

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORAS DAS
SÉRIES INICIAIS NO PRÓPRIO ESPAÇO ESCOLAR EM
FLORIANÓPOLIS, GESTÃO “FRENTE POPULAR” - 93/96**

DEISI CORD

FLORIANÓPOLIS (SC), OUTUBRO DE 2000

AGRADECIMENTOS

Às *educadoras* que participaram da pesquisa, sem as quais não seria possível a reflexão aqui realizada. São elas as almas deste trabalho.

À professora *Leda*, pelas intervenções pontuais e momentos de reflexão proporcionados que permitiram esta construção.

À banca examinadora, professoras *Carmen e Vânia*, que com sua leitura atenta proporcionaram maior crescimento e enriquecimento do trabalho.

Aos meus pais *Traudi e Hugo*, com quem aprendi, pela vida afora, a imprimir sentido às experiências vividas, por mais simples que possam parecer. Apesar da distância, estão sempre presentes, transmitindo-me boas vibrações.

À *Denise*, minha grande irmã e interlocutora. Sem ela, esta conquista certamente seria muito mais penosa!

À *Dóris*, irmã querida, professora como eu, que vivencia cotidianamente as incertezas e esperanças do processo de ensinar e aprender.

Ao *Germano*, irmãozão que sempre me vê pequenina. Suas palavras de incentivo haverão de ecoar em mim por muito tempo, ainda!

Ao *Carlos*, pelas muitas vezes em que me fez ver que não era tão complicado crescer.

À *Maria Celina*, por trilhar ao meu lado alguns caminhos tortuosos durante a construção deste trabalho.

À *Maurília* e ao *Luís Fernando*, da secretaria do PPGE, pelo incentivo e solidariedade que demonstraram durante estes anos de convivência.

Às amigas *Arlete, Rosemari, Jaqueline e Iara*, pelo incentivo em momentos cruciais.

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para as discussões acerca da formação continuada em serviço de professores das séries iniciais, tendo a escola como *locus* de formação. Realizou-se uma pesquisa em quatro grupos de profissionais que passaram pela vivência de projetos de alfabetização em suas unidades escolares, durante dois anos consecutivos, contando com 20 h semanais de reflexão sistemática sobre a ação empreendida em sala de aula. Tais projetos configuraram-se a partir de propostas construídas pelas próprias unidades escolares à Secretaria Municipal de Educação do Município de Florianópolis, durante a gestão 93/96. De forma autônoma, os grupos constituídos organizaram a auto-gestão de sua formação em serviço, buscando aperfeiçoamento prático-teórico a partir da problematização da prática pedagógica instituída, objetivando a redução dos índices de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A análise deste processo ocorreu mediante a pesquisa em documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação, durante a gestão 93/96, aliada a entrevistas com profissionais - professoras e coordenadoras - que participaram dos projetos. Ao concluir as análises, tecem-se algumas considerações acerca das diferenças entre esta modalidade de formação e as formas tradicionais existentes, considerando que a primeira, apesar de necessitar ainda de ajustes, supera a segunda em aspectos qualitativos relevantes. Realizam-se ainda considerações acerca da experiência vivenciada, tais como: necessidade de um maior envolvimento entre as escolas e a SME, demandando organização do coletivo das unidades escolares e ressignificação do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino, bem como investimentos na formação do papel do coordenador dos grupos em formação.

PALAVRAS-CHAVE:

Política de formação de professores; formação continuada; transformações no papel do professor.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the debate on the on-duty continuing education of elementary school teachers, with the school being the *locus* of such education. The research was carried out with four groups of professional teachers who took part in the literacy projects in their own schools, for two consecutive years, with a 20-hour-week systematic reflection program of the actions employed within the classrooms. Such projects were established based on the proposal suggested by the schools to the Secretaria Municipal de Educação of Florianópolis, in the 1993 to 1996 tenure. Autonomously, the groups organized the self-management of their on-duty continuing education, seeking their practical and theoretical improvement from the debate of their instituted pedagogical practice, aiming at solving the problem of school failure in the first grades of the elementary school. The analysis of the process took place based on the official documents published by the Secretaria Municipal de Educação, in the 1993 to 1996 tenure, as well as on the interviews of the professionals – teachers and coordinators – who took part in the project. Upon concluding the analysis, some remarks on the differences between this mode of continuing education and the more traditional ones can be made, considering that the former, despite the need for adjustment, surpasses the latter in relevant qualitative aspects. Other remarks can be made concerning the whole experience: the need for a greater involvement between the schools and the SME, requiring the organization of the collective of the schools and the resignification of the pedagogical and political project of the municipal public schools, as well as investment on the training of the coordinator of the continuing education group.

KEYWORDS:

Teacher education policy; continuing education; changes in the role of the teacher.

SUMÁRIO

RESUMO	04
ABSTRACT	05
INTRODUÇÃO	07
PARTE I - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: O DESAFIO DE SUPERAR A DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA	16
1. A formação continuada no modelo “clássico”	19
2. A escola como <i>locus</i> de formação	23
3. A difícil arte de relacionar organicamente teoria e prática	29
PARTE II - ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - GESTÃO 93/96	33
4. Do projeto político ao projeto político-pedagógico	34
4.1. O Movimento de Reorientação Curricular	40
5. Os Projetos de Alfabetização	46
5.1. As escolas e os sujeitos da pesquisa	50
6. As falas das profissionais: conflitos e transformações gerados pela vivência dos projetos	59
6.1. Considerações sobre a modalidade de formação continuada em serviço oferecida pela SME (a Escola de Formação Permanente)	61
6.2. Considerações sobre a modalidade de formação continuada tendo a escola como <i>locus</i> formativo (os Projetos de Alfabetização)	66
6.3. A ressignificação da relação entre escolas como <i>locus</i> de formação e as universidades	69
6.4. A difícil relação teoria/prática	71
6.5. As transformações no papel do professor	75
6.6. Os conflitos gerados a partir da formação na escola	79
6.7. O papel do coordenador de grupos	85
6.8. A relação entre as escolas e a equipe da SME	89
6.9. Com o fim da experiência, o que ficou?	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
BIBLIOGRAFIA	106
DOCUMENTOS PESQUISADOS - SME	108

INTRODUÇÃO

Construindo as perguntas

O tema desenvolvido neste trabalho refere-se à formação continuada de professores em serviço. Trata-se da análise de uma experiência compartilhada por quatro grupos de professoras e outras profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante os anos de 1994/96. Os sujeitos aqui pesquisados elaboraram e participaram de **projetos de alfabetização** em suas escolas, mediante as condições concretas proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação - a partir do Movimento de Reorientação Curricular - MRC¹, na gestão “Frente Popular” (93/96).

Estes projetos, aspirações dos próprios profissionais das escolas, traduziram-se em espaços específicos dentro das unidades escolares envolvendo, grosso modo, apenas os profissionais “da casa”. Foram constituídos importantes espaços de reflexão e tentativas de construção de uma prática pedagógica mais contextualizada, autônoma e reflexiva. Com tais projetos, pretendeu-se priorizar a qualificação da ação alfabetizadora e reduzir os índices de evasão e repetência nas séries iniciais a partir de uma formação em serviço mais específica, voltada às necessidades presentes em cada unidade escolar.

O objetivo desta pesquisa consiste, portanto, em analisar uma proposta de formação continuada tendo como *locus* o próprio espaço escolar. Investigou-se, nestes quatro grupos de professoras e coordenadoras que participaram dos projetos, o processo de busca e tentativas de apropriação de teorias que lhes proporcionassem superar aspectos considerados limitadores de sua prática cotidiana em sala de aula, a partir da auto-gestão, nas escolas, da própria formação. A proposta foi discutir, considerando o ponto de vista das entrevistadas,

¹ O Movimento de Reorientação Curricular - MRC - foi uma ação empreendida durante a gestão 93/96, buscando a construção de uma nova proposta curricular para a rede municipal de ensino. Será detalhado na Parte II deste trabalho (Análise de uma experiência nas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis - Gestão 93/96).

as diferenças relevantes entre as modalidades usuais de formação em serviço e a formação efetivada nas próprias unidades escolares, bem como as implicações desta modalidade de formação na transformação da prática pedagógica das professoras em formação.

Visando atingir estes objetivos, algumas questões foram levantadas:

1. na perspectiva das entrevistadas, quais as principais diferenças entre uma proposta de formação continuada pautada no modelo “clássico” e aquela tendo a escola como *locus* de formação?
2. que alterações puderam perceber na sua prática cotidiana?
3. Perceberam alterações no modo como entendiam/vivenciavam a relação teoria-prática a partir da experiência?
4. como as professoras avaliam seu papel e o papel dos coordenadores dos grupos nesta modalidade de formação?
5. qual o papel da Secretaria Municipal de Educação e da universidade nesta modalidade de formação?
6. que aspectos podem ser considerados possibilitadores/facilitadores e/ou impeditivos/limitadores deste tipo de formação?

Os sujeitos desta pesquisa tiveram, durante o período em que vivenciaram os projetos, sua carga horária ampliada de 20 para 40 h/a na mesma unidade escolar, com apenas 20 horas em sala de aula. Tiveram, deste modo, **tempo** para organizar seu trabalho diário - do planejamento à avaliação e relação com os alunos e pais. Da mesma forma, tiveram um **espaço** dentro da própria escola, onde se reuniam em grupos e discutiam os problemas, estudavam, pesquisavam, realizavam trocas, enfim.

O fator **tempo** é freqüentemente apontado como um dos motivos para os atropelos no trabalho cotidiano das escolas. Falta tempo para cumprir a carga horária, falta tempo para cumprir o currículo, falta tempo para planejar, falta tempo para atualizar-se, falta tempo para realizar trocas... e um sem-fim de “falta tempo” poderia estar descrito aqui.

Do mesmo modo, o fator **espaço** é considerado complicador na formação de professores em serviço. É necessário, não raro, deslocar-se do local de trabalho para participar de encontros periódicos com outros professores. Neste momento, os alunos ficam ou sem aulas ou a cargo dos auxiliares de ensino, profissionais que estão à disposição, nas escolas, para “cobrir” eventuais faltas de professores.

Tempo e espaço parecem ser, portanto, aspectos limitadores para a formação conti-

nuada em serviço, alvos de constantes reclamações. Nos projetos analisados nesta pesquisa, alternativas a estes limites foram viabilizadas a partir de uma decisão política da Secretaria de Educação, delineada pela prioridade em combater os altos índices de repetência nas séries iniciais. A partir daí os grupos, de forma autônoma, deveriam construir a forma de organização que considerassem mais adequada para delinear a formação pretendida.

Caminhos Metodológicos

Este trabalho guiou-se pelos instrumentos de análise da modalidade de pesquisa qualitativa. Sendo o objeto das ciências humanas *histórico*, de acordo com Minayo (1998:13-14), é válido afirmar que o mesmo está mergulhado num determinado tempo e espaço demarcado por especificidades sociais, políticas e culturais. Desta forma, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características sociais comuns a qualquer questão histórica. Conseqüentemente, este objeto de estudo possui *consciência histórica*, já que o grupo social imprime intencionalidade e significado às suas ações e construções.

Estas considerações remetem ao fato de que o sentido conferido ao objeto pesquisado, numa pesquisa em ciências humanas, não é dado apenas pelo pesquisador, mas ainda pelo respaldo conferido pelos grupos e pela sociedade em geral ao tema abordado.

Deste modo, não há como negar que não se faz ciência sem comprometimento. A visão de mundo e de homem do pesquisador e dos sujeitos pesquisados perpassa toda a produção intelectual, está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até os resultados do trabalho. De acordo com Kramer (1998: 21), quando se fala em ciências humanas e sociais, ao contrário do que ocorre nas ciências naturais,

“não há um sujeito que olha para um objeto. Há um sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos”.

Ter o próprio homem como objeto de pesquisa traz às ciências humanas e sociais o desafio de procurar perceber e compreender este objeto na sua condição de - ao mesmo tempo - sujeito e objeto de sua própria ação.

Por fim, a afirmação de que o objeto das ciências humanas e sociais é essencialmente *qualitativo* parte do acima exposto, tendo em vista que, de acordo com Minayo

(1998:15),

“a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”.

O caráter qualitativo no campo das pesquisas sociais provém da dinamicidade das relações sociais, não mensuráveis somente a partir de dados quantitativos ou predominantemente objetivos. A subjetividade do agir humano dá pistas importantes sobre a maneira de se fazer história em uma determinada sociedade. E esta subjetividade tem possibilidades de ser “captada”, ainda que de forma provisória e em constante transformação, a partir da especificidade dos instrumentos da abordagem qualitativa.

Neste sentido, a busca pelo referencial teórico pautou-se pelo critério de procurar dialogar com autores que compreendem a realidade de forma dinâmica e processual, na qual sujeitos ativos elaboram e reelaboram suas ações a partir da indissociabilidade entre teoria e prática.

Inicialmente, pretendia realizar esta pesquisa nos relatórios mensais que eram entregues pelas coordenadoras dos projetos à Secretaria Municipal de Educação, aliada a entrevistas com as professoras e coordenadoras dos mesmos. Entretanto, após algumas buscas empreendidas aos arquivos da SME, durante os anos de 1998 e 1999, não foi possível encontrar tais documentos. As informações obtidas são de que havia arquivos próprios para os documentos relativos aos projetos, mas ninguém soube localizá-los. Durante este período, houve uma mudança de endereço, o que possivelmente contribuiu para o extravio dos referidos documentos.

As publicações realizadas durante a Gestão “Frente Popular”, no campo educacional, não trazem informações relevantes referentes aos projetos em questão tratando, quase sempre, de discussões mais generalizadas acerca dos referenciais teóricos adotados pela Secretaria de Educação. Os relatórios da Coordenadoria de 1ª à 4ª série e da Equipe de Trabalho em Alfabetização (ETA), da mesma forma, trazem poucas informações acerca da dinâmica cotidiana dos projetos, colocando apenas informações tais como relações de escolas, professores participantes, lista de consultores, cursos oferecidos para os profissionais (tanto do projeto quanto para os professores em geral), textos utilizados na formação, entre outras.

Percebeu-se, ao longo das buscas para a realização da pesquisa, que os dados dispo-

níveis referiam-se à prestação de contas das ações realizadas, sem uma análise qualitativa da experiência vivida.

Desta forma, optou-se pela realização de entrevistas com profissionais que fizeram parte dos projetos. Assim sendo, muito do que se afirmará aqui será baseado nestes depoimentos, tendo em vista que, nas fontes primárias que se conseguiu encontrar, pouco se menciona sobre a dinâmica destes, pouco se consegue extrair de seus objetivos ou de como funcionaram.

As entrevistas realizadas foram todas semi-estruturadas, com um roteiro mínimo de questões a serem abordadas. Estas questões permitiram abranger aspectos considerados relevantes tanto pelas profissionais envolvidas quanto pela pesquisadora. As entrevistas foram gravadas em cassete e transcritas literalmente, com a autorização das entrevistadas, tendo a duração mínima de 1h30min. cada uma.

O teor das entrevistas girou em torno de indagações como:

- perfil das entrevistadas (formação, vínculo empregatício, tempo de serviço);
- estrutura do projeto (organização, planejamento, busca teórica)
- papel do coordenador;
- cursos, seminários e encontros de formação promovidos pela Secretaria municipal de Educação (avaliação, participação, contribuição);
- opinião sobre o projeto (aspectos relevantes, transformações na prática);

Optou-se por realizá-las em grupo, ou seja, cada entrevista foi feita em conjunto com todas as profissionais que se conseguiu reunir de uma mesma escola. Assim, com exceção da entrevista realizada com a professora de uma das escolas, as demais tiveram duas ou mais entrevistadas ao mesmo tempo. Em grupo, as profissionais relembrou momentos muito ricos de vivência, em que uma auxiliava a memória da outra. Julguei que teria sido mais difícil se tivessem sido entrevistadas separadamente, devido aos três anos que já as separavam da experiência vivida.

O critério para a delimitação do campo da pesquisa foi o de escolher, entre todas as escolas que realizaram projetos de alfabetização, aquelas que o fizeram por pelo menos dois anos consecutivos. Deste modo, optou-se por somente quatro escolas, das quinze que tiveram esse tipo de experiência.

Entretanto, uma das onze escolas que passaram a ter projetos somente em 1996 foi utilizada para a realização da entrevista-piloto, em junho de 1999, na tentativa de elaborar os instrumentos da pesquisa.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são seis professoras e três coordenadoras. Muitas das professoras que também participaram dos projetos eram substitutas e não foram localizadas no momento da pesquisa, por estarem trabalhando em instituições diferentes, até mesmo fora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Foram atribuídos nomes fictícios a cada uma das escolas e profissionais envolvidas nesta pesquisa, devido à solicitação de algumas professoras em não serem identificadas. Dos quatro grupos entrevistados, duas foram feitas entre novembro e dezembro de 1999 (Escola do Rio e Escola do Mel) e duas em janeiro de 2000 (Escola da Areia e Escola do Mar), três anos após o término da experiência.

Assumindo o papel de pesquisadora

O interesse pelo tema confunde-se com minha própria trajetória profissional. Recém formada em Pedagogia - habilitação em Séries Iniciais, sem prática profissional em educação formal, ingressei por concurso público no quadro de professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em 1994. Este era o momento em que o Movimento de Reorientação Curricular passava a convidar os profissionais a se engajarem num processo de formação continuada.

Mergulhei neste turbilhão de acontecimentos, para mim completa novidade, e passei a acompanhar, como professora das séries iniciais do ensino fundamental, os cursos, seminários e discussões acerca da intenção de se construir, coletivamente, uma nova Proposta Curricular para o Município, sendo esta um elemento fortalecedor do Projeto Político Pedagógico que se pretendia instituir.

A partir de 1995, no interior dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria municipal de educação (SME), conheci algumas profissionais² que participavam dos projetos de alfabetização, já que as mesmas, além de terem 20 h dedicadas à sua formação nas próprias escolas, ainda participavam dos grupos existentes na Escola de Formação Permanente³. Nestas oportunidades, no espaço compartilhado por todos os professores de 1ª e 2ª séri-

2 Refiro-me às profissionais, no feminino, por ser notória a quantidade de mulheres neste campo do ensino. Em relação aos projetos de alfabetização, havia alguns homens trabalhando como coordenadores. Entretanto, nas escolas pesquisadas, somente mulheres trabalharam, tanto como professoras quanto como coordenadoras.

3 A Escola de Formação Permanente foi um espaço criado para a realização das ações voltadas à formação em serviço dos profissionais da RME. Através da mesma, a SME pretendia estabelecer uma relação orgânica com as unidades escolares, objetivando qualificar socialmente a escola pública. Será melhor detalhada na Parte II deste trabalho.

es da Rede Municipal de Ensino (RME), estas profissionais comentavam o processo de formação ocorrido nas escolas, referindo-se às suas angústias, buscas e descobertas. Falavam com prazer de suas experiências, o que foi despertando minha curiosidade.

Em 1996, a escola em que trabalhava também reuniu um grupo e realizou seu projeto com três turmas de primeira série⁴. Passei a acompanhar, diariamente, o desenrolar deste processo, conversando e convivendo com as professoras e com a coordenadora.

Continuando a interagir, nos grupos de formação da Escola de Formação Permanente, com as docentes que participavam de projetos na própria escola, percebia que elas avançavam nas questões teóricas muito mais rapidamente que nós, que só participávamos da formação com periodicidade quinzenal. Chamou-me atenção a relação que estas profissionais desenvolviam com seu grupo, uma cumplicidade que as apoiava, que as afirmava profissionalmente e parecia torná-las mais seguras e desenvoltas em relação aos problemas do cotidiano escolar. O processo pelo qual elas passavam indicava que, inicialmente, houvera um desequilíbrio, propondo questões para que se ressituassem, demonstrando ser progressivamente atraente porque trazia, consigo, a promessa implícita de ruptura com a monotonia, o ativismo e a resignação, seduzindo-as no sentido de buscar novas expectativas e experiências.

Por outro lado, ouvi de algumas profissionais que não participavam dos referidos projetos, comentários críticos sobre o privilégio que estariam usufruindo as participantes dos projetos. Suas críticas giravam em torno de não perceberem justificativas para que somente algumas profissionais fossem “pagas para estudar”, enquanto elas tinham que fazer trabalho semelhante sem este suporte.

Desta forma, esta pesquisa está recheada, além do apoio teórico e das entrevistas realizadas, de lembranças, observações e vivências que foram se tornando referências para o delineamento de minha própria prática pedagógica.

E, devo dizer, torna-se muito mais difícil analisar uma situação da qual se fez parte. Conhecer os rostos, as vozes, as práticas profissionais do meu objeto de pesquisa revelou-se, ao longo do processo, um caminho tortuoso e cheio de armadilhas. Entretanto, não há como negar que esta foi uma experiência rica em contradições, marcada pela complexidade das situações vividas. Percebo agora que já vinha realizando um trabalho de pesquisa empírica, acumulando dados, reflexões, depoimentos, perguntas, mesmo antes do estudo mais formalizado. Guardadas para o futuro, que é agora, e reelaboradas, estas perguntas permiti-

⁴ Este projeto não será analisado tendo em vista que o critério adotado por esta pesquisa pretende analisar somente projetos com dois anos de duração. Nesta escola, funcionou somente em 1996.

ram contribuir para a discussão acerca da formação continuada, onde o próprio espaço escolar assume papel relevante no processo.

O presente trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, intitulada “**A formação continuada de professores das séries iniciais: o desafio de superar a dicotomia teoria-prática**”, realizei considerações acerca das diferenças fundamentais entre a modalidade “clássica” de formação continuada existente e a formação em serviço tendo como *locus* o espaço escolar. Mesclando o referencial teórico com falas das entrevistadas, pretendi defender a segunda modalidade como a mais apropriada na tentativa de se construir uma educação mais contextualizada, tendo profissionais voltados à reflexão de sua prática.

Já na segunda parte, “**Análise de uma experiência nas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis - gestão 93/96**”, contextualizei a gestão “Frente Popular” e suas diretrizes gerais, bem como situei o Movimento de Reorientação Curricular - MRC, empreendimento da SME que pretendia, a partir de quatro diretrizes básicas, construir com a participação do coletivo de educadores uma nova proposta curricular para o município. Os projetos de alfabetização, objeto de análise deste trabalho, inserem-se no MRC e estão detalhados em sua organização, bem como a localização das escolas e dos sujeitos da pesquisa. Nesta parte também estão contempladas as falas das entrevistadas e a análise dos já citados projetos, com considerações acerca da modalidade de formação em serviço efetivada, bem como reflexões sobre o processo vivido e sua tentativa de ressignificar a prática cotidiana.

PARTE I
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS:
O DESAFIO DE SUPERAR A DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA

“Os tijolos, o coração e o cérebro das nossas ações escolares foram, são e continuarão a ser os professores e as professoras que ano após ano convivem com crianças, jovens e adultos nas escolas concretas existentes nas esquinas das cidades, nas fazendas do campo, nos bairros pobres e sofridos das periferias”.

(Sônia Kramer, 1995:12)

No decorrer do século XX, a escola brasileira expande-se e chega às camadas populares; porém, empobrecida em seu conteúdo, hierarquizada em sua organização e estruturada inadequadamente para atender sua clientela concreta, não é a mesma para todos. O fracasso escolar⁵ dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de evasão e repetência mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, esta democratização não se faz acompanhar por uma melhor qualidade da escola.

Por outro lado, em busca, talvez, de uma situação mais “confortável” da escola frente aos inúmeros e crescentes casos de fracasso escolar da clientela de camadas sociais economicamente desprivilegiadas, têm-se difundido e afirmado fortes tendências psicologizantes⁶, a partir das quais atribui-se as deficiências apenas aos alunos. Nessa perspectiva, os próprios alunos seriam os responsáveis pelo seu fracasso e a escola não poderia ser responsabilizada.

Tentativas de superação dessa situação têm atribuído aos professores a responsabilidade pelo fracasso escolar de seus alunos - se a função da escola não está se concretizando, são os professores que não sabem o quê, nem como ensinar. Estes são então considerados incompetentes e por isso seus alunos fracassam. Entretanto, a “inversão de culpas” não resolve o problema.

De acordo com Arroyo (1997:13-14),

“a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especi-

5 A este respeito, ver PATTO, MHS. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

6 Ibid.

alistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações (...). Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema.”

Com o intuito de romper com o “círculo vicioso das culpas”, a formação continuada de professores tem sido objeto de inúmeras pesquisas e publicações, tanto em nível nacional, quanto internacional⁷. Verificam-se empreendimentos que procuram proporcionar maior apropriação do saber escolar e sua significação social para os professores, no sentido de que situem o espaço escolar no complexo das relações sociais e passem a ter uma postura mais crítica, reflexiva e autônoma em sua prática pedagógica. Nas propostas progressistas de formação permanente, procura-se situar a educação enquanto prática social viva, inserida nos contextos sociais e institucionais em que ocorre.

Mais do que tema debatido, tal modalidade de formação tem se transformado, paulatinamente, em “objeto de desejo” de educadores que, em sua atividade cotidiana, percebem que lhes faltam elementos essenciais a uma prática docente que se pretenda transformadora ou, no mínimo, inquietadora, que acompanhe as velozes transformações sociais.

Os educadores têm percebido, cada vez mais, que somente a formação inicial que tiveram não é suficiente para o desenvolvimento de seu trabalho. Verônica⁸, uma das professoras que participou do projeto de alfabetização na “Escola do Mar”, fala da insatisfação em relação à sua formação profissional:

“Quando estava fazendo o magistério, eu pensava assim: ‘agora já estudei demais. Vou ficar aqui, dando minha aulinha, e não quero mais nada!’ Mas lá eu já tive algumas sacudidas por parte de alguns professores (...), a gente discutia muito conjuntura política nas aulas de matemática (...). E aí, então, quando fui para a escola, eu já não queria mais ficar só nas minhas aulinhas... eu queria outra coisa, queria mais. Aí foi onde eu fui fazer vestibular. Eu estava sempre insatisfeita com as minhas aulas. Não sabia que rumo dar, mas não estava satisfeita. Mas eu não sabia para quem recorrer...”

