamento, desde 93, quando a C. entrou aqui na escola, do índice de retenção de física que era 90% em 93, em 98 chegou a ser 6%, e isso foi assim um esforço muito grande, porque no primeiro ano, nós também ficamos perdidos, você está acostumado naquele ensino tradicional e a gente teve hora também que acabou caindo, metendo os pés pelas mãos, e dá medo, dá muito medo! Eu, particularmente, quando colocou, eu falei:- Onde que eu fui (risos) cair, né!

P:.....onde é que eu fui amarrar meu burro! (risos)

8- N: É, exatamente, porque o que realmente dá, mais, é o medo, que acho que às vezes o professor, ele tem medo de se comprometer.

P: E o senhor acha que a grande diferença de ter dado certo aqui no J.C. e em outras escolas não, qual foi.

9- N: Ah, foi o incentivo da direção e da coordenação! Nossa! Porque elas incentivaram demais, inclusive até de estar pressionando a diretoria de ensino pra que os supervisores cobrassem de outras escolas, porque na verdade não adiante né, o sucesso de uma é o sucesso de todas e o fracasso de uma também é de todas, pra que, pelo menos, dentro da região de J. nós conseguíssemos uma mudança assim bem radical mesmo, entre estar trabalhando uma situação assim mais contextualizada, mais concreta, em que tivesse realmente formando cidadão, porque nós não estamos interessados em formar físicos, químicos, matemáticos e sim pessoas que exerçam sua cidadania lá fora, então a escola lutou muito pra que nós conseguíssemos essa mudança na cidade de J., mas, infelizmente do ano passado pra cá, não sei o que aconteceu viu, a decadência começou ano passado. Enfim!

P: E vocês continuam aplicando aqui na escola esse projeto de física?

10- N: Olha, o que aconteceu foi o seguinte. Em 98, a atribuição, ela foi centralizada na Diretoria de Ensino, então, o que aconteceu, desmanchou toda a equipe escolar e na época, nós tínhamos um professor que ele, não (era) habilitado em física, ele tem um conhecimento tremendo em física, muito mais até que muitos professores habilitados e quando teve essa reforma de plano de carreira que realmente a secretaria queria todos os professores habilitados, os não habilitados começaram a cair fora, acontece que hoje eu tenho uma aula de física nessa escola, uma só, uma sala e as demais com outros professores que não fizeram o curso e também relutam, então eu tenho uma sala que eu aplico e as outras.....

P: Com essa mexida que houve com os professores quer dizer que aqui na escola, hoje, tem mais de um professor de física?

11- N: Tem. Tem mais de um professor de física.

P: Mas, tem aulas pra mais de um professor de física?

12- N: Tem, porque é assim, esse ano a atribuição, como ela foi tumultuada, então o pessoal pegou picado as aulas, então tem, por exemplo, professor que está com 20 aulas, outro está com 4, então está tudo picadinho.

P: Quer dizer, na verdade então, o número de aulas aqui daria perfeitamente pra um professor pegar, quando muito dois!

13- N:....quando muito dois, é pra completar mesmo, na verdade caberia um pra pegar uma carga completa e sobrariam umas três, quatro aulas, só que, o que tornou difícil foi o seguinte, eu com uma aula, estar lutando com o professor que tem quarenta aulas, então ele realmente não aceita, porque ele se considera habilitado na disciplina, então ele fala que ele não fez o curso, que é difícil, como que ele vai contextualizar! É difícil? É, mas é o que eu falei pra você, ele não está disposto.....

P:.....a nem, por exemplo, aprender com você!

14- N:a aprender, a aprender.....

P:....por exemplo, porque ele podia aprender com você que fez o curso!

15- N: Porque inclusive nesses cursos de extensão que eu fiz lá na USP, nós construímos todo o material didático porque sabe-se que a escola pública não tem o laboratório, então todo o material foi construído pra ser trazido pra trabalhar no laboratório da escola, agora não adianta eu ter um laboratório e o material não ser utilizado pra ficar pra estragar, então esse material está todo guardado na minha casa, material de mecânica, de eletricidade, de ótica, agora eu vou trabalhar como, se o professor quer trabalhar só fórmula, fórmula, fórmula? Então, o que aconteceu, realmente quem trabalhava ficou fragmentado nas escolas da cidade. Agora, com relação, por exemplo, a minha disciplina que é matemática, porque eu sou licenciado em matemática, isso, a escola dá muita sorte, porque é um grupo bem fechado, bem coeso, então assim, em termos de matemática, não se tem problemas assim de relacionamento, de ter, sabe, aquele negócio, de não se falar a mesma língua, então a gente trabalha muito unido, tem aquelas dificuldades que é, quando se quebra o bicho-papão da matemática, que acho que agora nós estamos conseguindo colher os frutos, inclusive, quando se fala em progressão continuada, nós aqui na escola optamos por trabalhar com as experiências matemáticas, que uma proposta da secretaria de estado da educação, que nós também fizemos curso pra trabalhar, e a nossa escola também foi a primeira a começar esse trabalho com as experiências matemáticas. É complicado? É complicado sim! No primeiro ano, eu olhava aquele livro, ia pra frente, ia pra trás, e não consegui me situar! Esse ano nós estamos terminando com a primeira turma de ensino fundamental que começou a trabalhar na quinta e está saindo na oitava. Essa turma fez comigo quinta, sexta, sétima e oitava, então esse ano tem o SARESP a gente vai estar verificando....

