

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NILCE HELENE POIATTI DANAGA

**DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA
EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA:**

o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans)formações
em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem

SÃO CARLOS
2005

NILCE HELENE POIATTI DANAGA

**DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA
EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA:**

o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans) formações
em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Fundamentos da Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Aparecida Barco Soler Huet.

SÃO CARLOS
2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D167dp

Danaga, Nilce Helene Poiatti.

Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans) formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem / Nilce Helene Poiatti Danaga. -- São Carlos : UFSCar, 2005.

249 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Professores - formação. 2. Formação continuada de professores. 3. Ensino - aprendizagem. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aparecida Barco Soler Huet 

Prof. Dr. Waldemar Marques 

Profª Drª Helenice Maria Sbrogio Muramoto 

Dedico este trabalho a todos que como eu acreditam na importância da formação educacional das crianças, fazendo dela parte de suas vidas.

A meus filhos Fabio, Thaís e Lara por me transmitirem lições de vida.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão à professora Dr^a. Aparecida Barco Soler Huet, minha orientadora, pelo apoio e consideração.

Aos professores Dr^a. Helenice M. Sbrogio Muramoto e Dr. Waldemar Marques pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

Agradeço ao professor Dr. Marco Antonio Pratta pela contribuição e dedicação.

Meus agradecimentos a todos os participantes deste estudo, especialmente as professoras Valéria, Elaine, Aninha e Vera que muito contribuíram para a realização da pesquisa.

Agradecimento especial a Valceti e a Beatriz.

Meus agradecimentos também à professora Rute Maria Pozzi Casati pelo incentivo, à companheira Celina pelas incessantes revisões do trabalho e à amiga Beo que me ouviu incansavelmente.

A meu pai pelo exemplo de vida, à minha mãe pelas orações, às minhas irmãs e todos meus familiares que pacientemente entenderam minha distância.

A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. Por motivo bem simples: ninguém planta se não tiver uma semente.

Dimenstein

RESUMO

A democratização do ensino, favorecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, abriu oportunidades de educação para todos e intensificou a necessidade de mudanças no sistema educacional para melhorar a qualidade de ensino. Em busca da redução do fracasso escolar, as políticas públicas para educação têm sido pródigas na multiplicidade de programas de alfabetização, avaliação, recuperação de conteúdos não aprendidos e até mesmo de utilização dos espaços físicos escolares. A capacitação de professores também passou a ser preocupação do Ministério da Educação e, em meio aos programas educacionais em andamento, é instituído, em 2001, com a colaboração dos sistemas municipais de ensino, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Trazendo um curso de aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos com fundamentação teórica assentada em uma vasta bibliografia de caráter psicológico e sociológico, este Programa tinha como proposta inicial orientar os professores e propiciar o desenvolvimento de suas competências na alfabetização. Mas, até que ponto as atividades propostas pelo PROFA transformariam a prática educativa dos professores e promoveriam melhoria real na aprendizagem das crianças? Buscou-se resposta a esta questão desenvolvendo-se este estudo de caso por meio de investigação qualitativa, tendo-se como objetivos conhecer integralmente o PROFA, assinalar cada passo da proposta, verificar se as atividades sugeridas estavam sendo aplicadas nas salas de aula do ensino fundamental e averiguar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Associando estudo bibliográfico, análise documental, entrevistas e observação participante, foi acompanhado durante o ano letivo de 2002, o trabalho em sala de aula das professoras de primeiros anos da Escola Municipal de Educação Fundamental “Coronel Tobias”, no município de Descalvado (SP). Constatou-se que a aplicação das orientações metodológicas do PROFA propiciou o progresso das crianças em relação à leitura, interpretação oral e escrita e produção textual, porém foi insuficiente para conseguir que todas as crianças tivessem o mesmo aproveitamento durante o ano letivo. Constatou-se também, pela adesão das professoras às propostas apresentadas, que os

subsídios oferecidos pelo PROFA estavam sendo aceitos e aplicados no cotidiano escolar. Concluiu-se que se faz relevante a necessidade de valorização de paradigmas de Formação que promovam a preparação de professores mais reflexivos e comprometidos com a educação a fim de que conteúdos didático-metodológicos oferecidos em Programas dessa natureza sejam incorporados efetivamente na prática profissional diária dos educadores. Tanto quanto políticas públicas eficientes, o engajamento pedagógico de todos os profissionais da área é igualmente importante para se obter melhorias na educação, incluindo o comprometimento entre professores, coordenadores, supervisores e diretores de escola. Não há possibilidade de se concretizar mudanças sem que também os educadores envidem esforços para alcançá-las, empenhando-se em cumprirem a sua parte no processo.

Palavras-chave:

Formação Continuada de Professores

PROFA

Ensino-aprendizagem

ABSTRACT

The teaching democratization by Federal Constitution of 1988 and the National Education Basis and Guideline Law 9394/96, provided opportunity of teaching for all and intensified the need of educational system changes for better teaching quality. Aiming to reduce the school failure, the public politics for education have been prodigal in the variety of alfabetization, assessment, recovering of the not-understood contents and even school physical space use programs. The teacher's capacitation became a Education's Ministry preoccupation, so was established in 2001 the "PROFA" – "Programa de Formação de Professores Alfabetizadores" – (Program of Formation Alphabet Teachers) with assistance of the municipal teaching system. Bringing a course of didactics contents and procedures improvement with a theoretic base settled in a vast bibliography with psychologist and socialist character, this program had as the initial purpose to guide the teachers and to contribute for the development of their abilities in the alphabet process. However, would the PROFA's purposes change the teacher's practice, and improved the children apprenticeship? The answer for this was sought by developing a case study with a qualitative investigation aiming to know entirely the PROFA, to mark each proposal stage, to follow the application of activities in fundamental school classrooms as well the children development and apprenticeship. Associating a bibliography study, a documental analysis, interviews and participant comment, was following during the year of 2002 the classroom's activities of teachers from first stage of "Coronel Tobias" Fundamental Education Municipal School in Descalvado – SP. The methodological directions application of the PROFA provided a children progress on reading, hand-writing and oral interpretation, and text production, but not enough for all of them take the same profit during the year. Also the subsidies given by the PROFA were accepted and applied by the teachers at the daily activities school. Was concluded that it is important the need of the evaluation of paradigms of Formation that provides the preparation of teachers more reflexive and committed with education to incorporate effectiveness the contents didactic-methodologicals given by the Program like this in the daily practice professional of the educators. As well efficient public

politics, the pedagogic promises of all professional in this area is very important to get education improvement, including the commitment between teachers, co-ordenators, supervisors and director of the school. Is not possible to change it if the educators save efforts to get it done, they must play their role in this process.

Key words:

Formation Continueted of Teachers

PROFA

Teaching-apprenticeship

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema da minha trajetória profissional resultando na pesquisa.....	26
Figura 2	Momentos da minha vida pessoal e profissional.....	39
Figura 3	Texto “A árvore” – para leitura e posteriores atividades preparadas pelos professores para os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.....	125
Figura 4	Encontrando rimas – atividade para crianças na hipótese silábica de escrita.	126
Figura 5	Caça-palavras – atividade elaborada para crianças na hipótese silábica de escrita.....	127
Figura 6	Montagem de acróstico - atividade elaborada para crianças na hipótese silábica de escrita.....	127
Figura 7	Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita em que se encontra a criança – Professora A.....	134
Figura 8	Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita em que se encontra a criança – Professora B.....	135
Figura 9	Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita em que se encontra a criança – Professora C.....	135
Figura 10	Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita em que se encontra a criança – Professora E.....	136
Figura 11	Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita – Professora C.....	153
Figura 12	Produção textual da aluna Luiza – Professora C.....	154
Figura 13	Produção textual da aluna Caroliny – Professora C.....	154
Figura 14	Recado para mamãe.....	165
Figura 15	Reescrita textual da história “O patinho medroso”.....	166
Figura 16	Revisão textual da história “A margarida friorenta”.....	167
Figura 17	Produção textual: carta que deixarei para amiguinhos que chegarão ao 1º ano depois de mim.....	169
Figura 18	Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação da hipótese de escrita do aluno. Verificação de desenvolvimento durante o ano letivo – Professora C.....	171
Figura 19	Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação da hipótese de escrita do aluno. Verificação de desenvolvimento durante o ano letivo – Professora B.....	171
Figura 20	Produção textual do aluno Henrique com o tema “O circo”, pedido pela professora de reforço no início das aulas.....	183
Figura 21	Produção textual do aluno Henrique com o tema “O circo”, pedido pela professora de reforço no término das aulas.....	183
Figura 22	Avaliação do aluno Rian no começo e final das aulas de reforço. As palavras pedidas foram: rinoceronte, cavalo, cabra e boi.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Alunos retidos no final de ciclo em 2000.....	58
Gráfico 2	Alunos retidos no final de ciclo em 2001.....	58
Gráfico 3	Número de alunos por sexo, período e classe da EMEF “Coronel Tobias”...	107
Gráfico 4	Distribuição das moradias dos alunos da unidade escolar.....	108
Gráfico 5	Transferências e matrículas suplementares.....	109
Gráfico 6	Hipóteses de aprendizagem.....	137
Gráfico 7	Hipóteses de aprendizagem – dezembro de 2002.....	170
Gráfico 8	Avaliação dos alunos do reforço – setembro de 2002.....	178
Gráfico 9	Avaliação dos alunos do reforço – novembro de 2002.....	181
Gráfico 10	Comparecimento de pais na escola.....	184
Gráfico 11	Auxílio de tarefas.....	184
Gráfico 12	Nível sócio-econômico.....	184
Gráfico 13	Local de moradia.....	184
Gráfico 14	Cursaram pré-escola.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Rede escolar de Descalvado em 1996 (municipalização das primeiras escolas)	89
Quadro 2	Rede escolar municipalizada de Descalvado em 2002.....	89
Quadro 3	Desenvolvimento da pesquisa de campo.....	103
Quadro 4	Período da pesquisa.....	104
Quadro 5	Entrevista com Secretária da Educação.....	114
Quadro 6	Entrevista com a Diretora da escola.....	114
Quadro 7	Entrevista com as Coordenadoras do Programa.....	115
Quadro 8	Entrevista com as professoras.....	115
Quadro 9	Caracterização dos domínios da criança em cada nível de seu desenvolvimento e aprendizagem.....	118
Quadro 10	Aplicação das orientações didático-metodológicas do PROFA, durante o ano letivo de 2002.....	123
Quadro 11	Rotinas elaboradas pelos professores de primeiros anos, em 2002.....	130
Quadro 12	Progresso dos alunos no final das aulas de reforço.....	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparação de alunos oriundos das zonas urbana e rural, 1998-2002.....	55
Tabela 2	Comparação das escolas de Ensino Fundamental Ciclo I quanto ao número de alunos, em 2002.....	56
Tabela 3	Taxa de aprovação ao final da 1ª série do ensino fundamental.....	74
Tabela 4	Pessoal técnico-administrativo (1996-2002).....	90
Tabela 5	Número de alunos por classe e relação de professores – 2002.....	96
Tabela 6	Turmas de reforço – 2002.....	96
Tabela 7	Salas atribuídas às professoras da EMEF “Coronel Tobias”, em 2002.....	110
Tabela 8	Hipóteses de aprendizagem.....	136
Tabela 9	Número de alunos em hipótese pré-silábica de aprendizagem, março – 2002.....	137
Tabela 10	Hipóteses de aprendizagem – final do 1º semestre.....	151
Tabela 11	Hipóteses de aprendizagem – início do 2º semestre.....	155
Tabela 12	Hipóteses de aprendizagem – outubro de 2002.....	164
Tabela 13	Hipóteses de aprendizagem – dezembro de 2002.....	170
Tabela 14	Resultado final de cada classe quanto às hipóteses de aprendizagem.....	172

LISTADE SIGLAS

APAE – Escola de Educação Especial

APM - Associação de Pais e Mestres

CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONDEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico,
Artístico e Turístico do Estado

EJA – Curso de Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola municipal de Educação Fundamental

EMEI's – Escolas Municipais de Educação Infantil

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

H.A.C – Hora de Atividade Coletiva

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério
da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEM – Sistema de Avaliação do Ensino Municipal

SEB – Secretaria de Ensino Básico

SECET – Secretaria de Educação e Cultura, Esportes e Turismo

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZANDO E APRESENTANDO A PESQUISA.....	18
1.1	A escolha/definição do objeto de pesquisa.....	23
1.2	Os objetivos da pesquisa.....	28
1.2.1	Objetivo geral.....	28
1.2.2	Objetivos específicos.....	29
1.3	A definição do método/natureza qualitativa da pesquisa e os sujeitos envolvidos.....	29
1.4	A coleta dos dados.....	32
1.4.1	A observação participante.....	33
1.4.2	O estudo bibliográfico.....	34
1.4.3	A análise documental.....	35
1.4.4	A realização de entrevistas.....	36
1.5	A análise dos dados.....	37
2	A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA AO LONGO DA VIDA ESCOLAR E PROFISSIONAL.....	38
2.1	Trajetória escolar.....	38
2.2	Fatores educacionais que influenciaram a aluna-criança.....	39
2.3	A relação com a educação da aluna-adulta.....	41
2.4	A responsabilidade do professor com a democratização da escola.....	43
2.5	A interação da coordenadora pedagógica com o corpo docente e discente.....	45
2.6	O educador-pesquisador: observando as ações de outros educadores.....	48
3	DIVERSIDADE SÓCIO ECONÔMICA CULTURAL DOS ALUNOS: como lidar com ela?	50
3.1	Remoção das turmas das escolas rurais para a rede escolar urbana.....	50
3.2	Demanda de crianças dos bairros para a escola central.....	54
3.3	O fracasso escolar.....	58
3.4	Importância da afetividade na aprendizagem e respeito pela diversidade entre os alunos.....	63
3.5	Conhecer o aluno: início da prática pedagógica.....	65
4	O PROFA NO CONTEXTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA “CORONEL TOBIAS”	69
4.1	Formação Continuada de Professores.....	69
4.2	Criação do programa PROFA.....	74
4.2.1	Objetivos específicos do Programa quanto aos professores.....	76
4.2.2	Expectativas quanto aos professores.....	77
4.2.3	Organização.....	77
4.2.4	Materiais de apoio.....	78
4.2.5	Carga horária.....	78
4.3	Formação continuada oferecida pelo PROFA.....	78
5	DELINEANDO O AMBIENTE DA PESQUISA: o município, o sistema municipal de ensino e a escola.....	80
5.1	O Município: um pouco sobre Descalvado e sua evolução educacional.....	80
5.2	O sistema de ensino.....	82

5.2.1	Descentralização e Municipalização do ensino.....	83
5.2.2	Municipalização do ensino na cidade de Descalvado.....	87
5.3	A escola “Coronel Tobias”	91
5.3.1	Breve histórico.....	91
5.3.2	A EMEF “Coronel Tobias” hoje.....	92
5.3.3	Agentes escolares.....	93
5.3.4	Caracterização da comunidade circunvizinha e escolar.....	94
5.3.5	Organização das classes a partir de 1998.....	95
5.3.6	Elaboração do plano da escola.....	96
5.3.7	Objetivos da escola.....	100
6	A PESQUISA NA EMEF “CORONEL TOBIAS”	102
6.1	Programação e organização da pesquisa.....	102
6.2	Ações efetuadas enquanto coordenadora pedagógica da EMEF “Coronel Tobias”.....	104
6.2.1	Caracterização das turmas de primeiros anos.....	106
6.2.2	Atribuição de aulas.....	110
6.3	Ações efetuadas enquanto pesquisadora da escola “Coronel Tobias”	112
6.3.1	Conhecendo o pensar dos sujeitos sobre o PROFA por meio de entrevistas.....	113
6.4	Proposta do PROFA.....	116
6.5	Atividades desenvolvidas pelos professores no decorrer do ano letivo com os alunos dos primeiros anos.....	121
6.5.1	Trabalho dos Professores a partir das Orientações Didático- Metodológicas do PROFA para o primeiro semestre do ano de 2002.....	123
6.5.2	Rotina.....	128
6.5.3	Avaliações diagnósticas/Sondagens.....	131
6.5.4	Registro do professor.....	138
6.5.5	Trabalho com nomes e listagem.....	140
6.5.6	Alfabetização com textos: contextualizando significativamente o aprendizado.....	145
6.6	Reunião de replanejamento para o segundo semestre.....	155
6.7	Trabalho dos professores a partir de orientações didático- metodológicas do PROFA no segundo semestre de 2002.....	157
6.7.1	Produção de textos coletivos.....	157
6.7.2	Trabalhos em grupos.....	158
6.7.3	Coesão textual, ortografia, pontuação, paragrafação.....	160
6.7.4	Trabalhando projetos em sala de aula.....	167
6.8	O reforço aos alunos com dificuldade na aprendizagem.....	173
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	191
	REFERÊNCIAS SOBRE LEGISLAÇÃO.....	197
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	198
	APÊNDICES.....	201
Apêndice A	Requerimento à direção da escola para autorização da pesquisa.....	202
Apêndice B	Roteiros das entrevistas.....	204

ANEXOS.....		209
Anexo A	Mapa de Descalvado mostrando a localização das EMEFs.....	210
Anexo B	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.....	212
Anexo C	Requisitos para estabelecimento de parceria Secretaria Municipal de Educação/MEC para o curso de Formação de Professores Alfabetizadores.....	214
Anexo D	Etapas de desenvolvimento da primeira fase no Estado de São Paulo.	216
Anexo E	Acompanhamento da segunda fase no Estado de São Paulo.....	218
Anexo F	Materiais de apoio designados para o Curso.....	220
Anexo G	Demonstrativo de alunos matriculados na rede educacional de Descalvado no ano de 2002.....	222
Anexo H	Foto da EMEF “Coronel Tobias”.....	225
Anexo I	Deliberação do tombamento do prédio da EMEF “Coronel Tobias”.....	227
Anexo J	Foto do Coronel Tobias.....	229
Anexo K	Planta da EMEF “Coronel Tobias” com leiaute dos recursos físicos.....	231
Anexo L	Demonstrativo dos recursos humanos da EMEF “Coronel Tobias”....	234
Anexo M	Horário de trabalho da diretora, coordenadora, docentes e funcionários da EMEF “Coronel Tobias”.....	236
Anexo N	Funções dos órgãos diretores da APM.....	238
Anexo O	Diretrizes, objetivos, metas e ações da EMEF “Coronel Tobias”, de acordo com a Proposta Pedagógica para 2002.....	241
Anexo P	Quadro curricular para 2002.....	243
Anexo Q	Cronograma de atividades para 2002.....	245
Anexo R	Fichas de acompanhamento do processo de alfabetização.....	247

1 CONTEXTUALIZANDO E APRESENTANDO A PESQUISA

A luta contra o fracasso escolar não pode ser senão sistêmica, coletiva, organizada para longo prazo e perseguida por décadas. Cada ministro, pesquisadores, movimento pedagógico que acredita ter a solução, atrasa o movimento. Eles reforçam o pensamento mágico, a ilusão de que se encontrou finalmente a pedra filosofal. Quantas reformas não foram jogadas fora antes de produzir seus resultados? Quantas pistas interessantes não foram abandonadas por não conduzirem imediatamente ao milagre? Nosso conceito de mudança permanece mágico, ou tudo ou nada, como se os saberes, as práticas, as instituições pudessem mudar por decreto ou alguém tivesse a fórmula mágica.

Perrenoud.

Atualmente, vivencia-se na sociedade brasileira um processo de construção democrática no qual, por estar inserida no mesmo contexto, também se encontra a educação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, percebe-se uma mudança que envolve todo o sistema educacional em busca de novas alternativas, tanto por parte da direção escolar que está mais voltada para uma gestão democrática, quanto por parte dos professores no desempenho de seu trabalho em sala de aula, onde se dá grande parte da formação da criança.

Com esta mudança, o papel do professor ganha nova dimensão. Seu saber, seu querer, seu ensinar, estão incompletos, inconclusos, inacabados. Trilha-se a busca do concluir e nesta busca, constata-se que a educação somente se completa na interação com o outro. Percebe-se o fracasso escolar de muitas crianças, mas, levando em conta as interações, sabe-se que esse fracasso é de todos nós, de toda a escola, de todo o processo e de toda a sociedade.

A democratização do ensino veio dar oportunidades de educação a todos os indivíduos que, outrora, pelo fracasso nos primeiros anos de escolaridade, a abandonavam. Frente a essa nova realidade educacional faz-se necessário formar nos professores um leque de competências para que seu ofício seja exercido de forma eficaz e eqüitativa, a fim de desenvolver em todos os

educandos habilidades, respeitando-se suas singularidades e dificuldades de aprendizagem.

Abrir a escola para todos e aceitar as diferenças acreditando que todas as crianças podem apresentar progressos, desde que haja trabalho específico para cada particularidade, passou a ser um desafio aos professores. Aí reside a necessidade de formação continuada. Para que essa mudança em sala de aula se efetue é de fundamental importância maior conhecimento teórico, revertendo em uma prática profissional mais consistente e consciente.

Os anseios pelas mudanças no ensino-aprendizagem, bem como em toda educação vigente, vêm obtendo resposta também no desenvolvimento de várias políticas e projetos educacionais que foram implantados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nas décadas de 80 e 90, buscando, de forma direta ou indireta, a minimização dos efeitos do fracasso escolar (NUTTI, p. 2001). Embora várias dessas políticas acabassem, muitas vezes, juntamente com a gestão do governo que a implantara, “[...] seus efeitos acabam refletindo de alguma maneira no cotidiano das escolas e nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores dentro das salas de aula [...]” (NUTTI, 2001, p. 8).