Mais adiante, a insatisfação continuava, apesar de já ter concluído o curso de Peda-

7 A este respeito ver, entre outros: GIROUX, H. A., 1997. NÓVOA, A. (Ed.) 1992. GATTI, B. A. Cadernos de Pesquisa nº 81. P. 70-4. São Paulo, 1992.

8 Optei por inserir, já neste momento, algumas falas das profissionais que participaram dos projetos de alfabetização, modalidade de formação continuada em serviço tendo como *locus* o próprio espaço escolar, analisados na parte II deste trabalho, como forma de introduzir, a partir da discussão teórica, as reflexões dos sujeitos da pesquisa. Tais sujeitos serão melhor apresentados e contextualizados quando forem abordadas as unidades escolares pesquisadas.

gogia:

“Eu sempre tive como desafio enfrentar coisas diferentes. (...) Estava saindo da universidade, e todas as questões que estavam aparecendo... eu cheguei à conclusão que a universidade não tinha servido para nada! Eu não conhecia nada, eu não tinha ouvido falar de nada do que era proposto [no projeto]... os textos que a gente se propunha a discutir, ou a gente só tinha ouvido falar, ou lido partes, trechos, fragmentos... foi muito difícil!”

A insatisfação com a formação inicial não deve ser considerada um caso isolado ou referida a poucos profissionais. Quando se tem a oportunidade de entrar em contato com os professores da rede pública, é possível perceber que as inquietações são gerais. Sabe-se também que as agências responsáveis pela formação inicial de docentes, por inúmeras razões, não conseguem, em quatro anos, sistematizar uma sólida formação que dê conta da dinâmica cotidiana do espaço escolar, com toda sua heterogeneidade social e cultural. Por ser este um espaço real, concreto e rico em contradições, está sempre em constantes transformações. Neste sentido, é este espaço - a própria escola - que precisa ser considerado como apropriado para que ocorra a formação continuada em serviço.

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MODELO “CLÁSSICO”

Por formação clássica entendo aquela modalidade que parte do pressuposto de que há locais em que o conhecimento é “produzido” e locais em que é “aplicado” (Candau, 1997), com grande ênfase na “reciclagem” de professores. A formação continuada em serviço, nesta perspectiva, geralmente é gestada fora dos muros escolares, em parcerias entre agências formadoras e órgãos gerenciadores do sistema educacional⁹. Isso implica uma dicotomia entre teoria e prática, um distanciamento entre as necessidades reais vividas nas escolas e as propostas trazidas aos professores. Geralmente, todo o coletivo da escola é “convidado” a participar, sem que se abra espaço para questionamentos acerca da pertinência dos temas abordados.

Neste sentido, torna-se relevante observar como, nas últimas décadas, tem sido con-

⁹ Por órgãos gerenciadores do sistema educacional, entendo aqueles que administram e financiam as políticas educacionais mais gerais: Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação.

duzido o processo de políticas públicas aplicadas à formação em serviço dos docentes da escola pública. Nesta perspectiva, Ledra (1997) realizou uma análise dos cursos de formação em serviço oferecidos pelo governo do Estado de Santa Catarina entre os anos de 1972/1985 aos professores das escolas públicas estaduais. A estrutura destes cursos, nos moldes da formação “clássica”, apresenta de uma maneira geral forte tendência tecnicista e centralizadora, além de um caráter fragmentário e descontínuo.

Segundo este autor (1997:30), “*a intenção de tornar a educação brasileira mais técnica começou a ganhar corpo já na década de 60*”, mediante cooperação técnica proveniente do acordo MEC/USAID, numa tentativa de “melhorar” os métodos de produção, retirando seu conteúdo político. Era necessário adequar a escola ao modelo econômico vigente. Tal adequação deu-se, principalmente, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 5.692/71.

Nos anos 70, há uma intensa elaboração de planos educacionais no Brasil. No início da década, surgem os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), compostos por planos setoriais marcadamente técnicos, expressando uma visão despolitizada da condição humana. Os planos nacionais e estaduais, junção de “projetos prioritários” acompanhados de diagnósticos simplificados acerca da realidade educacional, eram apresentados geralmente em termos quantitativos.

Segundo Ledra (1997:33), os contatos com as escolas empreendidas tanto pelo MEC quanto pela Secretaria de Educação/SC eram de ordem técnica, baseados em estatísticas que revelavam apenas superficialmente as demandas do sistema educacional. A interlocução, na tentativa de se conhecer a realidade vivida, não existiu. Assim, muitas das ações planejadas diziam respeito às interpretações unilaterais proporcionadas por dados estatísticos, representando mudanças planejadas por técnicos educacionais.

Já nos finais dos anos 70, com a relativa abertura do regime militar e crescente valorização da sociedade civil que então ocorria, o II P.N.D. foi elaborado de forma mais politizada. Foi então introduzida a educação compensatória, em virtude dos estudos terem detectado as “*carências da própria clientela escolar*” (Ledra, 1997:36). Investiu-se na melhoria da assistência técnica e da organização administrativa das escolas, implementando-se, ao nível estadual, o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos (SAP).

Em 1979, com o crescimento das pressões e reivindicações dos educadores por todo o país, bem como a mobilização da sociedade civil pela ampliação e melhoria da educação, o MEC passa a ter uma postura mais politizada, marcando a “*transição de uma po-*

lítica de caráter nitidamente vertical para uma política educacional de certa forma mais democrática”. (Ledra, 1997:37).

Passou-se a incluir os agentes responsáveis pela educação em discussões e planejamentos setoriais, como forma de responder às reivindicações do setor. Todavia, os espaços criados foram preferencialmente preenchidos por dirigentes estaduais e representantes do MEC. Os educadores, neste processo, continuaram sendo pouco consultados acerca das políticas públicas na educação.

Embora se tratasse de um momento de transição entre um planejamento tecnocrático e um planejamento mais político, os técnicos continuaram com sua influência decisória. Ao professor continuava cabendo o papel de executor de planos e ações elaborados por técnicos e dirigentes.

Deste modo, segundo o mesmo autor (1997:38), a formação dos educadores era muito centrada “*nos métodos e técnicas de ensino, em detrimento de uma compreensão mais abrangente da realidade e portanto do processo de constituição e funcionamento da escola*”.

Após a implantação da LDB 5.692/71, um dos principais elementos da política educacional foi a implantação da formação em serviço, passando-se a priorizar os métodos e técnicas de ensino, sob a intenção de tornar o ensino mais “eficiente”. A formação, neste sentido, traduzia-se em treinamento dos educadores, sob o comando de técnicos educacionais, geralmente distantes da realidade vivida nas escolas. Procurava-se uma “*produtividade efetiva*” (Ledra, 1997:43), buscando-se a diminuição dos índices de evasão e repetência.

A organização dos meios que pudessem acelerar a aprendizagem dos alunos sobrepuja-se à própria relação professor-aluno-conhecimento. Impossibilitava-se, desta forma, que os principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem (professores e alunos) pudessem tomar decisões acerca da realização de suas tarefas. Eles as recebiam “prontas”. Era o triunfo da técnica sobre a reflexão, mecanizando o processo pedagógico.

Mesmo após os anos 80, quando a proposta de educação ‘*humanística e libertadora*’ (Ledra, 1997: 53) parece tomar corpo, continuava imperando a formação em serviço centrada nas técnicas de ensino. A desconsideração aos saberes construídos pelos docentes, em sua experiência, era uma constante neste processo, apesar de se observar a introdução de um certo grau de criticidade nos cursos oferecidos.

Para Ledra (1997:69), o caráter de descontinuidade da formação em serviço empreendida no Estado de Santa Catarina no período analisado (1972-1985) deu-se pela inexis-

tência de “*uma relação de progressividade e de integração entre as ações pela falta de um contato mais direto entre os cursos ou os projetos que se utilizavam deste meio de formação*”.

Ofereciam-se cursos de 20, 40 h, e depois se encerrava o processo, partindo-se para outro assunto, sem o acompanhamento dos envolvidos após o aperfeiçoamento ou encontros posteriores para possíveis aprofundamentos. Não havia, da mesma forma, articulação entre os diferentes assuntos; eram todos devidamente divididos em “gavetas” que poderiam ser fechadas ao término do curso, sem o estabelecimento de relações mediadoras que articularassem o conhecimento à escola como um todo.

Entretanto, para Ledra (1997:79), o alvo central das ações empreendidas não previa o desenvolvimento contínuo e articuladas da competência técnica e teórica do educador. Visava apenas o domínio de técnicas pontuais, ao desfilar um receituário (técnicas de ensino, planejamento e avaliação) que não requeria maior reflexão sobre a própria prática pedagógica. A descontinuidade, deste modo, estaria na própria tradição do pensamento tecnocrático que

“a rigor (...) não tem história. Nessa corrente de idéias os sucessores não costumam revelar qualquer consciência da obra de seus antecessores e, portanto, não elaboram materiais legados por uma tradição intelectual previamente estabelecida”. (Martins, 1975: 15. In: Ledra, 1997:75)

Outra característica marcante no tecnicismo pedagógico refere-se à fragmentação dos cursos de formação em serviço, mediante as formas de organização dos conteúdos trabalhados nos cursos de aperfeiçoamento, fortalecendo a divisão do conhecimento e dificultando aos docentes - e, conseqüentemente, aos seus alunos - compreenderem a realidade enquanto totalidade marcada por contradições.

Como forma de “otimizar” ao máximo os recursos investidos na formação em serviço de educadores, o Estado de Santa Catarina utilizou como recurso o “esquema de irradiação” (Ledra, 1997:88), ação voltada à formação de diversos multiplicadores/propagadores que fariam o trabalho de “repasso” dos conteúdos adquiridos em suas regiões e escolas de origem. Geralmente, os conteúdos dos cursos eram voltados para professores; entretanto, os multiplicadores, anteriormente treinados, eram os técnicos e/ou diretores das escolas.

Uma das razões desta prática era, segundo Ledra (1997:89),

“o transtorno que a ausência dos professores cursistas custava às escolas, pela falta de um planejamento ou mesmo de uma organização que desse condições para os professores participarem dos cursos de aperfeiçoamento”.

Decorridos alguns anos do período analisado, resta perguntar, em termos gerais: mudou, significativamente, a formação em serviço destinada aos educadores das escolas públicas? Abandonou-se o tecnicismo acima relatado em prol de elaborações mais sistemáticas e voltadas à realidade vivida nas escolas? Têm-se valorizado os saberes docentes, construídos na prática cotidiana? E, por último: por quê valorizar o saber docente?

2. A ESCOLA COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO

Candau (1997:56), afirma que *“todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente”*. E é este saber que muitas vezes é negado aos docentes, quando a modalidade de formação continuada empreendida parte do pressuposto de que a partir dali, tudo é novo, o velho precisa ser esquecido e abandonado.

Ao contrário, para esta autora (p. 59-60),

“os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo.”

Andaló (1995), visando repensar os cursos de aperfeiçoamento docente sob a perspectiva “clássica”, aponta que as professoras, apesar de acharem importante o processo de formação, criticam a inadequação da proposta, por estar desvinculada da realidade vivida nas escolas.

Segundo considerações das próprias professoras ouvidas em sua pesquisa, a inadequação dos cursos se caracterizava pelo distanciamento entre a proposta de formação e a prática cotidiana:

“suas principais queixas com relação aos cursos realizados referiam-se ao caráter repetitivo dos mesmos, à sua sistemática passiva e desmotivante, à linguagem sofisticada e inacessível utilizada, em geral, por seus ministrantes, e à confusão em que se vêem lançadas com a variedade e o ‘modismo’ das abordagens adotadas (...). Percebia-se da parte de muitas entrevistadas sentimentos de decepção, de frustração das suas expectativas e por vezes uma revolta por terem que se submeter a orientações nas quais não acreditavam.” (Andaló, 1995:56)

A subvalorização do saber docente, pelos formadores, cria a resistência natural dos docentes em formação, já que, muitas vezes, são tratados como se fossem “tábula rasa”, desconsiderando-se sua caminhada e as experiências acumuladas a partir da prática cotidiana. Andaló (1995:184) considera que

*“desconhecendo e desvalorizando o saber-fazer das docentes, [os formadores] enfatizavam a necessidade ‘do professor estudar mais’ para ampliar seu conhecimento teórico, não se dando conta de que **a teoria sem a prática é estéril**”¹⁰.*

Este saber, construído pela experiência, tem que estar a serviço da reflexão e reorganização de sua prática docente, precisa aliar-se ao saber academicamente produzido e não dissociar-se deste, sob o risco de não se perceber mudança de postura deste profissional que é negado em sua caminhada, em sua experiência, em seus saberes. Ainda segundo Andaló (1995: 24),

“(...) o pressuposto da perda da competência técnica dos docentes aparece freqüentemente como uma constante entre os planejadores dos (...) cursos. Se é verdade (...) que os professores não se percebem como pouco capacitados para sua atividade, pode-se indagar em que medida se dispõem a aceitar reciclagens baseadas na idéia da sua incompetência.”

Há que haver reconhecimento, de ambas as partes, formadores e professores, de que há possibilidade de crescimento a partir do momento em que ambos se reconheçam enquanto parte importante do processo de formação. E não assumir posições antagônicas, entre aqueles que “sabem”, a partir da teoria, e aqueles que “só fazem errado”, a partir de uma prática sem muitas reflexões.

10 Os grifos não são do original.

Já a formação tendo como *locus* a escola parte de premissa inversa. Procura rastrear as dificuldades encontradas no processo para então intervir, havendo maior possibilidade de entrelaçamento entre teoria e prática.

Além da busca pela formação continuada em serviço, tem-se procurado viabilizar um espaço significativo onde esta formação ocorra; não é mais suficiente reunir um grande número de professores num mesmo espaço e procurar debater assuntos considerados comuns a todos. O *espaço* da formação continuada em serviço deve ser significativo, deve atender também aos anseios e necessidades de grupos específicos. No processo de formação continuada a que se refere este trabalho, o espaço encontrado para desenvolvê-lo foi o próprio espaço escolar.

Como assegura Kramer (1989:192)¹¹,

“(...) mesmo quando a formação dos professores (...) tiver sido universalizada e possuir a qualidade necessária para instrumentalizar efetivamente os professores, ainda assim, a formação em serviço, nas escolas, continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica”.

Têm eles mesmos, os educadores, lutado para que os responsáveis pelo repasse dos recursos destinados ao ensino público e gratuito assumam para si o financiamento da formação continuada em serviço. Da mesma forma, têm lutado por espaços que lhes garantam esta formação, por formadores comprometidos e engajados na qualidade do ensino público. E ainda têm sonhado com a possibilidade de transformar suas práticas e, assim, transformar a escola existente num espaço mais significativo tanto para quem “ensina” quanto para quem “aprende”.

Tais afirmações encontram respaldo na fala de Ângela, coordenadora do projeto na “Escola do Mel”:

“Quando estava terminando a especialização, o projeto que eu tinha era sobre qualidade de ensino. Eu fiz a pesquisa na escola e perguntava aos professores que tópicos eram mais interessantes e que implicariam num ensino de qualidade (...). E lá tinha um monte de coisa: tinha salário, condições de trabalho e, o que mais me surpreendeu, é que a formação continuada de professores era um dos principais elementos que eles apontavam, dizendo que para eles ministrarem um ensino de qualidade, teriam que estar atualizados, se formando (...). E o que eu descobri? Descobri que tinha um corpo docente que estava a fim de estudar! Porque se esse povo tá dizendo

¹¹ Os grifos não são do original.

que, se não faz melhor é porque não sabe ainda, mas gostaria de saber... Aí a gente trouxe várias pessoas, isso no 2º semestre de 94¹². Nós organizamos um curso de 40 h, na escola, que acontecia durante o período noturno, e os professores participavam.”

Ângela relata que a equipe pedagógica da escola passou a procurar, nas universidades, pessoas que se dispusessem a trabalhar com os professores no curso pretendido, sem a garantia de que a Secretaria de Educação pudesse pagar pelo trabalho. E as pessoas vinham, de boa vontade. Deste modo, trabalharam todas as áreas do conhecimento, inclusive com professores de escolas particulares:

“Enquanto a gente fez o curso envolvendo todos os profissionais da escola, a Prefeitura sempre mandava alguém para ver se a gente estava fazendo mesmo. Acompanhava. Tanto que, no final do ano, eles acabaram pagando as pessoas (...). Viram que tinha sido sério e honraram o compromisso.”

A escola enquanto espaço de reflexão e redimensionamento da prática docente vem sendo objeto de discussões e afirmações positivas nos últimos anos. Candau (1997:192) afirma que

“(...) na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”.

Isto significa dizer que, para o professor, é muito significativo o que vem da escola, o que sai da escola, o que nela está. Se os alvos de reflexão são a prática cotidiana e o conhecimento a ser trabalhado com os alunos no dia-a-dia, este objeto de estudo estará impregnado de “realidade”. O professor encontra, em seu próprio local de trabalho, campo de pesquisa e reflexão. Então, para quê sair deste espaço e procurar fora dali suas referências? Por que massificar um processo que, em certa medida, é tão singular?

Segundo Hernández e Ventura (1998:17),

“Cada contexto de aprendizagem está marcado por um conjunto de fatos e circunstâncias que conformam sua singularidade. O que acontece

12 O período contemplado por esta fala, apesar de não estar dentro do projeto analisado nesta escola, reveste-se de especial importância por ter sido um momento significativo para aquele grupo de educadores, na construção da proposta da escola para a formação continuada de seus professores. Foi neste período, a partir daquelas reflexões, que o grupo idealizou a realização de seu projeto de alfabetização.

na escola, o acúmulo de interações e intercâmbios comunicativos que nela se produzem, não pode (...) mimetizar-se com o que acontece em outro centro”.

Esta singularidade do espaço escolar deve ser entendida como possibilidade de o professor aprender e refletir a partir de seu próprio trabalho, ser crítico de sua prática, muito mais do que apenas adequar-se a projetos gestados fora de sua realidade e espaço de vivência.

A fala das coordenadoras do projeto na “Escola do Mel” aponta esta singularidade e acena para a significativa mudança de paradigma assumida pelo coletivo a partir da gestão de sua própria formação:

*“Uma das coisas que caracterizam a experiência que a gente viveu foi essa necessidade que surgiu **da** escola, **dos** professores. Não foi uma vontade especial de ninguém em particular aqui de dentro... foi uma ‘curiosidade’ nascendo a partir dos professores. Então, não foi aquela coisa vinda ‘goela abaixo’, de cima para baixo. Essa foi uma necessidade criada a partir dos professores da escola. A escola teve vontade de fazer diferente; ela desejou isso. Ela **construiu** isso”. (Ângela)*

*“Não foi aquela coisa construída **para** eles, mas foi **com** eles. Então, trazíamos consultores para trabalhar com **esse** grupo. Eu acho que essa tônica dava o sentido da formação...” (Célia)*

A professora Márcia, da “Escola do Rio”, definiu assim essa singularidade na formação em sua escola:

“Nós podíamos socializar o ‘pensar junto’: como planejar, como executar. E socializar a experiência com os alunos em sala de aula, o que deu certo e o que não deu certo... Então, isso ia construindo diariamente uma fundamentação, de forma que a gente entrava em sala de aula tranqüila, porque a gente já tinha tido tempo para idealizar como seria aquela tarde de aula (...). Então, foram questões que nos deram segurança, nos deram prazer em desenvolver um projeto, porque não era só a angústia de não estar preparado, mas era a angústia de ver o resultado final mudando um dado estatístico da escola que era crítico. E mudou, realmente. Não só o estatístico, mas assim... de ver hoje esses alunos que passaram pelo projeto, numa situação muito diferente (...)”.

Por fim, destaca a importância de se estar produzindo a partir da realidade local,

buscando a inovação dentro do espaço escolar, mediante a autonomia conquistada por seu grupo:

“(...) a gente não estava ali apenas para receber, mas também para dar; e a gente sentia ali um espaço muito importante para o profissional, de estar desenvolvendo um trabalho, e não recebendo um trabalho desenvolvido por outras pessoas”.

Este espaço, a escola, se ressignificado, se organizado enquanto espaço privilegiado de formação permanente, segundo Candau (1997:58), traz várias implicações.

“Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação”.

Do acima exposto, pode-se depreender que há a necessidade de uma organização concreta, de mudanças de atitude perante a própria prática pedagógica, de reestruturação do ambiente escolar, para que possa ocorrer a reflexão e problematização desta prática. Passa a ser necessário que o coletivo de professores reelabore sua relação com o espaço de trabalho: este já não pode mais ser visto como um lugar onde se aplicam apenas conhecimentos buscados fora dali, mas como um campo com possibilidades de se tornar sua referência - ou *uma referência* significativa - sob a perspectiva de o professor se acreditar capaz de produzir ou ressignificar conhecimentos considerados universais.

O espaço escolar, tão cheio de peculiaridades, contradições, confusões e - fundamentalmente - vida e movimento, deve ser entendido como um espaço privilegiado para a formação não só dos alunos, mas dos próprios professores, a partir do momento em que se percebe que as agências formadoras, nas modalidades usuais de formação, não conseguem acompanhar - nem compreender, nem explicar - o desenvolvimento da dinâmica das relações internas às escolas.

3. A DIFÍCIL ARTE DE RELACIONAR ORGANICAMENTE TEORIA E PRÁTICA

Partindo do princípio de que nenhum educador, deliberadamente, deseja fazer seu próprio trabalho de forma insatisfatória; de que, fundamentalmente, o que se quer e o que se busca, na prática pedagógica quotidiana, é a realização de um trabalho que possa atender às necessidades tanto de alunos quanto de professores, no que se refere a reconhecer a escola enquanto um espaço social destinado à sistematização e socialização dos conhecimentos historicamente construídos.

Para que não se caia no tecnicismo ou no reducionismo de transformar a ação pedagógica em métodos e técnicas de ensino, descolados da totalidade social, torna-se necessário reconhecer que a relação teoria/prática é condição *sine qua non* para uma educação crítica e reflexiva. Mas, como fazer esta relação?

É papel da educação institucionalizada promover a reflexão e a ponte entre os acontecimentos relevantes - tanto sociais quanto naturais - e as teorias que procuram explicá-los, lembrando que a esfera educacional é construída em relação com as outras esferas da realidade cultural e social.

A relação teoria/prática, de acordo com Sacristán (1999:18) é a ponte para que se possa penetrar na

“complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis”.

Ao que parece, esta relação - teoria/prática - deveria dar-se naturalmente, tal a implicação entre os termos. Contudo, na realidade, o que se aprende é compartimentalizar conhecimentos e separar a ação da reflexão sistematizada, notadamente no espaço escolar.

A dicotomia entre *saber* e *fazer*, no entanto, é histórica nas relações sociais e traz implícita a crença de que “o mundo da teoria ou da razão” pode transformar, por si só, o “mundo da prática” (Sacristán, 1999:18). Trata-se da divisão social do trabalho, amplamente discutida por diversos autores.

Nas modalidades clássicas de formação em serviço de professores, esta idéia permanece quase inalterada, existindo uma clara distinção entre *teóricos* (aqueles que pensam a educação) e *práticos* (aqueles que a executam). Os teóricos partem da premissa de que,

aos práticos, vem cabendo tão somente um “fazer irrefletido”; já para estes, os primeiros estão totalmente descolados da realidade vivida. Deste modo, fecha-se o ciclo, com (pré)conceitos arraigados de ambos os lados, impossibilitando - ou, no mínimo, dificultando - uma integração entre práticos e teóricos, que possa englobar as perspectivas de ambos, (não excludentes, por definição).

Neste sentido, Sacristán (1999:19) considera que

“elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê e do para que da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha. A tarefa (...) é inabarcável (...).”

A divisão social do trabalho, também presente na educação, traz implicações aos “práticos” na medida em que estes são convidados a procurar a interação com a teoria para consubstanciar sua ação - o fazer pedagógico quotidiano - mais eficiente e eficaz. Deste modo, em se tratando de formação em serviço de professores, criam-se interrelações com os teóricos (representando as universidades e departamentos de pesquisa e extensão, ocupados com o desenvolvimento e difusão da teoria). O objetivo, com estas ações, é transformar a prática pedagógica, aqui entendida como prática social.

Admitir a dicotomia existente entre teóricos e práticos, entretanto, não resolve o problema. Sacristán (1999:23) afirma que

“(...) da mesma forma que o prático pode avaliar a teoria que se mostra útil para seu trabalho, sem avaliar assim toda a teoria e suas potencialidades, o teórico pode dizer o que acredita ser importante para o seu”.

Concebendo a dicotomia existente entre teoria e prática, os práticos geralmente consideram as propostas vindas dos teóricos, na formação de professores, como sendo distanciadas do real, incongruentes, com linguagem incompreensível e aplicabilidade inútil na própria prática. A teoria e seus propagadores são vistos como desligados da realidade contraditória em que se vive, suas propostas são vistas como sendo idealistas. Como professora que sou, por inúmeras vezes acompanhei comentários do tipo “na teoria, é lindo; mas vá fazer na prática!” em oportunidades diversas de formação continuada em serviço na modalidade clássica.

Ao contrário, quando os educadores percebem e buscam a teoria como elemento

fortalecedor e enriquecedor de sua prática, questionando-se sobre a realidade vivida,

“talvez, depois de certo caminhar com e pela teoria, descubram novos problemas além dos seus, novas formas de vê-los, ainda que seguramente seguirão vivendo a falta de respostas na teoria para seus problemas, mas já não dirão que sua experiência com a teoria não lhes serviu para nada”. (Sacristán, 1999: 24).

Deste modo, a relação teoria/prática pode ser entendida como uma tentativa de superação de uma visão de mundo sustentada no senso comum, partindo para uma atitude crítica e reflexiva acerca da transitoriedade das situações vividas, considerando que a realidade é marcadamente dinâmica.

Vázquez (1990:206-7), realiza uma síntese acerca da relação teoria/prática ao considerar que a teoria em si não transforma o mundo. Pode vir a contribuir para sua transformação, mas somente o fará na medida em que for

“assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação (...). Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Considera-se que é a atividade prática, enquanto ação, que transforma a realidade vivida. A teoria apenas transforma a consciência dos sujeitos; estes, munidos de uma determinada visão acerca do conhecimento - proporcionado, em certa medida, pela teoria - é que vão agir sobre a realidade concreta, transformando-a.