P:era isso exatamente o que eu ia perguntar anteriormente, esse ano quando todo esse trabalho que o senhor estava fazendo na física, já foi feita uma avaliação? Se aqueles 90% (de reprovação) que caiu pra 6% está aumentando?

16- N: Porque foi o seguinte, nós percebemos isso em avaliação que nós próprios propusemos aqui na escola, agora esses trabalhos foram feitos em 97 e 98 e o ano passado não teve SARESP, ele vai ser novamente nesse ano de 2000, só que agora ficou complicado, porque o ano passado não foi trabalhado, então voltou no sistema tradicional.....

P: O senhor acha que muito provavelmente então esse índice de reprovação vai aumentar?

17- N: Eu acho que sim. Se continuar em cima desse sistema tradicional.

P: É, porque é interessante, assim como vocês avaliaram essa coisa de que, ao mudar do ensino tradicional pra esse....enfim mais é.....a reprovação caiu de 90% pra 6%, eu fico curiosa de saber se com essa volta, de repente quebrar assim um trabalho que vinha sendo feito e voltar ao tradicional, se houve então um aumento do índice de retenção.

18- N: Esse ano que vai dar pra perceber. Inclusive eu achei interessante também, porque quando a secretaria da educação propôs essa mudança, ela propôs essa mudança no ensino médio, quando trabalhou com física, e quando teve o concurso pra PEB II que eu fiz pra física também eu lembro que eu entrei na sala e falei: "eu não tenho chance nenhuma", porque aqueles senhores já de idade e eu novinho lá, que chance eu vou ter com eles, e toda a linha foi direcionada em cima dessa nova proposta, esse pessoal que estava em cima do tradicional, não conseguiu passar, e eu acho que eu passei, particularmente, graças, não a faculdade, mas a esses cursos de capacitação, porque eu me lembro que inclusive um dos meus professores do curso de extensão tinha proposto quatro questões ali do concurso, sabe quando você lembra a pessoa falando.....

P: Uma pergunta: como você tem formação em Engenharia Civil e no começo (da entrevista) você falou alguma coisa sobre: uma coisa é o saber científico e outra coisa é o saber ensinar, então você acha que não basta você ser engenheiro civil e de repente se ver dando aula de matemática pra uma classe de quinta série, então você acha que o saber ensinar, o pedagógico, é importante?

19- N: Olha, essencial. É importantíssimo, embora, principalmente as pessoas que atuam na área de exatas, porque eu acredito no seguinte, realmente só vai melhorar e tudo a parte de exatas, quando as ciências exatas se humanizarem, então eu percebia muito na faculdade por exemplo, que eles achavam que didática, psicologia da educação, estrutura, era perfumaria, e eu comecei a perceber o seguinte, eu me vigiava na minha postura quando eu comecei a fazer a licenciatura (Matemática), foi o ano que eu vim aqui pra escola J.C., eu inclusive pedia pros alunos estarem observando e durante o ano inteiro eles estarem relatando as minhas atitudes, o meu comportamento em sala de aula. Até agora vou me criticar, por exemplo, uma coisa que hoje eu acho horrível, a questão de colocar aluno pra fora. Eu não tinha assim, não às vezes a questão do controle de disciplina, mas ia chegando um ponto que ia saturando e eu colocava pra fora, então, depois que eu fiz as matérias pedagógicas, eu pensei comigo mesmo: eu, que sou adulto, não consigo controlar uma criança de dez anos, onze anos, doze anos então eu prefiro que ela esteja fora da sala de aula? Não, eu tenho que manter ela na sala de aula, eu tenho que criar mecanismos, motivação, pra que ela queira ficar na sala de aula, lógico, tem que ter o respeito, a disciplina, tudo bem, mas....não tem que ser aquela coisa de autoritarismo, né? Tem que trabalhar dentro da democracia, ter autoridade sem autoritarismo, e, essa parte das matérias pedagógicas, eu lembro até que antes do concurso que....não me lembro quem é o autor, ele falava assim: " Quem sabe faz, quem não sabe ensina." , e eu lembrei bem do seguinte, aquela questão do professor não habilitado que de repente não consegue se sair bem na profissão, então vou fazer "bico", vou dar aulinhas, né, que eles falam, então, além da....é lógico que eu tinha o conhecimento específico dentro da engenharia que me deu muito mais do que matemática que foi muito mais puxado, mas, faltava aquele pedagógico, tanto que eu dei muito valor na licenciatura, não fiquei me esforçando muito no específico que eu já conhecia, dentro do pedagógico, didática, psicologia da educação, foi essencial, não que a gente tenha que seguir ali em cima, porque você tem que adequar à realidade, mas eu comecei a pensar: nossa, tem aqueles itens, como que eu posso estar adequando àquela realidade! Eu percebi que a minha postura, enquanto professor, melhorou muito! Eu sempre me reportava a Rubem Alves: existe uma diferença entre professor e educador, e quando ele fala que eu sou educador porque sou apaixonado pelo homem. E tem que ser essa paixão, esse amor, essa vocação, então tem que ter o pedagógico, o pedagógico é essencial, porque eu acho, se eu pensar como perfumaria que a prática vem dentro da sala de aula, lógico que vem! Mas, poxa vida, Piaget, Vigotysky, estudaram tanto tempo e como que eu não vou poder adequar isso na sala de aula! Tem sim!