Dentre as medidas implantadas, pode-se citar: o ciclo básico – 1984; o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) – 1986 a 1993; a escola padrão – 1991 a 1994; o regime de progressão continuada – 1997 e em ciclos – 1998; as classes de aceleração; recuperação paralela, reforço escolar e outras.

No cumprimento dessas políticas e programas devemos, enquanto cidadãos ligados direta ou indiretamente com a educação, entendê-las e requerer junto ao Município sua efetivação, desde o planejamento da proposta político-pedagógica da escola até as ações educativas em sala de aula, visando melhorias no ensino e na aprendizagem (PACHECO, 2003).

Nos anos de 2000-2001, além de muitas ações e programas educacionais em andamento, havia a preocupação do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF) em convergi-los para a capacitação de professores (CORAZZA apud ABREU, 2001). Assim, em 2001 é instituído por esse órgão o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), com o intuito de capacitá-los para o trabalho com os alunos em sala de aula.

Trata-se de um curso de aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos com o objetivo de orientar os professores e propiciar o desenvolvimento de suas competências na alfabetização.

Esta proposta do MEC efetivou-se a partir da colaboração entre a administração federal e o sistema municipal, seguindo-se uma das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em seu artigo 8 assim propõe: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

O trabalho aqui apresentado constituiu-se de análise de um *Programa de Capacitação de Professores*, especificamente o PROFA. Foi empreendido a partir do papel de supervisão e coordenação pedagógica de uma escola municipal de educação fundamental, porém não teve início com um *insight* ou repentino despertar crítico de uma situação educacional. Pelo contrário, trata-se de um processo que vêm sendo elaborado em função de um contato freqüente com a educação, iniciado com o curso de magistério.

Questionamentos e buscas de respostas afloraram com maior intensidade, quando passei a exercer a função de coordenadora pedagógica. Vieram à tona questões educacionais que conduziram a reflexões, mostrando que a aprendizagem, a metodologia, a didática do professor, os recursos aplicados ou disponíveis, o sistema como um todo, a avaliação, enfim, todo ato educacional, escapa a uma análise simplista. É um fenômeno complexo, multifacetado, que se interliga e, tal como um *caleidoscópio*, apresenta diversos quadros, conforme a leitura de cada educador ou pesquisador. Esta multiplicidade de concepções que fazem parte do universo escolar se encontra também fora do ambiente escolar e o influenciam significativamente (MORIN, 1986 apud DORNELES, 1999).

A percepção da complexa teia educacional sob minha *visão caleidoscópica*, que trago desde os primeiros contatos com a escola enquanto instituição educacional, apresenta-se neste estudo, no qual busco compreender melhor a problemática do processo de desenvolvimento educacional e da alfabetização das crianças.

A escola onde atualmente exerço a função de coordenadora pedagógica e elaborei esta pesquisa é a mesma que me acolheu há trinta e oito anos atrás,

em um primeiro ano. Posso afirmar que venho construindo esta pesquisa por todo este tempo, primeiramente em um longo processo ingênuo e descomprometido, posteriormente, com seriedade, criticidade e compromisso, seguindo um amadurecimento pessoal e profissional.

Venho elaborando-a a partir de constantes reflexões ao longo dos anos, reflexões criticadas e interpretadas por alguns como visões idealistas, pois insisto em acreditar e ousar buscar novas alternativas para alcançar um objetivo, este sim, comum e almejado por todos: melhoria do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente do ato de educar como um todo.

Este anseio, na maioria das vezes solitário, mas tão insistente que mesmo prestes a sucumbir reacende com os simples lampejos de sucesso das crianças e, principalmente dos mestres, quando transcendem patamares, quebram paradigmas e procuram por mudanças, entendendo-as como necessárias, impulsionou-me durante todo o trabalho, levando-me a crer que a formação inicial e continuada dos professores é de extrema importância para a educação, pois somente por meio dela conseguiremos a tão almejada transformação educacional.

Reflexos sobre a municipalização do ensino fazem parte desse trabalho, pois foi este processo que criou oportunidade para meu desenvolvimento profissional como coordenadora pedagógica, primeiramente junto à Secretaria Municipal de Educação e depois junto às escolas.

Este papel permitiu uma reflexão mais ampla sobre a educação escolar à medida em que tenho à minha frente alunos, professores, conhecimentos a serem apropriados, organização da escola a ser promovida em função dos objetivos educacionais, enfim, uma visão de um sistema educacional se construindo e seu funcionamento.

Buscando interpretar todo o contexto onde a pesquisa foi realizada, como procede e orienta Penin (1983 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), procurei levar em conta a história da escola em questão, sua situação geral, bem como procedimentos administrativos e didático-pedagógicos nela desenvolvidos.

A pesquisa está relatada da seguinte forma:

Neste primeiro capítulo contextualizo e apresento a pesquisa, descrevendo os objetivos e a metodologia utilizada para observar e analisar o PROFA.

No capítulo dois, procuro explorar a educação sob olhares diferentes, os quais fui estabelecendo em minha vida desde a infância.

A diversidade sócio-econômica e cultural dos alunos da escola onde a pesquisa foi realizada e o porque dessa diversidade está descrita no capítulo três, bem como um embasamento teórico com conceitos de alguns autores que contribuíram e/ou vêm contribuindo para transformações educacionais ao longo das décadas como: Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire, Ferreiro, Teberosky, Weisz, Perrenoud e muitos outros.

Ressalto que as teorias estudadas no Programa vão ao encontro das idéias desses educadores que empreendem ou empreenderam seus estudos voltados para temas como: o desenvolvimento das crianças, o respeito pela individualidade e saberes previamente adquiridos, a importância da afetividade, aprendizagem por habilidades e competências, alfabetização contextualizada, interdisciplinaridade, utilização de metodologias inovadoras, inclusão, educação de corpo inteiro, desfragmentação curricular, trabalhos coletivos tanto de mestres quanto de alunos, avaliação processual e formativa e, acima de tudo, preocupação com a formação de indivíduos, levando-os a um crescimento pessoal e educacional.

Considereei importante o estudo dos mencionados autores, pois senti o quanto um embasamento teórico nos orienta e conduz a visões que, anteriormente à sua leitura, não dispúnhamos. Um mesmo tema, por exemplo “progressão continuada”, pode ser descrito sob diferentes aspectos por autores que, ao defenderem seus pontos de vista, nos contemplam com um leque de novas informações, as quais podem ser aceitas ou não, dependendo de nossa prática e considerações sobre o assunto. Por influência desses autores adquiri a certeza de que na “luta pela educação de qualidade e respeito pelas crianças” não estamos sozinhos.

Neste capítulo estão contidas, ainda, muitas observações e considerações que realizei antes de ingressar no mestrado e minhas impressões no decorrer do trabalho.

No capítulo quatro, descrevo o PROFA – fio condutor desta pesquisa – com seus objetivos e as expectativas de aprendizagem, tanto dos professores enquanto aprendizes, quanto dos alunos. Enfatizei a aplicação das atividades

oferecidas pelo Programa e os inter-relacionamentos dos professores, sendo este um fator importante no contexto educacional (LELIS, 1983).

No capítulo cinco, é analisada a questão da descentralização da educação no âmbito da reforma do Estado e do Município e seu funcionamento atual. Traz a caracterização do Município e da escola – histórica e atual – como também a apresentação da rede em 1996, quando ingressei como coordenadora e em 2002, ano da pesquisa.

No capítulo seis, está descrito o estudo de caso propriamente dito.

Finalmente, apresento as considerações finais do estudo, enfatizando pontos relevantes que surgiram durante a coleta de dados e algumas conclusões referentes à análise dos mesmos.

1.1 A escolha/definição do objeto de pesquisa

[...] Se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que, no limite, abarcam as diferentes modalidades de política social [...].

Dermeval Saviani.

Desde 1998, enquanto coordenadora pedagógica de escolas recém-municipalizadas do Ensino Fundamental Ciclo I de Descalvado, invisto numa busca, quem sabe “eficaz”, referente à formação de professores que os envolvam com mais dinamismo e comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem.

Os vários cursos e palestras trazidos até o momento aos professores da rede, pela Secretaria Municipal de Educação, pouco influenciaram no desempenho do professor em sala de aula e em sua relação com o ensino e a aprendizagem. Até então, não evidenciei mudanças consideráveis na didática dos professores que acompanho.

Nestes cinco anos como coordenadora desta escola, observo que os professores alfabetizadores, mesmo com várias propostas diferentes de ensino que lhes são apresentadas, trabalham com as crianças atividades silabadas,

repetitivas e de memorização, em vez de aprendizagens com textos. Sabemos que não é a sílaba, nem a palavra, nem mesmo a frase, mas o que ela designa como ‘texto’, isto é, unidade de produção lingüística que constitui uma determinada situação ou atividade de aprendizagem (TEBEROSKY, 1991).

A fim de proporcionar um rendimento melhor no processo de ensino e de aprendizagem, freqüentemente, nós, coordenadoras das escolas da rede municipal, oferecemos em Hora de Atividade Coletiva (H.A.C.)¹, leituras que buscam ir ao encontro do trabalho realizado na sala de aula para discussão e reflexão dos professores, tendo por objetivo suscitar questionamentos sobre os mais diversos assuntos e buscando sanar dúvidas.

Essas discussões acabam, algumas vezes, enveredando por caminhos não previstos, envolvendo, além de temas escolares, assuntos relativos à vida pessoal/profissional dos professores como baixos salários, pagamentos atrasados, conflitos de idéias, etc. Considero válidos esses momentos e os chamo de catárticos por haver desabafo de angústias, receios e “alívio de uma excitação anormal” (FREUD, 1980, p. 50). Sem reprimi-los, procuro minimizá-los relacionando-os com o trabalho escolar em desenvolvimento. Ficar somente neles e não voltar às questões pedagógicas acabaria sendo improdutivo.

Dentre os cursos de formação continuada oferecidos ultimamente pela Secretaria Municipal de Educação, um dos mais procurados pelos professores foi o de “Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação” (comumente chamado de “PCN em Ação”), desenvolvido no município de 2001 a 2002 pelas coordenadoras das escolas, sob orientação de coordenadores do Ministério da Educação. Este curso tinha como objetivo principal refletir sobre os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Teóricos, mas embora tenha criado oportunidade para estudos teóricos e reflexões, não chegou a provocar mudanças significativas na prática docente.

A partir de setembro de 2001, com duração prevista de 180 horas, foi

¹ Trata-se do HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo das escolas estaduais. Após a Municipalização de Ensino, em alguns Municípios, estas reuniões passaram a ser HAC – Hora Atividade Coletiva. Ambas têm as mesmas características: reunir os professores por duas horas diárias semanais, a fim de tratar – na sua presença – de assuntos da escola voltados para o âmbito administrativo e didático-pedagógico.

oferecido o PROFA, trazendo um programa de trabalho que o diferenciava dos anteriores. Enquanto outros cursos já aplicados no município, inclusive o “PCN em Ação”, traziam propostas prontas em forma de oficinas e/ou cansativas leituras para discussão posterior, o PROFA oferecia reflexões como subsídios teóricos e sua aplicação prática, com desenvolvimento de atividades e posterior análise.

Além de proporcionar vasta bibliografia teórica, este curso propunha-se a oferecer aos professores uma orientação para a prática a ser efetuada em sala de aula e depois analisada no curso. Isso possibilitaria maior comprometimento dos professores com as mudanças didáticas esperadas.

O curso foi estruturado para o desenvolvimento de uma série de leituras e discussões de textos de autores já citados, que seguem uma proposta sócio-construtivista interacionista. Para Coll (1999, p. 10) não se trata de uma teoria, mas

um referencial explicativo que, partindo da consideração social e socializadora de educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas. [...] É um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino.

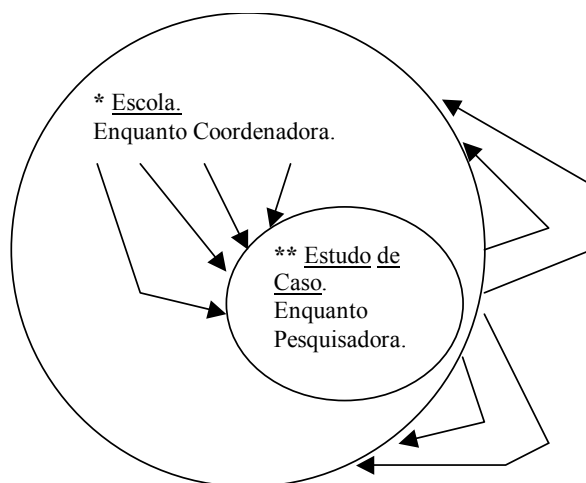
Concomitantes a esses estudos eram elaboradas, em grupos, atividades de alfabetização. Nos encontros semanais, os professores deveriam relatar: a forma como apresentaram essas atividades para as crianças e como as desenvolveram; as dificuldades encontradas, ou não, e o desenvolvimento observado nas crianças em decorrência desse procedimento didático. Assim, os professores eram estimulados a refletir sobre sua prática, relacionando-a com a teoria estudada.

De imediato, constatei que a proposta do Programa coincidia com o que vinha buscando concretizar ao longo dos anos, nas escolas, enquanto educadora. Decidi, então, averiguar se os conceitos apresentados no curso e os procedimentos metodológicos utilizados, mais o trabalho realizado em sala de aula, bem como a reflexão solicitada aos professores sobre sua prática pedagógica, trariam, após um ano letivo, mudanças significativas no aprendizado de crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Como se apresentariam esses alunos no final do ano? Teriam todos progredido? Como seria o desempenho destas crianças na leitura, na interpretação e na produção de textos? Os alunos com dificuldade de aprendizagem conseguiriam transpor a hipótese pré-silábica de aprendizagem?

A partir destas indagações percebi que estava frente a um conjunto de questões de pesquisa, atendendo talvez a uma inquietação que me moveu desde o meu ingresso na função de coordenadora pedagógica: o desejo de verificar se tantas mudanças ocorridas nas escolas municipais de Descalvado, após a Municipalização, repercutiam, ou não, na melhoria de aprendizagem das crianças.

Posso dizer que durante meu percurso enquanto coordenadora de escola fui aos poucos *gestando* esta pesquisa. De posse de uma visão global e agindo na área pedagógica, passei a perceber, refletir e me interessar pelo trabalho do professor na sala de aula e pelo desenvolvimento dos alunos que se apresenta bastante diferenciado. Dessa forma, a evolução do meu trabalho, graficamente representada na Figura 1, culminou na pesquisa propriamente dita.



* Escola = Coordenadora = possuía visão global da escola nas áreas: física/administrativa/humana e pedagógica. Buscando melhoria no processo educacional.

** Estudo de Caso = Pesquisadora = gastei sistematicamente a pesquisa, buscando evidenciar os efeitos do curso PROFA em possíveis melhorias na qualidade de ensino.

“O fruto da gestação” (resultado da pesquisa) subsidiará os professores na continuidade das *Atividades*, evidenciando empiricamente a eficácia ou não do Programa.

Figura 1 – Esquema da minha trajetória profissional resultando na pesquisa.

Acurando e direcionando as reflexões e as análises de dados que já vinha colhendo de forma assistemática, formulei assim, o meu problema: até que ponto as atividades propostas pelo PROFA transformariam a prática

educativa dos professores e promoveriam uma real melhoria na aprendizagem dos alunos?

Paralelamente ao estudo, continuei desempenhando as atribuições de minha função como coordenadora da escola. O fato de estar realizando a pesquisa apenas acrescentou uma coleta sistemática, intencional e refletida de dados. A pesquisa passou a fazer parte de meu trabalho.

Esta maior interação do trabalho de professores com coordenadores, supervisores e secretários educacionais decorre da Municipalização da Educação, até mesmo pela proximidade da Secretaria com as escolas. O processo vem proporcionando uma série de mudanças, tanto na parte física estrutural, como na capacitação humana. Venho constatando-as *in loco* e as descreverei em capítulos posteriores. Como mencionou Rute Maria Pozzi Casati “[...] hoje, temos condições de acompanhar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos [...]. Esta é função do supervisor de ensino, diretor de escola e coordenador pedagógico” (informação verbal)². Esta é, portanto, minha função na escola.

Enquanto coordenadora, teria acesso a todas as informações referentes aos professores, sala de aula e alunos, mas teria que atuar nas atividades específicas do PROFA, pois cabia às coordenadoras do Programa, percorrer as escolas, auxiliando os professores quanto à aplicabilidade das atividades.

Dessa forma, mantive minhas ações regulares na escola, junto aos professores. Todos os assuntos direcionados à área didático-pedagógica estão ligados à minha função e juntamente com a diretora, analiso e executo funções necessárias para o bom andamento da escola, independente da pesquisa.

A determinação das coordenadoras do Programa para que todas as professoras assumissem uma postura de mudança das práticas pedagógicas sob supervisão constante, gerou certa tensão entre elas. Não querendo agravar o quadro, decidi iniciar a pesquisa sem informar-lhes a respeito em um primeiro momento.

Por parte da direção da escola houve receptividade e aceitação da pesquisa a ser desenvolvida, sendo que prévia e formalmente explicitiei a

² Secretária Municipal de Educação, em entrevista a mim concedida.

intenção entregando o requerimento constante no Apêndice A. “Tudo é válido, quando se trata de melhorarmos o desempenho de nosso professorado. Tudo reflete na criança, que é nosso objetivo maior” (informação verbal)³, afirma a diretora da escola ao se referir ao PROFA.

Segundo ela, que trabalha em escolas há mais de vinte anos, atuando na sala de aula e na direção, muitos aspectos educacionais melhoraram, tanto na parte pedagógica quanto na administrativa. A formação continuada dos professores é uma delas. “É necessário que esse curso não se perca como tantos outros que começam oferecendo grandes propostas e depois de algum tempo, caem no esquecimento de todos: professores, coordenadores, supervisores, secretárias [...]”, afirma a diretora na seqüência do seu comentário.

1.2 Os objetivos da pesquisa

Depois de decidir estudar a repercussão do PROFA na atuação dos professores em sala de aula, fui estabelecendo as ações a serem efetuadas e os objetivos da pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Acompanhar o desenvolvimento de um Programa de Formação Continuada aos Professores, especificamente o PROFA, e verificar o quanto a aplicação das atividades propostas influenciariam na melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

³ Comentário da diretora da escola em entrevista a mim concedida antes do início do PROFA.

1.2.2 Objetivos específicos

- ◆ Conhecer integralmente o Programa de Formação a ser desenvolvido com os professores;
- ◆ Assinalar cada passo da proposta, suas proposições, expectativas, interações promovidas, os conteúdos trabalhados, seu desenvolvimento com os professores e a aplicação das orientações dadas com os alunos de primeiro ano, bem como os resultados obtidos após um ano letivo;
- ◆ Acompanhar as reuniões como participante e como observadora⁴;
- ◆ Verificar se as atividades propostas aos cursistas estavam sendo aplicadas por eles aos seus alunos do ensino fundamental;
- ◆ Averiguar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mediante a aplicação das sugestões propostas.

1.3 A definição do método/natureza qualitativa da pesquisa e os sujeitos envolvidos

Para desenvolver esta pesquisa e responder a questão formulada, decidi acompanhar, durante o ano letivo de 2002, na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF “Coronel Tobias”, situada no município de Descalvado, interior do Estado de São Paulo, o trabalho em sala de aula de professores de primeiros anos do Ensino Fundamental, participantes do PROFA⁵.

Apresento um estudo de caso por meio de investigação qualitativa, no qual acompanho o desenvolvimento do projeto PROFA visando conhecê-lo e verificar seus resultados junto aos alunos de primeiro ano da mencionada escola, no qual também atuei como observadora e como coordenadora pedagógica.

⁴ Como estava matriculada no curso, acompanhei o envolvimento, o interesse e a participação dos presentes.

⁵ Uma das professoras, sabedora de sua aposentadoria, optou por não participar do curso. Sabíamos de antemão que a próxima da escala era uma professora que cursava o Programa.

Este estudo esteve voltado para a escola, especificamente quatro salas de aula de primeiro ano e a relação professor/aluno, bem como a reação dos professores ao curso de capacitação e o seu aprendizado por meio das atividades nele propostas.

Os sujeitos ligados diretamente à pesquisa foram as professoras e os alunos das quatro classes de primeiro ano, bem como as coordenadoras do Programa. Os demais sujeitos da equipe escolar e os pais permaneceram como elementos do contexto escolar, observados indiretamente.

Ao definir a metodologia, analisei criteriosamente o contexto no qual estávamos inseridos: eu, meu objeto de estudo e o local determinado para a coleta de dados. O desenvolvimento da pesquisa contemplou o ambiente natural e a coleta de dados envolveu observação participante, estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela análise profunda e exaustiva de um objeto, o que permite amplo e detalhado conhecimento do assunto (GIL, 1996). Interagir com os sujeitos de forma natural e não intrusiva, observá-los de modo constante e direto (BOGDAN; BIKLEN, 1994), foram decisões tomadas e possibilitadas pelo fato de trabalhar com eles.

A pesquisa qualitativa tem também caráter descritivo e indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), na qual os dados coletados são interpretados pelo pesquisador a partir dos conceitos estudados. Assim, boa parte desse trabalho é apresentada por meio de um conjunto de argumentos, constituído com os dados coletados pela análise documental e entrevistas. A reunião abrangente de dados coletados proporcionou análise e compreensão do trabalho realizado pelos professores com seus alunos e o desenvolvimento dos mesmos.

Considero neste trabalho minha intensa preocupação com o processo, buscando “dar significado” a todos os detalhes observados, concordando com Lüdke e André (1986) quando salientam que a preocupação com o processo é, muitas vezes, maior do que com o produto, que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas interações cotidianas.