Na análise da experiência realizada por este trabalho, as educadoras procuraram realizar uma estreita ligação entre teoria e prática, relação intrinsecamente mediada pelo trabalho cotidiano em suas escolas. Estabeleceram uma organização do espaço escolar de forma a permitir que o acesso às teorias que embasariam uma prática mais voltada à reflexão sobre as próprias ações fosse instrumentalizando, ao longo de dois anos (tempo de duração da experiência), sua relação com o conhecimento sistematizado e a melhor forma de contextualizá-lo junto à sua clientela, alunos das séries iniciais de escolas públicas municipais.

PARTE II
**ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS DA REDE MUNI-
CIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - GESTÃO 93/96**

*“O que foi feito amigo
De tudo que a gente sonhou?
(...)”*

*Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
E o que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir*

*Falo assim sem tristeza
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
Outros outubros virão
Outras manhãs plenas de sol e de luz”
(...)”*

(“O que foi feito de vera” - Milton Nascimento/Fernando Brandt)

4. DO PROJETO POLÍTICO AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O sentido impresso às políticas educacionais, desde há muito, parece estar sempre aquém dos anseios da população. Na esfera das políticas públicas, planos são elaborados, desenvolvidos e “aplicados” sem que os interesses ou necessidades da população de baixa renda sintam-se representados. Além de não ser convidada a participar do processo de formulação de tais políticas, a população recebe pronto o que alguns acreditam ser o ideal, submetendo-se aos desígnios de “mentes iluminadas” e enclausuradas em determinados objetivos.

Via de regra, este tem sido o caminho percorrido no terreno da educação. Gestões vêm e vão, num movimento pouco encadeado de proposição de políticas de atendimento aos alijados do processo decisório. Às vezes camuflam-se de democráticas e acessíveis; às vezes nem se dão a este trabalho. Ou, de outra forma, tentam construir alternativas que passem a incluir a participação popular na tomada de decisões. Esta última possibilidade é centro de interesse deste trabalho.

O município de Florianópolis, inserido que está na realidade dinâmica de nosso país, esteve sob administrações indiretas¹³ desde o golpe militar de 1964 até 1985. Passou por sucessivas administrações municipais que não imprimiram esforços no sentido da democratização da educação formal.

Em 1985, pela primeira vez desde o golpe militar, houve eleições diretas para prefeitos de todas as capitais de Estado e áreas de segurança nacional. Em Florianópolis, surge então uma administração que se propôs a organizar e democratizar o setor da educação. Nesta gestão foi criada a Secretaria de Educação, que até então representava uma única estrutura: Educação, Saúde e Desenvolvimento Social¹⁴. A partir desta gestão, iniciaram-se

13 Não eleitas pelo voto popular.

14 Conforme SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. (1993: 14).

os primeiros esforços no sentido de envolver os professores no planejamento e discussão das ações a serem desenvolvidas com a clientela da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Tal gestão (1986-1988), tinha como proposta de trabalho

“(...) qualificar a escola enquanto espaço mediador entre o conhecimento universal sistematizado e a parcela da população que freqüenta as unidades escolares desta rede de ensino¹⁵”.

Neste período, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis passou a contar com a colaboração de professores da Universidade Federal de Santa Catarina na organização de suas metas e ações.

Terminada esta gestão - na qual não se deterá por não ser objeto de análise desta pesquisa - o município passa novamente por uma gestão que representava as históricas oligarquias catarinenses¹⁶ (1989-1992). Tal gestão não empreendeu grandes transformações que indicassem interesse na democratização da escola pública.

Com a perspectiva de modificar a inserção do Estado nas relações sociais vigentes, foram implantadas transformações políticas em diferentes áreas de atuação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, a partir das eleições de 1992. Entre as várias iniciativas propostas pela Gestão “Frente Popular” 93/96¹⁷, que buscavam intervir e alterar a realidade vigente, pode-se mencionar a intenção de

“reduzir as desigualdades, combater a miséria e a deterioração das condições sociais”; “democratizar o poder” e ainda “desenvolver ações e experiências, individuais e coletivas, que apontam para uma nova ordem social, cultural, ética e moral”¹⁸.

Esta administração municipal, eleita pelo voto direto para o quadriênio 93-96, convidava a população a participar em diversas instâncias de decisão. A proposta do Plano de Governo da Frente Popular - Eleições 1992 - tinha como objetivo um Programa de Ação de Governo que atendesse aos interesses mínimos da comunidade, orientando essa prioridade nos fundamentos acima citados, os quais colocavam-se como suportes básicos para um go-

15 Ibid. p. II.

16 Sobre oligarquias catarinenses, ver o trabalho de AURAS, Gladys Mary Teive. *A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 1993. UFSC/CED/PPGE. Dissertação de mestrado.

17 Para uma compreensão mais abrangente sobre a referida gestão, ver GRANDO, Sérgio (org.): *Florianópolis de todos*. Florianópolis: Insular, 2000.

18 PROGRAMA DE AÇÃO DO GOVERNO DA FRENTE POPULAR - FLORIANÓPOLIS DE TODOS. Administração Popular 1993/1996. Florianópolis, eleição 1992. In: RAMOS, Carmen et alii. (1998:1).

verno democrático e popular.

A gestão Frente Popular - representando uma coligação de partidos¹⁹ que, na linguagem política, são denominados de “esquerda”²⁰ - elegeu-se trazendo consigo as matrizes teóricas²¹ em cujo interior foi originalmente desenvolvida. Está fortemente presente em todos os documentos da referida gestão a tomada de posição frente aos direitos sociais, direitos de cidadania e direitos de autonomia. Neste sentido, a perspectiva de realizar amplos debates acerca dos planos e metas para o período de administração era já uma premissa básica.

Assim, pretendiam assegurar, estimular e ampliar a participação da população nas decisões, garantir todas as informações à comunidade (prestação de contas, projetos, planos, etc.), descentralizar o poder mediante o estímulo à organização autônoma e independente da população para sua autogestão²².

As aspirações de tal gestão foram traduzidas em 13 áreas de ação²³:

- 1) Administração pública
- 2) Desenvolvimento econômico
- 3) Educação
- 4) Cultura
- 5) Esporte e Lazer
- 6) Políticas Sociais - Assistência Social
- 7) Saneamento
- 8) Saúde
- 9) Meio Ambiente
- 10) Resíduo urbano (lixo)
- 11) Planejamento Urbano

19 Os partidos que faziam parte da coligação “Frente Popular” eram: PPS, PT, PDT, PSB, PSDB, PCB, PV. Conforme FONTANA, Remy. *Introdução - uma novidade política*. In: GRANDO, Sérgio (org.). *Florianópolis de todos*. Florianópolis, Insular, 2000. p. 11.

20 Sem desconsiderar os inúmeros debates acerca dos conceitos de “esquerda” e “direita”, optamos pela definição de BOBBIO (1995:110). Para este autor, “(...) o elemento que melhor caracteriza as doutrinas e os movimentos que se chamam de ‘*esquerda*’, e como tais têm sido reconhecidos, é o *igualitarismo*, desde que entendido (...) não como a utopia de uma sociedade em que todos são iguais em tudo, mas como tendência, de um lado, a *exaltar mais o que faz os homens iguais do que o que os faz desiguais*, e de outro, em termos práticos, a *favorecer as políticas que objetivam tornar mais iguais os desiguais*”. BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo, Editora da UNESP, 1995. Os grifos não são do original.

21 Em linhas gerais, as matrizes teóricas que nortearam a referida gestão relacionam-se com o materialismo histórico e dialético.

22 PROGRAMA DE AÇÃO DO GOVERNO DA FRENTE POPULAR - FLORIANÓPOLIS DE TODOS. Administração Popular 1993/1996. Florianópolis, eleição 1992. In: RAMOS, Carmem et alii. Op. Cit. p. 1.

23 Ibid, p. 1-2.

12) Transporte Coletivo

13) Segurança Pública

Foram realizados estudos e discussões nas mais diferentes áreas, envolvendo os próprios funcionários da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como colaboradores da comunidade interessados em desenvolver subsídios para os “pré-planos” das políticas públicas que seriam iniciadas a partir de janeiro de 1993.

Claro está que muitos entraves foram sendo encontrados neste caminho em busca da democratização dos espaços públicos; a fragilidade própria de um governo que não tinha representatividade majoritária no Poder Legislativo²⁴ fez-se notar, durante os quatro anos da gestão, pelas tensões geradas entre os poderes Executivo e Legislativo.

A respeito das transformações pretendidas por este governo de esquerda, Fontana (2000:15) sustenta que

“esta vitória da esquerda em Florianópolis (...) opera uma inflexão no processo político local, com impactos sobre o conjunto da política catarinense, indicando uma inclusão política parcialmente exitosa das camadas populares, como protagonistas crescentemente autonomizadas diante de uma secular dependência clientelista e de uma condição de imaturidade cidadã”.

Deste modo, as dificuldades, em certa medida, não diziam respeito somente às tensões entre os poderes Executivo e Legislativo, mas ainda giravam em torno de procurar fazer da população parte integrante - e importante - do processo decisório em todas as instâncias da administração municipal.

No campo educacional, segundo o documento *“Diretrizes e Metas para a Educação - Governo da Frente Popular”* as pesquisas, discussões e elaborações de pré-planos de ação iniciaram em outubro de 1992, quando

“(...) um coletivo de educadores, identificados com a Frente Popular, elaborou o subsídio para o pré-plano onde se consubstanciaram as quatro grandes diretrizes que têm norteado todas as ações da Secretaria Municipal de Educação desde janeiro de 1993²⁵”.

24 De um total de 21 vereadores, a Frente Popular contava com o apoio de 5 (depois reduzido para 4, com a transferência de um vereador para a sigla do PMDB); O PMDB tinha 4 vereadores e os partidos “de direita” possuíam 12 parlamentares. Conforme FONTANA, Remy. In: GRANDO, Sérgio. Op. Cit., nota de rodapé nº 27, p. 38.

25 FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes e metas para a educação: Governo da Frente Popular 1993/1996*. Florianópolis, 1993, p. 5.

As Diretrizes, Metas e Ações que foram firmadas a partir de discussões preliminares constituir-se-iam na proposta de trabalho apresentada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, apresentadas a todo o coletivo de trabalhadores da educação da Rede Municipal de Ensino (RME), bem como aos seus alunos e pais e à população em geral, objetivando “(...) lutar e fazer acontecer a Escola Pública **libertadora, democrática, unitária e transformadora** (...)”²⁶.

De acordo com considerações realizadas pela equipe de transição do governo da Frente Popular, a Secretaria Municipal de Educação foi encontrada com uma estrutura muito aquém das suas necessidades, tanto ao nível de seu órgão central, como de suas unidades escolares. Além da precariedade de conservação dos espaços físicos, segundo o documento²⁷, a situação do quadro de profissionais era de mais de 50% de professores substitutos e

“(...) todas as conseqüências que daí decorrem, como a instabilidade, não acesso aos benefícios da carreira e a descontinuidade quanto ao trabalho pedagógico propriamente dito”.

Do mesmo modo, constataram que o achatamento salarial era considerável e que as condições de trabalho dos profissionais eram inadequadas devido a precariedade de espaço físico para realizar reuniões, planejamentos, avaliar a produção de seus alunos e ainda, em muitos casos, não se podia contar com bibliotecas providas de um acervo mínimo e atualizado.²⁸

Quanto à disponibilidade de dados relacionados ao rendimento escolar do ano de 1992, o mesmo documento²⁹ apresenta como primeira grande dificuldade não terem sido encontrados, não permitindo, assim, identificar a demanda das matrículas iniciais do referido ano. Pesa aí a dificuldade de planejamento para o ano subsequente.

De acordo com o texto coletado junto ao relatório final encaminhado pela professora Doroti Martins, Secretária Municipal de Educação durante a gestão “Frente Popular³⁰”, em fevereiro de 1993 a equipe dirigente enviou às escolas da rede um documento nomeado “Prá início de conversa”, o qual objetivava conhecer os projetos e perspectivas, bem como

26 Idem., p. 5. Grifos no original.

27 Ibid.

28 Idem, p. 24.

29 Ibid.

30 Grando, S. (Org.). (2000:56). Op. cit.

os principais problemas enfrentados pelo coletivo de educadores. Este primeiro contato resultou no documento denominado “A Fala da Rede”, sendo referência para a posterior elaboração do plano de trabalho da Secretaria.

Elaborado pela equipe dirigente e tendo como referência a consulta inicial à rede, o *Plano de Diretrizes e Metas para a Educação - 1993/1996* foi, segundo o mesmo relatório (p. 56),

“(...) a referência constante para a equipe dirigente da Secretaria de Educação, subsidiando os Planejamentos Estratégicos Situacionais realizados no órgão central e nas escolas, a sua reflexão, sua avaliação, bem como balizou a totalidade do processo de trabalho entre a Secretaria e a Rede”.

Ainda segundo o mesmo relatório (p. 56), a pesquisa inicial demonstrou que a rede municipal de ensino carecia de um projeto político-pedagógico, não havendo um fio condutor que pudesse consubstanciar uma prática social educativa voltada aos interesses da clientela da escola pública. Não havia interação entre as diversas unidades escolares, sendo que cada uma organizava-se à parte, desconectada do todo e distanciada da comunidade.

Com a implantação das ações pretendidas, os índices de evasão e repetência foram diminuindo durante a administração da gestão “Frente Popular”: em 1992, o índice de evasão foi de 6,20%, baixando para 5,89% em 1995. A repetência baixou de 25,16% em 1992 para 18,80% em 1995. Como este relatório foi enviado antes do encerramento da gestão, em 1996, não havia dados concretos sobre este ano; entretanto, de acordo com o referido documento (p. 58), a reprovação deveria estar em torno, naquele ano, de 14,22%, demonstrando nova queda. Pode parecer, num primeiro olhar, que as diferenças de índices não são expressivas, mas há que se considerar a ampliação do espaço físico das escolas da rede, demandando maior número de matrícula, conforme afirmações em vários momentos do já citado relatório.

Os recursos orçamentários destinados à educação, conforme determinação constitucional, são da ordem de 25%. Entretanto, sempre foram ultrapassados pela administração “Frente Popular” na Secretaria Municipal de Educação. Em todos os anos, segundo dados constantes à página 59, foram superados 30% de investimentos. Em 1995, destinou-se 33,15% do orçamento municipal à educação.

4.1. O Movimento de Reorientação Curricular

Este trabalho, conforme já afirmado na introdução, pretende analisar o processo de formação continuada que ocorreu durante os anos de 1994, 1995 e 1996 no município de Florianópolis, na gestão “Frente Popular” 93/96, processo este inserido num contexto maior, traduzido pelo Movimento de Reorientação Curricular (MRC). Interessam, dentro do MRC, os projetos criados por algumas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) que priorizaram a discussão teórica em suas próprias unidades escolares envolvendo, em sua maioria, professoras de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, trabalhando em regime de 40 horas semanais sendo que, destas, 20 horas eram compartilhadas fora de sala de aula, organizando grupos de estudo e discussão. Esta organização será descrita posteriormente.

Para que se possa melhor compreender o contexto histórico em que aconteceu este processo de formação continuada em serviço, passarei a explicitar o que foi o Movimento de Reorientação Curricular.

O MRC foi um projeto “ambicioso”, que procurava a participação/ação coletiva de todos os sujeitos envolvidos com a educação do Município, objetivando a construção de uma nova Proposta Curricular. Tal Proposta deveria estar inserida em um novo Projeto Político-Pedagógico, que se pretendia “superador e transformador” das práticas até então observadas, na busca de uma escola mais democrática, unitária e transformadora. O educador estava sendo convidado a resgatar seu papel, mediante os pressupostos que embasaram o MRC³¹ a partir do entendimento de que homens e mulheres transformam e são transformados pela realidade num movimento contínuo e ininterrupto, num processo de ação-reflexão-ação, que caracterizaria a práxis docente.

Sob a perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica - referenciada principalmente a partir da produção teórica de Dermeval Saviani e sua compreensão do materialismo histórico³² -, da Psicologia Sócio-Histórica - baseada em Vygotsky e sua abordagem da

31 As matrizes teóricas que guiaram as ações da SME durante a já citada gestão são todas remetidas ao Materialismo Histórico e Dialético, de autores que têm suas fontes referenciadas em Marx e Engels. Em linhas gerais, foram: Filosofia Materialista Histórico-Dialética (relação entre o sujeito e o mundo: como, por quê, para quem); Antropologia Materialista Histórico-Dialética (relação entre natureza, cultura e sociedade: trajetória do homem, processo de hominização); Psicologia Sócio-Histórica (relação entre sujeito e conhecimento/afetividade/linguagem/sociedade); Pedagogia Histórico-Crítica (formação de sujeitos ativos e criativos). Cf. documento produzido em co-autoria pela professora Ione Montibelle e a equipe da coordenação de 5ª a 8ª séries: *Considerações da SME sobre o MRC*. Florianópolis, s/d.

32 Em linhas gerais, a teoria de Dermeval Saviani pretende superar a fragmentação das concepções a-históricas e a-críticas visando a elaboração de uma nova concepção de escola, comprometida com o aluno concreto. Cf FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de educação. Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis. *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*. Florianópolis, 1996.

relação entre aprendizagem e desenvolvimento -, da Filosofia Materialista Histórico-Dialética e da Antropologia Materialista Histórico-Dialética, o desafio que se colocou a SME do governo popular foi o de repensar e de refazer o currículo da rede municipal de ensino a partir da participação ativa de todos os segmentos ligados à educação empreendida pelo município (professores, especialistas, diretores, técnicos e pessoal de apoio).

A significação do termo **Movimento de Reorientação Curricular - MRC** - foi construída, pela SME, “(...) *a partir do entrelaçamento entre os conceitos dos três componentes*”³³.

Desta forma, **Movimento** implicaria: várias ações simultâneas; participação ativa e criativa dos segmentos envolvidos no processo coletivo; garantia de espaço para a reflexão dialética, em contraposição ao caráter linear; compreensão das relações entre os segmentos envolvidos como relações dinâmicas, contraditórias, conflituosas, processuais, portanto históricas, em busca da superação da escola existente e criação da escola que se quer; apropriação crítica do conhecimento; e movimento (em espiral) entre a teoria e a prática - a reflexão circulando entre ambas as dimensões, exigindo transformações teóricas e práticas em graus cada vez mais complexos.

O termo **Reorientação** foi utilizado por: significar a contraposição entre a escola existente e a que se quer; implicar na identificação e compreensão das teorias e concepções que norteariam a prática e, a partir dessa compreensão, rumar à reflexão, à busca e apropriação da nova práxis; exigir fundamentação em matrizes teóricas que garantiriam a base sociológica para a visão das diversas áreas do conhecimento.

E, por último, **Curricular** porque sugere um novo olhar sobre o currículo, à luz das matrizes teóricas Histórico-Críticas. Este termo abrange concepções sobre o processo de conhecimento, métodos, técnicas, materiais pedagógicos, conteúdos, condições de trabalho, relações pedagógicas entre os sujeitos envolvidos, planejamento, avaliação e administração da política educacional.

Desta forma, a SME estava expondo, para o coletivo de educadores e demais profissionais da educação, suas matrizes teóricas, sua concepção de sociedade, de sujeito, de educação e de escola, colocado-se como animadora e coordenadora do processo pretendido de transformações. Almejava criar um movimento que fosse além de uma análise pedagógica da atividade educacional, que abrangesse educação e sociedade, já que é a própria sociedade, em sua dinâmica, que produz: história através das relações processuais no espaço

P. 21.

33 Conforme documento *considerações da SME sobre o MRC*. Florianópolis, s/d. Op. cit.

e no tempo, cultura nas relações homem/natureza, economia nas relações materiais de produção, política através das relações de poder e conhecimento através dos diferentes saberes. Produz religiões, arte e valores éticos. Esta mesma sociedade produz, ainda, a escola³⁴.

Esta relação escola-sociedade era o objeto de estudo do MRC. A opção pelo Materialismo Histórico-Dialético deu-se na medida em que se acreditou que esta construção teórica seria a mais adequada para dar conta da complexidade da tarefa.³⁵

Tal Movimento foi uma tentativa da já citada gestão municipal em transformar a escola a partir, fundamentalmente, de quatro diretrizes básicas:

- **democratização da gestão;**
- **nova qualidade de ensino;**
- **democratização do acesso;**
- **educação de jovens e adultos.**

Estas diretrizes pretendiam que a escola se posicionasse em relação às seguintes questões: planejamento; programa de formação permanente; encontros pedagógicos; repetência e evasão escolar; acompanhamento pedagógico; currículo; alfabetização e supletivo; melhoria física das escolas; relação escola/comunidade; regimento escolar; dificuldades de aprendizagem; organização estudantil; material didático-pedagógico e bibliotecas; atividades extra-classe; projetos; e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação³⁶.

O conteúdo das diretrizes e metas da política educacional foi materializando-se e organizando

*“(...) inúmeras ações coletivas a partir do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e dos processos de reflexão que esse mesmo referencial propicia, atribuindo gradativamente mais significação ao trabalho educativo da rede. Com base nesses pressupostos, **dialeticidade e historicidade** constituíram-se, portanto, como critérios essenciais para todas as ações da Gestão, todos os momentos de formação sendo considerados básicos para a formação pedagógica”³⁷.*

Wachowicz (1994:163-4) considera que a escola entra em contradição com o sistema capitalista, tendo em vista que se opõe à divisão entre trabalho e saber. Desta forma, a

34 Idem.

35 Ibid.

36 Cf. BRITTO, Néli Suzana Quadros de. *O processo de formação permanente de educadores/as na rede municipal de ensino de Florianópolis (gestão 93/96) e sua relação com a prática educativa no ensino de ciências*. Florianópolis, março de 1988. Projeto de Pesquisa.

37 FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis. Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*. Florianópolis, 1996. p. 10. Grifos no original.

luta do mesmo contra a escola dá-se sob dois eixos: a limitação do acesso ao saber, pela instauração de barreiras à democratização do ensino, e a alteração do saber que a escola transmite, instituindo a distinção entre teoria e prática, de modo a limitar o poder da escola sobre a estrutura sócio-econômica. A Pedagogia Histórico-Crítica, sendo a diretriz geral de uma política educacional, direciona as ações e

“centra o projeto pedagógico (...) na organização escolar, nas formas de apropriação do saber, na instituição da educação e no princípio didático-pedagógico, para além dos discursos”.

Ainda segundo a mesma autora (1994:160), tal abordagem considera que, no cotidiano das relações pedagógicas, conteúdo e método passam a ser guiados por um princípio didático pedagógico que implica uma concepção de mundo, de homem e de educação.

Deste modo, a SME da gestão “Frente Popular”, ao tornar claro para seus interlocutores diretos - profissionais da RME - seu referencial teórico, estava assumindo a posição de que a organização dos espaços educacionais se efetiva na prática política, traduzindo-se além do discurso político, mas na prática, mediante ações concretas, considerando que a Pedagogia Histórico-Crítica centra suas preocupações na educação escolar.

Ainda em 1993, a formação em serviço foi direcionada para os especialistas (orientadores, supervisores e administradores escolares) e para os profissionais que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação. No primeiro semestre de 1994, a formação, traduzida em cursos, palestras e seminários periódicos, destinou-se a representantes por escolas, não atingindo ainda a grande maioria dos profissionais. Somente a partir do segundo semestre do mesmo ano, todos os profissionais que atuavam no ensino municipal foram convidados a engajar-se no processo.

Na perspectiva da busca de uma “nova qualidade do ensino”, a Secretaria Municipal de Educação criou a Escola de Formação Permanente, um espaço onde se realizaram as discussões acerca da construção da nova Proposta Curricular.

As ações³⁸ da Escola de Formação Permanente, na formação empreendida, consistiam em:

- assessorar os professores nas diferentes áreas;
- organizar grupos de formação com periodicidade quinzenal;
- promover atividades de aperfeiçoamento como seminários, palestras, debates, mesas re-

38 Cf. ANDRADE, Jaqueline Cristina de. (1997:20).

dondas, cursos, acompanhamentos escolares;

- apresentar publicações periódicas para subsídios teórico-metodológicos do professor;
- incentivar a autonomia das escolas na elaboração de projetos voltados para a melhoria do ensino.

Neste último item percebe-se a abertura para a realização dos projetos de alfabetização, propostas que partiram das escolas para a SME.

Na Escola de Formação Permanente foram organizados os Grupos de Formação Permanente³⁹. Tal ação, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, embasava-se na assertiva de que o currículo se traduz como um espaço de constante reflexão e reorganização da práxis educativa.

A constituição destes grupos visava proporcionar um espaço democrático de discussão-reflexão em que se privilegiariam momentos de explicitação da prática docente, de reflexão teórica sobre a mesma e, ainda, de socialização entre professores de diferentes escolas - pretendia-se, aí, a implementação de um processo de formação permanente envolvendo todos os profissionais da RME ao mesmo tempo. A organização permitia que o mesmo grupo fosse constituído durante um ano letivo, dividido em dois semestres, o que proporcionava um considerável grau de entrosamento entre os participantes. As confianças mútuas, construídas neste período, permitiam que houvesse trocas de experiências entre as professoras, enriquecendo suas práticas.

A orientação metodológica aplicada aos grupos na Escola de Formação Permanente baseou-se na teoria dos grupos operativos, de Pichon-Rivière, adaptado por Madalena Freire Weffort⁴⁰. Tal metodologia prevê a organização da rotina do grupo, onde cada integrante tem um papel diferente, uma identidade. Dava-se grande importância à explicitação da prática docente, à reflexão teórica e à socialização entre professores das diferentes escolas - diferentes realidades. Era também atribuída muita importância aos registros dos encontros realizados, feitos sob dois pontos de vista: um, do co-coordenador de cada grupo e outro, feito por um dos professores participantes, em sistema de rodízio.⁴¹ Estes registros eram sempre retomados no encontro seguinte, na tentativa de se evitar, na medida do possível, a

39 Tal organização pressupunha encontros sistemáticos de grupos organizados por áreas de conhecimento - português, matemática, história, etc. - ou ainda por especificidades: alfabetização - 1ª e 2ª séries - e Educação Infantil. Tais grupos eram estruturados para reunir sempre os mesmos componentes, no período de um ano letivo, dividido em dois semestres.