P: Quer dizer é a mesma coisa que, quando você faz isso, você está desqualificando todo um conhecimento que é um processo histórico, que as pessoas foram pensando sobre, não é?

20- N: Exatamente.

P: É a mesma coisa, de repente, que você querer inventar uma engenharia nova, vamos dizer assim, sem levar em conta tudo que já foi descoberto, não é? É isso que você está querendo me dizer?

21- N: Inclusive, quando....o pessoal, quando tem atribuição, prefere o ensino médio e o meu perfil, no começo não, ficava pensando: " mas onde eu vou utilizar todo o meu conhecimento? Tem que ser no ensino médio" , mas o meu perfil, é de 5ª. a 8ª. , porque eu não estou preocupado só em ensinar matemática, eu estou preocupado com a formação do aluno, por isso que eu gosto de pegar 5ª. série é....às vezes, não sei se é certo, se é errado, eu gosto assim de acompanhar, porque um ano não basta pra gente ter a visão do todo, eu percebi, esse ano foi a primeira turma que eu fiquei quatro anos, então realmente eu os conheço, sei a dificuldade, onde que eu tenho que trabalhar com cada um, eu tenho como passar (informações) pro professor do ensino médio onde eles estão com lacunas, onde eles estão com dificuldades, inclusive, o que eu faço todo ano, durante uns períodos que eu tenho vago, eu vou na quarta série, assisto aula com eles, pra já ter esse entrosamento e no começo do ano

eu sento com a professora de 4ª. série, nós pegamos todas as fichas individuais, relacionamos, não pra gente estar “marcando”, mas pra eu saber o que eu preciso trabalhar com cada um, porque às vezes ele é excluído, porque ele apresenta alguma defasagem, alguma deficiência de aprendizagem, e eu acho que é nesse começo que a gente tem que estar resgatando e....pra coloca todo mundo pelos menos num nível equiparado, né? Então eu gosto muito de 5ª. a 8ª. por causa de trabalhar com a formação, porque é onde eu posso realmente aplicar toda aquela parte do pedagógico, trabalhar com o concreto, com o material dourado, tudo ali que os educadores né.....colocaram, então realmente dá pra aplicar ali, não que não dê pra aplicar no ensino médio, mas ali eles já estão com o caráter, com a personalidade formada, e ali, eu vejo que eu estou com a argila molinha, ainda, então por isso que a questão de eu trabalhar com música, quando eu propus esse projeto de música foi quando eu vim para cá, porque eu não conseguia disciplina na 5ª. série, não conseguia mesmo, então o que eu propus pra eles, se vocês se mantiverem disciplinados, cumprirem com as atividades, nós vamos tirar entre vinte minutos e meia hora pra gente cantar, foi onde surgiu o projeto do coral e a gente conseguiu todo o processo disciplinar, porque a música realmente disciplina, né, muita (?), postura, respiração....

P:fora o prazer, a fruição que....

22- N:é, exatamente....então, mas eu acho que é importantíssimo viu, inclusive, eu acho que todo mundo tinha.....inclusive, eu acho pouco, a formação pedagógica que tem, eu acho que todo mundo tinha que ter, no mínimo, no mínimo, no mínimo, tinha que ter as matérias pedagógicas em todos os anos da licenciatura, porque, você há de concordar comigo, é muito pouco, você fez pedagogia..

P: Fiz.

23- N:....que todo esse conhecimento não dá pra ser passado em um ano.

24- N: Um trabalho que eu estou fazendo com eles agora é um trabalho de eutonia, você já ouviu falar?

P: Não, nunca.

25- N: A eutonia o que é, é você entrar em harmonia com o corpo, então o que acontece, a gente percebe principalmente assim, na primeira aula ou depois do intervalo que o aluno, ele vem a toda, ou porque ele vem correndo, ele almoçou correndo, então realmente gera indisciplina, então o que eu faço, eu faço uns dez minutos pra eles baixarem, a gente fala, o tónus né, pra eu poder começar a aula () a gente faz um tipo de relaxamento () eu acho que o que está faltando muito hoje é aquela relação de afetividade () sem essa relação eu acho que eles não vão aprender.

P: Professor, qual é a sua opinião sobre a política de capacitação da secretaria, hoje. O senhor fez uma referência, inclusive, a OP, que não tem oferecido muitas coisas, o próprio PEC, que era pra ser um programa de educação continuada e de repente terminou.

26- N:Olha, a partir dessa segunda gestão do Mario Covas, mesmo não tendo mudado a secretaria da educação, eu realmente não entendi, se foi por problemas de ordem administrativa ou de ordem econômica, porque que dessa 2ª. administração pra cá, caiu tanto o número de cursos de capacitação, não só esses cursos, mas cortaram vários convênios, está muito mais difícil da gente participar.

P: Um exemplo de convênio é o que tinha com a USP?