O estudo de caso, vale ressaltar, define o tipo de pesquisa qualitativa, “cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente e que permite uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações

fundamentais” (Triviños, 1987, p. 134). Na escola onde foi desenvolvida esta pesquisa houve análise profunda e exaustiva do assunto – desenvolvimento e aplicação de atividades propostas por um Programa – permitindo amplo e detalhado conhecimento do mesmo e de seus resultados.

No estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), o “caso” deve ser sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Assim, muitos aspectos que considerei importantes em um primeiro momento como contribuição de especialistas em desenvolvimento infantil, avaliação diagnóstica da criança com dificuldade, e outros, foram deixados de lado pela necessidade de conhecer melhor a potencialidade de elementos específicos presentes nas situações educativas.

Para Nisbet e Watt (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o desenvolvimento de um estudo de caso caracteriza-se por três fases: a primeira, aberta ou exploratória; a segunda mais sistemática, correspondente à coleta de dados, e a terceira constituída pela análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório. Essas três fases fizeram parte de minha pesquisa, sendo que a primeira delas caracterizou-se pela delimitação de meu objeto de estudo, o que se deu aos poucos, durante seu desenvolvimento.

Tais fases podem ser assim caracterizadas neste meu estudo:

- ◆ ***A fase aberta e exploratória*** - consiste em detectar os problemas no ambiente escolhido e conhecer as ações efetuadas pelos sujeitos envolvidos. Já fazia parte de minha rotina diária, pois, como coordenadora da escola em questão, conhecia bem o ambiente de pesquisa e as ações dos sujeitos a serem observados. Havia chegado o momento de coletar sistematicamente novos dados.
- ◆ ***A coleta de dados*** – iniciou-se com a observação sistematizada do desenvolvimento do PROFA, da participação e envolvimento dos professores com o mesmo, com a aplicação das atividades propostas em sala de aula e o acompanhamento do progresso dos alunos. Fui descrevendo todas as situações e acontecimentos julgados

importantes e necessários para posterior análise. Além da observação foram utilizadas análise bibliográfica, análise documental e entrevistas.

- ♦ *Análise e interpretação dos dados e elaboração de relatório* – A observação dos dados coletados, além de ocorrer no dia-a-dia, intensificou-se nos finais de bimestre – meses de março, junho, setembro e dezembro – e nas reuniões de conselho de classe, onde cada caso foi detalhadamente estudado pelo grupo de professoras da EMEF, sob minha coordenação. Nesses momentos, havia interpretação dos gráficos elaborados por mim e pelas professoras sobre o aprendizado da classe em geral, mais especificamente dos alunos com dificuldades na aprendizagem.

Procurei elaborar os relatórios de acordo com dados que buscava durante a observação. Esses relatórios mensais e anotações diárias que fui efetuando durante a coleta de dados, facilitaram o trabalho final.

1.4 A coleta dos dados

Dados são informações que o pesquisador reúne e analisa para pesquisar determinado fenômeno (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta pesquisa, houve um planejamento prévio de tudo o que deveria ser observado para levantar os dados necessários, embora no decorrer do estudo outras observações se fizeram relevantes, como por exemplo, as atividades dos professores e alunos das aulas de reforço.

Os instrumentos de coleta de dados empregados foram: estudo bibliográfico, análise documental, entrevistas semi-estruturadas e abertas e observação das mais diversas situações.

Concordo com Patton (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), quando afirma que para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. Para este autor, o pesquisador deve aprender a concentrar-se, exigindo “treinamento dos sentidos para se centrar nos

aspectos relevantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esta atividade deve ser realizada atenciosamente, devendo o pesquisador selecionar os detalhes relevantes dos triviais e isso requer preparo para que os dados sejam validados posteriormente.

Houve alteração do tipo de observação no decorrer do trabalho. De expectadora em um primeiro momento passei a uma observação participante. Nesse sentido, Denzin (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), deixa claro que o pesquisador pode iniciar seu trabalho como expectador e terminar como participante e vice-versa. Esse fato se deu pelas decisões que tomei – como coordenadora – junto a alguns professores para auxiliá-los no trabalho com os alunos em sala de aula em relação: às avaliações diagnósticas, à análise dessas avaliações, às intervenções com os familiares, ao preparo de atividades, às aulas de reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outras.

1.4.1 A observação participante

A observação participante, segundo Denzin (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28), é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”. Ela acontece quando o investigador interioriza o objeto de investigação, à medida que recolhe os dados. Como estratégia que envolve “todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na questão estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28), Bogdan e Biklen (1994, p. 129) explicam que “conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas [...]”.

Esse envolvimento ocorreu quando:

- ◆ Incentivei a participação e o envolvimento das professoras nos encontros do PROFA, bem como auxiliiei-as na elaboração de seus relatórios sobre várias questões discutidas no Programa;

- ◆ Empreendi conversas casuais e intencionais com as coordenadoras do Programa, buscando dados quanto à participação das professoras da rede;
- ◆ Motivei o trabalho dos professores em sala de aula, voltado para as atividades sugeridas pelo Programa;
- ◆ Organizei reuniões de H.A.C., convergentes com conteúdos trabalhados no PROFA;
- ◆ Conversei formal e/ou informalmente com as professoras sobre a proposta do Programa, auxiliando seu desenvolvimento e aplicabilidade, quando requisitada;
- ◆ Efetuei avaliações diagnósticas com os alunos, juntamente com os professores, para esclarecer dúvidas. As conversas com as crianças, as avaliações diagnósticas efetuadas juntamente com as professoras para esclarecer alguma dúvida e o acompanhamento das atividades realizadas pelas crianças, caracterizam também a observação participativa.

Estas ações adquiriram no decorrer do trabalho significado de participação por se fazerem importantes no contexto, sendo exigido por ele.

1.4.2 O estudo bibliográfico

Posso considerar que o estudo bibliográfico foi se processando aos poucos, desde meu ingresso no magistério, nos anos 90, momento em que o Construtivismo foi divulgado na rede de educação básica. Ele teve maior profundidade com meu ingresso como coordenadora pedagógica e finalmente intensificou-se neste momento como parte de minha pesquisa.

Uma vasta bibliografia foi lida ou relida, buscando conhecer e entender melhor muitos autores que apresentam propostas construtivistas de ensino. Além das obras de estudiosos consideradas imprescindíveis, consultei dezenas de artigos, em revistas.

1.4.3 A análise documental

Esse tipo de análise apresenta uma série de vantagens que, segundo Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), “destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica [...] e podem ser consultadas várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”.

A análise documental foi utilizada com a finalidade de retirar de documentos como jornais, discursos e arquivos escolares, dados importantes para análise do assunto. Constituiu-se em:

- ◆ apreciação de lista de presença do PROFA para verificação da assiduidade dos professores;
- ◆ leitura de relatórios elaborados pelos professores sobre seu trabalho em sala de aula, incluindo avaliações diagnósticas para identificar hipótese de leitura e escrita da criança;
- ◆ análise de cadernos e outros materiais produzidos pelos alunos em sala de aula.

Realizei ainda análise documental dos materiais escritos do PROFA (apostilas, textos e artigos), entregues semanalmente aos participantes para serem estudados e discutidos em reuniões posteriores, e dos relatórios dos professores entregues às coordenadoras do PROFA, além de várias avaliações também dos professores, realizadas no decorrer do Programa.

Essas avaliações tinham o intuito de perceber o grau de envolvimento dos professores com o Programa, seu entendimento quanto à teoria e à prática a ser desenvolvida em sala, a aplicação das atividades sugeridas com os alunos e sua aceitação, além de perceber as opiniões que cada “mestre/aprendiz” formulava sobre o Programa como um todo. Os diferentes pontos de vista se evidenciavam nos relatórios elaborados, requisitados em vários momentos pelas coordenadoras do Programa.

1.4.4 A realização de entrevistas

As entrevistas consistem em obter informações por meio de perguntas, deixando as respostas livres, menos estruturadas. Lüdke e André (1986, p. 35) ensinam que “quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização [...] é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidadosa, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade”.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e abertas, conforme roteiros apresentados no Apêndice B, em momentos distintos da pesquisa, com a então Secretária da Educação Municipal, com as coordenadoras do Programa, com a diretora da escola e com as professoras.

A entrevista aberta, comum nas pesquisas em que se utiliza a investigação qualitativa, é ideal deixar os sujeitos expressarem livremente suas opiniões sobre determinados assuntos, como nos esclarece Bogdan e Biklen (1994). Particularmente aprecio este tipo de entrevista que dá margem a uma gama de detalhes não conseguida ou atingida com uma entrevista estruturada.

As entrevistas foram organizadas em blocos e realizadas em três momentos com todos os entrevistados: as primeiras, anterior ao curso – início 2002, objetivaram conhecer as expectativas dos participantes sobre o início do Programa; as segundas, na metade do ano, buscaram conhecer opiniões sobre seu desenvolvimento e as terceiras, no final do curso, objetivaram a análise dos resultados.

Previamente agendadas e realizadas de forma bastante informal, com boa interação entre entrevistador e entrevistados, as entrevistas foram individuais com a Secretária de Educação e com a diretora da escola e grupal com as professoras dos primeiros anos e com as coordenadoras do Programa.

1.5 A análise dos dados

Os dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta já descritos e também em conversas informais, permitiram uma reflexão sobre o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada, sobre o trabalho dos professores e seus resultados junto aos alunos.

A análise do material teve início ainda durante a fase de coleta de dados. Esse fato pode ocorrer nas pesquisas qualitativas, sendo necessário cuidados para não haver “[...] uma simplificação dos dados, nos conduzindo a conclusões superficiais ou equivocadas” (GOMES, 2001, p. 69).

As entrevistas favoreceram a compreensão de vários educadores e suas considerações sobre o processo educacional e, juntamente com os relatórios e as observações, somaram um conjunto significativo de dados, cuja análise buscou identificar pontos contrastantes e convergentes a respeito de como foi o trabalho do professor nas salas de aula e do quanto essa mudança de metodologia foi expressiva, trazendo a melhoria de aprendizagem ao aprendiz.

O envolvimento necessário e contínuo com os integrantes a serem observados não interferiu no distanciamento que mantive para melhor refletir sobre os dados colhidos, sendo este distanciamento considerado indispensável. Denzin (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), esclarece que o pesquisador deve ter um grau de envolvimento no trabalho, mas mantendo, quando necessário, um completo distanciamento.

Nas palavras de Gomes (2001), às vezes torna-se necessário reestudarmos os conhecimentos que embasam nossa pesquisa. O esforço de apropriar-se das idéias dos autores para compreender melhor a prática estudada (nossa ou de outros) nos leva a uma melhor interpretação daquelas idéias e reflexões, tornando-as mais fundamentadas. Desse modo, retomar o referencial bibliográfico a fim de esclarecer e melhor compreender determinados assuntos foi uma constante na análise dos dados.

2 A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA AO LONGO DA VIDA ESCOLAR E PROFISSIONAL

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.

Clarice Lispector

2.1 Trajetória escolar

Refletindo sobre minha trajetória na área educacional, percebo que alguns aspectos vieram, ao longo dos anos, modificando minha visão nessa área.

São minhas *visões caleidoscópicas* da educação, as quais foram construídas em diferentes momentos de minha vida e que me levaram a criar concepções que se alteraram frente às diversas situações vivenciadas, conduzindo-me ao trabalho que atualmente desempenho.

Essa trajetória, repleta de reflexões introspectivas, foi um dos recursos que utilizei para auxiliar-me nesta pesquisa que envolve tanto o professor quanto o aluno em suas relações de ensino e de aprendizagens.

Nesta trajetória, percebi que nos apropriamos da educação mediante caminhos que trilhamos no campo educacional, juntamente com valores e/ou necessidades que trazemos, psico-socialmente, inseridos em nossa formação.

Assim, tentarei explicar minha visão e sensações enquanto:

- ◆ aluna de ensino primário;
- ◆ aluna no curso de magistério – considerando o significativo intervalo de tempo entre esses dois cursos, pois desisti de estudar quando estava no primeiro ano do colegial e voltei a fazê-lo doze anos depois, já mãe de três filhos, percebendo melhor as necessidades de uma criança;

- ◆ professora de ensino primário;
- ◆ coordenadora – minha visão sobre a relação professor/aluno e gestão escolar e, finalmente,
- ◆ pesquisadora, mestranda, buscando entender as especificidades significativas da relação professor/aluno/aprendizagem.

Estes vários momentos da minha vida pessoal e profissional podem ser representados com o esquema abaixo (Figura 2):

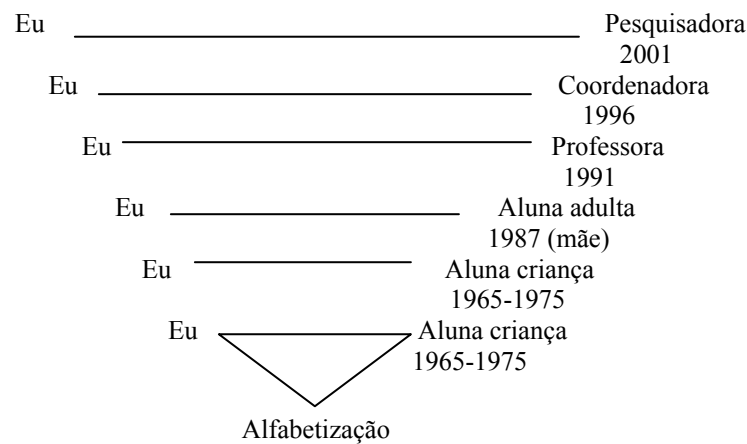
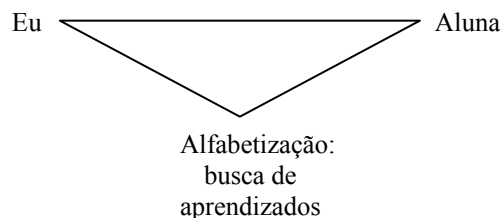


Figura 2 – Momentos da minha vida pessoal e profissional.

2.2 Fatores educacionais que influenciaram a aluna-criança

Reporto-me à minha infância:



Aprender a ler e escrever...

Era este o objetivo da minha família, quando ingressei no Grupo Escolar. Sem ter freqüentado jardim da infância, nem ter feito parte

anteriormente de nenhuma outra comunidade, a não ser a familiar, obviamente no primeiro dia de aula, naquele imenso pátio, na fila, ao separar-me de minha prima – única conhecida – pus-me a chorar. Fomos colocadas em classes separadas. Alguém me consolou. Mas foi negado meu pedido para ficar na classe dela. “Devemos seguir normas”, disseram-me. Desde aquele momento, percebi o quão seria “sofrido” *aprender a ler e escrever*. Todo encanto e entusiasmo acalentados na espera do grande dia foram desfeitos em um átimo.

Com as normas da escola bem definidas na “cabeça, tronco e membros”, consegui – durante aquele ano – atingir o objetivo proposto. “Enrosquei-me” na lição do “x”, no final da cartilha “*Caminho Suave*”, mas superei-a. No final da primeira série sabia *ler e escrever* razoavelmente bem, para orgulho de meus pais. De fato, também meu! “Agora, teria mais chance de vencer na vida”.

Nos anos seguintes, fui gradativamente aprendendo “as lições” passadas pelas professoras. Só vi mulheres nessa profissão, durante minha infância. Estas lições se complicavam cada vez mais. Descobri sozinha, quem sabe induzida pelos grandes “xizes” em vermelho no meu caderno, minha dificuldade em matemática. Não nas contas, mas no raciocínio de qual conta ou fórmula usar nos inúmeros problemas que nos eram dados diariamente. Essa dificuldade gerava vergonha, medo e sensação de fracasso.

Somente em anos posteriores, mais amadurecida, verifiquei o quanto não gostava, ou fizeram-me não gostar dessa matéria e que minha dificuldade ainda persistia. E, acima de tudo, o quanto padecia ao me ver diante de problemas que exigiam raciocínio mais apurado. Os problemas mudaram. Agora, eram as frações que me perturbavam, quando dadas em situações problema. Para meu alento, da quinta série em diante, os conteúdos matemáticos se diferenciavam de bimestre para bimestre, quando, então, conseguia superar notas baixas obtidas anteriormente.

Como adolescente, desisti do colegial, no final da primeira série, ao ficar de segunda época em física. As excelentes médias em todas as outras matérias nada significavam diante de minha inaptidão pela matemática e outras disciplinas das “exatas”. Não fui compreendida e atendida em minha dificuldade. Não tinha como contar com minha família. Abandonei a escola.

Esta era minha percepção na infância e adolescência: uma escola amedrontadora e punitiva. E, assim, foi-me inculcado não pelo conhecimento, muito menos pelo saber, mas pelo sofrimento. Eu, criança, no papel social “aluno”, senti-me incapaz diante de uma *escola excludente*.

Procurei mencionar marcantes lembranças da infância e que influenciam até hoje minha vida. Essas *memórias do passado*, segundo Kenski (1997, p. 138),

permanecem inalteradas em algum lugar de nossa consciência e, quando solicitadas, retornam com fidelidade e elucidam-nos sobre fatos e situações anteriormente acontecidos. [...] Vivemos sob relação de poder imposta pela cultura, domesticando os indivíduos desde seu nascimento.

Essas lembranças são mediadas por aspectos culturais, os quais influenciaram meus conceitos sobre educação. Necessitei de contínuas reflexões para entender melhor meus pensamentos e definir se minha necessidade de estudar era algo gerado de meu gostar – aprendizados sucessivos – ou era fruto dos anseios de meus pais, herdados pela cultura dominante de um país onde impera a visão de que somente seremos “alguém na vida se estudarmos”.

2.3 A relação com a educação da aluna-adulta

Depois de quinze anos, inconformada com meu insucesso escolar anterior, resolvi voltar a estudar.



Iniciei o colegial noturno, curso supletivo, concluído em dois anos. Em seguida, fiz o curso de magistério – período diurno. Na seqüência, faculdade de pedagogia e dois cursos de pós-graduação: Lato-Sensu em Psicopedagogia e especialização em Educação Especial.

Durante o tempo que estive sem estudar, passei a ver a Educação como “elo perdido”. Ansiava por saber mais. Segundo eu mesma, não havia vencido na vida. Esse conceito seria o que ficou em mim, transmitido por minha família na infância ou adolescência? Seria minha opinião própria referente à educação? Ou, quem sabe, conceitos pré-concebidos, os quais incorporamos de uma sociedade que valoriza a educação, mas não a oferece de maneira adequada, respeitando individualidades e necessidades de cada indivíduo?

Não me bastava um trabalho. Este era visto como aprendizagem de algo que, depois de um certo tempo, acabava sendo mecânico, colocado no cotidiano, sem nada me acrescentar. Vislumbrava, na continuidade dos estudos, um crescer meu, um “a mais” pessoal, mas jamais privativo, conseguido por mim. Necessitava aprender mais para empreender esta visão.

No início de meus estudos, enquanto criança e na adolescência, por volta dos anos 70, vivi uma educação centrada no professor, ou melhor, professoras, que predominavam nas escolas. Eram senhoras distintas e comportadas. Regiam aulas carregadas de famílias silábicas, tabuadas e ditados. E, posteriormente, datas históricas que deveriam ser memorizadas com seus respectivos acontecimentos.

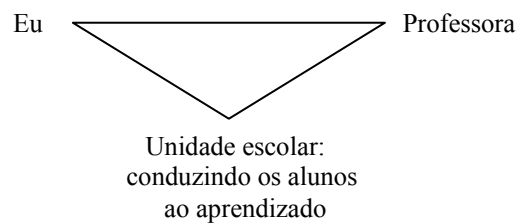
Em 1989, ingressei no curso de Magistério. Neste estágio de minha carreira profissional, percebia claramente o centralismo do professor e o pouco respeito pelo aluno e seus singulares desenvolvimentos. Percebi o quanto a prática estava desvinculada da teoria. Era-me evidente o quanto teríamos que mudar na educação. Muito poderia e deveria ser transformado. Acreditei em mudanças perceptíveis e as busco desde então, como veremos no decorrer da pesquisa. Currículos, metodologias, formação do professor, muito teria que ser alterado para modificar práticas há muito concebidas e utilizadas por professores que, perante uma proposta de educação “construtivista”, necessitariam de estudos e reflexões para superar sua prática pedagógica.

Tive a felicidade de formar-me docente, em uma época em que as teorias sócio-construtivistas estavam sendo divulgadas e incentivadas por

educadores como Jean Piaget (as fases de desenvolvimento das crianças), Vygotsky (a complexidade dos aspectos culturais na educação), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (psicogênese da língua escrita), Telma Weisz (alfabetização com textos), bem como outros autores defensores de novas práticas educativas.

2.4 A responsabilidade do professor com a democratização da escola

O início do exercício da prática profissional:



Após minha formação docente, trabalhei pouco tempo como substituta em escolas do Município. Logo prestei concurso público para educação especial e fui contratada para ministrar aulas na Escola de Educação Especial (APAE) da cidade de Descalvado.

Como substituta – inclusive na escola onde mais tarde viria ocupar a função de coordenadora pedagógica –, certifiquei-me da distância imensa entre as teorias mais recentemente divulgadas e a prática exercida pelos docentes. Impressionou-me o quanto estávamos estagnados em termos de práticas educacionais.

Quanto à parte teórica, contamos com muitos autores que, preocupados com a educação, pesquisam essa área e a engrandecem sensivelmente. Mas, na prática, pouco é realizado. A disponibilidade e o interesse de muitos professores para aquisição de novos conhecimentos teóricos são deficitários, deixando assim a prática também defasada.