40 WEFFORT, Madalena Freire. 1993.

41 Penso que os cadernos de registros dos grupos de formação permanente poderiam ser fonte importante para esta pesquisa, tendo em vista que as professoras participantes dos projetos integravam tais grupos. Entretanto, conforme explicitado na introdução deste trabalho, este material também não foi localizado nos arquivos da SME.

quebra na organização das tarefas de cada grupo.

Os pressupostos teóricos que nortearam o MRC deveriam perpassar todos os encontros, no sentido de trazer contribuições ao coletivo de educadores que dele participavam⁴². O objetivo era provocá-los de modo a saírem do papel de meros executores de projetos elaborados sem sua participação. As reflexões e registros realizados seriam material permanente para a elaboração coletiva da nova Proposta Curricular.

5. OS PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO

As tentativas de superar os altos índices de evasão e repetência nas duas primeiras séries do ensino fundamental, na RME, não são recentes. Já em 1990 a SME havia encaminhado um projeto ao Ministério da Educação, intitulado “*Construção de uma Nova Metodologia de Alfabetizador*”⁴³ com o objetivo principal de ampliar a carga horária do professor alfabetizador, visando maior tempo para organizar e refletir acerca da prática. Tal proposta é parecida com a que será analisada neste trabalho. Entretanto, tal projeto foi indeferido.

A partir do segundo semestre de 1994, quando se retomou com mais afinco o processo de formação de educadores da RME, abrangendo a totalidade dos professores alfabetizadores, a Coordenadoria de 1ª a 4ª séries encaminhou ao Colegiado de Ensino da SME um pré-projeto de alfabetização, visando a melhoria da qualidade da alfabetização nas 1ªs e 2ªs séries. Em 1995, formou-se a Equipe de Trabalho em Alfabetização (E.T.A), com o objetivo de elaborar ações mais voltadas às duas primeiras séries, consideradas mais diretamente responsáveis pelo início da alfabetização. Tal equipe tinha a prioridade de investir em assessorias voltadas à ação alfabetizadora e acompanhar mais de perto os professores alfabetizadores.

Deste modo, os professores da RME que trabalhavam com alfabetização, além de participarem dos grupos de formação na Escola de Formação Permanente, contavam com o acompanhamento constante de uma consultora que atuava em dois níveis de formação: com a equipe de trabalho em alfabetização (ETA), no órgão central (SME), e com as pró-

42 A participação nos Grupos de Formação Permanente não era obrigatória, apenas garantia certificados de participação a quem se dispusesse a fazê-lo.

43 Cf. *Caderno de Alfabetização - nº 1*. Florianópolis, 1995.

prias professoras alfabetizadoras.

Este processo também foi denominado “projeto de alfabetização”. Apesar de atender também as professoras que participaram desta pesquisa, abrangia a todas as profissionais alfabetizadoras, inclusive de escolas que não tinham projetos como os que passarei a descrever abaixo.

Os projetos de alfabetização ocorridos nas escolas incrementaram-se a partir de 1995, com a participação, neste ano, de quatro escolas, com 13 professoras, 7 coordenadoras e uma consultora que atendia somente a duas escolas. A partir de 1996, este número subiu para quatorze escolas, o que representava 60 profissionais envolvidos - 46 professoras e 14 coordenadores, estando todos sob a coordenação geral da Equipe de Trabalho em Alfabetização (ETA), subordinada à Coordenadoria de 1ª a 4ª séries da SME.

Já em 1994, porém, uma única escola (Escola do Mar) desenvolvia projeto nesta modalidade de formação. Eram quatro professoras (com uma turma de cada uma das séries do ensino fundamental), três coordenadoras e uma consultora. Esta mesma escola continuou seu projeto em 95 e não deu continuidade em 96. Posteriormente, detalharei os diferentes projetos existentes.

Concomitante aos projetos desenvolvidos nas escolas, os profissionais continuavam participando dos grupos de formação permanente destinados a todos os profissionais da rede, através da Escola de Formação Permanente. Os grupos de formação que abrangeram os projetos de alfabetização não tiveram caráter específico, isto é, não havia grupos exclusivamente compostos por professores que participavam dos referidos projetos, e sim grupos que envolveram todos os professores de 1ªs e 2ªs séries da Rede Municipal de Ensino (especificidade da alfabetização), quinzenalmente, num total de seis grupos com aproximadamente 20 professores em cada um.

Já para os coordenadores dos projetos, existiam reuniões mensais com entrega de relatórios das atividades realizadas na unidade escolar referentes aos mesmos. Concomitante a este processo, os coordenadores, que em sua maioria eram especialistas das escolas, participavam de grupos específicos dos especialistas, também na Escola de Formação Permanente, com a mesma dinâmica proposta aos demais grupos.

Ao assumir o compromisso de atuar nos projetos, os professores assinaram um “termo de compromisso” onde constavam as ações a serem desenvolvidas (grupos de formação, consultorias, cursos, reuniões de estudo, planejamento, avaliação e outros), e das quais deveriam, obrigatoriamente, participar. O mesmo documento deixava claro que o professor

não poderia abandonar a turma assumida até o final do período letivo.⁴⁴

A organização dos projetos proporcionou aos profissionais engajados, a partir de 1994, a oportunidade de um regime de trabalho de 40 horas/aula semanais sendo que, destas, 20 h/a seriam dedicadas somente a estudos, discussão, avaliação, planejamento coletivo e atendimento a alunos⁴⁵ e 20 h/a para o exercício em sala. Estes professores não receberiam regência de classe nem hora-atividade⁴⁶ referente às 20 horas semanais destinadas às atividades extraclasse, o que implicaria em perda salarial.

A participação, nos projetos, teve um grande número de professoras substitutas. Em nenhum dos documentos pesquisados houve esta diferenciação entre efetivas/substitutas; entretanto, nas entrevistas, as próprias professoras falaram a respeito. Talvez o fato de haver perda salarial - hora atividade e regência de classe - explique o motivo da quantidade de substitutas: aos professores efetivos, que já contavam com 40 h/a na rede, não era interessante abandonar uma turma, já que isso implicaria em perda salarial; ao contrário, para os substitutos, que nem sempre conseguiam garantir carga horária “cheia” sequer em escolas diferentes, era uma forma de garantir trabalho por um ano inteiro, na mesma escola ou, quando conseguiam 40 h, não tinham o desgaste de precisar “viajar” de uma escola a outra diariamente, já que é muito difícil assumir duas turmas numa mesma escola.

A metodologia aplicada aos grupos participantes dos projetos, em cada escola, pretendia seguir a tendência de formação que investe na reflexão e autonomia do professor, partindo do pressuposto de que a crítica à prática docente só se efetiva na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a mesma, a partir da reflexão que o mesmo realiza na ação e, posteriormente, na reflexão sobre a reflexão da ação, possibilitando a elaboração teórica de seus saberes (movimento prático-teórico-prático)⁴⁷.

Esta foi uma ação preferencialmente voltada para as 1^{as} séries do ensino fundamental, visto que aí se concentravam os maiores índices de repetência e evasão, embora a maioria das escolas tenha estendido, durante o tempo dos projetos, suas ações para algumas segundas, terceiras e quartas séries.

Cada uma das escolas envolvidas desenvolveu um projeto próprio, embora sempre

44 Conforme consta no *Relatório E.T.A. 1995*. p. 144.

45 Neste período, as professoras estavam sob a coordenação de um ou mais profissionais da própria unidade escolar, geralmente especialistas (orientadores, supervisores ou administradores escolares).

46 A gratificação de regência de classe é devida a todos os professores da RME que estejam atuando em sala de aula, correspondendo a 10% calculados sobre o salário-base. Já a hora-atividade, 30% sobre o salário-base, atinge apenas aos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais. Representa um valor pago para que estes professores planejem suas atividades enquanto que, aos professores de 5^a a 8^a séries, este valor é convertido em tempo livre (sem aulas).

47 Cf. PIMENTA, Selma Garrido (1996. P.97/135).

vinculado às diretrizes propostas no Movimento de Reorientação Curricular empreendido pela SME.

A organização das tarefas no horário oposto ao desempenho em sala de aula girava em torno das atividades do cotidiano. Deste modo, havia um cronograma semanal - que podia variar de escola para escola - visando desenvolver atividades como: planejar, elaborar materiais, acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem e atender aos pais, estudo e discussão teórica e, por último, participação nos grupos de formação da SME (realizada quinzenalmente).

O processo de busca teórica esteve intrinsecamente relacionado às necessidades impostas pelo cotidiano das salas de aula. Deste modo, a escolha dos textos a serem lidos e discutidos pelos grupos era delineada por uma avaliação prévia do andamento das aulas de cada professora e das lacunas existentes no processo ensino-aprendizagem em cada turma. Procurava-se suprir, neste processo, as urgências que iam se configurando no decorrer do ano, ao mesmo tempo em que se atribuía grande importância a teorias que possibilitassem refletir acerca da educação como prática social transformadora.

A escolha das professoras que participaram dos projetos ocorreu de modo diversificado. Cada uma das escolas passou por uma experiência diferente neste sentido, as quais estarão contempladas na caracterização das unidades escolares e sujeitos envolvidos na pesquisa.

As questões “macro” a serem privilegiadas pelos projetos de alfabetização eram as diretrizes da SME, como é possível observar a partir da análise do *Relatório Final da Coordenadoria de 1ª a 4ª série* (1996)⁴⁸, quando tece algumas considerações gerais sobre os projetos de alfabetização que deveriam ser encaminhados pelas escolas interessadas para implantação já no ano de 1997⁴⁹. Nestas considerações, são encontrados alguns indicativos que deveriam ser garantidos pelos projetos específicos que cada escola deveria desenvolver, tais como: qualificar a ação docente, redimensionar a questão institucional e relacional das escolas e diminuir os índices de evasão e repetência (mudar a postura em relação à avaliação, reprovação e qualificação da alfabetização).

Ao buscar subsídios nos relatórios elaborados tanto pela Coordenadoria de 1ª a 4ª Séries quanto pela Equipe de Trabalho da Alfabetização (ETA), percebe-se que o interesse acerca dos projetos de alfabetização teve um pequeno crescimento no decorrer dos anos.

48 Cf. *Relatório Final - Coordenadoria de 1ª a 4ª série*. Florianópolis, dezembro 1996.

49 Projetos que não chegaram a ocorrer em virtude da mudança de gestão frente à Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Apesar de não ter encontrado nenhum relatório de 1994, ano em que teve início o primeiro projeto, o “*Relatório ETA 1995*” traz apenas o termo de compromisso, a relação de escolas que tinham projetos neste ano e aquelas que enviaram seus projetos para o ano subsequente, sem constar nenhuma espécie de avaliação acerca dos trabalhos realizados pelas escolas que já tinham projetos.

Já no “*Relatório Final da Coordenadoria de 1ª a 4ª Série*” de 1996, quando então se conhecia o resultado das eleições municipais para o quadriênio 97/2000 (desfavoráveis à gestão “Frente Popular”), encontram-se alguns momentos de reflexão que apontam, além da necessidade de reformulação em alguns pontos, os consideráveis sucessos do empreendimento. Entretanto, não se pode considerar estes momentos enquanto uma análise qualitativa da experiência realizada. São, antes, fragmentos de prestações de contas que, já se sabia, ficariam à disposição da gestão seguinte para uma possível análise.

Mediante os relatos das profissionais entrevistadas, tal análise realmente ocorreu e a experiência foi interrompida nos primeiros dias do novo governo. Algumas profissionais envolvidas nos projetos foram chamadas à SME para relatar a experiência vivida e emitir suas opiniões acerca da pertinência de continuidade ou não dos projetos. A avaliação final, comunicada às escolas interessadas, foi de que tal experiência não havia sido suficientemente eficaz, deliberando-se pelo seu fim. Não só definiu-se pelo fim desta mas de todas as ações implementadas pelo Movimento de Reorientação Curricular, de maneira impositiva.

5.1. As escolas e os sujeitos da pesquisa

Cada uma das escolas que tiveram projetos de alfabetização construiu sua experiência de forma autônoma, revelando muitas particularidades. Deste modo, apesar de terem passado por situações semelhantes, há diversos detalhes que as tornam singulares dentro do processo de formação em serviço a que se submeteram. Passo a “contar a história” de cada uma das unidades e sujeitos envolvidos na pesquisa, na tentativa de diferenciá-las - em suas peculiaridades - e, ao mesmo tempo, aproximá-las - no sentido de que compartilharam experiências similares.

As profissionais que aceitaram fazer parte da presente pesquisa falaram com prazer sobre a experiência vivida. Um misto de saudosismo e constatação das transformações

ocorridas. Impressionou-me como, apesar de já decorridos três anos da experiência (no momento das entrevistas), ainda traziam consigo detalhes do processo tão ricamente preservados. Tal constatação parece indicar que aquela foi uma experiência que as marcou, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Situar sujeitos historicamente vinculados a idéias, ideais, crenças, certezas e expectativas é tarefa difícil. Geralmente, não se dá a devida “força” às suas ações e experiências. Torna-se algo descritivo e monótono. Devido à solicitação de algumas entrevistadas em não ser identificadas, optei por atribuir nomes fictícios a cada uma das escolas e profissionais envolvidas na pesquisa. Deste modo, os nomes escolhidos para as escolas têm relação com algum elemento geograficamente localizado nas proximidades, enquanto os nomes atribuídos às educadoras são aleatórios.

A “Escola do Mar”

Esta escola localiza-se no interior da Ilha de Santa Catarina, um bairro considerado pelas próprias entrevistadas como “tradicional”, “conservador”. Tem uma clientela bem definida, de moradores fixos, nascidos na região.

Foi a primeira a dar início ao projeto de alfabetização, em 1994. Neste ano, sob a coordenação de três profissionais que eram do corpo efetivo da escola (duas professoras de português e a orientadora educacional) e a participação de uma consultora, que era também considerada a coordenadora geral, o projeto contou com quatro professoras, abrangendo as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A idéia do projeto surgiu na própria escola, primeiramente entre as duas professoras de português⁵⁰ e a professora de história, que passaria a ser a consultora do grupo. Inicialmente, pensou-se em atender somente aqueles alunos que estavam em idade avançada para a série que freqüentavam. Pretendia-se fazer duas turmas especiais, de 3^a e 4^a séries, numa espécie do que hoje se costuma denominar “aceleração da aprendizagem”.

A partir de uma reunião com representantes da SME, quando as profissionais da escola apresentaram sua proposta de projeto, optou-se por ampliar a idéia também para duas turmas de 1^a e 2^a séries. De acordo com as entrevistadas, esta inclusão de uma 1^a e uma 2^a séries foi sugestão da SME, para que não se corresse o risco de caracterizar o trabalho

50 As mesmas professoras já haviam realizado um pequeno projeto de literatura no ano anterior com algumas crianças da 3^a e 4^a séries desta escola.

como “reforço escolar”.

Deste modo, constituíram-se quatro salas com professoras convidadas, que já atuavam naquela escola, que trabalhariam em regime de 40h semanais, sendo que, destas, 20h seriam dedicadas a reuniões diárias para estudo, discussão e planejamento. Outras turmas continuaram a existir, na escola, da maneira convencional, isto é, sem essas 20h dedicadas à reflexão da prática pedagógica.

A mesma escola, já em 1995 (segundo ano do projeto), continuou com quatro turmas das séries iniciais do ensino fundamental (uma de cada série) e ampliou o projeto para uma turma da 5ª série, que comportava os alunos da 4ª série do ano anterior. Neste ano, então, estavam envolvidos no projeto, além dos 9 profissionais do ano anterior, mais 8 professores da 5ª. Série.

Inicialmente, todo o coletivo da escola foi convidado a discutir a proposta e as professoras das séries iniciais foram convidadas a participar. Quando souberam, principalmente, que haveria perdas salariais, muitas docentes abandonaram a idéia e, segundo declaração das entrevistadas, as que continuaram na discussão foram “*pegas a laço*”, por não haver quem se dispusesse a assumir as turmas. A identidade do grupo foi, então, construída posteriormente. Das quatro professoras que realizaram o projeto, somente uma era efetiva.

Este grupo interrompeu seu projeto no final de 1995, ano em que a maioria das unidades da RME interessou-se pela idéia e passaram a propor à SME seus projetos. Tal interrupção deveu-se, principalmente, ao fato de desentendimentos entre o coletivo de educadores da escola e os participantes do projeto. Por este motivo, as profissionais que eram efetivas na escola (com exceção de uma das coordenadoras), removeram-se de lá para outras unidades da RME, tal era o “clima de tensão” gerado a partir dos conflitos.

Para a pesquisa, das nove profissionais envolvidas no projeto com as séries iniciais, entrevistei duas professoras -Verônica e Paula - e uma coordenadora, Mariana.

Verônica tem 36 anos, é natural de Lages/SC, casada e tem uma filha. Fez magistério no 2º grau e licenciatura em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional - UDESC, mas nunca atuou como orientadora, sempre como professora das séries iniciais no ensino fundamental e alfabetização de adultos. Tem especialização em Educação Sexual - UDESC/1996. Está no Mestrado em Educação e Cultura - UDESC, iniciado em 1997. Trabalha na RME desde 1988. Foi substituta durante seis anos, efetiva desde 1992. Antes de tornar-se efetiva na Prefeitura, trabalhou em escolas particulares durante cinco anos. Atualmente, trabalha como alfabetizadora em uma escola da RME, não mais na “Escola do

Mel”, bem como com uma turma de alfabetização de adultos. Atuou no projeto como professora.

Paula também tem 36 anos, natural de Florianópolis/SC. É separada e tem um filho. Formou-se no Magistério em 1992. Trabalhou como substituta na RME entre 1993 e 1997. Cursa História na UFSC, desde 1998. Atualmente, trabalha numa ONG que lida com educação popular na periferia de Florianópolis. Trabalhou no projeto como professora.

Mariana, 34 anos, é casada e tem uma filha. Natural de São Miguel do Oeste/SC, onde fez Magistério no 2º grau. Trabalhou naquela cidade como professora por três anos. Abandonou a educação por 10 anos, período em que se dedicou a serviços burocráticos diversos. Voltou e formou-se em Pedagogia - habilitação Orientação Educacional, iniciando seus estudos em Joinville e concluindo na UDESC, em Florianópolis, em 1994. Tem especialização em Educação Sexual - UDESC/1996. Efetiva na RME desde 1994. Atualmente, atua como Orientadora Educacional em uma unidade escolar da RME, não mais na “Escola do Mar”. Trabalhou no projeto como uma das coordenadoras.

Em 1995, mais três escolas se organizaram para que também pudessem desenvolver projetos, as quais passo a descrever.

A “Escola do Mel”

Localiza-se em um bairro de periferia de Florianópolis, atendendo a uma clientela de baixa renda, com muitos problemas sociais.

O projeto desenvolvido pela “Escola do Mel” originou-se das entrevistas realizadas pela supervisora daquela unidade escolar, quando da elaboração de sua monografia de especialização. Percebeu-se que os profissionais daquela escola tinham o desejo de discutir e aprofundar, entre si, questões relacionadas aos problemas na relação ensino/aprendizagem. A escola passou então, já no ano de 1994, a realizar encontros sistemáticos entre seus profissionais, com a participação de consultores, das mais diferentes áreas, convidados a auxiliá-los neste processo de reflexão-ação. Os consultores, em sua grande maioria, estavam vinculados às universidades Federal e Estadual.

Algumas pessoas da escola passaram a acompanhar o projeto que existia na “Escola

do Mar”, em conversas com as profissionais lá envolvidas, buscando elementos que pudessem subsidiar a construção da proposta desta unidade escolar.

No final de 1994, a escola, a exemplo da “Escola do Mar”, solicitou à Secretaria de Educação do município a realização de um projeto que também permitisse a algumas de suas profissionais a possibilidade de 40h de trabalho divididas entre sala de aula e espaço para reflexão e aprofundamentos. Nesta unidade escolar, segundo depoimentos colhidos nas entrevistas, se concentrava um dos mais altos índices de repetência nas 1^{as}. séries do ensino fundamental (cerca de 38%), computadas pela RME.

No primeiro ano de realização (1995), o projeto envolveu uma primeira e uma segunda séries. Ambas com professoras substitutas já que, segundo Ângela, uma das coordenadoras do projeto,

“(...) apesar de num primeiro momento a gente ter desafiado, as nossas professoras efetivas não quiseram trabalhar no projeto... O povo acreditou, mas não muito!”.

Já no segundo ano (1996), a “Escola do Mel” ampliou seu projeto, abrangendo aí seis turmas: três primeiras séries, duas segundas e uma terceira. Neste ano, algumas professoras do quadro efetivo passaram a fazer parte dos projetos, mas as substitutas eram em maior número.

Para participar do projeto, as coordenadoras convidaram, inicialmente, algumas professoras do quadro efetivo, entre aquelas consideradas “engajadas”. Entretanto, nenhuma se dispôs a participar. Partiu-se então para o convencimento de duas professoras substitutas que haviam trabalhado na escola no ano anterior (1994), observando o mesmo critério de engajamento. Estas realizaram o projeto no primeiro ano e, já no seguinte, uma prosseguiu, continuando substituta, enquanto outra retirou-se. Mais cinco professoras entraram, sendo somente duas efetivas.

Nesta escola, as entrevistas foram realizadas com duas coordenadoras - Ângela e Célia - e uma professora, Rose.

Célia, uma das coordenadoras, 33 anos, natural de Lages/SC, é casada e tem um filho. Tem licenciatura em Pedagogia - Orientação Educacional; Especialização em Alfabetização, concluída em 1997. Conta com 8 anos de experiência, todos na RME. Atua ainda como Orientadora Educacional na “Escola do Mel”.

Ângela, outra coordenadora, também com 33 anos, nascida em Florianópolis/SC,

casada e mãe de dois filhos. Licenciada em Pedagogia - Supervisão Escolar. Fez Especialização em Alfabetização, concluída em 1994. Está no Mestrado em Educação (UFSC), iniciado em 1997. Desde 1987, é efetiva na RME, sendo que, até 1992, era professora de 1ª a 4ª. Séries. Desde 1993, atua como Supervisora Escolar. Permanece na “Escola do Mel” desde 1994.

Rose tem 40 anos. É casada e tem duas filhas. Natural de Florianópolis/SC. Fez Magistério no 2º grau. Conta com 21 anos de experiência no magistério das séries iniciais, dos quais 19 somente na RME, pertencendo ao quadro de efetivos, com carga horária de 40 h/a semanais, lotada na mesma escola em que participou do projeto. Foi professora do projeto somente em 96, devido às suas dúvidas se “daria certo”.

A “Escola do Rio”

A “Escola do Rio” localiza-se num bairro predominantemente de classe média, próximo à UFSC, atendendo crianças das classes média-baixa e de baixa renda, moradoras das proximidades.

Também em 1995, foi mais uma escola a iniciar seu projeto. A iniciativa surgiu da própria escola, a partir da realização de monografia de especialização de uma das professoras, que percebeu que os índices de repetência nas 1ªs. Séries, naquela escola, estavam muito altos. Tomou conhecimento da existência do projeto na “Escola do Mar” durante a realização de sua especialização, na UFSC. Lá já se comentava a iniciativa. Passou a procurar, junto às profissionais daquela escola, elementos que pudessem consubstanciar a construção do próprio projeto.

Na realização de uma reunião pedagógica, no final de 1994, a professora Marília propôs ao coletivo de educadores que se criasse um projeto de alfabetização, nos moldes do que já acontecia na “Escola do Mar”. Houve divergências, tendo em vista que a direção da escola não apoiava a iniciativa. Marília aponta que não havia tal apoio porque o grupo, dentro da escola, já estava dividido em posições políticas contrárias.

Entretanto, a maioria das pessoas deu respaldo a sua idéia e um pequeno grupo passou a reunir-se após os horários das aulas para elaborar o projeto e escolher os professores. Neste ponto, nova debandada. A maioria das docentes de 1ª a 4ª série não se interessou pela proposta, visto que perderiam regência de classe e hora-atividade.

No primeiro ano, foram envolvidas as duas 1^{as}. Séries da escola, contando com duas professoras do quadro efetivo da RME. A coordenação deste projeto ficou a cargo da supervisora escolar da própria unidade.

Já no segundo ano, ampliou-se o projeto para duas 2^{as}. Séries, contando com mais uma professora efetiva e uma substituta.

A escolha das profissionais pautou-se por critérios semelhantes aos das escolas anteriores. Buscou-se aquelas profissionais que manifestassem o desejo de construir uma prática, em alfabetização, que desse conta das dificuldades geradas no processo.

Nesta escola, as entrevistas foram realizadas com as duas professoras que trabalharam durante os dois anos consecutivos no projeto.

Marília tem 40 anos, é solteira. Natural de Chapecó/SC, onde fez magistério no 2^o grau. Licenciada em Pedagogia, com Especialização em Administração Escolar, concluída em 1994. Professora há 18 anos, 7 anos na RME, dos quais 2 como substituta. Foi a partir de sua monografia de especialização que se construiu o projeto em sua escola. Atualmente, trabalha em regime de 40 h/a, mas não mais na “Escola do Rio”.

Márcia é solteira, tem 35 anos e é natural de São Paulo/SP. Fez Magistério em Pernambuco. Licenciada em Pedagogia habilitação Magistério 2^o Grau, iniciado em Pernambuco e concluído na UDESC. Professora há 13 anos, 9 anos na RME. Atualmente, continua atuando na mesma escola, em regime de 40 h/a.

A “Escola da Areia”

Localiza-se em um bairro de periferia, atendendo crianças de baixa renda. Esta escola é denominada “desdobrada”, por atender somente as séries iniciais do ensino fundamental.

O projeto da “Escola da Areia” contava, no primeiro ano, com quatro turmas: duas de 1^a série e duas de 2^a série. No ano seguinte, ampliou para nove turmas.

A escolha dos profissionais, no primeiro ano, deu-se a partir da observação, por parte da orientadora educacional (que foi a coordenadora do projeto), da prática dos professores da escola. Foram convidados aqueles que já demonstravam uma prática diferenciada, preocupada em atender a crianças nos diferentes estágios de aprendizagem. Deste modo, das quatro turmas, fizeram parte duas professoras efetivas e duas substitutas. Já no segundo

ano, com a ampliação do projeto, aderiram mais dois professores efetivos e três substitutos.