27- N: É. Quando nós perguntamos, a supervisora colocava o seguinte, que a FAPESP não tinha mais dinheiro pra continuar ministrando esses cursos, mas, como nós estávamos fazendo esses cursos de extensão, nós descobrimos que o curso ainda continuou em algumas Diretorias de Ensino da grande São Paulo e que realmente não tem mais aqui, porque a Diretoria de Ensino não quis mais.....estava utilizando a OP.....a Diretoria de Ensino não quis mais, talvez até pela dificuldade de estar administrando isso daí, do fazer acontecer, porque lógico, se eu estou investindo, eu quero um retorno, com relação ao todo, realmente está difícil, porque nós não tivemos mais nada.

P: A política de capacitação da secretaria, é bom que se esclareça, no PEC, se falava muito em descentralização, então, quem tem que operacionalizar esses cursos, é a Diretoria de Ensino, inclusive, a secretaria acabou com as DREs, apostando que a Diretoria de Ensino é que deveria operacionalizar (a capacitação), então, é pertinente o que o senhor está me falando que

não só o PEC não foi pra frente, não aconteceu mais, parece que não houve mais nenhuma parceria, a C. estava me falando, por exemplo, que aqui na região tem três universidades e não tem havido nada das universidades nas escolas

28- N: ...não, de jeito nenhum.....

P: e agora você está me dizendo isso sobre a FAPESP, então.....

29- N: O ano passado houve até uma tentativa da Diretoria de...., eu não sei se foi porque os professores pressionaram muito, de estar fazendo esse trabalho descentralizado, inclusive, com referência a isso, eu achei que foi bom, porque eles começaram a dar um pouquinho mais de valor para o corpo docente da região, porque sempre era assim, porque tem que vir um doutor de não sei onde, mestre de não sei onde, sendo que a gente tinha professores bem capacitados que podiam estar fazendo essas trocas de experiências. E o ano passado, no final do ano, tentou-se fazer esse trabalho, a Diretoria de Ensino fez uma convocação, onde se propunha uma mudança de estratégia, principalmente no ensino fundamental, que é a base, pra estar tentando fazer ocorrer a interdisciplinaridade, foi quando se trabalhou com uma receita de bolo, de um bolo comum mesmo, né, com ingredientes, de como se fazia esse bolo, e que todas as escolas trabalhassem.....

P:a mesma coisa....

30- N:a mesma coisa. Não é que tinha que chegar lá e trabalhar ali no momento, é lógico que tem que ocorrer o momento específico que não pode cair de pára-quebras também, e também que não precisaria ser necessariamente aquela receita, então ali era uma....proposta de trabalho, mas infelizmente, até aqui na escola, não foram todos que trabalharam com essa receita e quando a Diretoria resolveu fazer um feed-back disso daí, inclusive na época, o ATP de matemática estava afastado, eu participei de todas as orientações técnicas, percebeu-se o que, nem 10% dos professores da região trabalharam em cima da proposta, é como se tivesse ido lá, exigiu-se e eu enfio na gaveta, só que eles ficaram muito assustados assim na hora que a Diretoria de Ensino chamou os Coordenadores pra que dessem o retorno disso daí.

P: E você acha que isso também faz com que a Diretoria desista de fazer alguma coisa? Quer dizer, quando faz e vai avaliar, nem 10% das pessoas.....

31- N: Talvez não seja por isso que tenha desistido porque esse ano, trocou-se todos os ATPs da OP aqui de J. , então é complicado quando você faz uma mudança em toda a estrutura e um não dá continuidade ao trabalho do outro é igual uma questão política, né, eu proponho um monte de coisa daí o outro vem não dá continuidade e ninguém faz nada, então eu acho que o que aconteceu foi devido a essa mudança que teve dentro da OP que está bem complicado viu, que o ano passado, eu particularmente senti assim, não dos ATPs porque, é lógico, o que eles fizeram, fizeram com muito boa vontade, se dedicaram, fizeram com amor, mas eu senti assim, que por parte da...de quem toma conta de quem supervisiona isso daí, que fez não naquele sentido, vamos melhorar, mas assim de querer mostrar trabalho mesmo.

P: Você diz, por exemplo, o grupo de supervisores que supervisiona a OP....

32- N: É.

P: É responsável pela Oficina.

33- N: Então de repente o professor está exigindo, pôxa, esse ano a gente não fez nada então vamos.....

P: Ah, aquela história, é fim do ano, vamos fazer um grande evento!

34- N: É, porque isso daí ocorreu no mês de outubro, praticamente no final do ano.

P: É, quer dizer, já não dava nem tempo, nem que o professor quisesse.....e aí é que fica a minha questão. Será que quando a gente fala tão mal do professor, que ele é incompetente, essa coisa toda, será que a gente pensa nessas questões? Será que o professor é incompetente ou, um curso, por melhor que seja, em outubro, como é que o cara vai aplicar um monte de coisa nova em dois meses? É lógico que ele não vai fazer isso, o ano está acabando! Você não acha, professor?

35- N: É, exatamente, e aquele negócio, eles pediram feed-back, trabalhou, trabalhou, de repente, não se comentou mais nada, não se falou mais nada, eu acho que é uma falha muito grande por parte de supervisão, de alguns diretores, de alguns coordenadores, de não estar supervisionando, não ficar no pé do professor, mas fazer que aquilo acontece, que ele oriente, porque, como eu falei, tem aqueles que relutam e aqueles que sentem dificuldade de aplicar e

quem sabe se (alguém) estiver cobrando, estiver andando do lado e começar a ajudar, quando ele começar a perceber os frutos, ele muda também. Então nessa parte eu achei muito falho.