Estas constatações se aplicam igualmente a mim, pois, como professora, percebi o quanto somos susceptíveis a erros. Pude constatar também o quanto “a teoria na prática é outra”, como costumamos ouvir dos professores em geral. Devemos, portanto, refletir constantemente sobre nosso trabalho.

Muitos “vícios” didáticos e metodológicos vêm sendo reproduzidos ao longo dos tempos, gerando polêmicas e discussões entre estudiosos da área e da sociedade de maneira geral, que vêm na educação imenso poder, capaz de gerar mudanças positivas para todo e qualquer problema social.

Há muitos paradigmas nas formas de atuar como educadores que podem e devem ser quebrados no cotidiano de sala de aula, acarretando melhoras tanto para o sistema de ensino em si como para a sociedade como um todo.

A reeducação dos professores para trabalharem com a democratização da educação – processo que vivenciamos atualmente – e com a diversidade e singularidade dos alunos, está engatinhando. Concluo que um vasto e árduo caminho deverá ser trilhado, por nós educadores, buscando corresponder a esse perfil adequado que os estudiosos almejam e a sociedade necessita.

Muitos professores, entretanto, preferem o conformismo do cotidiano por meio de práticas impostas há muito em nossas escolas, considerando as propostas atuais nada mais que modismos passageiros.

A responsabilidade que devemos ter com as crianças enquanto indivíduos únicos e singulares e com sua formação é muito grande. Enquanto educadora, pude perceber que essas mudanças pretendidas fazem parte de um processo com metas a serem atingidas em longo prazo. É um trabalho de “formiguinhas”. É a conscientização de um educador conduzindo o outro e o outro e assim por diante, às mudanças concretas e perceptíveis, sólidas, sem retrocesso.

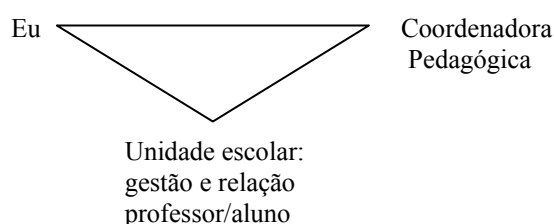
Se observarmos a falibilidade do sistema como um todo, tendemos a desanimar. Devemos então observar, acompanhar e apoiar aquele professor, às vezes solitário, mas persistente em seu trabalho consciente e dinâmico, mostrando e comprovando aos colegas, sem grandes estardalhaços e proclamações, seus feitos positivos e promissores. Estes sim são avanços significativos dentro do processo e, certamente, serão seguidos por outros.

Os educadores estão percebendo que mudanças referentes ao ensino e à aprendizagem das crianças estão ocorrendo. Elas estão chegando aos poucos, batendo devagar às nossas portas e tenuamente, pedindo licença para entrar. Cabe a nós decidirmos como queremos prová-las.

Minha estada enquanto professora substituta teve pouca duração, mas minha surpresa foi grande quanto à diferença do que eu havia estudado e considerava correto e o que notei na prática em salas de aula.

2.5 A interação da coordenadora pedagógica com o corpo docente e discente

A prática profissional no exercício de coordenação pedagógica:



No final de 1997, fui selecionada e contratada, mediante apresentação de um projeto, para trabalhar na rede comum municipal exercendo a função de coordenadora pedagógica de quatro escolas do Ensino Fundamental Ciclo I que haviam sido municipalizadas.

Ao iniciar minha nova função no início de 1998, tive o privilégio de verificar, *in loco*, o trabalho nas escolas da rede e o quanto as mudanças que considerava necessárias para transformações concretas na educação estavam estagnadas, o que me levou a constantes observações e reflexões sobre a aprendizagem das crianças e o trabalho dos professores. Esta observação se deu pela análise diária que passei a realizar do trabalho do professor com os alunos e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Ampliei minhas visões da educação regular, tanto do ato educacional em si, quanto da organização da escola como um todo.

Nessa função, passei a perscrutar a educação com outros olhos, constatando claramente o quanto estamos presos a valores e conceitos pré-estabelecidos, ligados à prática educativa. Poderiam e deveriam ser alterados, mas são prevalentes; há resistência de educadores que insistem em preservá-los e utilizá-los.

Além de verificar a resistência dos professores às mudanças, pude perceber o quanto as famílias também insistem em dar continuidade a um estudo autoritário, repressor e não prazeroso, principalmente quando o filho apresenta problemas de indisciplina. Este fato foi evidenciado em conversas com pais nas reuniões bimestrais ou em momentos que os chamava na escola por algum problema envolvendo seu filho.

Boa parte das famílias – é claro que presenciamos exceções – vivem presas a conceitos ultrapassados em termos educacionais. Tentarei explicar essa realidade, já que passei a exercer junto aos professores e aos pais de alunos um contato bastante aprofundado nas funções de coordenadora.

As recordações de como era “naquele tempo” estão sempre presentes. É com a maior naturalidade que tudo na escola deve ser como sempre foi para a maioria dos pais. Se estes dominaram bem os conteúdos que lhes eram apresentados, acreditam que o filho deve passar pelo mesmo processo, sem levar em conta as mudanças globais em todas as outras áreas que, de uma maneira ou de outra, influenciam na educação. Se, por outro lado, houve por parte dos pais fracasso escolar por sucessivas derrotas na aprendizagem, se a escola causou desvalorização de si, o filho vai com o dever de superar isto. É o “vencer na vida” projetado na figura do filho, aprendiz. Seu produto, mais hábil e inteligente que o progenitor.

São pouquíssimos os pais que se interessam pela metodologia que a escola e os professores, como mestres, empregarão na sala de aula. A maioria (com razão, pois essa não é sua função), delega essa responsabilidade para a escola e nela deposita plena confiança, sem nem cogitar e nem se importar em como seu filho será ou está sendo alfabetizado. Nem se a aprendizagem está sendo significativa para ele, nem se o conteúdo ensinado está relacionado com experiências de vida (currículo oculto) da criança. O importante para a família é que a criança “vença na vida”, que seja um doutor em alguma área, de preferência na medicina ou advocacia. Assim pensavam os pais, inclusive os meus, e assim muitos continuam a pensar. Seria para proteger sua saúde, seus direitos humanos tão desrespeitados ou por serem profissões tradicionalmente valorizadas?

Todos almejam que seus filhos sejam ou tenham o que lhes foi negado ou dificultado pela sorte ou – profeticamente dizendo – pelo destino. Aos

poucos, ao ver o filho enfrentando dificuldades na aprendizagem, a consciência aflora. E a fria, inexorável realidade, surge, acabando com os sonhos. Nos deparamos, então, com pais que querem apenas seus filhos melhores empregados do que eles mesmos. Talvez, um lugar onde o filho trabalhe menos e ganhe mais. Para estes, o sonho do filho ser melhor, ainda persiste. Essa é fala uníssona dos pais que, rompido o estado onírico, esperanças destroçadas, enfrentam a dura realidade do filho fracassando também na escola.

Quando essa dificuldade se instala, transformando o aluno em incapaz de aprender, o descontentamento da família é tanto que a indiferença, talvez a desesperança, “tomam conta da situação”. Os pais tornam-se omissos, delegando para a escola as funções da educação em todos os seus aspectos: formal e informal, educacional, emocional, familiar e social. As falas “não sei mais o que fazer com ele”, “vivo colocando de castigo, mas ele não aprende mesmo” e outras, são ditas continuamente. Implícitas nelas estão o clamor: *“Ajude-me – meu filho se tornará alguém como eu ou pior que eu. Mais uma vez, sou um fracassado”*.

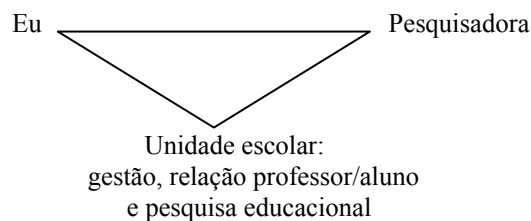
A realização desses pais seria saber que seu filho foi capaz de aprender algo. Ambição tal que o caderno repleto de conteúdos e lições sem nenhum significado para a criança – exercendo apenas o papel de copista/repetidor – satisfaz a família. Interessar-se, inteirar-se, refletir e questionar sobre *o quê e como* o filho vem aprendendo, ou deixando de aprender, jamais. Nos afazeres do dia-a-dia, que exigem amostras de saber adquirido pelo filho, é que o resultado está escandalosamente explícito. Evidencia-se a cada momento o pouco domínio que ele tem na arte de ler e escrever ou na de efetuar cálculos. Essas habilidades não fazem parte ainda, de sua rotina diária.

O calar da família sobre o assunto é uma fuga da realidade. Há, diariamente, expectativa de que “amanhã” o filho aprenda. Quando a esperança acaba, quando o segredo é desvelado, tudo se esvai. Há nesse contexto, a “falsa evasão escolar”, aceita até então erroneamente pela escola, como fato natural e corriqueiro. O aluno continua a freqüentar a escola por motivos diversos, menos pelo interesse de aprender, já tão frustrado e deslustrado. É presença, sem estar presente. Um como que “presença-ausência”.

Evidencio freqüentemente o desânimo dos pais quando comparecem à escola pedindo ajuda para seus filhos que não conseguem aprender. Como coordenadora, busco junto aos professores, ações visando minimizar esse quadro negativo instaurado em muitas crianças, decorrente das dificuldades de aprendizagem, pois segundo Soares (1986), presenciamos a democratização do acesso à escola sem ocorrer igualmente a democratização da escola.

2.6 O educador-pesquisador: observando as ações de outros educadores

A busca por mudanças no exercício da pesquisa:



Finalmente, como pesquisadora, ampliei minha visão sobre todo o processo educacional. E continuo enfocando a necessidade de mudanças referentes ao trabalho dos professores que deve ocorrer na sala de aula, nas relações professor/aluno, na busca de metodologias e práticas que atinjam todo o alunado, independentemente de suas condições e de suas singularidades.

Muitos professores continuam a tratar as crianças de modo a desvalorizá-las enquanto indivíduos pensantes, levando-as a sentir medo e frustração. Tenho verificado isto durante meu trabalho de coordenadora, quando observo os professores e seu desempenho em sala de aula. Direciono minha pesquisa para este foco e busco respostas para a possível melhora do trabalho educacional.

A Secretaria Municipal da Educação vem desenvolvendo uma Política de Formação Continuada para os professores, com ações constantes, buscando capacitá-los e envolvê-los em reflexões e, quem sabe, futuras mudanças, evidentemente necessárias, referentes à sua prática de ensino. Procuro, então,

complementar esta ação na escola, fazendo o papel de mediadora democrático-dialógica: proponho atividades diferenciadas e ofereço subsídios, realizando estudos e dinâmicas.

Além daquilo que os pais esperam sobre o papel da escola nos dias atuais, longe daquela importância dada somente à escrita e à leitura, muito mais deve ser oferecido pela instituição, como o inter-relacionamento entre os colegas, o pensar crítico, o respeito quanto à capacidade dos outros, etc.

Enquanto pesquisadora, nas observações para coleta de dados pude constatar que alguns professores da escola, além de efetivamente alfabetizarem seus alunos, proporcionam-lhes também um atendimento nos aspectos psíquicos, afetivos, sociais e culturais.

Fui constatando aos poucos que a maneira de trabalhar em sala de aula fazia diferença e muita, na vida escolar do educando. À escola não cabe mais apenas ensinar a “ler e escrever” e, na seqüência, promover a absorção do máximo de conteúdos para serem memorizados. À escola cabe também conduzir a criança a constantes aprendizados, levando-a a apropriar-se do conhecimento adquirido e sua eficaz aplicação na vida diária, revertendo em benefício próprio e preparação para novos conhecimentos.

A necessidade de ações contínuas na “Formação de Professores” ficou evidente, como um dos primeiros passos, para garantir tais mudanças.

3 DIVERSIDADE SÓCIO ECONÔMICA CULTURAL DOS ALUNOS: como lidar com ela?

[...] Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos [...].

Paulo Freire

Em 2000, após dois anos coordenando mais de uma unidade escolar, passei a ser responsável apenas pela EMEF “Coronel Tobias”, onde constatei algumas particularidades que analisarei neste capítulo, tais como: elevado número de crianças da zona rural; grande contingente de crianças moradoras de bairros distantes dessa unidade escolar; um trabalho eficaz de socialização devido a ampla diversidade sócio-econômica cultural; o fracasso escolar de muitos alunos; a importância da afetividade na aprendizagem, defendida por muitos educadores já citados anteriormente; a necessidade de trabalho diversificado para minimizar o fracasso instaurado; bem como a necessidade de conhecer cada aluno e sua etapa de aprendizagem, para auxiliá-lo no processo; a *Formação Continuada aos Professores* como um recurso para a melhoria do ensino.

3.1 Remoção das turmas das escolas rurais para a rede escolar urbana

Uma das principais ações da Secretaria Municipal de Educação, ao assumir a rede de escolas de ensino fundamental, foi o fechamento das escolas rurais e a transferência dos alunos para escolas urbanas.

A desativação dessas escolas, porém, não se deu somente com a municipalização do ensino. Já há alguns anos, por razões que serão descritas adiante, as turmas das escolas rurais vinham sendo, pouco a pouco,

transferidas para o perímetro urbano. A última escola rural do Município, instalada na Usina Ipiranga, foi desativada em 1997.

Segundo a Secretária Municipal de Educação, as escolas de zona rural não apresentavam o mesmo nível de caráter educacional e social que as da zona urbana. Havia muita dificuldade para os professores se locomoverem para as áreas rurais, perdendo-se muitas aulas, principalmente nos dias de chuva. As instalações oferecidas por algumas sedes de fazendas não apresentavam infra-estrutura adequada aos alunos, que se reuniam em apenas uma sala, onde o professor deveria separá-los por série (às vezes tinha-se as quatro séries) e fazer o trabalho diferenciado no mesmo local. Isto dificultava o progresso e a concentração dos alunos.

Quanto à parte pedagógica, não havia supervisão assídua e nem diversificação de atividades pelos professores, como: aulas de inglês, sala de informática, projetos especiais efetuados na escola, atividades extraclasse nas datas comemorativas, passeios e excursões, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), assistência dentária, assistência à saúde quanto às vacinas, teste de acuidade visual, entre outros.

Quanto à distância, cabe ressaltar que crianças de vários sítios e fazendas freqüentavam uma escola que se localizava em uma determinada fazenda, geralmente maior, com grande número de moradores. Assim, muitos alunos se locomoviam diariamente vários quilômetros até o local da escola. Esse transporte acontecia a pé, a cavalo, carroça, tratores ou carros, sendo estes dois últimos raros, pois aconteciam somente quando os proprietários emprestavam suas conduções aos empregados para esse fim. Poucos empregados possuíam condução própria. Nos dias de chuva, a escola, ou funcionava com os pouquíssimos alunos que, por morarem perto, conseguiam chegar ao local, ou não funcionavam.

Outro fator que influenciou a desativação dessas salas de aula foi à precariedade da merenda oferecida aos alunos. A princípio, eram contratadas cozinheiras (geralmente mães de alunos) que tinham a função de preparar a alimentação das crianças. Em algumas fazendas, ficavam as professoras encarregadas de passar na cozinha central – localizada na zona urbana – e levar caldeirões de sopa e pães para as crianças. No momento de servir, elas próprias aqueciam os alimentos nos fogões na escola, fazendo com que um

tempo considerável fosse gasto com esses preparativos. A louça era lavada ali mesmo. Para levar essa merenda era pago às professoras, em obediência à Lei, o valor estimado de um litro de combustível para cada quilômetro rodado.

Mais um fator que mobilizou a desativação das escolas rurais foi que as mesmas atendiam somente alunos de 1ª a 4ª séries, sendo que os de 5ª série em diante, necessariamente, tinham que vir para as escolas da cidade. Dessa forma, a prefeitura pagava uma condução para pegar alunos que residiam em áreas ao redor das escolas, e outra para trazer alunos de 5ª a 8ª série e Ensino Médio. Como medida, houve a construção de escolas na periferia e ônibus escolar fazendo o transporte de todos os alunos.

Nessa mudança, também foi levado em conta o quanto a criança de fazenda estava em desvantagem, comparada com as da zona urbana. As primeiras, muitas vezes por falta de condições econômicas ou de transporte, conheciam apenas a Igreja Matriz da cidade, ou, simplesmente, nunca haviam saído da fazenda ou sítio onde residiam. Para essas crianças, que agora freqüentam escola da zona urbana, a Prefeitura Municipal oferece diariamente condução gratuita que os apanha nos mais diferentes locais da zona rural e os deixa na porta das suas escolas. O mesmo ônibus os transporta de volta para casa, no término das aulas. Esquemáticamente falando, a cidade é dividida ao meio. Pela manhã, os ônibus trafegam por uma região, à tarde, por outra.

A merenda é servida na hora do recreio para todos os alunos. Contudo, em respeito à distância que as crianças de fazenda percorrem de suas moradias até a escola, tanto na entrada quanto na saída dos períodos, é oferecido a elas um lanche (pãozinho e leite de soja), preparado pelas cozinheiras da merenda municipal.

Quanto ao acompanhamento escolar dos filhos, Eliana Miranda⁶ informou que nas escolas de zona rural era marcada apenas uma reunião com os pais no início do ano, ficando a critério dos mesmos a procura pela escola, que pouco ou quase nunca acontecia. Na mudança da escola para a zona urbana, a distância dificultou ainda mais a presença dos pais, mas muitos dos

⁶ Professora Estadual. Exerceu a função 17 anos na zona rural. Atualmente acumula as funções de Coordenadora de EMEI e Diretora de Creche no Município.

que não comparecem nos dias de reunião, comparecem em outros dias, justificando que por falta de condução deixaram de vir na data marcada. Entretanto, ao analisar as cadernetas dos professores, assinadas por pais nas reuniões que acontecem bimestralmente, constatei que alguns pais residentes na cidade, comparecem menos ainda que pais da zona rural.

Cabe ressaltar que o atendimento da criança de zona rural na cidade é uma questão polêmica, havendo muitos defensores da educação no campo que propõem inclusive trabalho consistente neste sentido, julgando necessário que o aluno de zona rural frequente as aulas em seu local de moradia.

A criação da Coordenação Geral de Educação do Campo e da Floresta, proposta pelo Ministério da Educação, possibilita o cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, definidas pela Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dados estatísticos e reflexões sobre o tema estão reunidos no documento *Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo*.

Entendo que cada realidade tem sua especificidade. O atendimento das crianças no próprio local de moradia demandaria atuação mais complexa para a educação empreendida neste Município, em relação às crianças de fazenda.

Concordo com Rodrigues (2003, p. 32) quando afirma que para a escola atender a demanda do campo deve contar com “a criação de mecanismos de monitoramento das ações educacionais nas próprias regiões onde se localizam as escolas, para evitar desvirtuamentos”. Porém, segundo a então Secretária de Educação, não havendo condições para esse acompanhamento, é melhor que os alunos estudem na zona urbana.

Muitas melhorias efetuadas nas escolas da área urbana, pós-processo de municipalização, seriam inviáveis em escolas da área rural. O posicionamento da Secretária é claro quando afirma que: “todas as crianças têm direitos iguais perante a Legislação e, certamente, oferecemos a todas as crianças do Município, independente de seu local de moradia, a mesma qualidade de ensino” (informação verbal)⁷.

⁷ Esse posicionamento da Secretária Municipal de Educação sobre o estudo na zona urbana era constante em reuniões e conversas como os diretores e coordenadores das escolas.

3.2 Demanda de crianças dos bairros para a escola central

Em minhas observações fui percebendo a diversidade de origem social e geográfica dos alunos da escola “Coronel Tobias”. Além dos moradores da zona rural, é significativa a demanda de alunos de outros bairros da cidade para esta unidade escolar. Essa constatação ganhou mais destaque no segundo semestre de 2001, quando realizamos o “Programa de Matrícula Antecipada”, elaborado pela então Secretária Estadual de Educação, Rose Neubauer, do qual o Município de Descalvado participou. O Programa tem por finalidade antecipar, com certa organização e precisão, as matrículas das crianças para os primeiros anos do Ensino Fundamental e é composto por três fases:

- ◆ primeira – cadastramento dos alunos de Educação Infantil, candidatos à matrícula do Ensino Fundamental;
- ◆ segunda – chamada escolar das crianças que não freqüentam escola pública de Educação Infantil e que já completaram ou completarão sete anos no ano seguinte à matrícula, candidatas à matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental;
- ◆ terceira – chamada escolar das crianças e adolescentes que se encontram fora da escola, dentro da faixa etária de oito anos completos no mesmo ano ou dezoito anos a completar no ano seguinte, candidatos à matrícula em qualquer série do Ensino Fundamental.

O município de Descalvado participa do programa e efetua na rede as matrículas de primeiros anos, mediante orientações recebidas, desde sua implantação. Assim, temos uma visão antecipada e precisa do número de alunos que ingressarão no ano seguinte, bem como outros dados, como: freqüência à pré-escola, local de residência, etc.

Por meio deste Programa passei a perceber, com mais atenção, a intensa procura de vagas nesta escola por pais de alunos oriundos de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) distantes desta. Devido à grande insistência desses pais em efetuar a matrícula, a direção/coordenação da

escola optou por fazer as inscrições, chamando depois esses pais para análise das razões de cada um.

No final do ano de 2001, ao montar as turmas para 2002, diante de um balanço dos alunos matriculados constatei que quase 20% dos alunos eram provenientes da zona rural. Como mostra a Tabela 1, percebi também que essa porcentagem havia aumentado sensivelmente ao comparar com o ano de 1998.

Tabela 1 – Comparação de alunos oriundos das zonas urbana e rural, 1998-2002.