A exemplo das demais escolas, o motivo da criação do projeto foi o alto índice de repetência, verificado principalmente nas 1^{as}. Séries. A proposta partiu também da escola para a Secretaria de Educação. No primeiro ano de vivência do projeto, a consultora da “Escola do Mar” dava assessoria à coordenadora desta escola.

A diferença entre este e os outros projetos existentes é que o mesmo foi idealizado a partir da idéia de ciclo, isto é, o mesmo professor que estivesse trabalhando com a turma de 1^a série em 95, deveria continuar com a mesma, já na 2^a Série, em 96. Segundo depoimento da entrevistada,

“(...) se eu pegasse uma 1^a série, eu tinha que me comprometer a pegar aquela turma no ano seguinte. Isso não era regra da prefeitura, nós é que definimos assim. O nosso projeto é que foi pensado em forma de ciclo. A coordenadora que dizia: ‘se você ficou o ano inteiro com as crianças, você sabe em que ritmo elas estão. E se isso é um processo, é mais coerente que você fique com essa turma no ano seguinte’. Era para não haver troca de professor. Que até a gente pegar o ritmo, se perde muita coisa”.

Tendo em vista a ampliação, em 1996, de quatro para nove turmas, tal prerrogativa foi atendida somente nas turmas que já estavam no projeto em 1995.

Nesta escola, que teve o maior número de participantes (se não contarmos com a experiência da “Escola do Mar” em envolver uma 5^a série), somente uma professora aceitou participar das entrevistas.

Foi uma escola que apresentou muitas situações envolvendo relacionamentos pessoais conflituosos que, segundo a entrevistada, culminaram por comprometer o trabalho em grupo. A realização de entrevista com somente uma participante do projeto também encontra explicação nestes problemas. Ninguém mais que tivesse participado do projeto, além da professora entrevistada, desejou falar sobre a experiência.

Sônia tem 36 anos. É casada e tem uma filha. Natural de Chapecó/SC, onde fez magistério no 2^o Grau. Lá, trabalhou com educação infantil por um curto período. Iniciou licenciatura de Letras em Chapecó. Transferiu-se para a UDESC, onde passou a cursar Pedagogia - habilitação em Orientação Educacional, concluída em 1999. Retornou em 2000 para cursar habilitação em Séries Iniciais. Conta com 15 anos de experiência no magistério. Trabalha como substituta na prefeitura desde 1994, inclusive no ano atual. Vinha de uma experiência de estudos em grupo em Chapecó, motivo pelo qual resolveu aderir à

idéia do projeto na RME.

Delineados os sujeitos e escolas participantes da pesquisa, procuro, a partir de agora, rastrear este processo de busca e crescimento empreendido mediante a formação continuada em serviço no próprio espaço escolar: as expectativas, as angústias, o doloroso processo de transformação pessoal e profissional, os atritos causados pela diferenciação, as parcerias com as universidades, a relação das escolas com a SME, a análise das diferenças entre esta modalidade de formação e aquela oferecida pela SME, o papel do coordenador neste tipo de formação, enfim, uma tentativa de sistematização do rico momento vivido por profissionais que acreditaram na possibilidade de “ser” e “fazer” diferente.

6. AS FALAS DAS PROFISSIONAIS: CONFLITOS E TRANSFORMAÇÕES GERADOS PELA VIVÊNCIA DOS PROJETOS

Lembro-me de um quadrinho da Mafalda, personagem criado pelo humorista argentino Quino. Mafalda estava andando pela calçada, quando encontra um trabalhador investigando um buraco na via. Pergunta-lhe se está *procurando as raízes nacionais*. O trabalhador lhe responde que não, está apenas investigando um vazamento de gás. A menina, pensativa, conclui mais ou menos assim: “*É sempre assim... o urgente não deixa tempo para o importante!*”.

Urgente e importante. São termos que, à primeira vista, podem se confundir. Tudo o que é urgente *deve* ser importante, senão não seria urgente... Mas, por trás das palavras de Mafalda, podemos vislumbrar uma diferença relevante. No corre-corre cotidiano, muitas vezes perde-se o controle sobre coisas importantes, deixando que se acumulem. Até que, um belo dia, claro... tudo se torna urgente, é preciso arranjar tempo para resolver todas as questões, tudo é relevante. Mas se fosse viável estabelecer, por tênue que seja, uma diferenciação entre o que é essencial para uma organização estável (importante) e o que é iminente (urgente), certamente seria mais fácil administrar o dia-a-dia, de modo geral.

E na educação? O que é *urgente* e o que é *importante*? Neste caso, muitas vezes as situações se confundem; aliás, vêm se confundindo há muito tempo. O cotidiano é urgente, mas também pode ser considerado importante. A disciplina, a aprendizagem, a relação professor/aluno, as condições de trabalho... Seria possível fazer, então, uma distinção entre o

urgente e o importante na educação?

Quem vivencia o cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental, percebe como tudo ali acontece de forma atropelada, como tudo parece urgente e importante. Mas, só para citar um ponto - senão não seria possível seguir adiante, tantos são os “atropelos” do cotidiano escolar – pegarei o planejamento de atividades. É urgente ou importante? Entendo ser esta uma questão urgente. Todos os dias, o professor deverá ter atividades para coordenar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Mas não é importante? Sim, de certo modo, mas é um aspecto do cotidiano escolar que está - ou deveria estar - vinculado a um outro aspecto determinante: os profissionais encarregados de promover o processo ensino-aprendizagem necessitam transitar por entre as diferentes teorias que embasam sua prática quotidiana.

Planejar uma atividade deveria levar em consideração questões importantes, que vêm bem antes do produto final, a aula propriamente dita. O planejamento de atividades depende, principalmente, dos objetivos que o professor pretende atingir ao ministrar a aula. Depende, por exemplo, da visão de mundo e de homem que tem aquele professor, da teoria na qual fundamenta sua prática. Enfim, o *importante*, neste caso, é o que vai guiar o tipo de atividade que o professor planejará, e não simplesmente *uma* atividade. Então, *importante* seria que o professor tivesse claro para si o que pretende exatamente com a atividade planejada, e isto ele só conseguirá se buscar aprofundar seus conhecimentos acerca do desenvolvimento, da aprendizagem, das concepções pedagógicas, etc. *Urgente* seria planejar uma atividade que coroasse suas intenções e que permitisse a apropriação, pelos alunos, do conteúdo trabalhado.

Esta discussão, a meu ver, relaciona-se diretamente ao processo vivenciado pelas profissionais que participaram dos projetos de alfabetização em suas unidades escolares, modalidade de formação continuada em serviço que visa proporcionar tempo e espaço de reflexão diária pretendendo a transformação da prática pedagógica.

Durante dois anos, as profissionais construíram a possibilidade de sair do corre-corre quotidiano imposto pela atividade que desenvolvem e passaram a contar com apoio teórico-metodológico, com a parceria de um grupo constituído a partir de objetivos comuns, que vivenciava uma mesma realidade, a fim de refazer e repensar seu papel de educadoras. O processo vivenciado teve, deste modo, peculiaridades nunca antes experimentadas por nenhum dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Penin (1989:13),

“(...) é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação.”

Deste modo, a utilização das falas das profissionais foi encaminhada no sentido de conseguir identificar mecanismos e processos para a compreensão do significado da experiência com que se defrontaram as educadoras em seu trabalho acerca da modalidade de formação em serviço empreendida tendo a escola como *locus* privilegiado de tal formação.

6.1. Considerações sobre a modalidade de formação continuada em serviço oferecida pela SME (A Escola de Formação Permanente)

Concomitante ao processo de busca e reflexão teórico-prática que os grupos participantes dos projetos de alfabetização vinham realizando em suas escolas estava acontecendo um outro processo de formação continuada em serviço, conduzido pela SME, orientado a todos os profissionais da rede. As professoras e coordenadoras dos referidos projetos também estavam inseridas em grupos, na Escola de Formação Permanente participando, quinzenalmente, das discussões que visavam à construção de uma nova proposta curricular para o sistema municipal de ensino.

Ao longo das entrevistas, as profissionais referiram-se à simultaneidade dos processos de formação, considerando que aquela modalidade que estavam realizando nas escolas era muito mais significativa e pertinente. Entretanto, todas reconheceram o espaço proporcionado pela escola de formação permanente enquanto um espaço significativo para a realização de trocas de experiência entre profissionais de diferentes realidades. Era mais uma oportunidade de conhecer e relacionar-se com seus pares e ainda informá-los sobre o processo de formação por que passavam em suas unidades escolares.

A partir do ponto de vista das entrevistadas, procurarei traçar as principais diferenças percebidas entre as duas modalidades de formação continuada em serviço às quais estavam sendo submetidas.

Paula, da “Escola da Areia”, avalia que para ela, em muitos momentos, o processo levado a cabo pela SME tornava-se cansativo e repetitivo, tendo em vista que considera ter sido muito mais produtivo o espaço e tempo compartilhados com seu grupo. Percebe que

havia dificuldades na condução dos trabalhos, apesar de não apontar nenhuma grande discrepância que a impedisse de realizar trocas.

“Acho que foi válido. Porém, o pessoal que estava dando o curso, não era muita coisa, não! Ia lá, ficava ouvindo, ouvindo... ‘isso tudo aí eu já estou fazendo, eu já sei...’. Não querendo me desfazer, mas era uma coisa assim que se tornava cansativa. Eu, muitas vezes, acabava fazendo parte da coordenação daquele grupo lá! Porque a mulherada ficava dando receitas, mesmo. Aquilo, sim, era receita! Então, eu acho que valeu para estar conhecendo outras pessoas, ver outra metodologia, outro tipo de trabalho, outras leituras. Mas existia uma coordenação geral que estava do mesmo jeito que a gente ou pior. Então... foi válido para uma Rede, para um projeto de forma geral. Para o projeto específico, no meu modo de ver, não teve grandes coisas.”

Verônica, da mesma escola, acrescenta que a percepção de que os trabalhos no projeto avançavam mais rapidamente era uma avaliação coletiva de seu grupo. Elas se reconheciam naquilo que já tinham sido um dia e percebiam, mediante a comparação com os grupos de formação da SME, seu crescimento teórico-prático.

“Eu retornava para o projeto e fazia uma crítica, reavaliava o que a gente estava discutindo no grupo: ‘ah, o povo ainda tá falando isso, ainda tá fazendo aquilo...’. E a gente avaliava que até bem pouco tempo atrás, a gente também fazia uma série de coisas que já tinha abandonado com o grupo do projeto.”

Rose, da “Escola do Mel”, apesar de não considerar aquela a forma ideal, reflete que, naquela época, pelo menos se tinha esse espaço para troca, enquanto que, atualmente, nem algo parecido tem lugar. Lembra que nem todos os alfabetizadores da RME tinham a oportunidade, como ela, de estarem participando de uma formação continuada diariamente. Para aqueles profissionais, era tudo o que restava na perspectiva de procurar melhorar sua prática profissional.

“Era assim... mais uma troca. Não era estudo, era mais troca de experiência. Mas tinha esse espaço de se fazer essa troca, de se falar, trocar experiências... E hoje em dia não tem... porque tinha muitas turmas de alfabetização na rede, e poucas professoras estavam participando do projeto. Como elas iam fazer diferente?”

Relembra ainda que a troca com suas colegas de formação, na SME, gerava momentos em que se podia perceber que seu grupo, na escola, estava avançando em relação àquele espaço:

“A gente procurava fazer sempre atividades articuladas aos temas que vinha trabalhando. Tanto é que, às vezes, eu levava algumas atividades para mostrar às meninas lá na escola de formação... as coordenadoras da secretaria ficavam para elas! E eu pensava: ‘ah, não vou levar mais, não! Porque eu é que fico lá pesquisando, me matando...”

Márcia, da “Escola do Rio”, relembra da preocupação que se tinha com o registro da experiência, na formação dada pela SME.

“Uma coisa que era comum, era a questão do registro. Nossas falas, tudo era registrado. Elas tinham uma organização... que a gente percebe que estavam muito preocupadas em estruturar aquele trabalho. Não só uma estrutura técnica, mas uma estrutura de afetividade...”

A preocupação com os registros, um recurso que as professoras dos projetos poderiam levar para suas escolas, como forma de documentar a experiência, não ocorreu; ou, quando ocorreu, foi de modo aleatório. Como nos diz Marília:

“Nossos registros foram jogados fora... Mas é aquela história: na hora, a gente acha tudo muito banal... hoje, eu vejo que tem o seu valor. Acho que não foi dada a devida valorização para isso... Na hora que tá acontecendo, a gente não precisa. E depois, faz falta”.

A mesma professora, ao fazer sua análise da formação empreendida pela SME, foi a mais otimista de todas. Talvez, como ela mesma diz, por ser *“simpática à gestão em questão”*. Pontua que o aspecto mais significativo de estar participando daquela experiência era o de que as coordenadoras também vinham, originalmente, da sala de aula; conheciam, deste modo, as peculiaridades do referido espaço. Ao mesmo tempo, compreende que também estavam buscando construir aquele papel (o de coordenadoras), com todas as implicações inerentes ao mesmo.

“Além da clareza, nos encontros, elas tinham a experiência, porque elas vinham de sala de aula. E acho que isso que é levou a gente a ter muita identificação. E o que era muito importante é que a gente fazia muita troca de experiência, também. Eu acho que isso é muito enriquecedor. Porque você sai da atuação da tua escola e vai ouvir outras experiências. Em muitos momentos aquilo clareava, dava luz para o trabalho a gente. Só que nós sabemos que muitas delas [coordenadoras e co-coordenadoras da SME] não tinham clareza. Estavam ali... talvez tateando e tentando aprender, também. Mas de muitas, eu sentia muita segurança, nos momentos que surgia alguma discussão. Apesar de que muitos momentos foram... inválidos, mesmo. Porque tinha algumas pessoas, como vou dizer... que ficaram aquém. Eu acho que hoje a gente teria que olhar aqueles momentos com outros olhos...”

Sônia, da “Escola da Areia”, participava de um projeto que, na sua avaliação, não atendeu às suas expectativas. Menciona gratos momentos devidos à formação realizada na escola de formação permanente. Acredita até que, em alguns momentos, o grupo da SME foi mais longe do que o grupo de sua escola.

“Eu gostei. E tive sorte, porque pegava sempre a mesma coordenadora, e mudavam poucos professores. Dos textos que a coordenadora dava, ela sempre tentava trazer sugestões de atividades e tentava dar um embasamento do porquê de fazer aquelas atividades. Às vezes, até muito mais do que o nosso grupo de estudo do projeto... E olha que o tempo era bem menor, era quinzenal... eles deram muita ênfase à questão da alfabetização”.

À medida que as preocupações de Sônia não foram sendo aplacadas pelo grupo constituído pelo projeto, ela construiu seu vínculo com o único grupo que lhe restava na tentativa de compreender as contradições do espaço escolar e ressignificar sua prática: o grupo da Escola de Formação Permanente. Quando diz que teve muita sorte por ter estado sempre com a mesma coordenadora e ter havido poucas mudanças de professores, demonstra que sua identificação era com aquele grupo, com o qual conviveu dois ou três anos, e que conseguiu aproximar-se do seu desejo de crescer participando de um grupo com objetivos comuns.

Já os grupos de formação geral em que participavam os coordenadores dos projetos - em sua maioria orientadores e supervisores escolares -, eram voltados à problemática da orientação, supervisão e administração escolar como um todo. Este aspecto diz respeito ao fato de que, além de assumir o papel de coordenação dos projetos, estes profissionais conti-

nuaram com a responsabilidade de articular todo o coletivo das escolas em torno de seus projetos político-pedagógicos.

Para tratar de assuntos referentes aos projetos, existiu um grupo de coordenadores, que se reuniam mensalmente. Ângela e Célia, coordenadoras da “Escola do Mel”, trazem a reflexão de que, na verdade, aquele era um espaço de prestação de contas, sem contribuir para a definição de seu papel.

“Na verdade, eu entendo assim... a intenção deles, com os encontros de coordenadores, era a gente estar sinalizando a quantidade ia a produção do trabalho... Eu na verdade não lembro muito bem, porque ficava tão envolvida com o trabalho aqui na escola...”
(Ângela)

Célia considera que a formação ocorreu na escola, foi legitimada pelos grupos, deixando à SME o papel de “cobradora” de resultados.

“A formação aconteceu aqui. A secretaria só nos dava trabalho, realmente! Era mais coisa para estar correndo atrás, estar montando relatório, relatório, relatório! Na verdade, aqui a gente produziu muito mais”.

A formação realizada na escola de formação permanente não pode ser considerada, a meu ver, inteiramente como aquela caracterizada como formação “clássica”. Entendo-a como um misto de clássica (porque idealizada pela SME) e inovadora, já que, apesar de as diretrizes estarem traçadas para todos os grupos anteriormente, abriam-se espaços para as trocas de experiência, onde os professores em formação traziam materiais que julgavam relevantes para serem discutidos pelo grupo, ao mesmo tempo em que procurava trabalhar os problemas utilizando os exemplos trazidos por esses professores, que eram sempre situações ocorridas com alunos reais, em situações reais, nas escolas existentes.

Outro aspecto que contribuiu para a inovação nesta modalidade de formação foi a sistemática de estruturação dos grupos - de modo que os profissionais conseguiram construir vínculos entre si -, já que os mesmos eram fixos, durante um ano letivo, dividido em dois semestres. Desta forma, tal empreendimento não apresentava características comuns à modalidade de formação considerada “clássica”, principalmente o caráter de descontinuidade e fragmentação, quando se procurava estabelecer um vínculo orgânico com as unidades escolares.

6.2. Considerações sobre a modalidade de formação continuada tendo a escola como *locus* formativo (os projetos de alfabetização)

A iniciativa de criação dos projetos de alfabetização, conforme já assinalado anteriormente, foi proposta por grupos de educadores à SME a partir da problematização de suas próprias realidades. O órgão gerenciador teve parte importante no processo à medida que propiciou a criação de espaços e tempos institucionalizados para que as escolas se organizassem e construíssem formas próprias de organização de sua formação.

Deste modo, coube a quem participava dos projetos a possibilidade de reestruturar sua prática pedagógica mediante a constituição de grupos voltados à problematização e reflexão da ação sobre o conhecimento sistematizado.

Algumas entrevistadas falaram da diferença entre a forma de entrar na sala de aula anteriormente à vivência nos projetos e entrar respaldadas pelo processo de formação que vinham desenvolvendo. Esta diferença não se traduz tão somente pela possibilidade de facilitar o trato com as questões quotidianas. É significativa por enfatizar a possibilidade de compartilhamento de concepções até então ignoradas, que não faziam sentido quando desvinculadas das necessidades reais. Traduzem o sentido dado à práxis educativa, da ação-reflexão-ação, da construção da cidadania, tanto para as professoras quanto para seus alunos. Trata-se da tentativa de construir uma prática baseada na aproximação entre experiência e aprendizagem, ação e reflexão, estimulando a prática pedagógica reflexiva.

“Bom, a primeira coisa é que sozinha, você é só. A palavra já tá dizendo: você é só para pensar, para desenvolver, e tal...E quando se tem uma equipe, principalmente uma equipe como a gente tinha... Éramos duas cabeças pensando e mais a coordenadora, que foi uma força muito grande para a gente. Então, a gente era um coletivo: pensava junto, planejava junto, sonhava junto, chorava junto também... E isso foi muito interessante. No ano seguinte, já estávamos em cinco, quatro professoras mais uma supervisora e contávamos com as orientadoras também, mas era a supervisora, coordenando o projeto, quem ficava sempre junto com a gente. E era muito gostoso”. (Marília, da “Escola do Rio”)

Rose, da “Escola do Mel”, enfatiza mais a necessidade de buscar respaldo no coletivo ao elaborar suas atividades quotidianas. Entretanto, percebe-se que ela pretendia, com sua fala, englobar a importância da discussão teórica, que propiciaria um crescimento, amadurecimento e segurança ao trabalhar com o aluno, em sala de aula.

“É difícil, porque... principalmente para mim, que tenho só o 2º. grau. Tu vais planejar, vais atrás de um conteúdo, e falta variedade de atividades. É isso que me falta, entendes? Tu dás aquele conteúdo ali, e a maneira que tu dás... de vez em quando eu faço algumas atividades e venho aqui mostrar para elas [especialistas], de vez em quando eu estou mostrando: ‘poderia ser de outra maneira, poderia ser melhor...’. Então, é esse apoio que a gente precisa. Porque às vezes tu estás fazendo um trabalho e achas que estás dando o máximo; e não é, tem outras formas que poderiam até ser melhores. É esse apoio aí que dá até uma segurança para ti. Antes de chegar na sala de aula e passar para o aluno, ter uma pessoa que se propõe a olhar tudo e a discutir com a gente.”

Sônia, da “Escola da Areia”, aborda a solidão do fazer pedagógico em relação a seus pares, apontando o empobrecimento de sua prática que, julga, poderia ser mais significativa primeiramente para si mesma, se tivesse com quem trocar impressões, e em segundo plano para o objeto de sua ação, os alunos:

“É terrível, porque você não tem como dialogar com outras pessoas; ao mesmo tempo, você diz: ‘Não, eu vou fazer o que eu acredito, da forma que eu sei...’. E aí é ruim também, porque ninguém te aponta... Tu vês que tem resultado, mas sabe que, se tivesse uma troca, poderia estar acrescentando mais...”

Percebe-se aí que o desejo de sair deste lugar do ativismo, do “fazer por fazer”, já estava presente nas professoras, mesmo antes de entrarem nos projetos. A questão que se colocavam era: a quem e quando recorrer? A partir da constituição dos grupos, houve oportunidade de ter com quem dividir as dúvidas, incertezas e sucessos do processo.

Deste modo, as expectativas das profissionais que participaram dos projetos giravam em torno de encontrar uma parceria que pudesse amenizar esse abandono, caracterizado por uma prática quotidiana solitária, destituída de espaços de reflexão e troca entre os educadores.

Paula, da “Escola do Mar”, coloca que suas expectativas transcendiam essa idéia; ela esperava, com o projeto, conseguir um *status* que englobasse tanto sua prática profissional quanto aspectos político-pedagógicos de constituição da cidadania:

“A minha expectativa era ver aonde que ia parar aquilo.”

Como que tão poucos professores estavam tendo tanta coragem para enfrentar uma escola tradicional, enfrentar o resto de professores? E eu queria estar no meio, porque eu gosto de briga... Eu queria saber aonde que ia dar aquilo. Com 30 anos, tinha acabado de sair do magistério... Trabalhei em uma escola, a mesma coisa: O professor era dono da sala, tudo certinho, o professor era quem mandava... E assim, no projeto, o que é que ia mudar? De que forma aquilo ia mudar? Eu pensava assim: 'ah, elas tão dizendo que o projeto vai mudar a vida da molecada... eu quero é ver se elas vão me mudar!' E durante esse tempo, esse sofrimento todo, foi crescendo a expectativa: 'será que eu vou melhorar? Será que eu vou ser uma boa professora?'. E aí tinha o outro vínculo que era fora da escola: em casa, com meu filho. Eu não queria ser só uma boa professora, eu queria ser uma boa mãe. Eu queria ser uma cidadã, eu queria ser uma referência tanto para aquela molecada quanto para o meu filho, uma referência legal, boa, que dá conta de algumas coisas do mundo. Eu queria que o projeto me desse isso."

A professora Sônia, da “Escola da Areia”, coloca que suas expectativas giravam em torno de aprofundar seus conhecimentos para poder lidar com aqueles alunos que já tinham sido, de uma forma ou de outra, abandonados pela escola. Demonstra que já tinha despertado para o fato de que a solução deveria ser buscada em conjunto, pelo coletivo da escola, e não simplesmente, mais uma vez, desistir do aluno:

*“Eu me interessava, mas enquanto conhecimento, as coisas não eram bem claras para mim. Eu queria mais consistência, de chegar para ti e dizer: ‘olha, eu trabalho assim por causa disso e disso...’. E eu pensava que o projeto ia me dar isto, envolver-me num grupo que tivesse o mesmo desejo que eu de crescer, de ir além (...). **Tu ver aquelas crianças que estavam ali, continuavam ali dois, três anos... e a única coisa que os professores diziam era que não adiantava, não ia... e a escola, como um todo, também ouvia, mas fazer alguma coisa...** E a minha expectativa era mesmo de estar enfrentando essa questão de o professor dizer: ‘ah, esse aluno... não adianta... eu não sei mais o que fazer...’. E a questão era: **o que ele sabe com tanta consistência para dizer que não adianta mais? Desistir do aluno? Ou então: o que tá faltando para o professor para ele não desistir desse aluno? Falta bastante coisa... A minha expectativa era essa: que com as leituras, o estudo, eu conseguisse apontar alguns caminhos que dariam forma... não sei... mais consistência e qualidade com o aluno que eu estivesse lidando”**.*

Sônia aponta aí um elemento significativo para a busca da superação do fracasso escolar, o grande objetivo dos projetos de alfabetização. No dia-a-dia do cotidiano escolar,

sabe-se que muitos alunos são excluídos na escola, isto é, continuam freqüentando as aulas, mas não são vistos como alguém capaz de superar as dificuldades que os tornam multirrepetentes. A postura do professor, então, passa a ser a de desconsiderar, de abandonar aqueles sujeitos, concentrando seus esforços no restante da turma, que demonstra possibilidades de avanço. Esta professora, instigada por esse lugar-comum, questiona os **saberes** difundidos na escola sobre essa questão, considerando que não é problema daqueles alunos, mas sim dos profissionais encarregados de levar adiante o processo de aprendizagem. Na sua concepção, esta é uma problemática a ser encarada pelo coletivo, tendo em vista que não se consegue encontrar soluções mágicas e solitárias para quaisquer que sejam as dificuldades.

6.3. A ressignificação da relação entre escolas como *locus* de formação e as universidades

A formação continuada que tem como *locus* a própria escola não implica *negação* ao conhecimento academicamente produzido. De acordo com Nascimento (1997:83),

“(...) as instituições universitárias devem ser consideradas, não como as instituições que asseguram predominantemente a formação continuada, mas antes como um sistema de recursos a serviço dos projetos de escolas centrados na resolução dos problemas aí identificados e como apoio à inovação. Assim, sem nenhuma intenção de negar a grande importância das pesquisas institucionais para a construção do conhecimento sobre a vida escolar, considero que cabe à escola o papel de protagonista na formação de professores em serviço”.