P: Como o senhor tomou conhecimento do PEC.

36- N: A primeira vez que eu ouvi falar, foi através de notícia na televisão e nas reuniões pedagógicas que a C. sempre teve a preocupação muito grande de colocar o corpo docente ao par das coisas que estão acontecendo aqui na região.

P: Como o senhor consideraria sua participação no PEC, por exemplo, o senhor aderiu ao programa apresentado pela universidade? E o relacionamento com os professores do PEC.

37- N: Eu senti que aqui no J.C., todos que aderiram ao PEC foi assim de corpo e alma, visando uma melhoria na educação, visando uma melhoria para os alunos e foi assim um relacionamento de muito respeito entre todos os professores e eu percebi também assim, eles tinham uma metodologia tão cativante, que quando tinha PEC era uma coisa assim igual a criança espera pelo natal? E eu senti que, principalmente da nossa parte, que estávamos interessados sempre aprender mais, porque ninguém é detentor de toda a sabedoria, a gente ta aberto pra aprender até a hora da morte, né?

P: (risos) Com certeza!

38- N: E eu senti isso, nós fomos de corpo e alma, foi um relacionamento assim de família mesmo, inclusive, na despedida, né, o pessoal até....quem é mais sensível chorou, porque a gente acabou formando uma família mesmo. Inclusive, o pessoal que trabalhou conosco aqui, de gabarito, super capacitado, em todos os termos, relacionamento, de formação, tudo.

P: E isso fez diferença?

39- N: Fez, muita diferença.

P: Eu gostaria que o senhor falasse sobre o PEC, com relação a algumas questões. Com relação aos conteúdos que foram desenvolvidos, eles partiram da demanda dos professores da escola? Foi feito algum diagnóstico para saber do interesse dos professores?

40- N: Eu achei interessante que até quanto a isso eles tomaram cuidado de quando eles vieram a primeira vez de criar toda uma dinâmica de motivação e na hora que nós fomos para a primeira palestra, numa conversa informal, bem informal assim de família, eles tiveram um mecanismo assim tão perfeito de conseguir na hora estar diagnosticando através das dinâmicas, da conversa, e em um dia eles conseguiram fazer o levantamento de todas as necessidades, os anseios dos professores, são aquelas dinâmicas que a gente precisa saber na parte pedagógica.

P: Dá um exemplo, professor, de uma dinâmica que chamou sua atenção, por exemplo essa dinâmica de fazer com que as pessoas exponham suas necessidades.

41- N: A dinâmica que eu achei mais interessante, primeiro foi pra quebrar aquelas panelinhas que a gente sabe que sempre formam, né. (formar grupos de dez, de quatro etc., até misturar todo mundo e aí formar os grupos de trabalho). Através de textos que eles consideraram apropriados pra trabalhar conosco, eles pediram pra estarmos lendo esses textos e fazendo alguns apontamentos e foi nesses apontamentos que a gente vai percebendo, eu particularmente fui percebendo as minhas deficiências, não assim de conhecimento específico da matéria, mas eu comecei a perceber que eu conhecia mas não estava passando (?) (aplicando?) , foi nesse momento de fazer o levantamento e estar no plenário que eu percebi quanto que nós precisávamos um do outro e que a gente não sabe tudo, a gente precisa mesmo dessa formação, então o fato de quebrar as panelas foi muito importante. Por mais que a escola seja unida, você só está acostumada a ouvir daquelas pessoas e quando teve aquela troca você vê como aquela troca foi importante, o universo aumentou e agente pode perceber as deficiências, as qualidades, e isso foi posto no papel e daí a gente percebeu que eram essas deficiências que estavam prejudicando os alunos, até em termos de aprendizagem, de rendimento escolar, tudo.

P: Com relação a metodologia desenvolvida, por exemplo as dinâmicas....houve assim uma reflexão em cima da ação? Assim, levantou-se as necessidades dos professores aí foi dado um texto para vocês discutirem aquele tema mas isso foi feito de forma a se refletir sobre isso, a todos darem sua opinião? Como foi isso.

42- N: Foi bem estilo reunião pedagógica de planejamento. Primeiro foi traçado um perfil, do que nós queríamos, que tipo de aluno nós queríamos formar, a reflexão filosófica foi em cima