ANO	TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS (ZONA RURAL)	TOTAL DE ALUNOS (ZONA URBANA)
1998	556	55 (10%)	501 (90%)
2002	560	105 (19%)	455 (81%)

Fonte: Documentos de arquivo da EMEF “Coronel Tobias”.

Essa diversidade motivou-me a verificar se o mesmo fato acontecia em todas as escolas do Município. Assim, movida pelo interesse que me acompanha ao longo da minha jornada educacional, realizei um levantamento de dados nesse sentido. Os resultados mostraram que a EMEF “Coronel Tobias” atende uma clientela altamente diversificada em relação aos locais de moradia, contendo, em seu quadro de matrículas, crianças da região central da cidade, alunos da zona rural e também elevado número de alunos de todos os bairros do município que poderiam estar matriculados em escolas mais próximas de suas residências. Ficou evidente que a maioria das crianças das outras escolas, são provenientes da zona rural e do próprio bairro, havendo também diversidade, mas, menos acentuada que nesta unidade escolar.

A Tabela 2 mostra a distribuição, no ano de 2002, dos alunos da rede escolar municipal fundamental, composta por cinco EMEFs cujas localizações geográficas podemos visualizar no Anexo A.

Tabela 2 – Comparação das escolas de Ensino Fundamental Ciclo I quanto ao número de alunos, em 2002.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS (ZONA RURAL)	TOTAL DE ALUNOS (QUE RESIDEM PRÓXIMO À ESCOLA)	TOTAL DE ALUNOS (QUE RESIDEM DISTANTES DA ESCOLA)
CORONEL TOBIAS	560	105 (19%)	226 (40%)	229 (41%)
PROF ^o . FRANCISCO F. F. DA CUNHA	361	122 (34%)	224 (62%)	15 (4%)
CAIC DR. CID MUNIZ BARRETO	348	94 (27%)	245 (70%)	9 (3%)
PROF ^a . THEREZA DOS ANJOS PUOLI	337	72 (21%)	245 (73%)	20 (6%)
PROF ^a . DIRCE S. SERPENTINO	211	22 (10%)	186 (88%)	3 (2%)

Fonte: Documentos de arquivo das EMEFs.

No decorrer do meu percurso como coordenadora sempre procurei conscientizar os professores da necessidade de se trabalhar com as diferenças. Ao certificar-me da heterogeneidade presente na “Coronel Tobias”, busquei levar os professores, principalmente os de primeiros anos, a refletir sobre tal particularidade. Objetivava a conscientização dos mesmos quanto ao entrosamento dessas crianças entre si, juntamente com uma prática pedagógica que pudesse envolver todos os alunos: os alfabetizados (crianças que, por influências alheias à escola, já liam e escreviam); os semi-alfabetizados e os que nada compreendiam da leitura e escrita; os que conviviam com uma linguagem culta, denominada de linguagem padrão por Soares (1986); os que utilizavam a linguagem popular; os economicamente afortunados e os assalariados. Em suma, objetivava o respeito pelas diferenças históricas, culturais e sociais nitidamente observadas entre os alunos.

Osterrieth (1962) nos esclarece que a socialização de um indivíduo, dentro de qualquer grupo social que ele venha freqüentar, bem como seu inter-relacionamento com os demais desse grupo, são aspectos importantes do seu desenvolvimento. Para o autor não há desenvolvimento especificamente humano sem contato com a humanidade. A instituição familiar é o primeiro grupo social do indivíduo. Assim, nos primeiros anos, a criança vai se

adaptando ao meio social e cultural, modificando comportamentos, ações e reações, se desenvolvendo, buscando padrões que a enquadrem no mundo dos adultos. Locomoção e linguagem, por exemplo.

A escola deve exercer um papel socializador a partir do que a criança traz de sua primeira formação, isto é, a partir de sua leitura de mundo, que na verdade é a sua perspectiva de valores, papéis, atitudes, etc (BARROS, 1996).

Ao considerar a escola como segundo grupo social de uma criança, devemos nos sentir responsáveis pela sua integração grupal, não apenas para que este indivíduo seja alfabetizado a contento, mas para que ele se torne um cidadão pleno e crítico, baseado nos relacionamentos estabelecidos na instituição escolar.

A socialização, incluindo o respeito pelo colega, é também tarefa da escola. Assim, em vez de uma, temos duas tarefas básicas nas escolas de Ensino Fundamental: além de atender às necessidades pedagógicas dos alunos, temos que trabalhar a diversidade sócio-cultural, tal como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais; a integração e formação de grupos e seus inter-relacionamentos sociais; as dificuldades e o crescimento individual e escolar.

O desenvolvimento humano, com suas dimensões biológica e cultural interligadas, começa primeiramente com o contato familiar, devendo ocorrer também na escola. Temos responsabilidade nesse sentido, principalmente em se tratando de diversidade sócio-econômica cultural. Socialização significa “o processo de integração dos indivíduos num grupo, pelo qual a criança interioriza ou internaliza, além da linguagem, padrões de comportamento, normas de conduta e valores do grupo social a que pertence” (BARROS, 1996, p. 168-169).

Esse assunto levou-me a sucessivas conversas com as professoras nas reuniões de H.A.C., onde procurava mostrar a necessidade de se trabalhar e aceitar a diversidade de nosso corpo discente e introduzir mudanças no ensino-aprendizagem. Foram criados muitos momentos de estudos onde os professores tiveram que refletir sobre os procedimentos didático-pedagógicos que vêm sendo utilizados, principalmente os utilizados nos anos setenta, fundamentados em uma concepção tecnicista, segundo a qual a escola era

como uma linha de montagem, direcionada a criar máquinas de ensinar com seus métodos e técnicas.

Nos dias atuais, a preocupação está em formar cidadãos para seu momento histórico, para sua realidade, consciente de suas atitudes (WEISZ; SANCHES, 2003). Entretanto, fui percebendo que somente esses momentos de reflexão nas reuniões não eram suficientes para tratar de assunto tão complexo, exigindo embasamento teórico condizente com as transformações almejadas.

3.3 O fracasso escolar

Um grande contingente de crianças com dificuldades na aprendizagem foi outro fato que a visão de coordenadora desta escola me permitiu constatar.

Por intermédio de gráficos estatísticos, percebi que o índice de alunos que chegavam ao 4º ano sem estarem alfabetizados, ou com muita dificuldade no processo, era marcante. Esse índice foi constatado mediante resultados obtidos nas avaliações do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal (SAEM), realizado anualmente nas escolas do Município, no final do primeiro semestre e do ano.

Os gráficos 1 e 2 demonstram, nos anos de 2000 e 2001, que em torno de 10% dos alunos são retidos ao final de Ciclo, tendo que frequentá-lo um ano a mais. Esta porcentagem mostra apenas os alunos analfabetos no final de ciclo, muitos dos quais se encontram na hipótese pré-silábica de escrita, porém o número de aprendizes com extrema dificuldade no ciclo todo é bastante significativo.

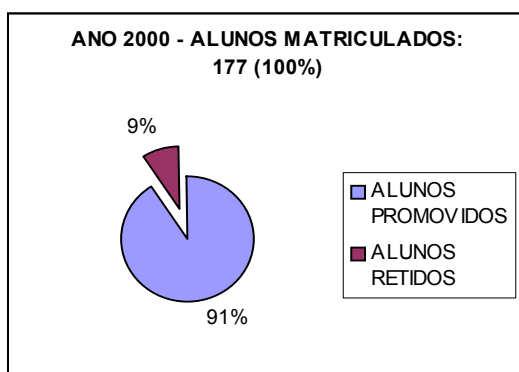


Gráfico 1 – Alunos retidos no final de ciclo em 2000.

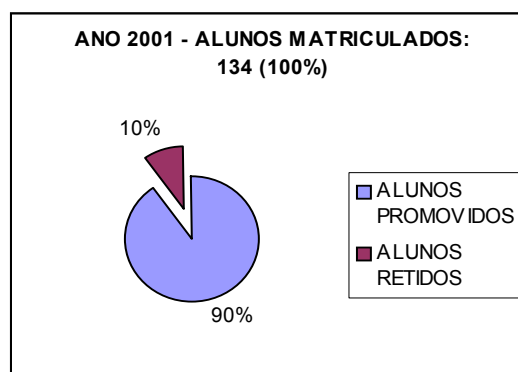


Gráfico 2 – Alunos retidos no final de ciclo em 2001.

Em muitos casos, essas crianças foram trabalhadas desde o primeiro ano letivo com reforço e recuperação paralela, mas, mesmo assim, não conseguiram superar as dificuldades e acompanhar o restante da classe. Avanços, certamente são presenciados nessas crianças, mas são lentos, mostrando que cada criança tem seu tempo de aprender.

Verifiquei que é nesse contexto, nesse emaranhado de inter-relações entre educador e educando, entre saber e transmissão de saber, entre dificuldades de níveis de aprendizagens, dentro de uma instituição escolar – local específico para construção do conhecimento formal –, que se origina o “fracasso escolar”.

Percebi a dificuldade de muitos alunos desde os primeiros anos de escolaridade. Preocupei-me com esse quadro real e decidi, juntamente com a equipe escolar, minimizar os efeitos negativos que lhe são peculiares.

A diversidade de aprendizagem acontece pelas diferenças com que as crianças chegam à escola, como: frequência de pré-escola; ambiente familiar com estímulo e valorização da leitura e escrita; valorização da escola; valorização da própria criança quanto a sua capacidade de aprender e vencer barreiras; dentre outros.

Sabemos que o fracasso escolar não é uma realidade recente e que as crianças, há algumas décadas, após sucessivas retenções, evadiam-se das escolas. Debates e estudos sobre o assunto têm apontado o equívoco de se localizar no próprio aluno as causas do insucesso escolar, atribuindo-se a ele uma incapacidade para aprender. Nesta visão, a escola parece isenta de responsabilidade e o fracasso escolar da criança é apresentado como resultado de distúrbios, disfunções, problemas, dificuldades (PATTO; MACHADO, 1990 apud COLLARES; MOISÉS, 1996).

Muitas crianças, logo nos primeiros anos de escolaridade, já se encontram desmotivadas, apresentando uma atitude negativa em relação à escola. Esta instituição deveria ser um local agradável a todos os seus integrantes “um local rico em aprendizagens, um lugar onde as crianças precisam passar tanto tempo, deveria ser um lugar para experiências e aprender no sentido amplo” (OAKLANDER, 1980, p. 342).

Esclareço que faço uso do termo “fracasso escolar” em meu trabalho, uma vez que vários autores se utilizam do mesmo e o julgam adequado para

definir alunos com dificuldades. Particularmente, considero o termo “pesado” demais e prefiro substituí-lo por dificuldades de aprendizagens. Considero o termo fracasso como algo irreversível. Alguém fracassado, em qualquer atuação, encontra-se indisposto ou impossibilitado para recomeçar. A dificuldade, por sua vez, é mais simples de ser superada. Assim, se tiver que seguir o discurso de educadores conceituados, e que se utilizam do termo sem constrangimento, prefiro parafrasear Charlot (2000, p. 16) quando coloca que: “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”. Soa melhor para mim e creio, para os aprendizes.

De certo modo podemos dizer que os casos de fracasso escolar

são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através de estruturas de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar [...] estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar), que a constelação de pessoas que os cercam não pode ajudá-los a resolver (LAHIRE, 2000, p. 19).

Verifico isto constantemente, pois uma das principais queixas dos pais é seu desconhecimento quanto aos assuntos escolares, o que lhes impossibilitam auxiliar os filhos nos trabalhos propostos pela escola. Os professores buscam constantemente orientar os pais quanto às tarefas de casa, pedindo para que apenas incentivem as crianças a resolverem as questões e, caso não as compreendam, que voltem a procurá-los no dia seguinte para maiores explicações sobre o assunto.

Como educadores não podemos cometer o erro de atribuímos o fracasso escolar apenas aos alunos, a seus pais ou até mesmo à instituição escolar e seu sistema de ensino. Ele é um objeto complexo que requer uma análise mais atenta. Não é uma questão individual, mas coletiva. Charlot (2000, p. 14) coloca o fracasso escolar para além da sala de aula ao afirmar que o “fracasso escolar é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais”.

O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição, que tem o poder de julgar, de classificar e de declarar um aluno em fracasso. Para

Perrenoud (2000, p. 22), “[...] é a escola que avalia seus alunos e conclui, de modo unilateral, que alguns fracassam”.

O que a escola exige de seus alunos, colocando-os como seres iguais que têm por obrigação responder igualmente aos objetivos do Plano Gestor e dos professores, não vai muitas vezes ao encontro do que as crianças buscam ou, acima de tudo, como elas conseguem trabalhar, resultando em aprendizado. Embora as crianças não se encontrem em um mesmo nível de aprendizagem, a escola trabalha de modo homogeneizado, padronizado. Quem não acompanha é excluído, é estigmatizado, é incapaz, é atrasado.

Cataldo (1981 apud COSTA, 1994, p. 31), explica esse fato salientando que “diante de um espaço estranho onde são hegemônicas as idéias, o modo de pensar, o modo de viver das classes dirigentes, essas crianças apresentam, logo de início, uma série de dificuldades de aprendizagem [...]”.

A noção de fracasso escolar, inicialmente, foi remetida às crianças, esclarece Ferreiro (2002). Fracassar era de sua responsabilidade. Estas eram consideradas imaturas, desleixadas... algo patológico. A partir dos anos 70, deslocaram essa incapacidade ao contexto familiar. Era o “déficit cultural” – considerado como certa patologia social (soma de pobreza e analfabetismo). E a responsabilidade da escola e dos professores?

Não podemos deixar, seguindo o pensamento de Collares e Moysés (1996), que a explicação para o fracasso escolar recaia sempre sobre os alunos. Como as autoras, não concordo que crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas ou provenientes da zona rural. Acredito sim que qualquer criança, independente de sua classe sócio-econômica cultural, aprende. Não cabe ao professor, logo no início da escolaridade, afirmar se uma criança vai ou não aprender, pois “no momento em que se definem os que não irão aprender, legitima-se a sua exclusão futura do rol dos cidadãos” (COLLARES; MOYSÉS; 1996, p. 59).

Enquanto educadores, temos que atentar para esses fatos, buscando compreender os alunos e suas singularidades. Temos que auxiliá-los no processo, fazendo com que rompam barreiras, que muitas vezes os levam à desistência e à evasão escolar. Portanto, “a situação de ensino e aprendizagem pode ser vista como um processo direcionado a superar desafios, os quais

possam ser abordados e permitam avançar um pouco além do ponto de partida.” (ZABALA; 2002, p. 103).

Nesse contexto, tentando conscientizar professores para uma atuação crítica enquanto educadores, constatei que muitos não estavam dispostos a mudanças. A equipe docente da EMEF “Coronel Tobias”, era formada por uma maioria de professores em vias de aposentadoria. Por mais que eu tentasse demonstrar argumentos e fatos comprovando a necessidade de transformações referentes à prática didático-pedagógica, tinha a sensação de estar navegando contra a correnteza.

Acredito que somente o professor – protagonista mediato e imediato do processo –, conseguiria e conseguirá melhorias no campo educacional.

Muitos fatores podem ser responsáveis pelas dificuldades das crianças. Os problemas podem estar ligados aos pais, à privação de estímulos de leitura e escrita, às carências dos alunos quanto à saúde e à alimentação, ao salário e/ou desprestígio dos professores, ao trabalho professor com o aluno, à falta de empatia professor/aluno, ao sistema como um todo, enfim, a uma infinidade de fatores. Entretanto, “culpar” este ou aquele ou esperar que os mais diversos agentes que compõem a vida dessas crianças se prontifiquem para reverter esse quadro é ingenuidade de nossa parte. O professor deve perceber-se como “protagonista” e, na medida do possível, construir com as crianças caminhos que os levem a um aprendizado eficaz e eficiente, durante sua escolarização.

Não estou aqui, responsabilizando o professor pela crise educacional que vivenciamos. Quero ressaltar que o vejo sim como “agente principal” nas transformações educacionais, mas não como único. Entretanto, considero que mudar requer compromissos, rompimentos e renúncias, requer aceitações e reflexões e muitos não querem ou não estão preparados a praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, de modo a envolver os alunos em procedimentos de projetos, a conduzir uma avaliação formativa, a trabalhar em equipe (PERRENOUD; 2000).

A necessidade de formação continuada aos professores evidenciava-se a cada reunião de H.A.C., onde presenciava vários conflitos gerados pelo distanciamento entre teoria e prática. Considerei ser de suma importância, envolver esses professores em cursos de capacitação.

3.4 Importância da afetividade na aprendizagem e respeito pela diversidade entre os alunos

Outro ponto que considero relevante e que necessitava ser discutido com os professores é a afetividade nas relações escolares. Para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de uma forma eficaz é de extrema importância que haja um bom relacionamento entre professores e alunos. Como já descrito, a EMEF “Coronel Tobias”, têm uma variedade bastante grande de alunos oriundos de zona rural, bairros e região central da cidade, havendo nas salas de aula diversidades que devem ser respeitadas e valorizadas. O estímulo do professor evidenciando a importância das regiões do Município e suas singularidades poderá levar à valorização de cada criança, além de promover entre elas conhecimentos variados e respeito pelas diferenças.

Não estou afirmando que relações afetivas gratificantes somente devem ocorrer nas escolas onde há diversidade de alunos, pelo contrário, todos os alunos, independentemente de seu local de moradia, nível sócio econômico, cultura, raça ou crença, devem ser vistos, orientados e valorizados como seres humanos únicos. Lidamos com escolas que devem receber a todos indistintamente e trabalhar adequadamente com todos os alunos, seguindo os princípios da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e, mais especificamente, a LDBEN 9.394/96 (UNIÃO..., 1997). Acredito no crescimento pessoal e educacional a partir das diferenças e valorizo formas de trabalho que as considerem. Procuro mostrar aos professores a validade destas concepções e teorias.

Weisz e Sanchez (2003, p. 97-98) afirmam que diante de situações que provocam sentimentos de impotência, nossa saúde mental exige que haja desinteresse, “[...] porque é condição humana, não suportar o fracasso continuado. Portanto, antes que os alunos desistam de aprender o que não estão conseguindo, a escola precisa criar formas de apoio à aprendizagem”. Assim, um relacionamento afetivo e de respeito entre educador e educando deveria acontecer com todos e, especialmente, com alunos que apresentam déficit de aprendizagem e, portanto, sentem-se desvalorizados na escola.

Para muitos professores os alunos com dificuldades deveriam freqüentar uma sala separada dos outros. Acreditam na concepção de que se trabalha melhor quando alunos que apresentam progresso contínuo estão separados de alunos com dificuldades. Estes professores não se conscientizaram de que quando a maioria da classe vai bem e alguns alunos não, estes últimos “devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação de suas dificuldades (WEIZ; SANCHES; 2003, p. 97). Em geral, os professores resistem em perceber que “[...] ‘os alunos de bom nível’, praticamente independem da escola; a ‘boa didática’, deve ser avaliada pelos bons resultados que obtêm com os alunos ‘fracos’ [...]” (BRANDÃO, 1980, apud CANDAU, 1997, p. 54).

As professoras com as quais trabalhei conheciam minha insistência para que todos os alunos fossem respeitados como pessoas em seu processo de aprendizagem. Eu procurava mostrar, freqüentemente, que o trabalho do educador tem que ser primeiramente a constituição de um vínculo afetivo com seus alunos. Em nossa concepção de educação, não basta aplicar esta ou aquela teoria, é preciso algo mais. É necessário acreditar no muito que se pode fazer pelos alunos, principalmente os que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Piaget considera que a afetividade não é suficiente para a constituição da inteligência, mas admite ser condição necessária para tal, pois sem afeto não há interesse, motivação e questionamento. Assim, o afeto pode ter a função de aceleração ou retardamento do desenvolvimento intelectual, acelerar quando há interesse e necessidade e, retardar quando a situação causa obstáculo para o desenvolvimento (PIAGET, 1896-1980 apud LA TAILLE, 1992).

O professor é um mediador indispensável na sala de aula, sua interação com os alunos não deve se limitar apenas aos aspectos cognitivos. Como nos esclarece Vygotsky (1896-1934 apud OLIVEIRA, 1992), a afetividade tem um fator de peso no processo de construção do conhecimento. Para Wallon, a afetividade ocupa lugar preponderante na vida dos indivíduos, principalmente nas crianças e, dentro dela, a emoção é vista como desencadeadora do comportamento humano. Toda e qualquer criança, bem como todo indivíduo é movido por suas emoções (WALLON, 1879-1962 apud DANTAS, 1992).

A relação professor/aluno deve ser permeada pela afetividade, uma vez que “[...] conforme o tom com que fala, o olhar que lança, um gesto que esboça, a fala do professor adquire um valor determinado para um conjunto de alunos, e, certamente, uma ressonância particular para alguns deles [...]” (CUNHA, 1988, p. 18), que por serem mais sensíveis ou tímidos, se amedrontam ou acanham, gerando assim, dificuldades na aprendizagem.

A mesma valorização das relações afetivas entre professor e aluno encontramos em Luckesi, quando expressa a necessidade de acolhimento aos alunos, pois entende que o educando se desenvolve a contento, mas, para isso, necessita de um espaço acolhedor e seguro e de um tempo satisfatório para processar suas aprendizagens. E ainda considera o papel do educador maternal, “[...] assim como a mãe que acolhe, que nutre e sustenta, o educador deve acolher, nutrir e sustentar” (LUCKESI, 2003, p. 65).