Mediante esta consideração, pode-se depreender que cabe à escola, enquanto espaço de formação continuada, relacionar-se com o conhecimento produzido pelas instituições que, historicamente, vêm tomando frente nas pesquisas do campo educacional. Não se trata, portanto, de abandonar o que vem sendo, academicamente, produzido e discutido até o momento; trata-se de **deslocar o foco**, isto é, a escola passar a buscar nas universidades uma parceria para que possa discutir a educação a partir de sua realidade particular, seus questionamentos e reflexões, suas necessidades específicas.

Sordi e Camargo (1988:3)⁵¹, ao discorrerem sobre a integração possível entre universidade - no papel de formadora - e professores de escolas recebendo a formação, consi-

51 Trabalho apresentado durante a 21ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED 98/GT8/trab. 3). Caxambu, MG, 1998. p. 3. Captado em disquete do evento.

deram que, ao contrário das tentativas das modalidades de formação que se realizam de forma descontínua, reforçando o distanciamento da academia - que se descompromissa com os resultados futuros da interação iniciada -, deve ser encaminhada a inversão do processo, isto é, a universidade inserindo-se na escola,

“(...) ao ensejar encontros freqüentes dos professores em formação com os ‘formadores’, estabelece condições políticas e técnicas para um diálogo que supera a exterioridade da escola em relação às situações de trabalho, que separa tempo e lugar de trabalho, do tempo e lugar de aprendizagem/formação”.

Investe-se aí no potencial formativo das situações de trabalho, no reconhecimento do saber docente e na inserção do mesmo como investigador da própria práxis.

Percebe-se que as instituições de ensino que desenvolvem pesquisas no campo da educação não foram deixadas de lado no processo de formação continuada aqui analisado. Em vários momentos, as entrevistadas relatam a importância de poder contar com a colaboração dos profissionais das universidades. A diferença é que elas tentaram inverter as prioridades: ao invés de a universidade buscar contribuir com o que considerava necessário, as próprias professoras iam em busca do que fazia sentido naquele momento.

Tal parceria só veio acrescentar elementos enriquecedores à formação, visto que, ao tentar suprir uma necessidade emergente, a colaboração chegava carregada de significado para estas professoras e, muito provavelmente, incorporou-se à sua prática cotidiana. Marília fala a esse respeito:

“A gente recebia muito o pessoal da universidade, eles vinham nos dias de estudo. A gente trazia muita gente que vinha falar sobre assuntos diversos, dependendo do que era nossa necessidade (...). Nós elegíamos as necessidades e a coordenadora entrava em contato com alguém que pudesse estar conversando com a gente, e trazia para a escola (...). Eu lembro muito das meninas da universidade, que vinham sentar e discutir com a gente.”

Paula, da “Escola do Mar”, que naquele momento só tinha o magistério, foi mais além: buscou, por si só, participar das discussões do ponto de vista estritamente acadêmico, além daqueles espaços compartilhados em sua escola:

“Eu fiz um curso de seis meses, direcionado só a mestres e doutores... e eu me meti lá na UFSC para entender um pouco mais as coisas (...). E o pessoal gostava de mim, porque eu falava bastante...”

É possível que, nesta busca de parceria entre universidade e escola, os professores do ensino fundamental tenham muito a “ensinar” aos professores da academia, frequentemente distanciados da realidade encontrada nas escolas públicas. Ensinar no sentido de fazê-los refletir acerca do conhecimento academicamente produzido e sua “aplicabilidade” ao cotidiano institucional. A tarefa de transformar a teoria em conhecimento a ser transmitido no dia-a-dia não pode ser considerada fácil ou, de outro lado, impossível; há que se construir uma forma que assuma, ao mesmo tempo, troca e respeito entre os sujeitos envolvidos no trabalho de realizá-la. Deve ser pensada visando sujeitos ativos e que reflitam sobre a própria prática, num ir e vir constante e em construção. E, a partir do momento em que os sujeitos se inter-relacionam - professores da academia e professores da escola pública - nasce a possibilidade de cumplicidade e comprometimento com os resultados desejados.

6.4. A difícil relação teoria/ prática

“A maioria das pessoas do grupo achava que era só sentar e criar atividade, criar atividade...” (Sônia, da “Escola da Areia”)

Esta fala aponta uma problemática percebida por muitas das entrevistadas: a subversão das prioridades na organização do tempo inverso ao trabalho em sala de aula e sua utilização tão somente para a confecção de materiais a serem aplicados nos horários de aula, principalmente em 1996, quando havia 14 escolas realizando projetos.

De acordo com seus depoimentos, tal problema não ocorreu em suas unidades escolares, tendo em vista que, na sua opinião, as profissionais que lá atuavam tinham “clareza dos objetivos propostos”. Apontam que tinham conhecimento de atitudes similares principalmente a partir dos encontros realizados na Escola de Formação Permanente, quando travavam contato com as demais profissionais da rede que atuavam nos diferentes projetos de alfabetização. Sônia, da “Escola da Areia”, foi a única a relatar que esta prática era realizada em sua escola, fato que gerou uma série de desavenças entre os integrantes de seu grupo.

A proposta, na constituição dos grupos das diferentes unidades escolares, era que se superasse este lugar comum da confecção de materiais e se buscasse respaldo teórico às atividades aplicadas junto aos alunos. Tal postura possibilitaria ressignificar os conteúdos a

serem trabalhados a partir da compreensão de elementos presentes no cotidiano escolar, tais como: processo ensino-aprendizagem, dificuldades na aprendizagem, relações com o conhecimento, papel do professor como mediador, concepções de educação, homem, sociedade e escola, dentre outros aspectos, numa tentativa de construir relações de organicidade entre teoria e prática. As atividades deveriam representar um desdobramento desta reflexão sobre a prática.

Ao longo do percurso, algumas profissionais se deram conta de que o planejamento de atividades era um trabalho posterior à discussão teórico-metodológica. Márcia e Marília, da “Escola do Rio”, teceram as seguintes considerações acerca da problemática estudo x planejamento:

“A gente não queria que o trabalho ficasse resumido a preparar aula e dar aula. A gente precisava ter um embasamento teórico para poder estar lidando com as dificuldades que iam surgindo”.(Márcia)

“Porque no fundo, o professor quer mais é fazer isso. Ele quer preparar as suas atividades com antecedência para poder chegar na sala de aula e não ter que se preocupar com isso...”. (Marília).

Apontam, ainda, a diferença entre o que faziam anteriormente ao processo vivido, com simples planejamento de atividade, e a relação com a fundamentação teórica, vivida principalmente durante a realização do projeto.

*“A diferença é que a fundamentação teórica te dá base. Ela dá **sustentação em longo prazo**. Porque a preparação do material é assim: cada ano é uma necessidade diferente, cada ano você tem uma turma diferente e o material, dificilmente você usa o mesmo. E a fundamentação teórica trazia para a gente mais segurança. Porque você passa por muitas angústias durante o ano. **E era na teoria que a gente buscava, às vezes, o calmante**. A gente estudando e observando as etapas dos vários alunos, você via que cada um tinha o seu tempo, mas você via que ele estava no processo de aprendizagem, e isso acalmava... Tem que beber na fundamentação teórica, não adianta!”* (Marília)

Esta relação constante entre teoria e prática, como afirma Marília, trazia segurança, era calmante. Deste modo, ao planejar uma atividade, as professoras já tinham todo um arsenal de informações que lhes permitiam pensar nos diferentes alunos e nas apropriações

que fariam da atividade proposta, considerando que estes eram diferentes e cada um tinha o seu tempo de aprendizagem, mas que todos estavam no processo.

As profissionais da “Escola do Mar” relatam que sua relação com o conhecimento teórico proporcionou, da mesma forma que às docentes da “Escola do Rio”, um maior entendimento das diferenças entre seus alunos. Paula fala do momento do planejamento:

*“Sobre o planejamento, uma coisa que a gente chegou: a gente olhava a grade curricular, porque tinha que ter essa referência... porém não era um planejamento como o ‘normal’, que o professor cata um livro ou cata as matérias que vão ser dadas durante o ano, para ser dado para o aluno. Não. Você trabalhava com o aluno e, segundo as necessidades do grupo ou de determinado aluno, era planejado. A referência não era mais o livro, não era mais a grade curricular ou a matéria. **A referência era a necessidade daqueles alunos.** Por exemplo: a gente percebeu que fulano está com dificuldade na matemática. Então, vamos trabalhar a matemática, só que ela não vai ser isolada, está encaixada com o português, está encaixada com ciências... Então, não tinha como fazer ‘receita’... Às vezes a gente até tentava, levava para a sala, mas não tinha como trabalhar daquele jeito; então ia tudo por água abaixo...”*

Nesta escola, o planejamento de atividades era feito por todas as professoras, para cada uma das séries: todas as professoras planejavam para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Todas conheciam as características do processo de aprendizagem dos seus alunos e dos alunos de suas colegas. Dessa forma, eram pensadas atividades que pudessem ir ao encontro das dificuldades particulares de cada um dos educandos.

A coordenadora desta escola, Mariana, fala sobre os momentos de aprofundamento teórico:

“O tempo todo a gente era assessorada pela P. [consultora]; ela que trazia as leituras para ver se a gente entendia... nós discutíamos o livro. Não era texto, era o livro mesmo! O livro todo! A gente lia bastante livros básicos, que a gente já deveria saber, aqueles de metodologia de ciências, matemática... eram livros básicos, que a gente como educador deveria estar tocando. E foi daqueles livros ali que a gente percebia: são livros básicos, a gente saindo de uma universidade e não se deu conta de estar discutindo! Tinha lido umas páginas que o professor passou. E a gente se viu com aqueles livros na mão... E agora? Discutíamos matemática, ciências, história...”

A partir das discussões iniciais, as coordenadoras e a consultora perceberam que havia vários hiatos na formação básica das professoras. Buscaram, então, aliar às discussões que procuravam sanar necessidades geradas em sala de aula, temas gerais sobre concepções de educação e de sociedade.

Com o passar do tempo, as próprias professoras foram sentindo necessidades diferenciadas e conseguiram estabelecer uma relação de autonomia no grupo, onde cada uma procurava suprir as suas carências. Entretanto, havia sempre um momento de compartilhamento entre os elementos do grupo. Verônica fala desta dinâmica.

“No início, a gente tentou começar com a discussão básica, os autores sócio-interacionistas. Depois, entramos nos clássicos e depois, a depender das necessidades dos professores, do tipo: ‘estou com necessidade de resolver algumas coisas...’. E a gente ia atrás de determinadas leituras. E entre o grupo a gente discutia. E aí, era assim, alguém achava alguma coisa interessante, trazia para o grupo, a gente discutia... Eu acho que nesse ponto, a gente cresceu um pouco. E ficava meio parecido com sala de aula: o professor apresenta, dá aquela pincelada, e vai depender da necessidade de cada um em aprofundar. A gente começou a ficar mais autônoma, havia textos que não eram lidos por todo o grupo, só por quem achasse que tinha necessidade”.

Rose, da “Escola do Mel”, ressalta a importância de se estar discutindo o aporte teórico com outras pessoas, devido às dificuldades em compreender a complexidade dos assuntos em pauta:

“A gente às vezes lia o texto, não entendia, era em alemão... Aí, cada parágrafo, elas [as coordenadoras] sentavam junto com a gente, então explicavam, faziam as comparações com os alunos dentro de sala de aula... Estava faltando a teoria para nós, porque a gente conhecia a prática e quando chegava na teoria, nos textos, nos estudos, que a gente relacionava aos problemas dentro da sala de aula... aí mudava a prática. Acontecia muito isso”.

Este pareceu ser um trabalho muito difícil, o de transitar por entre teorias educacionais, aproximar-se de uma linguagem específica, voltada a leitores supostamente munidos de suporte teórico. E a dificuldade encontrava-se, ainda, no fato de que as professoras queriam fazer relações imediatas com seus alunos reais, encontrados em suas salas de aula. Foi um exercício penoso, mas parece ter se constituído no momento mais rico da vivência nos

projetos, tendo em vista que as professoras conseguiram, ao final da experiência, creditar saltos em suas prática pedagógicas justamente porque tiveram a oportunidade de aprofundar e relacionar conteúdos teóricos à ação quotidiana.

6.5. As transformações no papel do professor

Ao procurar refletir acerca da prática pedagógica que pretendiam construir coletivamente, muitas inquietações foram surgindo nestas professoras que “ousaram” repensar o seu fazer cotidiano. Ao assumir parcerias com suas próprias colegas de trabalho, questões foram se colocando e inviabilizando o lugar comum do “ser professor”. O mergulho nas teorias educacionais e a reflexão sobre a própria prática trouxeram à tona velhos fantasmas que, com o passar do tempo, vão se cristalizando e naturalizando no papel do professor. O impasse que se deu, grosso modo, era de que, a partir daquelas reflexões, era preciso ser diferente.

Verônica faz referências a questões que, talvez no início do processo, nem tinha se dado conta que entrariam em destaque mediante a abordagem teórico-prática que pretendiam.

“Nós tivemos que aprender a lidar com nossa auto-estima. Ao mesmo tempo em que a gente trabalhava com a auto-estima do nosso aluno, com aquela história de que ele é capaz, a gente teve que trabalhar com a nossa própria auto-estima, a gente teve que acreditar que também era capaz. De que aquilo que a gente estava fazendo era teoria e prática. É muito bonito enquanto tá lá, na teoria... Mas, aí, ‘será que eu sou capaz de transformar isso em prática?’”.

Em decorrência, as angústias brotaram, sendo mais apontadas pelas entrevistadas da “Escola do Mar”. Conflitos das próprias professoras em relação à formação que estavam participando, por medo, insegurança, por não perceber o trabalho evoluindo. O relato a seguir é longo, mas dá conta de uma série de conflitos e de percepções que a professora Verônica teve ao longo de sua caminhada:

“Nós começamos o projeto em abril de 1994, e eu só fui começar a resolver algumas coisas comigo lá por setembro/outubro. Aí que eu me senti realmente um pouco mais com o pé no chão(...).”

*E quando eu falo que eu só consegui colocar os pés no chão a partir de setembro, é porque acho que essa angústia toda, para mim, particularmente, se deu porque eu até entendia que era um outro trabalho, que era um trabalho diferenciado, não dava conta de algumas discussões teóricas e me cobrava por isso, porque afinal de contas eu estava saindo da universidade! Eu lembro que algumas vezes a coordenadora geral apresentava um texto e perguntava: ‘Ô, Verônica, tu não estás vendo isso na universidade? Eu não acredito! Um curso de Pedagogia...’. E eu me sentia muito envergonhada por isso. Afinal de contas, eu estava fazendo um curso superior! E essa angústia foi se amenizando a partir do momento que eu comecei a me dar conta de que **não era só o trabalho diferenciado que eu tinha que mudar, mas a minha postura enquanto educadora**. Quando eu comecei a me dar conta disso, então a coisa foi abrandando. Comecei a me dar conta de que esse trabalho diferenciado só ia acontecer a partir da mudança enquanto educador, da mudança enquanto pessoa... E a partir daí, eu comecei a rever algumas coisas particulares, algumas coisas como profissional, a minha postura enquanto profissional...”.*

A respeito do conflito gerado pela necessidade de transformação da postura profissional, Andaló (1995:189) considera que, sendo a prática docente histórica, a apropriação do papel de educador mescla tanto a biografia pessoal quanto as experiências vividas e acumuladas durante o processo de construção da identidade. As concepções anteriores, neste processo, são ratificadas, reproduzidas ou negadas, possibilitando sempre a ressignificação e elaboração de novas práticas. Verônica estava, naquele momento, tendo que ressignificar suas opções, tanto profissionais quanto pessoais, possivelmente enraizadas em uma concepção de mundo que, até então, tinha lhe servido de referência.

A mesma professora continua, em seu relato, a apontar novas descobertas e redefinições impostas pelo processo de formação a que se submetia:

*“O meu relacionamento com os alunos sempre foi legal, mas faltavam algumas coisas. E lá nesse momento eu descobri uma coisa preciosa, e que tem me auxiliado bastante... tem conduzido meu trabalho, na verdade. **Descobri uma palavrinha que chama-se respeito**. Eu respeito meus alunos. Mas é preciso estar ressignificando essa palavra, respeito. O que é isso? Como eu respeito meu aluno se eu falo ‘Cala a boca e quem manda sou eu!...’? Que respeito é esse? **E eu comecei a me dar conta, nas nossas discussões, que agora a referência não é o professor, mas é uma turma... e esse professor faz parte dessa turma**. E quando a gente coloca que o professor é o mediador... **Mas o que é ser mediador? É descobrir que eu sou o mediador porque eu tenho possibilidade de buscar***

aquilo que o meu aluno, hoje, ainda não tem. Então, esse respeito de saber ouvir o meu aluno, saber reconhecer que estou errada quando estou errada, até de voltar e pedir desculpa para esse aluno... E para mim, essa foi a grande descoberta, além de toda a discussão teórica. E hoje, eu consigo conduzir o meu trabalho a partir dessa palavra, mas resignificando.

Verônica afirma que seu papel de professora enquanto mediadora do processo de aprendizagem precisou ser construído, quotidianamente, a partir do momento em que passou a resignificar sua prática. Neste sentido, Cord (1995: 214), ao avaliar aspectos organizadores e reorganizadores do cotidiano da relação pedagógica, considera que

“(...) a relação professor-alunos [precisa ser] redimensionada como uma relação que se constrói permanentemente a partir das tramas vinculares estabelecidas por diferentes sujeitos que têm um objetivo comum. A tarefa de um grupo-classe - no qual se inclui o professor - deveria ser a de formar uma estrutura cooperativa, com o objetivo de construir grupalmente a relação com o conhecimento e o favorecimento da aprendizagem pela interação e pelo enfrentamento aos conflitos sócio-cognitivos, via mediação interessada.”

Paula relata que a repentina perda das referências que até então lhe tinham servido de modelo de escola e de educação, fez com que muitas vezes entrasse em desalinho, a ponto de querer desistir do processo.

*“Acostumada com uma carteira atrás da outra, e ali aquele fuzuê... O quadro não era mais meu! O quadro, a carteira... não tinha essa. Era da sala, dos alunos, da coordenadora, da co-coordenadora... E todo mundo entrava, todo mundo saía, todo mundo dava palpite... Aí, eu me perdia. Era muita referência! Antes, **trancava a porta e era professor e aluno. Agora, não!** Agora todo mundo tem que estar ajudando todo mundo! E eu alopei! Mas daí eu cheguei em casa e pensei: ‘não é possível, só porque aquelas moças lá, as coordenadoras, isso e aquilo... não! Eu vou voltar, não vou chorar mais, e vou continuar!’”*

A reflexão mediante a necessidade de transformação de sua prática viria num segundo momento. Por enquanto precisava absorver, minimamente, as mudanças impostas pelo cotidiano do processo. Perder a “regência” de sua própria turma, atitude ratificada pela sua formação anterior, no magistério, significou para Paula a diluição do papel de comando no processo de aprendizagem de seus alunos. Ela passou a ter que compartilhar sua prática com outras pessoas, a ter que refletir acerca de suas atitudes frente à turma e ressig-

nificar todo um processo que já tinha sido consolidado a partir de uma prática anterior, na qual o *status* pertencia ao professor enquanto condutor de todo o processo e aos alunos cabia o papel de atores secundários, absorvendo e adaptando-se aos desígnios que lhes eram impostos.

A partir do momento em que se abre a sala de aula para outros olhares, em que “o outro” passa a questionar atitudes e concepções, há um enfrentamento que pode ser - ou não - revertido na percepção de que há possibilidades diferentes daquelas assumidas até então. Isto aconteceu a Paula, mas poderia ter se constituído em um impasse que inviabilizasse o movimento pretendido de transformação a partir da reflexão e problematização da própria prática.

Rose, que só participou do projeto no segundo ano (1996), apesar de ser efetiva na “Escola do Mel” no ano anterior e ter acompanhado o processo de formação de suas colegas, fala sobre o medo do novo. Medo de transformar uma prática já cristalizada pelos anos de trabalho, medo de investir num processo que poderia não trazer os resultados esperados, de sair da posição cômoda em que se encontrava para ter que ressignificar seu papel de educadora:

*“Eu tinha medo de tudo. Por isso, até, que não entrei no projeto no primeiro ano. Elas me mostravam, falavam, e eu não acreditava naquilo que estava vendo, entende? A forma de alfabetização que era, que elas estavam estudando. Eu não acreditava, eu falava: ‘ah, isso não vai dar certo...’. Medo, mesmo. **Acho que tudo que é novo traz um pouquinho de insegurança, mesmo.** Então, quando eu vi no final do ano a coisa acontecer, que elas iam passando para mim, eu era muito espiona... Então eu entrei. Porque eu não estudei, só fiz até o 2º Grau, então eu sempre tive vontade de aprender. E eu aprendi muita coisa, muita coisa mesmo! E aquilo foi me despertando tanto que eu gostei da coisa. Eu vejo assim... como eu pecava! (...) Mas eu não fazia porque não conhecia...”*

Esta professora refere-se, em muitas de suas falas, à sua formação - “só tenho o segundo grau...” - como um elemento limitador à realização de um trabalho que satisfizesse tanto a si quanto aos objetivos da escola como um todo. Precisou de um ano de observações sistemáticas, incursões aleatórias e muitas perguntas (“eu era muito espiona”) para acreditar na possibilidade de poder, ela também, ser diferente. Talvez estivesse avaliando se encontraria ali um espaço significativo que permitisse seu crescimento, apesar de “só ter o 2º grau”.

6.6. Os conflitos gerados a partir da formação na escola

Outros tipos de conflito, além dos internos, tratados acima, foram apontados pelas entrevistadas. Trata-se daqueles gerados na própria escola, que se manifestaram em dois níveis: um, entre o grupo que participava do projeto e o restante da escola (apontado pelas entrevistadas da “Escola do Mar”); outro, entre os próprios integrantes do grupo que estava no projeto (apontado pela entrevistada da “Escola da Areia”).

Os conflitos inter-grupo traduzem as dificuldades que caminham paralelamente ao processo de transformação via formação continuada em serviço. As professoras da “Escola do Mar” relatam as dificuldades relacionais geradas quando passaram a ocupar um espaço de destaque dentro da escola, uma espécie de vitrine, espaço que passou a ser questionado por quem estava olhando “de fora”. As inquietações das professoras sinalizam o desconforto causado pelo papel que lhes foi delegado na escola ao apostarem na mudança, ao se verem arrancadas de seus lugares profissionais e terem que assumir uma nova postura, tanto profissional quanto pessoal.

Paula, Verônica e Mariana relembram constrangimentos por que passaram ao “ou-sar” ser diferentes. Tais diferenças não se resumiam a diferenças teórico-metodológicas. As professoras eram vistas/apontadas como **diferentes**; sofreram, de certo modo, o estigma de serem “diferentes”.

Percebeu-se que, na “Escola do Mar”, este tipo de acontecimento foi definidor para o fim da experiência. Esta escola foi a pioneira (1994), na RME de Florianópolis, na modalidade de formação aqui analisada. Entretanto, esta experiência foi encerrada justamente quando ganhava força nas demais unidades escolares, em 1996. O grupo, porém, foi desfeito somente no âmbito institucional, com a remoção espontânea da maioria das professoras efetivas para outras escolas. Continuaram a encontrar-se após o término da experiência, dando continuidade aos estudos teóricos que haviam iniciado na escola. Alguns relatos das entrevistadas trazem, encharcadas de mágoas, lembranças dos enfrentamentos que tiveram com o coletivo da escola que se encontrava fora do projeto.

*“A gente estava fazendo algo diferente! Porque fazer a mesma coisa, era dar continuidade a essa molecada que estava perdida. Então, tinha que estar lutando por uma coisa diferente. E **não era só transformar a sua prática profissional... Era transformar a tua vida, mesmo!** A questão emocional, porque lidar com esse moleque que já tá rotulado e desamparado, mesmo... e lidar contigo, tam-*

bém. Porque era você passar por um corredor, 'ah, lá vai a professora do projeto...'. Sabe? Não era a professora da escola! Era 'do projeto...'. Era você ir na biblioteca, ou ir tomar um café: 'ó, tá andando...'. (Paula)

Verônica relembra as fofocas que circulavam pela escola. Este tipo de comentário, apesar de dizer respeito à organização didático-pedagógica do projeto, tornava as professoras mal vistas pelo coletivo da escola, criando um clima de tensão permanente entre o grupo do projeto e o grupo “de fora”:

“Ah, eram fofocas do tipo: que a gente matava tempo, que os alunos não levavam o caderno cheio de atividades, que não tinha tarefa para casa, porque a gente não pedia 10 cadernos todo ano, não tinha prova, não era nota e sim conceito, era feito um relatório da criança...”

Mariana, que coordenava o projeto traz, de uma visão a partir de fora da sala de aula, algumas percepções que as professoras não conseguiam ter por estarem envolvidas diretamente com seu trabalho:

“O trabalho delas era policiado o tempo todo, o tempo todo! Por quê? Porque era um trabalho diferente, e mexia com a prática toda da escola (...). E daí começou a mexer, começou a incomodar, porque a gente pretendia ampliar isso para todo mundo. E aí começou a fechar o pau! Enquanto era só lá na sala, enquanto eram 'os meninos do projeto', tudo bem, porque ia resolver um problema para a escola. Mas a partir do momento que se começou a querer discutir na escola, aí começou a fechar porta atrás de porta. A gente passou a ser rotuladas, mesmo (...).

Elas [as “de fora”] começaram a reclamar que era sempre muito barulho, que o nosso trabalho estava interferindo na prática do dia-a-dia da escola... tudo era um problema! Se tivesse um professor numa aula vaga, ele ficava só espiando, para ver o que conseguia enxergar. Vinha na janela, se tivesse a porta aberta eles espiavam... nada para contribuir, só para espiar, mesmo! E isso para elas [as professoras que atuavam no projeto] era muito pesado! Porque elas já estavam angustiadas e ainda isso! Então, chegava na hora de planejar, a gente tinha que dizer: 'Não, espera aí, vocês estão fazendo um bom trabalho!'. Às vezes elas não conseguiam perceber isso. Porque elas estavam ali, no meio de tudo (...). Quer dizer, elas estavam fazendo, mas o grupo [o próprio grupo do projeto] não estava percebendo. E isso tomou muito tempo”

O respaldo requerido pelas professoras que participavam do projeto passava pela aprovação de todo o coletivo, não só de seus pares imediatos, envolvidos no processo. Por isso, a interferência das coordenadoras foi fundamental naquele momento de extrema angústia e diferenciação. Era preciso que se confirmasse, a todo momento, que o trabalho estava sendo realizado de maneira satisfatória e, se elas estavam sendo criticadas, era porque estavam incomodando, mostrando que os outros também tinham possibilidade de tentar ser diferentes. E a mudança amedronta, acovarda.