disso, do homem, do cidadão que nós queríamos formar, então a gente queria formar um cidadão honesto, cumpridor das suas obrigações e foram sendo colocados esses tópicos. Agora, como, dentro da minha disciplina, eu posso formar um cidadão desse tipo e é onde o que, principalmente o pessoal de exatas tem dificuldade, então, porque o aluno tem que aprender matemática o que isso vai acrescentar para a formação dele? Em cima dessa reflexão que nós começamos a perceber.....a necessidade de como estar passando isso. Então, tudo bem, esse primeiro momento era todo mundo junto então, depois, era separado por área, o pessoal de matemática ficava numa sala e o pessoal de língua portuguesa ficava em outra, então o PEC, em cima da formação continuada de 5ª. a 8ª. série foram propostas algumas atividades que eles já traziam e distribuíam para nós fazermos, então é interessante que, é como se nós estivéssemos distribuindo esse material para o aluno, e as mesmas dúvidas que os alunos teriam, nós tivemos também. Foi distribuído esse material e nós começamos a desenvolver as atividades que eles pediram e levantando as dificuldades que nós tínhamos e, numa última situação, como que nós poderíamos aplicar aquilo ali (aquelas atividades), como que nós usaríamos aquele material para que o aluno conseguisse construir o conhecimento dele, foi a partir daí que eu comecei, eu, particularmente, a (?) que tinha muita coisa que, eu sei que o homem criou determinados conceitos matemáticos pra, estar a serviço dele, mas eu não sabia onde aplicar, então, essa metodologia de estar passando os mesmos exercícios que a gente trabalha em sala de aula mas de forma contextualizada, de uma outra maneira, uma outra metodologia, utilizando estratégias diferentes, acho que foi a parte mais rica do PEC, inclusive, esse tipo de atividade nos forçou a trabalhar a Proposta da SEE(Experiências Matemáticas), porque todos os exercícios foram tirados de lá, foi então que nós percebemos, quanto nós temos dificuldade em estar passando aquilo ali.

P: Descrever os materiais que subsidiavam as ações de capacitação (Propostas Curriculares? SARESP?). Foram os materiais usados para a discussão?

43- N: Foi. Então o material foi assim....principalmente o SARESP, então eles chegaram a fazer um levantamento, porque no SARESP, ele vinha assim, as questões e o objetivo específico de cada questão, daí quando é feita a tabulação dos dados, a gente vai perceber onde o aluno está mais defasado, onde encontra as maiores dificuldades, então, foi em cima dessas questões em que o aluno apresenta dificuldade que foi mais trabalhado. Então, talvez, porque eles estavam com a dificuldade? Devido a metodologia. Então foi trabalhado mais as questões do SARESP onde o aluno estava indo mal.

P: O senhor me falou que quando eram cursos específicos, por exemplo Português e Matemática, dividiam-se (os professores em turmas), e quando era a escola toda, quando tinha ao professores do magistério, de 1ª a 4ª,.....aí a discussão já não era referida as matérias específicas.....

44- N: Aí não, aí já se trabalhava mais em cima de.....

P:do projeto pedagógico da escola?

45- N:do projeto pedagógico da escola.

P:há! tal!

46- N:.....e, até às vezes se colocava alguma situação de como se trabalhar a interdisciplinaridade, algum tema específico, que estivesse ao alcance de todos e ia chamando por área: "como você trabalha isso"; "como você pode estar relacionando com as outras disciplinas". Inclusive quando você falou se foi trabalhado em cima do SARESP da escola, foi interessante porque quando foi feito o levantamento, o ponto fraco dos alunos não era especificamente nessa escola, era no Estado de São Paulo inteiro, então significa o quê, que o professor não está trabalhando direito aquele conteúdo.

P: E, só pra checar, as disciplinas em que os alunos tinham maiores dificuldades eram Português e Matemática? Ou, porque só foram avaliadas essas disciplinas?

47- N: Olha, parece-me que em determinadas cidades foram trabalhadas as demais disciplinas....mas, aqui no Vale do Paraíba só foram trabalhadas Português e Matemática, inclusive não tenho, nunca teve um SARESP de História e Geografia.....

P: Descrever como foi o acompanhamento dessas ações. Foi feito e/ou pela DE e/ou pela Universidade ou não houve acompanhamento?