Ainda, sobre a afetividade Goleman (2001) esclarece que é por meio dela que o professor pode repensar o agir e contribuir para o aperfeiçoamento das relações interpessoais, o desenvolvimento das aptidões inter/intrapessoais e para o relacionamento aluno/professor.

Um professor que acredita, por exemplo, que um determinado aluno não é capaz de aprender por uma ou outra razão, por mais que não queira demonstrar, agirá com ele como se não pudesse de fato aprender.

Com esse quadro de referência busquei sempre, em conjunto com os professores, valorizar cada criança sabendo que para o desenvolvimento de sua autonomia, é essencial que o adulto se relacione com ela com respeito. “Assim ela terá probabilidade de respeitar a maneira como as outras pessoas pensam ou sentem [...]” (BARROS, 1996, p. 33).

3.5 Conhecer o aluno: início da prática pedagógica

Atualmente, os educadores vêm enfatizando a necessidade de se trabalhar com a criança diferentemente de como se fazia há décadas. O conceito de educação vem mudando e com ele, as práticas pedagógicas. Em busca de compreender mais e melhor como se processa a alfabetização,

educadores brasileiros, com base em investigações e estudos publicados no Brasil e no exterior, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, dentre outros, mudaram sua maneira de pensar.

Os estudos de Ferreiro chegaram ao Brasil em um momento – década de 80 – em que o analfabetismo voltou a fazer parte das discussões políticas e sociais do país, estendendo-se às políticas públicas de educação. A teoria construtivista afirma que para aprender alguma coisa é preciso saber alguma coisa. Ninguém conseguirá aprender se não tiver como reconhecer aquilo como apreensível. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. É o que Piaget estabelece como processo de equilibração que impulsiona o desenvolvimento da criança (CAMPOS, 1989).

Essa teoria se transformou no Método Construtivista, tomado como o grande “salvador” dos professores alfabetizadores que sem compreender muito bem o que acontecia, tiveram que abandonar seus “velhos” materiais de alfabetizar – cartilhas, prontuários, etc. – para se tornarem, do dia para a noite, professores alfabetizadores construtivistas. Esta onda foi tão intensa que o Brasil foi o país que mais experiências concretas das novas propostas apresentou, na última década do século XX.

Vivenciei essa realidade em meu curso de magistério, onde todas as alunas da classe de 2º ano de curso (1988), tiveram que preparar materiais concretos para as professoras da própria escola, sendo eles: abecedário de tecidos ou de material emborrachado; bonecos de fantoches com suas respectivas encenações; jogos de dominó, de memória, de letras, numerais, entre outros, peças de teatro; material dourado; escala cousinaire; livros de tecidos pintados e escritos; quadros com letras de todas as formas do alfabeto com desenhos; considerados necessários para uma eficaz aprendizagem dos alunos.

Essa proposta, que tem por referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais tarde, a psicogênese da língua escrita por Ferreiro e Teberosky, mostra-nos que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Essas hipóteses evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é representação do falado (hipótese pré-silábica) para uma etapa em que

representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim, adequada à escrita convencional.

As descobertas sobre a psicogênese da língua escrita têm revelado uma enorme importância para a educação. Segundo Kaufman (1998, p. 17-18), as várias pesquisas que vêm sendo realizadas, mostram que “o aprendizado é um modo particular de construção de conhecimentos em uma situação em que há uma intervenção intencional externa”. Assim, cabe ao docente apresentar à criança situações que considera favoráveis para a construção de conhecimentos.

É necessário que os professores percebam que vários educadores, por meio de pesquisa, iniciaram um esforço coletivo no sentido de buscar novos caminhos para vencer o fracasso escolar. Todo este esforço não vem sendo realizado por acaso. Esses estudos se embasam na psicologia psicogenética e apresentam-nos uma proposta bem diferente da concepção empirista de ensino, na qual ao professor cabe somente verificar a matéria dada no ano anterior e seguir adiante. Esta é a filosofia dos professores mais tradicionalistas que se vêem presos ao planejamento anual, sendo este um instrumento que deve ser executado inteiramente durante o ano letivo, independentemente do aprendizado dos alunos. É o modo de pensar e agir de professores que acreditam em sua metodologia, afirmando que a mesma “funcionou” durante tantos anos, continua a funcionar e, que se a aprendizagem não estiver se processando, o culpado é o aluno.

O fracasso escolar está aí, a democratização da educação também. Paralelamente, as pesquisas comprovam as diferentes organizações cognitivas que se estruturam para que a criança construa seu conhecimento. Todos esses fatos não podem nem devem ser ignorados pelos professores em detrimento de um crescimento na área profissional e com prejuízo aos aprendizes.

Ferreiro (1993) explicita que a alfabetização, assim como todas as informações não são recebidas passivamente pelas crianças, sendo que elas transformam os conteúdos recebidos. Lidamos com indivíduos ativos e para tanto temos que conhecê-los e entendê-los nesse processo educacional.

Nesse contexto, a formação dos professores consiste em desenvolver a aquisição de “habilidades e levá-los a pôr em prática determinados

conhecimentos de maneira que o rendimento dos alunos seja otimizado [...]” (TEBEROSKY; CARDOSO; 1993, p. 50).

Pensando no melhor rendimento dos alunos, venho buscando um desempenho maior e melhor dos professores na questão do ensino e da aprendizagem, mas reconheço que não pude perceber mudanças consideráveis desde meu ingresso como coordenadora, em 1998, até o final de 2001, quando tivemos conhecimento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – o PROFA.

Todos os itens que considerei relevantes neste capítulo – fechamento das escolas da zona rural, grande contingente de alunos dos bairros que procuram a escola em questão, fracasso escolar, necessidade da afetividade dos professores para com os alunos e a importância de conhecê-los a fim de elaborarem atividades corretas para a hipótese de aprendizagem onde cada um se encontra – fazem parte de nossa realidade e vieram cada vez mais reforçando a necessidade de capacitação dos professores face às complexidades evidenciadas. O papel do professor não é somente o de transmitir conhecimentos igualmente a todos alunos.

4 O PROFA NO CONTEXTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA “CORONEL TOBIAS”

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

Paulo Freire

4.1 Formação Continuada de Professores

Uma reflexão sobre as necessidades dos estudantes da nossa escola e a atuação dos professores deveria ser feita, visando caminhos que fossem facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem. Vários autores, dentre eles Placco e Silva (2002), vêm se referindo à formação continuada como um processo complexo e multideterminado, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz nos professores uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido.

A descrição anterior, referente aos aspectos fundamentais da escola, confirmava-me a necessidade de uma formação aos professores capaz de criar condições para que se preparassem filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vão exercer. O educador nunca estará definitivamente pronto. Sua preparação, maturação, se faz no dia-a-dia, na mediação teórica e a prática. Como afirma Luchesi (apud CANDAU, 1997, p. 26), “sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática” e pela prática reformulada após a reflexão.

É necessário, assim, um compromisso reflexivo sobre a prática, pois os professores muitas vezes, sem perceber reproduzem quase que de maneira intocada o que vivenciaram enquanto alunos, sob a direção de algum professor que os marcou indelevelmente (LÜDKE apud por CANDAU, 1997).

Até pouco tempo, os cursos de capacitação de professores apresentavam-se geralmente compactados, voltados à aplicação rápida de novas teorias que transformavam um problema político-pedagógico em mera questão de técnica com “cursos de reciclagem voltados mais para a resolução imediata de problemas do que para a melhoria do nível de conhecimentos na área pedagógica” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 69).

Gradativamente, os cursos oferecidos, estão deixando de ser predominantemente técnicos, substituídos por estudos que buscam uma maior compreensão teórica a fim de alterar a prática dos professores, incluindo a reflexão sobre elas. Nesta direção, no ano de 2000, iniciamos, eu e outra coordenadora da rede, os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por buscarmos um curso diferente daqueles que estávamos acostumadas a acompanhar, empenhamo-nos em trabalhar os Parâmetros de modo a levar os professores a perceberem que o método por eles utilizado, nada mais é que a própria teoria utilizada de diferentes maneiras. Além de discutirmos os conteúdos dos Parâmetros, procuramos também apresentar aos professores a realidade de nossas escolas, enfatizando as necessidades de transformações educacionais exigidas pela realidade atual.

O aluno que a escola recebe não é mais aquele passivo de outrora. Lidamos também com desigualdades das mais variadas e temos que nos preparar para receber esses alunos tal como eles se apresentam e oferecer-lhes diversidade de atendimento pedagógico para que as aprendizagens sejam efetivas. Para tanto, não basta insistirmos em novos métodos, pois estes não resolvem os problemas. É preciso reavaliarmos as “práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora” (FERREIRO, 1995, p. 41).

Ao considerar a evolução tecnológica reinante e a democracia como forma de governo, na qual a exigência educacional é que todos sejam alfabetizados, o professor deve promover a democratização de ensino, levando em conta que o exercício pleno da cidadania é incompatível com o analfabetismo. Ferreiro (2002, p. 18) ensina que:

a democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura. Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores).

O processo de democratização do ensino, resposta às reivindicações das camadas populares, proporcionou crescimento quantitativo e diversificado do alunado. A escola que se destinava aos alunos de camadas mais favorecidas, considerando somente o modo lingüístico desses alunos, em detrimento da maneira de falar dos menos favorecidos, tem que repensar seu papel no momento em que recebe toda a população. Segundo Soares (1986, p. 68-69), a escola “não se reorganizou diante das transformações que nela vêm ocorrendo; neste sentido, a ‘crise da linguagem’, é, na verdade, uma crise da instituição escolar”. O compromisso e a seriedade da capacitação de docentes para operar juntamente com essa nova proposta democrática da escola, é inerente à busca de mudanças para atender à nova realidade.

A democratização do ensino ocorrida ultimamente efetivou-se somente quanto ao número de vagas nas escolas de 1º grau. Como afirma Patto (1981 apud COLLARES; MOYSÉS, 1996), na prática, constata-se que a “pretensa escola para todos”, não foi feita para as crianças proletárias. A autora mostra que a inadequação escolar é imensa, logo no início da escolaridade.

Sabemos que “há mecanismos inerentes à instituição escolar que operam à margem ou inclusive contra a vontade consciente dos professores” (LERNER, 2002, p. 32). Assim, além de capacitar os docentes, será imprescindível também estudar quais aspectos de uma proposta de Formação têm mais possibilidades de serem acolhidos pela escola, indo esta ao encontro das necessidades dos professores e das crianças. Há que se considerar que antes de ingressarem na escola, as crianças fazem parte de um mundo com o qual interagem e dele provém sua formação pessoal, até o momento.

Para entender a complexa teia que cerca o educando logo que chega à escola, é necessária uma *Formação Continuada dos Professores* que busque melhor conhecer e entender as fases das crianças, seu desenvolvimento dentro de um amplo contexto sócio-econômico-cultural e que a considere como sujeito na sociedade atual. A complexidade desta sociedade obriga os professores a

atuarem como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático (PERRENOUD, 2000, p. 57).

O que realmente importa é que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica que deve ser oferecida igualmente a todos os alunos, indistintamente, respeitando suas individualidades, diferentemente do que vêm acontecendo. Citando Soares (1986, p. 73),

uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

Para a autora a responsabilidade do fracasso escolar de muitas crianças está ligada às deficiências e diferenças de linguagens que são utilizadas na escola, pois esta define como linguagem correta a linguagem das classes mais favorecidas, ficando as crianças de classes menos favorecidas em defasagem. A escola trata de forma discriminatória a diversidade cultural, transformando as diferenças em deficiências. A criança deve ser ouvida para sabermos o que sente, o que pensa. “É necessário priorizar a *manifestação*, a *expressão*, ou seja, deixar que o educando fale, que coloque suas idéias, que seja capaz de descrever e analisar sua realidade. Assim será capaz de transformá-la” (LIMA, 1986, p. 24).

A atual proposta para vivências em sala de aula defende a importância da verbalização, da manifestação, da discussão e da reflexão. Entretanto, muitos educadores mantêm estes conceitos no plano do discurso, enquanto que, em sua ação pedagógica, tomam a palavra e pedem às crianças que façam silêncio (LIMA, 1986).

Lerner (2002) explica que além da capacitação dos professores é necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola; a capacitação é de extrema importância, mas julga necessário também

introduzir modificações, inclusive no currículo. Portanto, as modificações curriculares não dependem somente da administração escolar, são também de responsabilidade dos professores enquanto organizadores de seus projetos de aula.

Quanto ao currículo, este se apresenta aos professores e alunos como uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma intrincada teia cultural, política, social e escolar, refletindo o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. O valor da escola se manifesta pelo desenvolvimento do currículo. Por nos encontrarmos frente à democratização social e educacional, muito deve ser alterado em nível curricular para podermos transformar também a prática dos professores, complementa Sacristán (2000).

Mesmo com os estudos dos “Parâmetros”, realizados quinzenalmente em um primeiro momento, verificava-se o quanto ainda estava distante de conscientizar os professores sobre a necessidade de conhecer e entender o desenvolvimento de cada uma das crianças e os processos pelos quais elas passam durante a aprendizagem. Nossos encontros, geralmente se baseavam em leituras e discussões das mesmas, seguidas de apresentação de atividades a serem efetuadas com os alunos. Este era um apelo dos professores e buscávamos na medida do possível, responder a eles. Seguíamos o programa e as orientações que nos eram passadas, mas percebia-se que não estávamos atingindo os professores, como deveria ou gostaria. E eles também percebiam que sua prática em salas de aula não se alterava.

Fazer com que os estudos dos Parâmetros se tornassem mais dinâmicos e promissores passaram a ser minha meta, mas durante uma reunião com as orientadoras do curso sobre “Parâmetros”, fiquei sabendo que ele deixaria de acontecer, pois um novo Programa estava a caminho para todos os Municípios interessados. O próprio Ministério de Educação constatava que havia necessidade de mudanças quanto aos estudos dos PCNs e decidira criar um programa de complementação, surgindo assim, o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA). Este, segundo o MEC, daria continuidade aos estudos dos “Parâmetros”. Seria um curso de Capacitação de Professores mais constante (ocorrendo semanalmente), com uma carga horária

maior (cento e oitenta horas), com tarefas a cumprir com as crianças na sala de aula e relatórios das aplicações dessas atividades e seus resultados.

Afirmam Teberosky e Cardoso (1993, p. 52) que “encontrar novas saídas para o esquema tradicional de formação de professores é uma necessidade importante para todos aqueles que desejam melhorar a qualidade de ensino”. Baseando-me na afirmação destas autoras, pergunto: seria o PROFA a nova saída para a melhoria da qualidade educacional?

4.2 Criação do programa PROFA

Segundo pesquisas editadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP), representadas na Tabela 3, desde a década de cinquenta, os índices revelam que não se tem garantido aos alunos o direito de um aprendizado eficaz ao final da primeira série.

Tabela 3 – Taxa de aprovação ao final da 1ª série do ensino fundamental.

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

Fonte: BRASIL, 2001.

O documento de apresentação do PROFA esclarece que a questão do fracasso escolar indica a necessidade de repensar-se a *Formação dos Professores Alfabetizadores*, em especial, a construção de competências para a execução de uma proposta pedagógica que garanta a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2001). O MEC, movido por essa demanda emergente no sentido de incorporar às redes programas tanto de formação inicial como de formação continuada, assumiu a tarefa de oferecer às Secretarias de Ensino algumas condições técnicas para a difusão de programas que têm por objetivo orientar e propiciar aos professores o desenvolvimento de suas competências profissionais. No Anexo B podemos observar como foi idealizado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores com o estabelecimento da

parceria MEC e Secretarias de Educação Municipais e as fases a serem percorridas.

O Profa surgiu no processo do desenvolvimento dos “Parâmetros em Ação”, ao se constatar que o conhecimento didático sobre o ensino da língua escrita ainda não era bem compreendido e que não estava presente na prática profissional da maioria dos professores (BRASIL, 2001).

A Secretaria de Educação do Município de Descalvado, em junho de 2001, ao tomar conhecimento do Programa, mostrou interesse em desenvolvê-lo junto aos seus professores e estabeleceu a parceria com o MEC a fim de assegurar condições para seu desenvolvimento, sendo elas: infra-estrutura adequada, disponibilidade de materiais, compromisso com as tarefas a serem realizadas, participação dos formadores nas reuniões, garantia de presença dos professores. Os requisitos para essa parceria encontram-se detalhadamente descritos no Anexo C.

O Programa apresentava basicamente dois objetivos: ampliação do universo do conhecimento dos professores alfabetizadores e busca de uma reflexão sobre a prática profissional, que deve ser contínua e integrada ao próprio trabalho. Seu desenvolvimento ocorreu em duas fases. A primeira foi a capacitação de coordenadores indicados pelos municípios para se tornarem formadores. Nessa fase, foram oferecidos: conhecimento do material que seria utilizado posteriormente, estratégias de resoluções de problemas, incluindo discussão de competências dos formadores, e a tematização dos conteúdos propostos.

No Estado de São Paulo, a primeira fase envolveu cento e quarenta e oito municípios agrupados em pólos com um total de oito mil, duzentos e noventa e dois professores com um curso de trinta e duas horas⁸. O Anexo D apresenta as etapas de desenvolvimento dessa fase.

O Município de Descalvado, nesta fase, participou do pólo de Ribeirão Preto – SP, de 03 a 06 de julho de 2001.

Os participantes foram escolhidos pela Secretaria de Educação de cada Município. Descalvado optou por enviar as seis coordenadoras da rede e a

⁸ O agrupamento de Municípios onde eram ministradas as reuniões dos coordenadores gerais e de grupo dos Municípios e os coordenadores do MEC foram chamados de Pólos. Descalvado foi um pólo e englobou os Município de Araraquara, Dourado, Itirapina, Ibaté, Porto Ferreira e São Carlos.

supervisora de ensino que assumiram o compromisso de desenvolver o Programa junto aos professores. Participaram quase todos os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ciclo I do Município.

A EMEF “Coronel Tobias”, mesmo tendo a maioria de professores estaduais em seu quadro docente e, muitos, prestes a se aposentar, teve a porcentagem de 80% de professores participando.

A segunda fase do PROFA deu-se com o grupo de professores de cada município. Concomitantemente, houve reuniões quinzenais dos coordenadores do núcleo do município-sede, com assessoria das coordenadoras do Programa, enviadas pelo MEC – São Paulo, para acompanhamento das questões surgidas nos grupos, relativas à metodologia de formação e ao conteúdo.

Houve também, nesta fase, acompanhamento por meio de relatórios periódicos, feitos pelos cursandos e analisados pelas coordenadoras do Programa, sobre seu desenvolvimento e o impacto nas escolas. Foi realizada, durante todo o Programa, comunicação por e-mail entre consultor do MEC e coordenador local do Programa, para orientação quanto a dúvidas específicas do grupo.

O acompanhamento da segunda fase, descrito no Anexo E, deu-se em Municípios núcleos, sendo Descalvado um deles. Foram realizadas reuniões de setembro de 2001 a dezembro de 2002 (período de duração do curso).

A carga horária de cento e oitenta horas foi igual para todos os núcleos, mesmo havendo variação de datas para início e término do Programa. Em um mesmo núcleo, todos os Municípios estipularam datas únicas para o início do trabalho, coincidindo assim com as reuniões da equipe do MEC.

4.2.1 Objetivos específicos do Programa quanto aos professores

Especificamente em relação aos professores, os objetivos do Programa centraram-se em:

- ◆ capacitá-los para que possam auto-regular-se em seu processo de aprendizagem;
- ◆ levá-los a tomar decisões coerentes sobre o ensino-aprendizagem;

- ◆ orientá-los para que reflitam sistematicamente sobre sua prática;
- ◆ conscientizá-los para que se reconheçam como pensadores intelectuais capazes de tomar decisões autonomamente, modificando sua postura, propiciando assim melhoria em seu desempenho profissional (BRASIL, 2001).

4.2.2 Expectativas quanto aos professores

Espera-se que os professores:

- ◆ encarem os alunos como pessoas aptas a ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- ◆ desenvolvam um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- ◆ observem o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- ◆ planejem atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível real de conhecimentos dos alunos;
- ◆ utilizem instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- ◆ responsabilizem-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

4.2.3 Organização

O curso foi organizado em três módulos:

- ◆ Módulo 1 – Concepções de ensino/aprendizagem dos professores e estratégias de estudo. Apresenta conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e a didática da alfabetização;

- ◆ Módulo 2 – Organização do tempo didático e revisão de texto (organizadores textuais);

- ◆ Módulo 3 – Propostas de ensino da língua escrita na alfabetização; o trabalho com projetos didáticos; as unidades de gramática, pontuação, ortografia e reescrita textual.

4.2.4 Materiais de apoio

O desenvolvimento do Programa apóia-se em dois tipos de materiais:

- ◆ textos escritos, destinados aos professores cursistas e aos formadores;
- ◆ vídeos especialmente produzidos para o curso.

Esses materiais encontram-se detalhados no Anexo F.

4.2.5 Carga horária

Foram cento e oitenta horas, distribuídas nos três módulos, sendo que 75% do tempo foi destinado ao trabalho em grupo e 25% do tempo ao trabalho individual.

4.3 Formação continuada oferecida pelo PROFA

O Programa era destinado à formação de profissionais da educação a fim de torná-los capacitados a encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens. Esta formação buscava levar os professores à compreensão dos processos pelos quais se aprende a ler e a escrever e obter melhor atuação para desenvolvê-los.

A base teórica pautava-se em autores preocupados com a educação atual, voltada ao respeito pelas individualidades e envolvimento com a psicogênese do processo de alfabetização, evidenciando que o processo pelo qual se aprende a ler e escrever é o mesmo, em linhas gerais, para indivíduos de diferentes classes sociais – tanto para crianças como para adultos.