Há que se fazer, ainda, uma outra consideração acerca dos conflitos ocorridos. Pode-se questionar até que ponto não estava acontecendo, ali, uma reprodução de concepções já cristalizadas acerca do papel do professor, que se desdobra em duas perspectivas: uma visão, por parte do coletivo de educadores que se encontravam “fora” dos projetos, de que pensar corresponde a não trabalhar; e outra, por parte das próprias integrantes do projeto, de caráter elitista e intelectualista, através da qual poderiam estar se considerando “melhores” do que seus colegas, por avançarem na teoria e mudarem na prática.

Na primeira, o coletivo de educadores de “fora” dos projetos, impregnados de uma visão fortemente tecnicista de educação, na qual cabe ao professor a tarefa de reproduzir o conhecimento já sistematizado. Não havendo espaço para a reflexão sobre a própria prática, criticavam as tentativas de inovação, considerando que as mesmas não trariam benefícios à escola como um todo. Neste sentido, ato de reflexão/ação não é tarefa do educador, constituindo-se num “fazer nada”. Sacristán (1999:23) tece considerações mostrando que há:

“uma dicotomia do pensamento vulgar que diferencia estudo e trabalho, ligada a uma elementar diferenciação de classes sociais, que chega a classificar os intelectuais como aqueles que ‘não trabalham’ (e estão em cima), ou, no mínimo, vivem fora da realidade, da realidade daqueles que assim pensam, que são os que realmente trabalham (e estão abaixo)”.

Desta forma, as profissionais envolvidas nos projetos podem ter assumido uma posição que fortalecia o *status* atribuído aos “teóricos”, no sentido de que se encontravam em um “plano superior” aos demais, pelo fato de terem acesso às teorias educacionais e estarem fazendo a relação teoria-prática. Relembro aqui uma fala de Verônica, ao avaliar a formação empreendida pela SME, na qual relata que

“Eu retornava para o projeto e fazia uma crítica, reavaliava

o que a gente estava discutindo no grupo: ‘ah, o povo ainda tá falando isso, ainda tá fazendo aquilo...’. E a gente avaliava que até bem pouco tempo atrás, a gente também fazia uma série de coisas que já tinha abandonado com o grupo do projeto.”

Deste modo, elas poderiam estar se diferenciando dos demais sentindo-se superiores, criticando o que até então lhes tinha servido de referência, talvez menosprezando concepções que respaldavam a prática cotidiana dos demais.

No momento da entrevista com estas profissionais, não consegui com que fizessem nenhuma avaliação ou reflexão acerca dos conflitos gerados. Percebi que os desafetos são, ainda, muito presentes; as falas foram todas em tom de acusação, como se não encontrassem ainda uma justificativa palpável para tantos confrontos.

O outro tipo de conflito, que ocorreu dentro do próprio grupo que participava do processo de formação, foi apontado pela professora Sônia, da “Escola da Areia”.

*“Foi bem problemático o nosso projeto (...). Foram **n** fatores. Ao mesmo tempo em que algumas pessoas tinham a preocupação de levar a coisa a sério, tinha outras que não estavam acreditando muito no projeto (...). Tinha pessoas que acreditavam, que concordavam com a questão de estudar, mas que também não contribuíam muito, ficavam ‘viajando’... e não estavam trabalhando diferente. Então, quer dizer: adianta eu estudar, se eu não mudei lá na sala? Se eu estudei e entendi, a minha forma de trabalhar lá na sala tem que ser outra! (...). Acho que eram inúmeros problemas. Bom, para você ter uma idéia, no último semestre [1996], o grupo não via a hora de acabar a aula! Porque não suportava nem sentar junto! E aí não adianta a gente querer separar, porque teve problemas pessoais... um grupo totalmente em crise!*

O relacionamento deste grupo parece ter tido suas crises agravadas a partir de 1996. Na “Escola da Areia”, em 1995, as quatro professoras que participavam do projeto tinham o horário inverso ao da sala de aula no mesmo período para todas. A partir de 1996, passou a contar com nove professores. Estes não se reuniam todos no mesmo horário: duas professoras (inclusive a entrevistada) reuniam-se de manhã e davam aulas à tarde e sete professores davam aulas de manhã e reuniam-se à tarde. Sônia não recorda muito bem do primeiro ano (1995). Há um momento, na entrevista, em que chega a se questionar se teria mesmo participado do projeto, mas traz, em cores muito vivas, os acontecimentos do último ano, por ter sido extremamente desgastante para todos.

A tensão gerada a partir de objetivos diferentes num mesmo grupo foi afastando,

cada vez mais, seus integrantes. Os nove professores, em 1996, continuaram buscando espaços em comum para discutir suas reflexões e questionamentos. Entretanto, houve uma quebra na sistemática proposta pelo projeto a partir da subdivisão em dois grupos (matutino e vespertino)⁵². Nas palavras de Sônia:

*“Para mim, grupo é quando todos têm um único objetivo. Eu não posso ter um objetivo, outro do grupo ter outro... aí não vai... Nós vamos partir para lados diferentes (...). **A questão é enriquecer o eu individual no coletivo.** E o que tinha no grupo era assim: se tu lesse alguma coisa, descobrisse alguma coisa diferente, guardava para ti. Para mim, aí o grupo já não era mais grupo. Porque o objetivo ali não era o grupo... eram as crianças!”*

Grupo, na concepção de Andaló (2000:1), é *“trabalho mediado por uma tarefa que une e diferencia seus membros”*. Nesta perspectiva, o objetivo que deveria estar claro para aquele grupo, traduzia-se em diminuir os índices de repetência das turmas que tinham professores vivenciando os projetos. A tarefa relacionava-se à busca de alternativas que surtisse tal efeito, perpassando a transformação do papel do professor. Sônia aponta com muita clareza que tal objetivo parecia não estar claro, visto que as tarefas atribuídas a cada membro não eram compartilhadas e que as mesmas foram, ao longo do processo, tornando-se individualizadas. É possível, pois, dizer que ali não existia mais um grupo, mas um *agrupamento* de pessoas num mesmo espaço.

Houve, ainda, momentos em que a própria coordenadora privilegiava um determinado grupo em detrimento do outro. Este fato foi creditado pela professora à ausência de clareza, por parte da coordenadora, de assumir seu papel de condutora e animadora do processo.

“Como surgiram alguns problemas pessoais com algumas pessoas do grupo, a coordenadora do projeto começou a privilegiar algumas pessoas. Chegou até a mudar o dia de estudo sem avisar o outro grupo. E com isso estava querendo que aquele grupo avançasse para dizer que o outro grupo não estava querendo nada com nada. Então, isso esculhambou totalmente. E foi aí onde eu disse: ‘para mim, deu! Vamos acabar com essa farsa aqui! Nós estamos fazendo de conta que estamos num projeto, as crianças estão lá na sala...’. E tinha coisas ali que aconteceram, de privilégio mesmo...”

52 Na “Escola do Mel”, também houve a divisão em dois grupos com horários adversos. Entretanto, naquela escola não foi apontado nenhum problema semelhante ao abordado pela professora Sônia, da “Escola da Areia”.

Por exemplo, a gente tinha cursos, encontros, que a coordenadora não passou para o meu grupo. Porque como dividiu, um grupo de manhã e outro à tarde... eu desde o princípio já achei errado, porque se a gente tá ali, todo mundo, junto, já apara as arestas, resolve na hora... mas assim, não foi possível. E para mim, o último semestre foi terrível. No último semestre, quase não tinha estudo. No dia de estudo, cada um lia uma coisa sozinho, olha que absurdo!”

Sônia demonstra que, para ela, persistia o tempo todo a questão de as crianças estarem em sala de aula “esperando” atitudes diferentes das até então vivenciadas. Para esta docente, a proposta do projeto passava pela troca nos grupos de reflexão e pela transformação da prática quotidiana. E estes elementos não estavam sendo contemplados. Na sua perspectiva, o grupo perdeu-se em “mesquinhas” que estavam se refletindo no trabalho em sala de aula, visto que ela não percebia mudanças de atitudes e posturas, a ponto de não haver mais motivação sequer para discussões teóricas, o que, em última instância, caracterizaria a modalidade de formação pretendida.

6.7. O papel do coordenador de grupos

As cenas relatadas por Sônia nos remetem à importância do papel do coordenador neste processo de formação que ocorre no próprio espaço escolar. Perrenoud (2000:105) define a importância do termo:

“Coordenar: a palavra evoca uma tarefa de organização, de ação sinérgica. Isso poderia mascarar um componente mais simbólico e relacional: trabalhar, por exemplo, para a construção de uma identidade coletiva ou para o reconhecimento recíproco do trabalho e das competências de todos; no desprezo ou na ignorância mútua, qualquer tentativa de organização coletiva é vã. (...). Coordenar é, primeiramente, contribuir para instituir e para que funcionem os locais de discussão, para que as coisas sejam ditas e debatidas abertamente, com respeito mútuo”.

Do acima exposto, pode-se depreender que o papel do coordenador reveste-se de fundamental importância em qualquer situação configurada pela reunião de pessoas com objetivos comuns. Da vivência aqui analisada, destaca-se o fato de que ao reunir-se, os grupos passavam a compartilhar, no mesmo espaço comum, aspectos da sua prática quotidiana em sala de aula, espaço normalmente preservado dos “olhares alheios”. Isto é, apesar de continuarem se encontrando no mesmo espaço que anteriormente compartilhavam, pre-

cisavam agora reconstruí-lo e com isso ressignificar a relação com o outro, ao mesmo tempo em que passaram a mostrar suas próprias fragilidades.

Muitas diferenças individuais vão se delineando ao longo do processo. Estas devem ser percebidas pelo coordenador, que deve dirigir seu olhar, ao mesmo tempo, ao coletivo e a cada um dos membros, procurando adequar as tarefas atribuídas ao grupo de forma a que cada um sintasse contemplado em suas peculiaridades. De acordo com Andaló (2000:8),

“um grupo sem coordenador gasta muito tempo superando resistências, e um líder forte encoraja a espontaneidade e a desinibição, na medida em que oferece uma figura de autoridade que transmite segurança e respalda a ação”.

A tarefa de coordenar os grupos envolvidos com os projetos de alfabetização foi assumida pelos especialistas⁵³ das escolas, que têm como atribuição a coordenação do processo pedagógico na unidade escolar como um todo. No entanto, a modalidade de coordenação exigida pelo projeto implicava conduzir e animar um processo de reflexão diário sobre a prática quotidiana, diferenciando-se do trabalho normalmente atribuído a estes profissionais.

Ao mesmo tempo em que as professoras estavam aprendendo a reconstruir sua prática e sua identidade a partir do trabalho de reflexão que estavam realizando, o papel do coordenador também estava se delineando. Trata-se de um papel revestido de muita responsabilidade, tendo em vista que, concomitante ao aprendizado junto às professoras, tal figura tinha ainda a responsabilidade de avaliar, constantemente, os caminhos trilhados e aqueles a serem buscados. Além disso, devia concatenar as necessidades apontadas pelo seu grupo com a busca de profissionais e referenciais teóricos que suprissem tais emergências e, ainda, prestar contas das ações empreendidas em seu grupo frente à SME, responsabilizando-se pelas mesmas.

Desta forma, ao idealizar um processo de formação continuada em serviço pautado na constituição de grupos que vivenciavam a mesma realidade quotidiana, teria sido fundamental - além da escolha dos professores que demonstravam maior engajamento com a perspectiva de transformação da prática docente -, pensar nas atribuições requeridas ao cargo do coordenador daqueles grupos. Para Andaló (2000:7), a equipe de coordenação se constitui como

53 Por especialistas entendem-se os supervisores escolares, os orientadores educacionais e os administradores escolares.

“(...) interlocutora qualificada, na medida em que dispõe de conhecimentos específicos, que lhe permitem funcionar como desafiadora do grupo em direção ao crescimento e superação de seus impasses e dificuldades.”⁵⁴

Esta é, portanto, uma *construção*. Não há coordenador pronto, *a priori*; há todo um processo de elaboração teórico-metodológica que permite que se assumam tal papel, de vital importância para o bom funcionamento de um grupo com tarefas em comum. A mesma autora (2000:8) considera que a função do coordenador de grupo deva ser a de **mediador** que, por não se deixar envolver pelas situações vividas, consegue distanciar-se, captando aspectos mais amplos e profundos no funcionamento cotidiano de seu grupo. Neste sentido, a mediação do coordenador dá-se por

“provocar reflexão, trazer dúvida, problematizar o que está ‘naturalizado’ (...), denunciar as contradições, enfim ajudar o grupo a pensar e encontrar suas respostas e construir o próprio crescimento”.

A relação das docentes com suas coordenadoras deu-se, nos projetos analisados, de forma tranqüila, excetuando-se o ocorrido na “Escola da Areia”. De um modo geral, as professoras entrevistadas reconheceram neste um papel fundamental para o funcionamento da proposta de formação que vinham construindo.

Marília, da “Escola do Rio”, relata a importância da coordenação em sua experiência, ressaltando que, no caso de sua escola, tiveram uma coordenadora que tinha clareza de seu papel enquanto animadora e condutora do processo, não permitindo “quebra de contrato” em relação à realização das tarefas, já que as mesmas haviam sido planejadas pelas próprias integrantes do grupo.

“Ela [a coordenadora] foi muito importante porque levava muito a sério esse trabalho, e não deixava a gente... sabe, o ser humano tem aquela necessidade de dar uma escapadinha, né? Ela levava a sério. Trazia o tema, a gente sentava, discutia. Então, ela foi fundamental. Eu acho que se nós não tivéssemos uma coordenadora tão comprometida com aquele projeto, talvez a gente não tivesse feito tanta coisa, principalmente nesse sentido do estudo, do embasamento teórico. Ficaríamos mais na parte prática. Tinha dias, até, que a gente dizia: ‘ah, hoje não, hoje não!’ Mas ela não deixava: ‘não, hoje nós marcamos e vamos estudar!’”.

Rose, da “Escola do Mel”, fala da parceria que conseguiu construir com as coorde-

54 Os grifos são do original.

nadoras de seu grupo. Elas eram a referência na busca de uma prática transformadora, representavam a ponte entre a prática cotidiana e a tentativa de superação da realidade vivida. A professora aponta que coordenar traz implícita a tarefa de “abrir caminhos”. Este é o papel de mediador, do qual fala Andaló (2000).

“Elas estavam aqui o tempo todo... Então, se eu aprendi alguma coisa, já digo isso na frente de qualquer pessoa, é porque elas trouxeram aquilo que a gente estava precisando. Imagina, se abrisse um projeto e não desse apoio nenhum, não ia aprender nada! Então, em qualquer momento, elas estavam sempre atrás de assuntos, variedades de atividades, sempre conversando, eu até digo que dava de a gente montar um livro, com tudo que a gente produziu aqui!”

Mariana, que coordenou por dois anos o projeto na “Escola do Mar”, faz uma reflexão acerca deste papel.

“Na verdade, a gente fica com esse papel... Se você está fora de sala, você acaba enxergando mais do que, às vezes, quem tá dentro. E como eu entrava em todas as salas, eu acabava pegando as coisas... E chamava para conversar... Mas eu falava também com os alunos, porque tinha momentos em que os alunos se perdiam... Imagina, desde pequenos, sentados um atrás do outro, o professor passa no quadro e você copia. De repente, você que tem que pensar, você que tem que trabalhar, tem que produzir... então, também dava muitos conflitos neles. E era nesses momentos que acabavam me chamando. E nesses momentos eu acabava interferindo. E daí, na hora do estudo, eu dizia: ‘Olha, naquele momento, não conseguiste’(...). E tinha momentos em que a consultora também dava cada chacoalhada na gente que era assim, de sair fãisca...”

Demonstrou algum desconforto em relação às atribuições deste papel, como sendo aquela que tem a “piores” função, de apontar falhas e defeitos. Mas a abordagem dos entraves, num processo de transformação, são indicadores de que, no mínimo, há chances de explicitação visando a ressignificação da função do grupo e precisam, por isso mesmo, de um olhar mais atento e distanciado. Mariana e as outras duas coordenadoras de seu grupo atuavam ainda como interlocutoras entre as professoras e seus alunos, um aspecto interessante, ao se considerar que, também os alunos, estavam assumindo um papel que lhes era estranho, ao serem convidados a refletir sobre a própria aprendizagem.

O papel de coordenar grupos no caso analisado configurou-se mediante o processo de trabalhar junto; às coordenadoras não cabia apenas o trabalho de ditar as diretrizes a se-

rem seguidas; Elas estavam juntas, literalmente, em todos os sentidos: entravam nas salas de aula, planejavam, estudavam e avaliavam em conjunto; decidiam juntamente com as professoras os melhores encaminhamentos sobre problemas com alunos e com a teoria necessária, enfim... Procurou-se, nesta experiência, o caminho da ação sinérgica e recíproca entre coordenadoras e professoras.

6.8. A relação entre as escolas e a equipe da SME

Via de regra, a SME foi chamada às escolas para administrar os conflitos gerados nas duas situações distintas apontadas - conflitos no próprio grupo e inter-grupos -, revelando-se uma interação pontual, em momentos extremos. As profissionais entrevistadas consideram que não houve empenho suficiente por parte das profissionais da SME, tendo em vista que os impasses não foram amenizados. Mariana, da “Escola do Mar”, onde houve profundos conflitos com o coletivo de educadores de “fora” do projeto, coloca que a intervenção da SME, nos momentos de crise, não surtiu o efeito pretendido:

“Quando a gente falava da realidade que acontecia na escola, as nossas dificuldades dentro da própria escola, elas colocavam que era a gente que tinha se fechado. E eu, como orientadora, fiquei responsável por fazer essa ponte. Eu, sozinha, fazer o que a escola não estava a fim! Era uma divisão clara: o projeto de um lado, e o pessoal do outro. A gente até tentava sentar junto, mas não dava. E no final, a gente mesmo desistiu. Não queríamos mais discutir, era só a gente, mesmo. Porque eles [os outros professores] se calavam, liam revista, outros olhavam para o lado, ninguém falava!”

Da mesma forma, a professora Sônia, da “Escola da Areia”, coloca que, ao chamarem a equipe da SME para discutirem as crises geradas no próprio grupo que vivenciava o projeto, não houve sucesso na tentativa da escola, tendo em vista que tal intervenção não se efetivou, de fato.

“Nós tivemos que chamar a secretaria por algumas atitudes... porque não estávamos sendo adultos o suficiente para resolver as picuinhas. Daí a gente chamou. Só que teve algumas questões que a própria secretaria ficou na dela! Achou que o grupo que tinha que se entender. Vieram três pessoas da secretaria, e a gente achava que tinha que tomar uma atitude! Ou acabava com o grupo, que

era o mais correto, no meu entender, ou então: ‘olha, o que vocês têm como princípio? Então vamos retomar!’. Aí foram feitas algumas discussões, mas sabe quando fala, fala, e não amarra nada?”

Este tipo de intervenção, em caráter emergencial, para resolver problemas relacionais, foi muito mais difícil exatamente porque a equipe da SME não mantinha um relacionamento orgânico com as escolas que desenvolviam projetos. Era uma relação distanciada, muitas vezes no sentido de cobrar relatórios acerca das atividades desenvolvidas, sem um acompanhamento sistemático sequer da Equipe de Trabalho em Alfabetização (ETA), mais diretamente relacionada com os profissionais que lidavam com classes de alfabetização.

Segundo as falas das educadoras entrevistadas, outros momentos de trocas foram raros, ocorrendo somente em algumas reuniões pedagógicas na própria escola, quando alguém da equipe da SME aparecia para participar. Verônica traz seu relato sobre estes momentos:

“O que acontecia quando vinha o pessoal da secretaria, é que a gente tinha que fazer um relato, eles faziam perguntas e a gente respondia, e elas não tinham o que acrescentar. Concordavam, sempre concordavam com tudo. Eu não sei se foi por isso que elas acabaram deixando a gente, porque achavam que a gente tinha condições de dar conta, ou se elas não sabiam o que estava acontecendo ali e nos abandonaram por não acreditar naquilo”.

Do mesmo modo, as educadoras da “Escola do Mel” não viam grande interesse por parte da equipe da SME em acompanhar e avaliar seu projeto. Ângela, uma das coordenadoras, cita que

“quando tinha reunião pedagógica, eles vinham. A gente tinha que mandar cronograma, dizendo o que estava fazendo... Era só em reunião pedagógica. Sala de aula, nunca.”

A proposta de intervenção da SME nos projetos de alfabetização não fica clara em nenhum dos documentos elaborados pela equipe dirigente. Pode-se especular que se pretendia criar um espaço de autonomia, em que as próprias escolas seriam responsáveis pelo processo de auto-gestão de sua formação. Tal especulação encontra respaldo na ampliação dos projetos, em 1996. No final de 1995, a maioria das escolas da RME mandou seus projetos requerendo aprovação para implantação no ano seguinte. A algumas esta foi negada,

mas à maioria, concedida. Pode-se depreender que houve, em algum momento, avaliação positiva da experiência por parte da SME, ainda que a mesma não tenha sido registrada em nenhum de seus relatórios anuais.

Em outro sentido, há que se considerar a iniciativa, por parte da SME, em criar condições para a estruturação dos grupos. A ampliação da carga horária das professoras envolvidas que só tinham 20 h demandava aumento de gastos na folha de pagamento. Da mesma forma, havia professoras que já contavam com 40 h/a semanais e tornou-se necessária a contratação de um professor substituto para atuar nas 20 h/a em que a professora estaria realizando a reflexão sobre sua própria prática.

Ângela, coordenadora da “Escola do Mel”, levanta ainda outra questão fundamental em relação à intervenção da SME na experiência vivenciada:

*“Embora pudesse ter sido mais produtiva a relação escola/secretaria, eu acho que a iniciativa daquela gestão **foi extremamente importante** para gente conduzir o trabalho da escola. Porque a gente teve liberdade de conduzir. Então, quer dizer: nunca, na rede, teve tantos cursos de formação e tanta gente boa, de qualidade, discutindo conosco. A possibilidade de abertura, de fazer o novo, foi de extrema importância.”*

Desta forma, não há como escamotear uma relação que poderia, sem dúvida, ter sido muito mais produtiva para ambos os segmentos - escolas e SME. Por outro lado, a “omissão” por parte da SME proporcionou às escolas a oportunidade de empreenderem suas buscas com mais liberdade de ação. Tendo em vista que o comprometimento com a escola pública e gratuita de qualidade para todos era compartilhado entre os dois segmentos, pode-se acreditar que a SME estava confiando a tarefa de transformação da realidade do espaço escolar aos próprios protagonistas do processo - professoras, coordenadoras e alunos.

6.9. Com o fim da experiência, o que ficou?

A mudança de gestão frente à Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 1997, trouxe aos grupos dos projetos de alfabetização o fim da experiência. A partir deste dado de realidade, os grupos foram desfeitos institucionalmente, cada educadora efetiva retomou sua posição original e as substitutas tiveram que procurar outras instituições onde houvesse vagas.

Apesar de tentativas das diversas escolas envolvidas no sentido de que a nova equipe da SME analisasse a possibilidade de continuação, mesmo que reduzindo a quantidade de escolas envolvidas, as respostas foram negativas. Inicialmente, alegou-se que havia um grupo constituído especialmente para analisar os diferentes projetos empreendidos pela gestão “Frente Popular. O ano letivo reiniciou, em 1997, sem os referidos projetos e logo as unidades escolares receberam a notícia de que não se retomaria a experiência.

Diante de tal perspectiva, com o fim da oportunidade de se ter espaço e tempo institucionalizados destinados à reflexão em grupo sobre a prática quotidiana⁵⁵, resta perguntar: da experiência vivenciada, o que ficou? O que permanece, que dê pistas sobre os efeitos desta modalidade de formação, na prática das profissionais envolvidas? Que representações as profissionais que vivenciaram a experiência conseguiram construir, ao seu término?

Considerando que o concebido e o vivido tendem a se relacionar num constante e dialético movimento, onde as representações são mediadoras nesse processo, concordo com Penin (1989: 27), para quem

“... as representações se formam entre o vivido e o concebido, diferenciando-se de ambos. O concebido, por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. Representa, assim, o ideário teórico de uma época. O vivido, por outro lado, é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico”.

Durante todo o tempo das entrevistas, as educadoras relacionaram a vivência à sua prática pedagógica posterior. São avaliações dos mais variados níveis, mas todas têm em comum a perspectiva de terem adquirido consciência acerca do fenômeno educacional, de resignificação e revalorização de sua função e do papel do aluno. Célia, uma das coordenadoras da “Escola do Mel”, afirma que

“Foi um tempo de muito aprendizado para todo mundo. E se a gente não conseguiu que as efetivas, hoje, atuassem nas primeiras séries, em contrapartida elas deram um salto qualitativo que, em qualquer série que estiverem atuando, o trabalho é garantido”.

O “não atuar nas primeiras séries” após o término da experiência foi uma escolha

55 No caso do grupo da “Escola do Mar”, a experiência tinha terminado já em 1995, mas as perguntas se mantêm as mesmas.

de todas as docentes efetivas da “Escola do Mel”. Segundo Rose, uma das professoras daquela escola, o projeto não foi pensado só para alfabetizar. Neste sentido, aponta que trabalhar 40 h com turmas de primeira série é extremamente cansativo e por isso, depois do fim da experiência, optou por não mais atuar nesta série. A professora avalia sua participação no projeto e considera o que ainda permanece em sua prática cotidiana:

“Eu era uma profissional quase em final de carreira, 19 anos de magistério... Mas é que eu nunca tinha tido a oportunidade... Sempre do mesmo jeito, sempre naquilo, assim... E quando elas me chamavam, eu ficava com medo... Mas fui, e adorei! E eu defendo o projeto para qualquer pessoa que venha falar, porque eu aprendi muito! Se eu sei alguma coisa hoje, foi através do projeto, das coordenadoras, que sempre traziam texto, informação, qualquer ajuda, porque era assim: se planejava de manhã... tinha algumas dificuldades em sala de aula, porque quando tu planejas é uma coisa, né? É dentro da sala de aula que tu vês as dificuldades que teve. Então, a gente tinha como recorrer no outro dia. Foi ótimo!”