- 48-** N: Olha, durante o PEC nós tivemos bastante assessoria, daí foi bem geral mesmo, da direção, da DE, dos supervisores, eles estavam todos assim preocupados em que realmente funcionasse. Depois que terminou, que foi em 98, parece que houve um complô do silêncio, que não se falou mais nada, porque inclusive quando elas, as orientadoras do PEC estiveram aqui, elas deixaram endereço, tudo que nós precisássemos, para entrar em contato com eles, eles realmente se colocaram à disposição, quanto a isso a gente não tem material, eles nunca se negaram e nós trocamos figurinhas sem problemas. Só que tem determinadas coisas (a continuidade das ações de formação) que, realmente, fica queixa não. E quando a gente precisou, até já cheguei a entrar em contato pra mandar complicado pra eles, por exemplo, nós pedimos: “estamos precisando de uma formação”, “mas, como que a gente faria pra vir?” Eles até tem boa vontade mas é.....
- P:é uma coisa (que deveria ser) institucional. A própria secretaria (no caso a DE) é que deveria fazer essa mediação, essa parceria, não competiria à escola estar fazendo isso.
- 49-** N: É, é verdade, porque inclusive agora, até um desabafo com você, sempre que nós precisávamos do ATP da OP, olha, era difícil conseguir! Porque eles, os supervisores, não cediam o ATP. Eles achavam que a escola aqui, não precisava! E toda escola por mais que ela “entre aspas” perfeita, ela precisa da orientação. Quanto a isso nós tivemos bastante dificuldade.
- P: Quer dizer, eles consideravam que havia uma escola muito boa e que não precisava ter alguém aqui.....
- 50-** N:então realmente nas vezes que nós conseguíamos até o ATP de Matemática, para ele estar ajudando a dar continuidade no projeto do PEC, que, lógico, quando larga, a gente começa a caminhar sozinho, precisa ter alguém ajudando, estar lado a lado, nós só conseguimos duas vezes porque a F. foi lá e armou um escândalo na DE. Nessa parte foi falho, não que eles (ATPs) não se dispusessem, mas eu já fiquei até sabendo que, de saber que o superior deles (ATPs) falava assim: “ se você for lá, você vai ser advertido” , eu já fiquei sabendo que eles não poderiam vir sem uma autorização da DE, isso há dois anos atrás.
- P: Como o senhor avaliaria os subsídios que o PEC proporcionou pra construção mesmo, falando da escola enquanto grupo, pra construção do projeto pedagógico da escola. Quer dizer, o PEC trouxe subsídios pra que a escola estivesse pensando na construção desse projeto pedagógico?
- 51-** N: Trouxe, trouxe sim. Inclusive, não só eles trouxeram mas eles chegaram a sentar conosco, né, e até assim de estar fazendo um “croquinho”, um esqueleto, do Plano Gestor pro próximo ano e eu acho que, nesse aspecto, aqui na escola, a gente pode falar de boca cheia , que quando teve essa reunião, em que foi colocado (o esqueleto do Plano Gestor), a C. realmente, no ano seguinte, ela conseguiu fazer acontecer isso daí. Só que é lógico, passa um ano, vai passando dois, se não tem mais um acompanhamento, a gente vai... acaba divagando, acaba se perdendo, tem que ser uma formação contínua, não pode ser (?)
- P: Essa questão do projeto pedagógico não era uma novidade pra vocês.
- 52-** N: Não, não era. Quer dizer, sempre acrescenta alguma coisa. Até eles (?) :- Nossa, a gente não sabia que vocês estavam tão....
- P:.....avançados.....
- 53-** N:tinha muitas coisas que nós já fazíamos e muitas coisas foram acrescentadas com certeza!
- P: Sempre foi uma preocupação, sob a batuta da C., a preocupação de estar pensando a escola enquanto grupo, estar resolvendo os problemas da escola. É isso mesmo eu estou certa?
- 54-** N: Isso. E o que é muito bom aqui a gente percebe que na equipe tanto dos docentes quanto na parte administrativa, tanto a C. , a Iza, a F., (isso há dois anos atrás) sempre falaram a mesma língua então não tinha aquele negócio de você ficar perdido porque cada um fala uma coisa então é um grupo bem coeso, bem unido, todas sempre procurando manter a escola como uma família, a gente estar resolvendo as coisas aqui, não deixar descambar.
- P: Como o sr. avaliaria o impacto que o PEV teve na qualificação dos professores da escola, em geral. O sr. diria que depois do PEC houve uma melhora na qualificação dos professores? Eles

conseguiram pensar em formas diferentes de trabalhar em sala de aula? Ajudou? Houve alguma modificação?

55- N: Ajudou bastante. Acho que ajudou assim 100%, viu? Agora, infelizmente, aquele negócio que eu volto a repetir pra você, tem aqueles que ouviram, gostaram mas eu não vou aplicar porque (?) mudança, não vou me comprometer e teve aqueles também que entrou por um ouvido e saiu pelo outro mas aqueles que realmente tinham, pelo menos, o intuito de mudar, aquilo ali foi muito bom. Eu, particularmente, mudei toda a minha estratégia, toda a minha metodologia em sala de aula

P: O sr. diria que dentro do grupo de setenta professores, na época, houve professores que fizeram uso daquele subsídio.

56- N: Com certeza. O grupo que estava na escola, porque depois teve o ingresso aí fragmentou todo o grupo, aquele grupo, até 98, nós trabalhamos da melhor forma possível.

P: O impacto do PEC na melhoria do ensino que a escola oferece.

57- N: Eu senti sim até na questão da mudança de instrumentos de avaliação porque eu comecei a perceber que os alunos começaram a participar mais porque tinha aquela visão tradicional de prova que tinha que ser coisa escrita e depois que teve o PEC nós começamos a enxergar uma outra maneira de avaliar, o aluno começou a participar mais, ele mesmo no processo avaliativo dele, então eu acho que houve sim. Até motivação por parte dos alunos porque quando a gente começou a trabalhar com os materiais que o PEC colocou, até o material dourado mesmo, a gente pensou:- Mas não tem pra todo mundo. Eles mesmos contruíram, todos os alunos passaram a ter esse material até o pessoal do PEC viu no dia que eles estavam construindo porque foi assim, conforme eles (o PEC) foi passando isso pra nós, nós já começamos a trabalhar na sala de aula.

P: O sr. consideraria que as classes de 6as.séries, antes do PEC e depois do PEC, apresentavam diferenças que poderiam ser atribuídas a aplicação de uma metodologia diferente facilitadora da aprendizagem de certos conteúdos?

58- N: Eu senti sim porque anteriormente ao PEC eu percebi que tinha determinadas coisas que eram assim, ou eram decoradas ou que eram repetitivas, então por ex, se eu os colocasse diante de uma situação diferente eles não conseguiam sair e depois que foi trabalhado outras metodologias (colocadas pelo PEC) eu percebi que eu podia colocar outras situações que eles já passavam a resolver, então não era aquela coisa mecanizada ele (o aluno) começou a aprender a procurar outros caminhos pra saída daqueles problemas.

P: O que o senhor considera qualidade do ensino? Um ensino de qualidade é aquele que dá bastante informação pro aluno enche a cabeça dele de conteúdo?