O Programa propunha intensa reflexão dos professores sobre sua prática, em busca de uma conscientização de que o aprendizado da leitura e da escrita não ocorre somente na escola, sendo importante considerar o que as crianças trazem para a escola. Seu intuito maior era romper com padrões educacionais vinculados com a convicção de que para se alfabetizar as crianças era necessário treino de determinadas habilidades – memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noções de lateralidade. Ao contrário de toda essa prontidão julgada necessária, este “Programa” veio mostrar que a alfabetização (como tantas outras aprendizagens) é fruto de um processo de construção de hipóteses pelos indivíduos ao se inter-relacionarem com o meio e com outros sujeitos.

Todos esses assuntos foram desenvolvidos em situações de estudo e leitura, discussão e reflexão para que favorecessem aprendizagens dos professores (no papel de aprendizes) e a transformação consciente de sua prática pedagógica.

O Programa teve início em setembro de 2001 e, sabendo de sua continuidade, no ano de 2002, decidi observar o desenvolvimento do curso e a aplicação de atividades com os alunos.

5 DELINEANDO O AMBIENTE DA PESQUISA: o município, o sistema municipal de ensino e a escola

A Educação tem sido – e tudo leva a crer que assim continuará sendo - um dos instrumentos mais importantes de que dispõem as sociedades modernas para lutar contra as desigualdades, para enfrentar os fenômenos e processos de segregação e exclusão social, para estabelecer, ampliar e apro-fundar os valores críticos e demo-cráticos, para impulsionar o desenvolvimento econômico e cultural para promover o desenvolvimento pessoal e a melhoria da qualidade de vida de seus membros.

César Coll

Antes de iniciar a pesquisa de campo propriamente dita, considereei válido explanar um pouco sobre o histórico do Município e da escola e o processo de Municipalização da educação nele ocorrido.

Essa reflexão não tem a pretensão de esgotar o assunto relatando todo o processo, questionamentos e discussões decorrentes do mesmo sobre os vários pontos políticos e educacionais. O objetivo é discorrer brevemente e processualmente sobre a Municipalização, indicando pontos relevantes, pois é a partir deles que o estudo será conduzido e muitas questões serão apresentadas e discutidas.

5.1 O Município: um pouco sobre Descalvado e sua evolução educacional

O município de Descalvado localiza-se na região nordeste do Estado de São Paulo, com aproximadamente setecentos e noventa e quatro quilômetros quadrados de extensão geográfica, fazendo divisa com os municípios de Luís Antônio, Analândia, São Carlos, Pirassununga, Porto Ferreira e Santa Rita do Passa Quatro.

Sua fundação deu-se em 1832, com a chegada de posseiros que ocuparam o agreste território habitado por índios caiagangues, dando início ao povoado que manteve algumas características de vida do caipira paulista,

como ocorria com tantos outros povoados nesta época, segundo Cândido (1997).

Economicamente, projetou-se com a cultura do café em 1870, sofrendo com a queda do produto em 1929. Houve também na mesma época o cultivo do fumo e da cana-de-açúcar, porém em escala menor. Entre as décadas de 1920 e 1960, reergueu-se com o pioneirismo da indústria têxtil. Foi considerada, nos anos 70, a “Capital do Frango de Corte”, pela numerosa produção avícola. Desde a sua fundação, a criação de gado também sempre esteve presente, favorecida por terreno e pastagens propícias. A pecuária intensificou-se aos poucos e hoje a produção de leite é considerável. Trata-se, portanto, de um município avícola e agropecuário.

Atualmente conta com vinte e nove mil habitantes, aproximadamente, sendo que uma pequena parte da população reside na área rural. Presenciamos uma população bastante conservadora, mesmo se encontrando em crescente transformação sócio-cultural, acompanhando a tendência mundial globalizadora.

Quanto à educação, desde as primeiras décadas após sua fundação, Descalvado já contava com escolas no perímetro urbano. Segundo Kastein (2001), há registro de duas escolas de primeiras letras para ambos os sexos na Freguesia, em 1862, que correspondem hoje ao ensino primário. Até o ano de 1886, o Município só contava com duas escolas de primeiras letras, embora fossem reiterados os pedidos de criação de mais classes.

Em 1889, foi criada uma escola municipal. Neste mesmo ano, a Câmara do Município recebe uma circular da Secretaria do Interior em que se fazia expressa a determinação de obrigatoriedade do ensino primário. Entretanto, a rede pública de ensino, “[...] particularmente na região de São Paulo, surgiu apenas para atender ao crescimento da demanda de escolaridade por parte das camadas urbanas [...]” (PRATTA, 2002, p. 38).

O Grupo Escolar de Descalvado, bem como vários outros desta região, foram criados no período da República Velha (PRATTA, 2002). Estas foram as instituições que melhor permitiram a difusão do ensino no país.

Quanto à concepção pedagógica desta época, sabemos que o aluno

[...] era teoricamente educado para ser um cidadão, supostamente direcionado pelo conhecimento das ciências, ao mesmo tempo em que o acesso a esse conhecimento estava restrito à memorização do maior número possível de informações. (PRATTA, 2002, p. 158).

Quanto ao ensino na zona rural, há registros, na Câmara Municipal, de escolas em fazendas mantidas pelo “bolso particular” dos proprietários, aproximadamente no ano de 1871. Estas escolas, assim como as urbanas, igualmente possuíam professores de primeiras letras. Temos registros também de que alguns colonos ensinavam as crianças a ler e escrever no período noturno, depois do trabalho. A educação na zona rural permaneceu até meados de 1996, quando todas as escolas foram transferidas para a zona urbana (KASTEIN, 2001).

Percebe-se então que, desde a década de 60, do século XIX, o Município contou com escolas nas áreas urbana e rural, havendo escolas particulares e públicas. Entretanto, para a maioria da população que era composta por ex-escravos, mestiços, imigrantes pobres e os moradores das fazendas de café, não era oferecida qualquer chance de acesso ou continuidade nos estudos (PRATTA, 2002).

5.2 O sistema de ensino

A educação básica é um dos pré-requisitos para a formação do cidadão, uma vez que é ela que fornece conhecimentos e habilidades indispensáveis à participação cultural e política da população.

O atendimento ao Ensino Fundamental no Estado de São Paulo esteve historicamente concentrado na rede estadual de ensino.

Um projeto político de democratização da sociedade passa necessariamente pela democratização da escola básica e, conseqüentemente, pelos níveis de responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios, neste processo.

Democracia, neste contexto, é vista como uma forma de governo que, dentre todas, talvez possibilite o maior grau de flexibilidade e raio de ação

para uma gestão compartilhada e a Municipalização possivelmente represente a expressão mais democrática para o desenvolvimento de um país a partir de suas bases (BOTH, 1997).

Discutir a democratização da Educação Básica implica em se tratar de aspectos relacionados à descentralização, à destinação de verbas para o ensino público fundamental e à participação das diferentes esferas de poder na definição das políticas públicas.

Quando se pretende democratizar, pensa-se na conquista, dentre outras, da escola pública pela população e não somente o direito de aí permanecer, mas o sucesso da aprendizagem. Mais que isto, exige reflexão sobre como a nova demanda chega à escola pública: os alunos, os trabalhadores da Educação, bem como a população em geral, precisam conquistar a forma de melhor concebê-la, organizá-la, desenvolvê-la, garantir os meios e supervisioná-la, para que esta cumpra papéis educacionais, culturais e políticos na construção de uma sociedade mais democrática e justa.

5.2.1 Descentralização e Municipalização do ensino

Para Freire (1997), a descentralização e a democratização dos espaços públicos implicam em conscientização e cidadania a partir da escola. É a capacidade de processo decisório exercido nas escolas. Sem isto, há apenas descentralização das tarefas e tradicionalmente ineficácia. Considera-se necessário a politicidade do processo pedagógico. Segundo esse autor, problemas educacionais não são apenas técnicos, nem apenas pedagógicos, são também políticos e econômicos.

Uma simples administração local do ensino não representa por si só garantia alguma de sua efetiva democratização, podendo esta administração conter formas mais duras de coerção sobre o processo educativo e sobre o magistério. Azanha (1995, p. 58-59) alerta também que

a municipalização do ensino se transformou muito mais numa bandeira do participacionismo do que um projeto educacional,

e é preciso um esforço no sentido de impedir que a exploração política do tema nos conduza a um dismantelamento não seletivo, por isso mesmo não racional do sistema educacional do ensino do 1º grau [...]. Municipalização do ensino é apenas uma expressão abstrata e, nessas condições, nada indica que devesse provocar reações de apoio ou desaprovação. É preciso, como fez Anísio Teixeira, que indiquemos claramente quais são os problemas que se pretende resolver com uma política municipalista em educação.

Como explica Huet (1992), a questão do ensino municipal foi bastante discutida na década de 50 e ficou limitada a poucos estudos nas décadas seguintes, voltando a ocupar, principalmente a partir da segunda metade dos anos 80, um espaço considerável na literatura educacional.

Embora a Lei 5.692/71, em seu artigo 56, propusesse a progressiva passagem de encargos e serviços de educação para a responsabilidade municipal, especialmente o 1º Grau (BRASIL, 1971), no Estado de São Paulo, este grau de ensino permaneceu predominantemente na esfera estadual.

No lento processo de abertura política dos anos 80, propostas de democratização do Estado Brasileiro se expressam também como propostas de descentralização e de municipalização. No final dos anos 80 e no início dos anos 90, a questão da reforma do Estado se tornou central no Brasil e, com ela, o tema da descentralização foi retomado.

O artigo 211 da Constituição Federal estabeleceu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Este mesmo artigo, parágrafo 1º, estabelece que a União deverá ainda financiar o sistema federal de ensino e dos territórios, e prestar assistência técnica e pecuniária aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. O parágrafo 2º estabelece que os Municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (CURY, 2000).

Evidentemente, o processo deve contar com a ação conjunta de todos os setores governamentais. Não se pretende a independência do Município em face do Estado e da União, mas “o cumprimento do papel que lhe cabe como terreno propício onde as aspirações, as necessidades e as soluções se encontrem” (BOTH, 1997, p. 9).

Tendo em vista o quadro da Educação no Brasil no início da década de 90 e os compromissos assumidos internacionalmente, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), na Tailândia, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Este Plano constituía-se de um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, estruturado na equidade e no incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu permanente aprimoramento.

Segundo Cury (2000), entre os anos 1994-1995, o *Plano Decenal de Educação Para Todos* estimulou um processo nacional de discussão sobre os rumos do ensino escolar brasileiro. Dentro do processo interativo que o caracterizou, o Plano buscou, ao lado da materialização do princípio da gestão democrática, estratégias de ação que garantissem o êxito escolar também sob o ponto de vista administrativo e financeiro.

A leitura atenta do texto constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a *Educação Para Todos*, ao mesmo tempo em que a Emenda Constitucional nº 14, promulgada em 12 de setembro de 1996, e regulamentada pela Lei 9.424/96, incentiva e viabiliza a municipalização em todo o País. Após sua promulgação, as competências das três esferas de governo em relação aos diferentes níveis de ensino foram assim definidas: os Municípios devem atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, enquanto os Estados e o Distrito Federal devem se responsabilizar pelo Ensino Fundamental e Médio. A União deverá organizar o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiar as instituições de ensino públicas e federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios (CURY, 2000).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 24 de dezembro de 1996, entrou em vigor no ano de 1998 como um meio de concretização de um esforço conjugado para fazer frente aos princípios estabelecidos na

Conferência de Jomtien e no Plano Decenal. Propõe um prazo para que as prefeituras se organizem quanto à distribuição dos recursos, sendo a distribuição desses recursos proporcional ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. O Município tem duas alternativas: ou tem alunos e mantém seus recursos ou não tem alunos e seus recursos vão para o Estado e este faz a educação no Município.

O Fundo é constituído por recursos Estaduais e Municipais, além de, em alguns Estados, necessitar de complementação da União. Vincula parte dos recursos destinados à educação e à manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, obrigando Estados e Municípios a aplicarem 15% (ou 60% dos 25% determinados pela Constituição Federal de 1988) de sua receita de impostos e transferências neste nível de ensino (BORGHI, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e determina o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o Ensino Fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa Lei, que a Educação Básica deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Apesar de todas iniciativas de municipalização em São Paulo, somente a partir de 1996, é que se inicia de fato, o processo de expansão das redes municipais. Todo esse processo que vem ocorrendo ao longo dos anos, conta com defensores e críticos pelo país afora. Percebemos vários movimentos tanto a favor quanto contra a municipalização de ensino, “principalmente constituídos por entidades classistas docentes, com grande apoio do pessoal administrativo e discente” (BOTH, 1997, p. 115). Esse fato é considerado normal e até imprescindível por se tratar de mudanças básicas na estrutura educacional. Estamos frente a um movimento constitucional antigo que aos poucos foi se instaurando entre os municípios, ganhando forma e força e, atualmente, o percebemos mais fortalecido e dinâmico. O movimento foi ganhando adeptos das mais variadas áreas de conhecimento e dos diferentes segmentos da sociedade.

5.2.2 Municipalização do ensino na cidade de Descalvado

Para contextualizar a EMEF Coronel Tobias, considerei válido discorrer um pouco sobre a municipalização do ensino, quando esta unidade escolar, bem como outras três escolas do Município, passou a fazer parte da rede pública municipal. Presenciei gradativamente, e com confiança, todo o processo enquanto estudante, professora e coordenadora, participando de vários debates e discussões entre educadores e políticos, locais ou não, e comunidade em geral. Pude constatar dentre as mudanças ocorridas: gestão escolar participativa, maior autonomia das unidades escolares, acompanhamento eficaz e constante da Secretaria de Educação, valorização da criança no que se refere ao seu desenvolvimento, aprendizagem e dificuldades e a formação de professores, que passou a ser intensa e sistemática.

O processo de municipalização da educação em Descalvado teve início em 1996 por meio de grande empenho do poder executivo, legislativo e da então Secretária Municipal de Educação, professora Casati⁹.

Pelo trabalho realizado anteriormente na Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), a professora Casati possuía conhecimento das várias propostas de mudanças que vinham sendo elaboradas para a educação desde o governo Montoro (1983-1986) e que não haviam ainda se instaurado, tais como: reorganização da rede, extinção das diretorias regionais de ensino, escolha de delegados por provas. Consciente também da proposta de municipalização prevista na Lei nº 9.424/96 – que não implicaria em recursos financeiros novos, mas tiraria 15% dos recursos do próprio Município – já pressentia que a educação deveria passar por transformações significativas em busca de melhorias no setor educacional. Ao assumir a Secretaria de Educação do Município e ao perceber a precária estrutura administrativa ali instalada e o quanto isto influenciava negativamente a área pedagógica,

⁹ A professora Rute Maria Pozzi Casati foi Secretária de Educação em Descalvado entre 1989 e 2002, passando por várias gestões. Trabalhou na Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) durante oito anos. Foi presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME) por duas gestões. Foi também Secretária de articulação da UNDIME. Durante os anos de 1989 a 1992, foi membro do Conselho Estadual de Educação.

passou, com o apoio do poder Executivo e do Legislativo, a efetuar mudanças que se faziam necessárias, viabilizando melhores condições de ensino-aprendizagem no Município. Em entrevista concedida para realização deste estudo, a professora deixou claro que seu objetivo maior era a busca de caminhos que levassem à melhoria da qualidade do ensino – direito assegurado pela Constituição Federal.

Durante seus três mandatos contínuos, ficou evidente sua preocupação com a educação e com a sua garantia a todas as crianças que se encontram na faixa etária obrigatória para o Ensino Fundamental. A educação para ela é, segundo declarou na entrevista, “[...] um compromisso onde recursos humanos são envolvidos, tendo por objetivo a formação de um sujeito crítico e atuante”.

Diante desse quadro, busquei verificar os pontos positivos palpáveis que a municipalização proporcionava: proximidade da escola com o poder local, facilitando a solução de alguns problemas; maiores condições da comunidade para cobrar a administração política-pedagógica das escolas, acompanhar os encargos dos Municípios, agora com mais recursos (MÁXIMO, 1987 apud BOTH, 1997); preocupação com a “autonomia e aceitação” do compromisso das instituições educacionais para com a qualidade de vida da grande maioria do povo brasileiro (CRUB, 1987 apud BOTH, 1997).

Em relação a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), evidenciamos a orientação para iniciar-se conjuntamente à municipalização, o Programa de Alimentação Escolar e Saúde do Estudante, além de buscar soluções a problemas relacionados à insuficiência de vagas, evasão escolar, qualidade do ensino e compromissos com a educação básica.

No decorrer do processo, constatamos que o MEC, por intermédio da Secretaria de Ensino Básico (SEB), também participando do processo de municipalização de ensino, aponta-lhe caminhos com o propósito de conduzi-lo a um porto seguro e, segundo Carvalho (1988 apud BOTH, 1997), aponta as seguintes vantagens que podem resultar de todo o processo: garantia de maior racionalização de recursos; evidenciação de mecanismos de ação e soluções mais rápidas; possibilidade de desburocratização do sistema; maior conhecimento por parte da administração municipal da realidade física, social, econômica e cultural em que o município se situa; facilidade de

acompanhamento e avaliação de todas as atividades, permitindo ao Município assumir gradual e progressivamente a responsabilidade com o ensino.

Nesse contexto, passei a acreditar em mudanças que já se evidenciavam como necessárias, mas ainda distantes de serem concretizadas.

O Quadro 1, mostra, como se encontrava a rede de ensino do Município em 1996, com a municipalização.

ESCOLAS MUNICIPALIZADAS	ESCOLAS ESTADUAIS
Ensino Fundamental – Ciclo I EMEF Coronel Tobias EMEF Profª. Francisco F. F. da Cunha EMEF Profª. Thereza dos Anjos Puoli EMEF Caic Dr. Cid Muniz Barreto	Ensino Fundamental – Ciclo I EE Profª. Dirce Sartori Serpentino Ensino Fundamental – Ciclo II EE Padre Orestes Ladeira EE Profª. Edna Maria do Amaral Marini
_____	Ensino Fundamental – Ciclo II e Médio EEPSG. José Ferreira da Silva

Quadro 1 – Rede escolar de Descalvado em 1996 (municipalização das primeiras escolas).

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Como descrito anteriormente, em 1997 a última escola rural do Município (Usina Ipiranga) foi desativada. Essas escolas vinham sendo fechadas gradativamente a partir do processo de municipalização, quando passou-se a atender todos os alunos da zona rural na rede urbana.

O processo de municipalização teve continuidade em Descalvado, sendo que em 2002, ano desta pesquisa, a rede escolar contava com seis EMEFs municipais e uma escola estadual no atendimento da educação fundamental, como mostra o Quadro 2. No Anexo G pode, ainda, ser observado como estava a rede educacional do Município, nesse mesmo ano, em relação ao número de alunos matriculados.

ESCOLAS MUNICIPALIZADAS	ESCOLAS ESTADUAIS
Ensino Fundamental – Ciclo I EMEF Coronel Tobias EMEF Profª. Francisco F. F. da Cunha EMEF Profª. Thereza dos Anjos Puoli EMEF Caic Dr. Cid Muniz Barreto Ensino Fundamental – Ciclo I e Ciclo II EMEF Profª. Dirce Sartori Serpentino Ensino Fundamental – Ciclo II EMEF Profª. Edna Maria do Amaral Marini EMEF Padre Orestes Ladeira	Ensino Fundamental – Ciclo II e Médio EE. José Ferreira da Silva

Quadro 2 – Rede escolar municipalizada de Descalvado em 2002.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Na seqüência do processo, a Secretária de Educação do Município providenciou a regulamentação para efetivar o Sistema de Ensino do Município, tomando as providências necessárias para sua concretização. Houve a elaboração de Plano de Carreira, a criação do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Gestor. Enfim, plena capacitação administrativa em conformidade com a Legislação vigente.

Em 1998, com a instalação do Conselho de Educação, o Município passou a ter um sistema de ensino. Neste mesmo ano, a Secretaria apresentou diretrizes para as escolas (que estavam municipalizadas) formularem seus Regimentos Escolares, Plano Gestor e Proposta Pedagógica. A rede municipal passou a trabalhar com o sistema de Ciclos, determinando que o Ciclo I abrangeria de 1ª a 4ª séries e o Ciclo II abrangeria de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, de modo semelhante à rede estadual. Nossas escolas adotaram o regime de Progressão Continuada e houve ampliação de pessoal administrativo-pedagógico junto à Secretaria. Nota-se, na Tabela 4, que conforme houve crescimento das escolas Municipalizadas, o número de diretores e coordenadores aumentou para atender a rede. Somente na Secretaria e na coordenação de escolas infantis a quantidade se manteve.

Tabela 4 – Pessoal técnico-administrativo (1996-2002).

Ano	Escolas municipalizadas	Secret.da Educação	Superv. de Ensino	Diretor de Ensino	Diretor de Escola	Coord.de EMEF	Coord. de EMEI
1996	4	1	1	-	4	1	2
2002	7	1	1	1	7	7	2

Fonte: Documentos de arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

A preocupação da Secretaria Municipal de Educação em relação ao setor técnico-administrativo e ao desempenho didático-pedagógico dos professores e sua atuação em sala de aula tem sido constante. Esta preocupação faz-se presente desde o início da municipalização na cidade, fazendo com que a Secretaria promovesse cursos de *Formação Educacional Continuada aos Professores*, caracterizada por capacitações constantes, a fim de auxiliá-los nessa fase de transição pela qual a educação vem passando, tentando superar um modelo educacional há muito utilizado pelos professores

e buscando capacitá-los nas novas tendências construtivistas de ensino. Não apenas teoricamente, mas na efetiva prática diária.