Rose faz ainda uma avaliação acerca da mudança de seu ponto de vista em relação ao aluno:

“Aprendi a ver que esse aluno não é só erro e que cada um tem a sua história. E, engraçado, aqueles que têm mais dificuldade, que mais levados são, parece que àqueles eu me apego mais. Eu não sabia nem fazer reestruturação de texto, eu só olhava a ortografia, sublinhava e mandava de volta. Só que eu não estava ensinando nada! Como ele ia aprender, se eu não mostrava como era, como a gente faz na reestruturação, mostrando para ele parágrafo, pontuação... ?”

Ângela, coordenadora da mesma escola, resgata o processo no sentido de que, naquele espaço e tempo, as educadoras estavam construindo parcerias baseadas na confiança e na auto-estima, na perspectiva de serem capazes de fazer diferente, a partir do momento que passassem a ressignificar sua função e a função do aluno:

“Uma grande questão: o resgate da auto-estima da criança, tanto que alguns, quando essa 3ª série chegou na 4ª série, no ano seguinte, quando não tinha mais projeto e vieram professores substitutos, que não tinham participado da experiência e nem sabiam o que tinha acontecido aqui na escola... Ao ponto de o professor chegar para dar aula, começar a passar cópia no quadro, e eles dize-

*rem para os professores: ‘Ó professora, tem outro jeito de dar aula! Tem um jeito bem melhor... inclusive isso aí, a gente não gosta, não!’. Aí a gente percebeu o quanto as crianças tinham crescido... você não tem idéia do que significou aquela experiência para essas crianças! E aí eles tiveram sérios problemas, porque... acabou! A gente conseguiu fazer desses caras, sujeitos! Porque o **fazer junto** também estava muito presente, a valorização deles. E paralelo a isso, a valorização do professor. Então, acho que foi uma coisa significativa. Porque **nós estávamos olhando um para o outro**, tendo muito claro as limitações que cada um tinha, e a gente tentava trabalhar no sentido de que, se os nossos furos não fossem expostos, como a gente ia dar conta de fazer melhor? E nós valorizávamos as mínimas coisas: ‘que ótimo esse trabalho aqui, olha como ficou legal!’.*

Esta fala de Ângela é muito significativa para dar conta da importância que o processo de formação continuada empreendido nas escolas teve, não só para os educadores, mas também para os alunos, que perceberam as possibilidades de ter uma educação diferenciada daquela que vinham recebendo, passaram a ser sujeitos de sua própria aprendizagem e, no ano seguinte, tentaram “ensinar” seus novos professores.

Paralelo a esse movimento, o fato de estarem *olhando um para o outro* trouxe a possibilidade de se descortinarem os tabus, no sentido de que as professoras sentiram-se à vontade para expor suas fragilidades às companheiras buscando aperfeiçoar sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de postura é inimaginável quando se trata da participação em grupos grandes e estranhos. É impossível expor fragilidades frente a sujeitos desconhecidos, em quem não se confia. A *confiança* passa a ser, nesta modalidade de formação, palavra-chave para a transformação da prática.

Mariana, uma das coordenadoras da “Escola do Mar”, coloca que as peculiaridades da personalidade de cada uma das integrantes do grupo podem trazer diferenças em relação à avaliação do processo vivenciado, mas que cada uma, a seu modo, transformou-se.

“Acho que cada uma aprendeu muito a seu jeito, de sua forma de ser... e que ficou para a vida, com certeza. A gente era uma antes do projeto e outra depois do projeto. Com certeza. Acho que não tem uma pessoa que possa dizer: ‘olha, eu era assim antes do projeto e continuo a mesma’. Porque mexeu muito, com tudo. Era o tempo todo: teoria e prática. O tempo todo. Era do livro já para a prática.”

Paula, da mesma escola, faz uma avaliação a respeito da unidade teórico/prática

conquistada a partir das discussões em grupo. Ressalta ainda que seu ingresso, na licenciatura em História na UFSC, deveu-se às discussões efetivadas com seu grupo.

“Eu consegui fazer vestibular sem nenhum cursinho, depois de 10 anos parada... Claro, hoje eu sei que foram essas leituras, esses encontros... Depois que eu me acalmei mais, eu comecei a ouvir melhor as meninas... E comecei a estudar, porque antes eu só queria falar, falar... Não dava chance para elas, só eu queria falar, porque eu queria soltar toda aquela angústia... Depois, não. O que eu sei hoje... Muita gente nunca teve acesso. Isso é consequência do projeto. Então, a universidade hoje, para mim, está sendo excelente. Estou conseguindo resgatar umas coisas. Antes, existia a dificuldade da relação teoria/prática. Hoje, não. Eu tenho clareza de juntar teoria e prática.”

Marília, da “Escola do Rio”, ressalta que o preparo com que entrava na sala de aula lhe dava segurança em exercer suas atividades, respaldada que estava pelo processo de reflexão sobre a ação. Faz, ainda, uma comparação com o que ocorre após o término da experiência.

“Eu me sentia muito bem para ir para a sala de aula. Eu gostava de ir para a sala de aula porque eu ia com todo o material, ia com toda a aula preparada, eu ia com tudo corrigido... nunca fazia uma correção em sala, porque eu tinha todo aquele outro tempo para fazer. Hoje, não. Hoje o tempo que eu tenho, bato cabeça e vou lá, vou corrigindo, vou fazendo. Senão, vou dar as minhas 24 horas para a sala de aula... E tem ainda a visão de processo, que o aluno tem uma caminhada para fazer, e precisa ser respeitado e acompanhado nela. Acho que isso o projeto me trouxe.”

Márcia, sua colega de projeto, faz uma análise na mesma linha de raciocínio, lembrando que, com mais tempo e um grupo para compartilhar as análises, era possível avaliar de forma mais contextualizada a aprendizagem dos alunos, o que permitia uma intervenção mais eficaz sobre as dificuldades observadas.

“Esse projeto garantiu a fundamentação teórica, garantiu o planejamento adequado à realidade que se vivia, porque nós tínhamos tempo para isso. Ele garantiu um trabalho dedicado, porque o professor que está 40 horas em sala de aula não tem como fazer uma avaliação diversificada como nós fazíamos. Basicamente, ele fica em cima da produção, da participação... Coisas mínimas, detalhes, que devem acontecer numa sala de aula, e que tudo chegou

nesse momento, um momento muito rico, onde a gente pôde estar vendo que não era só teoria, mas na prática a gente pôde estar vendo a importância desses detalhes. É fundamental entender como acontece o processo e você precisa garantir que esse processo aconteça com todos os alunos.”

Nesta escola, a empolgação das professoras foi tamanha que chegaram a ultrapassar os dias letivos com seus alunos, tendo em vista que as paradas pedagógicas relativas aos conselhos de classe ou outros assuntos específicos de cada turma eram realizadas no período oposto ao de sala de aula.

Outro aspecto a se considerar refere-se à qualificação dos sujeitos da pesquisa. No grande cenário nacional do ensino fundamental, no segmento das séries iniciais, é representativa a quantidade de profissionais que têm, em sua formação, somente o magistério, ao nível de Ensino Médio. Entretanto, é característica - talvez peculiar - da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis ter, em seus quadros, muitos profissionais, que atuam nesse segmento, com graduação e pós-graduação. Tal peculiaridade pode relacionar-se ao fato de termos, na cidade, duas universidades públicas e gratuitas que oferecem cursos de graduação em Pedagogia - nas suas diferentes habilitações. A Secretaria Municipal de Educação já vem realizando, há alguns anos, concursos em que se prevêem vagas em dois diferentes níveis: graduação e/ou Nível Médio.

Percebe-se que, das nove profissionais entrevistadas, somente duas não têm nível superior: Rose e Paula (sendo que Paula, da “Escola do Mar”, realiza graduação em História na UFSC). Rose manifestou, na entrevista, desejo de prosseguir seus estudos, não o tendo feito ainda por motivos particulares. Este é, também, um dado interessante a se considerar acerca do processo de formação continuada empreendido a partir dos projetos. Segundo depoimentos de cinco entrevistadas, foi a partir da experiência que tiveram, com os projetos, que sentiram necessidade de buscar um aperfeiçoamento profissional, seja na graduação, especialização ou mestrado.

Assim, temos: duas profissionais procuraram cursos de graduação (Paula, com início em 1998 e Sônia, formada em 1999); três fizeram especialização (Mariana e Verônica concluíram em 1996, Célia em 1997). Ângela e Marília já tinham concluído sua especialização em 1994. Atualmente, ainda, encontramos duas das profissionais, que vivenciaram os projetos, realizando cursos de mestrado, ambas com início em 1997: Ângela (UFSC) e Verônica (UDESC). De todas, a única que não manifestou desejo em buscar maior aperfeiçoamento foi Márcia, da “Escola do Rio”.

Há ainda muitas outras profissionais, não envolvidas na pesquisa, que tiveram creditada à experiência a vontade de buscar maior especialização a partir das instituições formais. Ângela, coordenadora da “Escola do Mel”, cita os casos de sua escola:

“Isso eu percebo, hoje. Eu tenho uma Rose que está tentando entrar numa universidade, eu tenho uma V⁵⁶. que saiu daqui e foi fazer filosofia, eu tenho uma R. que está voltando para universidade novamente, a I. ... E assim, com raríssimas exceções, porque não dá para atingir os 100%, os professores que passaram pela experiência e passaram com êxito, são professores cortejados pela rede, são pessoas comprometidas! A gente mexeu com elas e fez com que elas estudassem... Então: ‘ se eu posso estudar aqui na escola, no meu trabalho, eu posso estudar para outras coisas, também’. Elas vislumbraram uma outra possibilidade. E eu vejo isso; eu acho que elas melhoraram enquanto profissionais, e abriram para essa possibilidade de correr atrás de outras coisas.”

Verônica da “Escola do Mar”, da mesma forma, faz uma análise acerca das buscas empreendidas pelo grupo mediante a experiência com o projeto, em sua escola:

“Nosso grupo de estudos acabou se desfazendo por conta de outras coisas que a gente conseguiu... A C. e a C. [duas das coordenadoras] foram para o Mestrado, eu e a Mariana fomos para a especialização, a Paula entrou na Universidade, a B. [uma das professoras] também... então, o grupo acabou se desfazendo porque a gente deu outros rumos para a vida, mas outros rumos no sentido de estudar. O crescimento profissional que a gente conseguiu - e acho que todo mundo faz essa leitura -, a gente conseguiu a partir desses estudos.

Na avaliação sobre “o que ficou”, basicamente dois pontos foram apontados e reforçados pelas entrevistadas: a aproximação à unidade teoria/prática e a transformação do seu olhar sobre os alunos.

Percebe-se que, com a experiência, as educadoras perderam o “medo” da aproximação às teorias sobre educação e perceberam que são capazes de realizar sínteses que as aproximam da prática cotidiana. De acordo com Wachowicz (1994:159), “a teoria não muda a realidade, mas é condição para mudá-la”.

Em relação ao olhar sobre os alunos, as docentes passaram a considerá-los sujeitos responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, a olhá-los como sendo capazes de fa-

56 Optei por manter somente as iniciais das professoras citadas, já que não participaram das entrevistas para a realização da pesquisa.

zer parte do processo e isto proporcionou uma elevação da sua auto-estima e revalorização do papel do professor enquanto mediador do processo de aquisição dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Retomando o que foi discutido na primeira parte deste trabalho, a escola como *locus* de formação proporcionou às profissionais engajadas nos projetos de alfabetização uma revalorização de sua função de educadoras, principalmente mediante o acesso às teorias educacionais, dando-lhes condições de reescreverem sua história com nuances muito mais contextualizadas acerca do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar uma experiência de formação continuada em serviço no próprio espaço escolar, que se pretendia transformadora das práticas pedagógicas, exige que se considerem muitas implicações inerentes ao processo, tanto de aspectos eminentemente objetivos, como destinação de recursos e organização de espaços e tempos, quanto de aspectos subjetivos, inerentes às identidades pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos.

A formação continuada de professores no próprio espaço escolar demanda organização integral do coletivo de educadores, mudança de postura frente às concepções de educação, de escola e de grupo. Há que se considerar que, num período de apenas dois anos, muitas ações empreendidas pelos grupos analisados não tiveram o devido tempo de amadurecimento, não puderam se configurar enquanto *certezas* relevantes, não se enraizaram na organização cotidiana dos espaços escolares.

Tendo em vista as falas das profissionais, é possível depreender que, inicialmente, as mesmas não tinham perspectivado, em sua totalidade, as transformações necessárias a esta modalidade de formação. Possivelmente, muitas consideraram se tratar da conquista de um tempo e espaço institucionalizados que seriam utilizados para a realização de atividades que, anteriormente, demandavam uma organização particular, geralmente fora do espaço escolar, como a procura e confecção de atividades utilizadas no processo de aprendizagem de seus alunos.

Todavia, à medida que iam se apropriando daquele tempo e espaço conquistados, perceberam que havia ali outras possibilidades, no sentido de sair do lugar-comum da prática cotidiana e galgar uma posição definida a partir da formação dos grupos constituídos por seus próprios pares, criando um espaço de reflexão e problematização sobre a ação pedagógica cotidiana.

As angústias, os medos, as dificuldades vivenciadas durante o processo, pelas profissionais, remetem à consideração de que este não foi um momento de tranquilidade, mas sim de intensa ebulição e transformação da visão de mundo, de escola e de sociedade. Transformação que, não raro, atingiu a esfera pessoal, havendo a necessidade de se modificar concepções que norteavam a própria vida.

As transformações no papel do professor, segundo as entrevistadas, foram efetivadas não somente no decorrer da experiência, mas se configuraram em conquistas que se mantêm, sob muitos aspectos, além da mesma. Resguardando-se algumas ações que não

são mais realizadas, tendo em vista a impossibilidade de disporem de tempo, espaço e um grupo regular de encontro, constituído com o objetivo de problematizar a prática, muitas das entrevistadas afirmam que são professoras “diferentes”, mais conscientes de seu papel e do processo de ensino-aprendizagem a ser mediado por elas.

Ao ensinarem, de forma autônoma, a gestão do próprio processo de formação, estas profissionais absorveram para si a responsabilidade de empreender buscas que atendessem às suas necessidades específicas. Foram, ao longo do percurso, percebendo que não é possível considerar o fenômeno educacional apenas sob um ponto de vista imediatista, de satisfação das emergências pontuais criadas na relação quotidiana. Desta forma, passaram a tecer um emaranhado de reflexões teórico-práticas que culminaram na irreversível transformação da própria concepção de educação, de homem, de sociedade, de escola e de si mesmas.

A continuidade da busca por formação dá indicativos de que elas entraram num processo em que não há mais volta, não há mais como se satisfazer na simplicidade das relações quotidianas estabelecidas no espaço escolar, findada a experiência. Deste modo, ao não mais poderem contar com o respaldo da formação continuada em serviço no próprio espaço escolar, sentiram a necessidade de buscar, fora dali, um espaço de reflexão e problematização constante e significativo para suas práticas.

Pode-se estabelecer, neste sentido, uma analogia com a *alegoria da caverna*, de Platão. Ao conseguirem sair das “sombras” à claridade, as educadoras não mais se contentam com a visão distorcida da realidade, procurando relacionar-se com os “seres verdadeiros” e não mais com suas reproduções. Deste modo, seus olhos se elevaram progressivamente das sombras sobre o solo aos reflexos sobre as águas para alcançar a própria essência, a “luz”, que permite “ver” muito além das sombras distorcidas.

Distorções, aliás, não são raras de se acontecer quando se empreende um processo nesta modalidade de formação, onde a escola assume posição privilegiada. Sendo tal experiência relativamente recente, muito ainda está por se construir, há muito que errar para que se refine este instrumento de trabalho que procura aliar, constantemente, teoria e prática. Desta forma, algumas indicações, que foram sendo observadas na construção deste trabalho, podem ser consideradas em tentativas posteriores à analisada, as quais indico abaixo.

Concebendo-se esta modalidade de formação como a mais apropriada à transformação pretendida, faz-se necessário ressaltar a importância da ressignificação e reestruturação

de aspectos constituidores do espaço escolar, desde idéias até configurações do espaço físico. O projeto político-pedagógico, tanto de uma rede de ensino em geral quanto de cada uma das unidades escolares, deverá ser repensado e refeito, considerando as modificações necessárias à implementação de tal modalidade de formação.

Assim, o quadro de professores precisaria ser ampliado, tendo em vista que cada docente não mais poderia assumir duas turmas (em se tratando de séries iniciais), já que dedicaria um período integralmente à sua própria formação.

Outro aspecto peculiar encontrado diz respeito à quantidade de professores substitutos envolvidos nos projetos. Quando se investe numa formação deste calibre, há que se considerar as limitações de inclusão dos professores substitutos, tendo em vista que, a estes profissionais, não está assegurada a permanência nas unidades escolares nos anos subsequentes. Assim, há a necessidade de ampliar o quadro de professores efetivos ou criar condições para a continuidade dos substitutos, correndo-se o risco, sob a perspectiva contrária, de se estar sempre (re)iniciando o processo.

Entendo que, nessa perspectiva, a formação continuada em serviço tendo como *locus* o espaço escolar deva ser compromisso assumido pelo órgão gerenciador central, tendo em vista a complexidade de ações a serem realizadas. A implementação desta modalidade de formação, para uma rede de ensino, demanda uma organização ampla, abrangendo não só as unidades escolares, mas também a própria Secretaria de Educação, tendo em vista a quantidade de ações envolvidas.

Cabe à SME a coordenação geral deste processo de formação, na qual deverá acompanhar, par e passo, as ações e formas de organização em cada unidade escolar, visando um maior entrelaçamento das ações pretendidas.

Na experiência analisada, a relação entre escolas com projetos e SME deu-se de forma um tanto quanto distanciada. Geralmente, a equipe do ETA ou alguma outra forma de intervenção por parte da SME era chamada às escolas em momentos de conflito, já explicitados nos grupos ou na relação com o coletivo das escolas. Desta forma, cabia à SME a administração dos conflitos, o que era dificultado em virtude de não estarem completamente inteirados da dinâmica dos projetos.

A administração dos conflitos deve ser prevista na organização de tal modalidade de formação. Estes devem ser considerados conteúdo essencial na constituição de grupos, por permitirem o aparecimento das diferenças. Deste modo, têm caráter pedagógico, tanto quanto o trato com as questões teóricas em geral. Este é um dos motivos pelos quais a co-

ordenação geral de experiência semelhante deve estar a cargo da SME, tendo em vista que, pela dinâmica do processo vivido, torna-se necessário um olhar a partir de um ponto de vista mais distanciado para que se possam perceber as fragilidades do processo. Quando se está dentro, completamente misturado às situações vividas, tende-se a tomar partido em algumas situações, ao passo que, a partir do acompanhamento de pessoas que se inter-relacionam com as diferentes realidades, há a possibilidade de se fazer uma avaliação e intervenção pertinente acerca dos conflitos e situações extremas geradas pela convivência e compartilhamento de espaços, tempos e idéias em comum.

O papel dos coordenadores dos projetos de formação é de fundamental importância neste processo. Em se optando pela coordenação de um profissional da própria unidade escolar, há que se investir, inicialmente (e paralelamente à experiência) na formação deste profissional, tendo em vista que cabe a ele a função de articular todo o coletivo da escola, fazendo as pontes necessárias com a SME.

Nos projetos analisados, constatou-se que, em muitos momentos, a fragilidade da compreensão acerca das funções de coordenação levaram à criação de sérios conflitos, comprometendo o andamento e organização do processo de formação em serviço. Desta forma, deve-se pensar na possibilidade de organizar consultorias sistemáticas, de acompanhamento e construção do papel do coordenador. Tal ação remete-se à SME, no papel de articuladora entre as diferentes unidades escolares.

Feitas estas considerações, há a necessidade, ainda, de se comparar a modalidade de formação analisada àquela concebida como “clássica”, gerada fora da realidade vivenciada pelos agentes diretamente relacionados ao processo - educadores e alunos. Se se pensar em termos de estruturação e organização dos espaços institucionalizados, chegar-se-á à conclusão que a modalidade “clássica” demanda menor esforço do órgão gerenciador, tendo em vista que, para a mesma, não é necessário que se transforme a escola para “atingir” grande quantidade de educadores.

Contudo, como penso ter conseguido pontuar neste trabalho, os esforços empreendidos no sentido de transformação da realidade escolar não se efetivam nesta modalidade de formação em serviço, principalmente por serem pensados e executados sem considerar esta mesma realidade.

Por outro lado, a escola como *locus* de formação, apesar de demandar enormes esforços no sentido de ressignificação do espaço e tempo institucionalizados, é pensada *por* e *para* os sujeitos diretamente envolvidos na tarefa de educar. Neste sentido, as necessida-

des, as tensões e as transformações caminham imbricadas à organização institucional, permitindo constante avaliação e redimensionamento dos caminhos seguidos.

A tentativa de abarcar os principais pontos de discussão acerca da modalidade de formação, tendo a escola como *locus* privilegiado mostrou-se, por um lado, prazerosa e, por outro, repleta de lacunas. Alguns pontos considerados por mim importantes não tiveram possibilidade de serem aprofundados ou mesmo abordados, considerando o recorte pretendido. São eles: as diferenças entre o primeiro e o segundo ano de realização da experiência; as relações empreendidas com o coletivo das unidades escolares como um todo (abordados somente no tocante aos conflitos); o professor que reflete sobre sua própria prática traduzindo-se enquanto pesquisador; as transformações no papel do aluno; as relações com os pais de alunos e a comunidade escolar. Penso que tais questões podem vir a se tornar objetos de reflexões posteriores.

A dimensão dos saltos qualitativos alcançados pelas profissionais que participaram da modalidade de formação continuada em serviço aqui analisada, traduzida em “projetos de alfabetização” não será jamais desvelada em sua totalidade, por quaisquer análises que se possa empreender.

Entretanto, a partir de pequenos recortes, como este, pode-se contribuir para incrementar a reflexão acerca das transformações possíveis da prática cotidiana de educadoras que, como estas, têm muito a aprender e, certamente, a ensinar.

BIBLIOGRAFIA

- ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. *O papel de coordenador de grupos*. Artigo encaminhado à Revista editada pelo Instituto de Psicologia da USP. *Psicologia USP*. Florianópolis, 2000. (no prelo).
- ANDRADE, Jaqueline Cristina de. *O projeto de alfabetização e a produção do novo alfabetizador*. Florianópolis, UDESC/CCE, Curso de Especialização em Alfabetização, 1997. Monografia de conclusão.
- Arroyo, Miguel G. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 11/26.
- AURAS, Gladys Mary Teive. *A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1ª grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 1993. UFSC/CED/PPGE. Dissertação de mestrado.
- BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: UNESP, 1995.
- BRITTO, Néli Suzana Quadros. *O processo de formação permanente de educadores/as na rede municipal de ensino de Florianópolis (gestão 93/96) e sua relação com a prática educativa no ensino de ciências*. Projeto de pesquisa - PPGE/UFSC. Florianópolis, março de 1998.
- CANDAU, Vera Maria. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51/68.
- CORD, Denise. *O “grupal” nas salas de aula: aspectos da organização e reorganização do grupo no cotidiano da relação pedagógica*. UFSC/CED/PPGE, 1995. Dissertação de mestrado.
- FONTANA, Remy. *Introdução - Uma novidade política*. In: GRANDO, Sérgio (org.) *Florianópolis de todos*. Florianópolis: Insular. 2000. p. 11-49.
- GATTI, Bernardete A. *A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia*. Cadernos de Pesquisa. (81): 70-74. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1992.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRANDO, Sérgio (Org.) *Florianópolis de todos*. Florianópolis: Insular. 2000.

- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KRAMER, Sônia. “Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70(165): 189/207, MEC-INEP, Brasília, maio/ago. 1989.
- _____. *Alfabetização, leitura e escrita - formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo & Escola de Professores, 1995.
- _____. “Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação”. *Revista Brasileira de Educação: ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa*, nº 7, jan/fev/mar/abr 1998. p. 19-41.
- LEDRA, Danilo. *A formação em serviço de educadores catarinenses a serviço de uma educação mais técnica (1972-1985)*. UFSC/CED/PPGE, 1997. Dissertação de mestrado.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 9-29.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 69-90.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Para uma re-significação da didática. Ciências da Educação, Pedagogia e Didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória*. In: VIII ENDIPE. V. II NUP/CED/UFSC. Florianópolis, 1996. p. 97-135.
- RAMOS, Carmen Vera Gonçalves Vieira et ali. *Análise do programa de ação da frente popular gestão 93/96: prefeitura municipal de Florianópolis, área de educação*. Florianópolis, UDESC/FAED, Curso de Especialização em Políticas Públicas, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Por detrás das palavras... investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª à 4ª série*. Florianópolis, 1993. UFSC/CED/PPGE. Dissertação de Mestrado.

SORDI, Mara Regina Lemes de & CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. *A formação do professor em situação de trabalho e o papel da universidade: competência aliada à produção*. 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED/98. Caxambu, 1998. GT 8, trabalho 3. Texto captado de disquete do evento.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani*. In: SILVA Jr., Celestino Alves da (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 153/166.

DOCUMENTOS PESQUISADOS - SME

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes e metas para a educação: Governo da Frente Popular 1993/1996*. Florianópolis, 1993.

_____. Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*. Florianópolis, 1996.

_____. Divisão de 1º Grau. *Relatório Final - Coordenadoria de 1ª a 4ª série*. Florianópolis, dezembro de 1996.

_____. *Relatório E.T.A. 1995*. Florianópolis, dezembro de 1995.

MONTIBELLE, Ione. *Considerações da SME sobre o MRC*. Co-autoria com a equipe da coordenação de 5ª a 8ª séries. Florianópolis, s/d.

_____. *Movimento de Reorientação Curricular - Caderno de Alfabetização - nº 1*. Florianópolis, 1995.