59- N: Não, uma escola de qualidade não significa quantidade de informação o ensino de qualidade é aquele em que o que é passado pro aluno ele consegue transformar aquilo que ele aprendeu em atitudes que vão levá-lo a exercer a cidadania está ligado a formação dele enquanto ser integral. Isso é qualidade do ensino porque não adianta eu ter uma escola em que ele tenha tanta informação mas tanta informação mas que na hora de praticar ele não se utilize é como aquele aluno que antigamente tirava dez, dez, dez, em religião e na hora do intervalo ele chutava o amigo, roubava o lanche do amigo, então ele teve todo um conteúdo mas não foi com qualidade porque não houve transformação.

P: Qual a sua percepção sobre a causa do sucesso dos objetivos do PEC.

60- N: Sucesso? Da união de todos é o que eu falei pra você o sucesso de um é o sucesso de todos o fracasso de um é o fracasso de todos, então eu acho que foi essa vontade que nós tivemos de mudar e dar uma melhor qualidade de ensino aos nossos alunos, então foi a vontade realmente de mudar.

P: E se houve algum fracasso qual foi e a que o sr. atribui isso.

61- N: O fracasso talvez tenha se dado justamente com esse pessoal que já apostou pouco que já está pensando na aposentadoria ou que pra ele é mais conveniente que continue seguindo o método tradicional então o que eu percebo em alguns professores foi isso daí o que eu sei já basta não precisa estar mudando.

P: O sr acha que com esses professores o PEC não conseguiu atingir o objetivo que era refletir sobre a prática, colocar possibilidades de mudança. É isso?

62- N: É porque aqui chegou até a ter falta de educação de professor, um caso, que ele chegou e falou pra uma das coordenadoras do PEC que se ele soubesse que era pra ouvir essas baboseiras ele não teria vindo.

P: Só por curiosidade, esse professor continua na escola?

63- N: Não, ele não é (?) (risos). (era um professor que vinha de outra escola para o curso)

P: Qual foi a importância que o PEC teve pra sua prática de sala de aula.

64- N: Teve muita importância, principalmente, quando se fala muito na construção do conhecimento. Eu cheguei a refletir o seguinte que anteriormente ao PEC eu era um transmissor de informações então eu estava passando, passando, sem ter certeza se o meu aluno estava aprendendo ou não e a partir do PEC eu comecei a olhar os alunos e o processo avaliativo e a formação deles num outro ponto de vista, então como eu falei pra você, hoje, depois de 4 anos eu posso fazer uma avaliação, quando falo avaliação assim, e olhar pro meu aluno e chegar a falar pra cada um deles onde está a dificuldade, aonde ele está com lacuna (de conhecimento) então é aquela questão de mudança de postura tem que se “desvestir” daquela maneira tradicional e vestir a camisa de educador e trabalhar em cima “da cultura do sucesso” não mais da retenção, da reprovação.

P: O sr. diria que hoje o sr. é um professor diferente daquele que começou o magistério...

65- N:....há, com certeza! Hoje eu posso falar de boca cheia que eu sou educador porque sou apaixonado por (?).

P: Na sua opinião quais foram os fatores que facilitaram o desenvolvimento do PEC.

66- N: Especificamente aqui, eu acho que foi estarmos há algum tempo tentando essa mudança então veio ao encontro da ansiedade dos professores e aqui na escola também, é como você falou, é importante o papel do “maestro”, de quem está dirigindo, principalmente, da direção e da coordenação que já vinha fazendo esse trabalho que nos incentivou e que com muita garra (?) o sucesso do PEC.

P: E quais os fatores que na sua opinião dificultaram o desenvolvimento do PEC.

67- N: Particularmente aqui não houve. Acho que o que dificultou foi quando havia aquela reunião de muitas escolas, de muitas pessoas, grupos que tinham interesses voltados pra outras coisas e não viam atendidas suas expectativas, então isso gera uma ansiedade, gera um tumulto e até uma certa indisciplina também, então quando era especificamente aqui pra escola ou se juntavam uma ou duas, tudo bem. Eram muitas realidades diferentes!

P: Como o sr. avaliaria as condições atuais do PEC.

68- N: Olha, a impressão que deu é que realmente acabou e que não vai ter mais nada aqui porque nós não tivemos nenhuma notícia nem por parte da Diret.de Ensino ou dos supervisores, o que aconteceu com o programa de educ.continuada porque na verdade não terminou, né, uma formação permanente! Inclusive foi proposto, foi pedido pra que a Diretoria intercedesse junto a Universidade pra que esse programa fosse feito pras demais disciplinas não só com Língua Portuguesa e Matemática mas com História, Geografia, Ciências, só que nós não tivemos resposta e ficou uma coisa assim....

P: O sr. se referiu anteriormente a um “culto ao silêncio”, alguém veio aqui explicar (risos) por que parou, parou porquê; porque não iria continuar; se a previsão era só mesmo 18 meses. Vocês tiveram alguma explicação?

69- N: Não houve nenhum esclarecimento. Nós pensávamos:- Continua na próxima gestão do Covas! Que teria continuidade o programa....

P: porque afinal foi um programa proposto por esse governo, né?

70- N:só que não foi dada satisfação nenhuma, nem porque acabou se haveria continuidade ou se futuramente haveria alguma outra coisa semelhante, não tenho informação nenhuma.