5.3 A escola “Coronel Tobias”

A escola está localizada no centro da cidade, próxima à praça Barão do Rio Branco – conhecida como “Jardim Velho” – próxima também à Escola Estadual de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, José Ferreira da Silva.

5.3.1 Breve histórico

O Grupo Escolar “Coronel Tobias” foi criado em 09/02/1903 por decreto do então Presidente de Estado, Dr. Bernardino de Campos, sendo Secretário dos Negócios do Interior e Justiça, pasta à qual se vinculava a educação à época, o Dr. Bento Bueno.

Funcionou em prédio provisório até 1911, quando foi inaugurado o prédio próprio. Trata-se de uma construção bastante suntuosa, que pode ser apreciada no Anexo H, com duas entradas principais e escadarias que conduzem às salas de aulas e área interna, com pátios, sanitários, quadras e refeitório.

Cabe ressaltar que a maioria dos Grupos Escolares do interior paulista, construídos na República Velha, apresenta praticamente a mesma estrutura física exuberante e, segundo Pratta (2002, p. 151), “estas foram as instituições que melhor permitiram a difusão do ensino no País [...]”.

Por estar construída em amplo terreno, com o passar dos anos e acompanhando as necessidades de crescimento da população estudantil, construíram-se novas salas de aulas, em um lado do terreno, bem como novo refeitório, sala de vídeo, biblioteca, sanitários, cantina, secretaria com diretoria e almoxarifado.

Toda esta construção anexa efetuada ao longo dos anos foi construída ao redor do prédio principal, sendo este conservado em sua íntegra. Tal fato se confirma, pelo recente tombamento do prédio como Patrimônio Histórico, realizado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado (CONDEPHAAT), de acordo com a deliberação de 07 de agosto de 2002 (Anexo I). A partir desta data, qualquer reforma ou simples consertos a serem realizados no prédio, devem antecipadamente passar por inspeção e autorização do CONDEPHAAT, em consonância com outros órgãos responsáveis pelo zelo dos Patrimônios Históricos. Este fato engrandeceu o nome dessa escola, levando toda a comunidade escolar e municipal a valorizar, ainda mais, este estabelecimento de ensino.

O nome da escola é uma homenagem a um cidadão descaldense que muito trabalhou em prol do desenvolvimento do município. O Coronel Rafael Tobias, que pode ser conhecido no Anexo J, fixou residência na cidade iniciando suas atividades no comércio e, aos poucos, tornou-se um defensor das causas urbanas. Entre outras conquistas, empenhou-se na construção da estrada de ferro para transporte do café até a capital, da Igreja Matriz e do Grupo Escolar que, recebeu o nome de “Coronel Tobias”.

5.3.2 A EMEF “Coronel Tobias” hoje

Atualmente, como pode ser observado no Anexo K, a infra-estrutura (recursos físicos) da escola está assim distribuída: uma sala de diretoria; uma sala dos professores; uma secretaria; um arquivo; uma sala de vídeo; uma oficina pedagógica; uma biblioteca; quinze salas de aula; um gabinete dentário; um pátio coberto; um pátio descoberto com palco; um pátio descoberto para recreação; uma quadra poliesportiva; uma quadra para jogos recreativos; uma cozinha; uma despensa; um refeitório; uma cantina escolar; um almoxarifado; dois banheiros para os alunos (masculino e feminino); um banheiro para os professores; um banheiro para os funcionários e um banheiro administrativo. A escola oferece ainda uma sala de recursos para crianças com necessidades educacionais especiais e uma sala para crianças portadoras de

deficiências auditivas, ambas com profissionais especializados; sala de vídeo; biblioteca com um acervo de aproximadamente dezessete mil exemplares; oficina pedagógica e sala para aulas de recuperação e reforço.

Em relação às atividades oferecidas na escola, cabe ressaltar que no ano de 2002, em horário contrário ao de aula, aconteceram projetos de teatro, dança e coral, idealizados e desenvolvidos pelos “Amigos da Escola”; aulas de informática para todos os alunos do 1º ao 4º anos e de Inglês, com material e profissionais especializados, para alunos de 3º e 4º anos. A escola conta mensalmente com um ônibus escolar que, por alguns dias (dependendo do agendamento) fica à sua disposição para efetuar o transporte de alunos e professores para estudos do meio e excursões, tendo por objetivo levar os alunos a conhecerem “in loco”, o que foi trabalhado em sala de aula. Há uma riqueza muito grande nessas visitas, nas quais os alunos de zona rural têm a oportunidade de conhecer locais da zona urbana e vice-versa.

A escola, no período noturno, oferece ainda curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cede as salas de aula para a E.E. José Ferreira da Silva para realização de curso supletivo de 5ª a 8ª séries e Telecurso. Cede salas também o curso de Técnico em Enfermagem oferecido pelo SENAC.

Em acordos geralmente definidos pela Secretaria da Educação, a escola cede ainda espaço à comunidade, pois há grande demanda por cursos preparatórios para concursos; cursos de prevenção quanto ao uso de drogas; reuniões de algumas empresas etc.

Realizam-se também, anualmente, sob coordenação de toda equipe escolar, vários eventos de grande porte, envolvendo as comunidades escolar e geral, como: Dia das Mães; dos Pais; Festa Junina; Encerramento do Ano Letivo e outros eventos extra-escola, como Manhã do Folclore; Desfile Cívico etc.

5.3.3 Agentes escolares

A equipe profissional, apresentada em detalhes no Anexo L, é formada por: uma diretora; uma coordenadora; vinte professoras; uma secretária de escola; duas escriturárias; uma inspetora de alunos; uma bibliotecária; uma

merendeira; cinco serventes e uma funcionária readaptada, que exerce funções gerais. A formação profissional de cada funcionário e seu horário de trabalho pode ser visualizada nos Anexos L e M, respectivamente.

5.3.4 Caracterização da comunidade circunvizinha e escolar

A escola está situada na região central da cidade onde foram construídas algumas de suas primeiras moradias – últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX –, as quais reformadas ou não, mantêm seus aspectos tradicionais.

Essas moradias tradicionais pertencem a proprietários que descendem ou de trabalhadores que vieram do campo para a cidade em busca de outras fontes econômicas ou de imigrantes, principalmente italianos, que vieram em “massa” para essa região na época áurea do café. Como diz Kastein (2001), a economia do Município, por um longo tempo, esteve voltada para o cultivo do café. Descalvado, na virada do século XIX foi considerado o terceiro município produtor de café, sendo que o produto foi bem aceito na Exposição Universal de Paris, no ano de 1878.

Nas ruas próximas à escola há pouquíssimos pontos comerciais que não descaracterizam a visão predominantemente residencial antiga e conservadora do bairro. As residências circunvizinhas são um misto de construções antigas, contrastando com construções modernas, geralmente, reformas de antigos prédios. Seus moradores são, em sua maioria, pessoas de mais idade. Os filhos desses moradores, geralmente, por opção ou por matrimônio, residem em áreas distantes desse local.

Tais famílias, no entanto, mesmo residindo em bairros distantes da área central, procuram esta escola constantemente, mostrando seu interesse em ter seus filhos estudando nela, o que é aceito, mediante o número de vagas oferecidas, após atender a demanda circunvizinha, incluindo crianças do Lar Educacional (semi-internato), localizado próximo à escola.

Os alunos da zona rural são, na totalidade, filhos de empregados das fazendas, pois os filhos dos proprietários, na sua maioria, freqüentam escolas particulares.

A diversidade cultural faz-se intensamente presente. Descalvado, por ser um município onde predomina a avicultura, a pecuária e a agricultura (esta última em menor porcentagem que as primeiras), necessita de mão-de-obra para esse fim, sendo que as fazendas e sítios empregam muitas famílias de trabalhadores que vêm de outros municípios em busca de melhores condições de moradia e salário.

Temos um considerável número de alunos que se transferem, vindo de outros municípios ou de outras fazendas da região. Estes, tão logo chegam, ficam à mercê do sucesso do trabalho dos pais, que se não gostarem, ou não se adequarem à rotina ou às condições oferecidas, partem em busca de melhorias. A migração de famílias do campo para a cidade, e vice-versa, é freqüente.

Quanto aos alunos da cidade, são geralmente filhos de famílias cujos pais trabalham nas poucas indústrias do Município, no comércio ou nos serviços públicos.

5.3.5 Organização das classes a partir de 1998

A organização das turmas segue, geralmente, o mesmo agrupamento de alunos do ano anterior. Como coordenadora, trabalhando segundo o regime de Progressão Continuada, procuro, com a anuência da direção, manter as mesmas turmas, dentro do Ciclo. A retenção em nossa escola ocorre somente com alunos do 4º ano, quando o aluno retido cursa um 5º ano, ou seja, um ano a mais dentro do Ciclo I.

Neste ano – 2002, pudemos contar com professores substitutos que, cumprindo diferentes horários, trabalharam junto às crianças com dificuldade na aprendizagem. Foram contratadas quatro professoras, sendo duas para os primeiros anos (manhã e tarde), uma para os segundos anos (tarde) e uma para

atender aos quartos anos (manhã). As turmas se encontram distribuídas conforme as Tabelas 5 e 6, abaixo:

Tabela 5 – Número de alunos por classe e relação de professores – 2002.

MANHÃ	PROFESSORA	Nº ALUNOS	TARDE	PROFESSORA	Nº ALUNOS
1º ANO A	A	34	1º ANO C	C	28
1º ANO B	B	33	1º ANO D	E	28
2º ANO A	G	29	2º ANO C	I	29
2º ANO B	H	31	2º ANO D	J	30
3º ANO A	K	37	3º ANO C	M	29
3º ANO B	L	39	3º ANO D	N	29
4º ANO A	O	34	4º ANO D	R	37
4º ANO B	P	35	-----	-----	-----
4º ANO C	Q	35	-----	-----	-----
CLASSE ESPECIAL	S	13	-----	-----	-----

MANHÃ	PROFESSORA	Nº ALUNOS
EJA	T	30

Fonte: Documentos de arquivo da EMEF “Coronel Tobias”.

Tabela 6 – Turmas de reforço – 2002.

MANHÃ	PROFESSORA	Nº ALUNOS	TARDE	PROFESSORA	Nº ALUNOS
	U	15		F	11
E	11	V	13		

Fonte: Documentos de arquivo da EMEF “Coronel Tobias”.

5.3.6 Elaboração do plano da escola

Na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, são traçados todos os objetivos, ações e metas a serem conquistados. O Projeto pode ser entendido como um processo de antecipação do futuro para melhor organizar e reconstruir a escola, tornando-a mais dinâmica, mais bela, prazerosa e atraente, pressupondo uma construção participativa.

A Secretária Municipal de Educação passa as orientações por meio da supervisora, determinando uma data comum para todas as escolas. Espera-se que haja participação ativa dos membros da escola e da comunidade, a fim de estabelecerem, juntos, os caminhos que a escola trilhará. Tem que se ter consciência de que uma proposta rígida, que não admite adaptações, terá poucas chances de sucesso. Assim, espera-se que os participantes ressignifiquem suas experiências, reflitam sobre elas, para posteriormente

reafirmar valores e propostas de ação. É um movimento de ação-reflexão-ação, que visa à promoção de transformações necessárias e desejadas pelo coletivo escolar e comunitário. É um comprometimento de todos (PADILHA, 2003). Se o que se busca é uma escola mais justa e igualitária, deve-se intervir de forma democrática e participativa. Para tanto, tem-se que rever as formas de trabalho, propondo eventuais mudanças e ajustes e, principalmente, que sejam aceitos e bem-vindos por todos.

Na data determinada, após delineadas as diretrizes gerais, os diretores de cada escola se reúnem com seus coordenadores, professores, funcionários, e, posteriormente, com pais de alunos e alunos para discutirem os vários assuntos de interesse comuns.

O Projeto Pedagógico da escola (denominado por alguns autores de Projeto Político Pedagógico) pode ser entendido como “um processo de mudança, de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo” (PADILHA, 2003, p. 13).

A Proposta Pedagógica da escola é quadrianual, por determinação da Secretaria. Ao término deste prazo, devem ser revistas e reformuladas conforme se fizer necessário. Em 1998, foi elaborada a primeira Proposta Pedagógica, após o processo de municipalização no Município.

No início do ano letivo 2002, após quinze dias de aulas, houve revisão da Proposta Pedagógica e elaboração do Plano anual da escola. Esse tempo de trabalho anterior à reunião de Planejamento foi previsto pela Secretaria de Educação como tempo destinado aos professores para que estes conheçam seus alunos e suas hipóteses de aprendizagem e, a partir desse conhecimento, definam um programa adequado à realidade de sua classe, com conteúdos e atividades a serem trabalhados ao longo do ano letivo.

Para elaboração do Plano Gestor, a escola procurou envolver tanto seus agentes escolares, quanto a comunidade em geral, a fim de que as metas a serem definidas fossem acordadas por todos. O comparecimento dos pais para tal, deu-se no primeiro dia de aula, quando trouxeram seus filhos para a escola. Infelizmente, poucos comparecem às reuniões ou mesmo na instituição. A escola ainda se encontra engatinhando no processo de

envolvimento com a sociedade, pois conta com pouca colaboração dos pais e da comunidade. Mesmo assim, no início de cada ano letivo, marca-se reuniões para todos os pais e tenta-se estabelecer relações entre os segmentos: escola/família/comunidade.

Nessas reuniões, argumenta-se a favor da necessidade do trabalho conjunto, pois a escola é constituída de todos os profissionais que nela atuam, pelos alunos e suas famílias, e a educação que se oferece às crianças e adolescentes deve ser objeto da reflexão e decisão conjunta. “Se a escola é uma instituição pública da qual os pais dos alunos fazem parte, estes devem poder participar de tomadas de decisão em relação aos objetivos educacionais, às prioridades do Projeto Educativo [...]” (NOGUEIRA, 1999, p. 15).

Assim, foi colocado aos pais a fundamentação de sua importância na escola sempre e não apenas no momento de verificar as notas do boletim, nos finais de bimestres. Na primeira reunião do ano, feita geralmente nas primeiras semanas de aula, convidam-se os pais para fazerem parte do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres (APM) e outros, enfatizando o quanto as crianças valorizarão os estudos se houver interesse dos pais pelas atividades da escola. Mesmo assim, apenas alguns pais se propõem a participar, provando o desinteresse da maioria pelos assuntos escolares ou pelos compromissos que terão que assumir ao longo do ano letivo.

A dificuldade para a organização dos Conselhos Escolares é grande e, geralmente, os mesmos pais que integram os conselhos em um ano, seguem no ano posterior. O Conselho de Escola é importante por refletir a consciência da cidadania. Deve promover a mobilização dos pais, professores e alunos nas diversas ações a serem implantadas na escola, é de natureza deliberativa e a eleição de seus membros é feita no primeiro mês letivo. O diretor da escola é seu presidente nato e responsável por organizá-lo e fazê-lo funcionar. O número de integrantes do Conselho é proporcional ao número de classes, devendo haver 5% de funcionários, 30% de pais, 40% de professores e 25% do corpo discente. Os membros representantes do Conselho são eleitos pelos seus pares, sendo que a eleição é realizada por meio de reunião sob a presidência do diretor de escola, pais de alunos, corpo docente, funcionários, corpo

discente, atendendo a Legislação vigente, art. 95 da L.C. 444/85 e art. 9º do Regimento Escolar desta Unidade (JORNAL..., 2001).

O Conselho de Classe – outro órgão escolar – é formado pelo diretor, coordenador e professores da escola, sendo que um de seus objetivos é acompanhar o rendimento escolar dos alunos. Esse conselho se reúne bimestralmente.

A APM também é constituída por pais, professores e alunos e tem por objetivo auxiliar o diretor na verificação do repasse de verbas recebidas pela União e pelo Município, representar as aspirações dos pais e alunos junto à escola, dentre outras. Esta Associação é composta de sócios que, convocados para uma assembléia, elegem o Conselho Deliberativo e o Conselho Fiscal. O Conselho Deliberativo elege também a Diretoria Executiva. O Anexo N mostra os órgãos diretores da APM e suas respectivas funções.

Voltando à Proposta Pedagógica, o envolvimento dos professores denota um comprometimento maior com a metodologia a ser trabalhada e a aprendizagem dos alunos, comparado aos primeiros anos que exerci a função de coordenadora pedagógica. Por seguirmos o regime da Progressão Continuada, os professores têm a responsabilidade de oferecer aos seus alunos atividades que estejam de acordo com seu nível de aprendizagem, em prol de uma aprendizagem mais eficaz, indo ao encontro das dificuldades de cada aluno.

Enfim, a Proposta é uma reflexão do trabalho realizado por todos, desde os funcionários até a direção, na formação de ações que serão desempenhadas em prol de melhorias na instituição. Atualmente, eles se sentem mais responsáveis pelo trabalho a ser desenvolvido e, quando assim se comportam, como observa Padilha (2003), se empenham nas mudanças a serem efetuadas na escola: questionando, sugerindo, refletindo sobre sua prática, reafirmando valores, demonstrando seus saberes, dando forma e sentido a seus projetos individuais e coletivos, reafirmando sua identidade, estabelecendo novas relações de convivência sobre os mais variados assuntos, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação.

Vivenciamos uma gestão democrática onde cada indivíduo de dentro da escola ou da sociedade em geral, é responsável pelo crescimento pessoal, intelectual, afetivo e social das crianças.

5.3.7 Objetivos da escola

O curso de Ensino Fundamental desta unidade escolar, em observância à LDBN nº 9.394/96, objetiva desenvolver na escola um trabalho coletivo, dinâmico e diversificado, a fim de garantir aos alunos as habilidades e competências necessárias, para sua plena integração e participação na sociedade, além da aquisição da leitura, da escrita e resolução de cálculos.

No Anexo O, podemos perceber claramente as diretrizes, objetivos, metas e ações da escola a serem desenvolvidas durante o ano letivo de 2002. Para atingir seus objetivos – preparar o aluno para o exercício pleno da cidadania, tornando-o crítico, ético, responsável e consciente de seus direitos e deveres; integrar escola/comunidade/família, promovendo educação de qualidade e compromisso da família na melhoria do relacionamento com os filhos; trabalho coletivo e envolvente dos funcionários e principalmente dos professores – a escola preocupa-se em organizar a grade curricular, orientação pedagógica, elaboração de projetos e processos de avaliação.

O Anexo P demonstra como a organização curricular foi definida para o ano de 2002. A LDBN nº 9.394/96, em seus artigos 26 (parágrafos primeiro a quarto) e 27 especifica a mesma grade curricular para todas as escolas do país, entretanto nada impede que, dentro dessas disciplinas obrigatórias, os professores transcendam e diversifiquem a metodologia utilizada na sala de aula a fim de enriquecer os conteúdos a serem trabalhados com programas diferenciados e mais de acordo com as necessidades de sua clientela.

Há todo um trabalho de orientação pedagógica aos professores desenvolvido pela coordenadora, como mencionado anteriormente, que acontece por meio de constantes revisões da prática pedagógica e diversificação da metodologia. Estas orientações são reafirmadas e discutidas nas reuniões das Horas de Atividades Coletivas semanais e nos cursos de capacitação. Os professores são estimulados a buscarem metodologias capazes de motivar os alunos, levando-os a refletir sobre os conteúdos. É necessário que o professor acredite e se comprometa com sua prática, pois é ela responsável pela escola que queremos.

Há orientação para que as aulas de recuperação não sejam mera repetição dos conteúdos não aprendidos. Para os alunos nesta condição deseja-se que seja criado um novo momento, no qual sejam propostas atividades diferenciadas para atingir os objetivos. Além da recuperação em classe, há aulas de reforço, em outro horário.

Evidentemente, há resistências de muitos professores em trabalhar segundo essas orientações. As reuniões e capacitações são feitas, mas suas repercussões na sala de aula e na interação com o aluno são ainda pequenas. E é exatamente esse o “nó” que incomoda, trava o processo e impede a melhoria da qualidade de ensino.

Neste ano, vários projetos foram elaborados pelos professores, sendo eles: Projeto Música/Coral; Projeto se Ligue em Você (visando melhorar a auto-estima dos alunos); Projeto de Produção Textual; Projeto Leitura “Gosto de Ler”; Projeto Conheça seu Município; Projeto “Lixo no Lixo” (valorizando a natureza) e Projeto Filosofia (reflexão sobre a postura dos educandos).

Por meio da avaliação – um instrumento de reflexão para a equipe escolar – percebe-se as dificuldades dos alunos e da escola como um todo. Ela é vista como um processo formativo, interativo e referencial, capaz de prover informações mais precisas e qualitativas nos processos de aprendizagem, estabelecendo ações conjuntas que visem ao desenvolvimento do aluno, levando-o a progredir e atingir novos patamares do conhecimento.

As menções aplicadas aos alunos no decorrer do ano são assim identificadas:

- ◆ **PE** (*Progressão Excelente*) – indica que o aluno teve aproveitamento excelente na aprendizagem, organização, comportamento e responsabilidade;
- ◆ **PS** (*Progressão Satisfatória*) – indica que, em sua aprendizagem (aspectos cognitivos e formativos), seu desempenho foi regular;
- ◆ **PI** (*Progressão Insatisfatória*) – indica que o processo de aprendizagem não atingiu o nível adequado à série e aos conteúdos.

6 A PESQUISA NA EMEF “CORONEL TOBIAS”

A educação é uma obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer alguém progredir significa modificá-lo. Por isso a educação é um ato de desobediência e de desordem. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica reordena. É por essa razão que ela perturba, incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o ato educativo.

Moacir Gadotti.

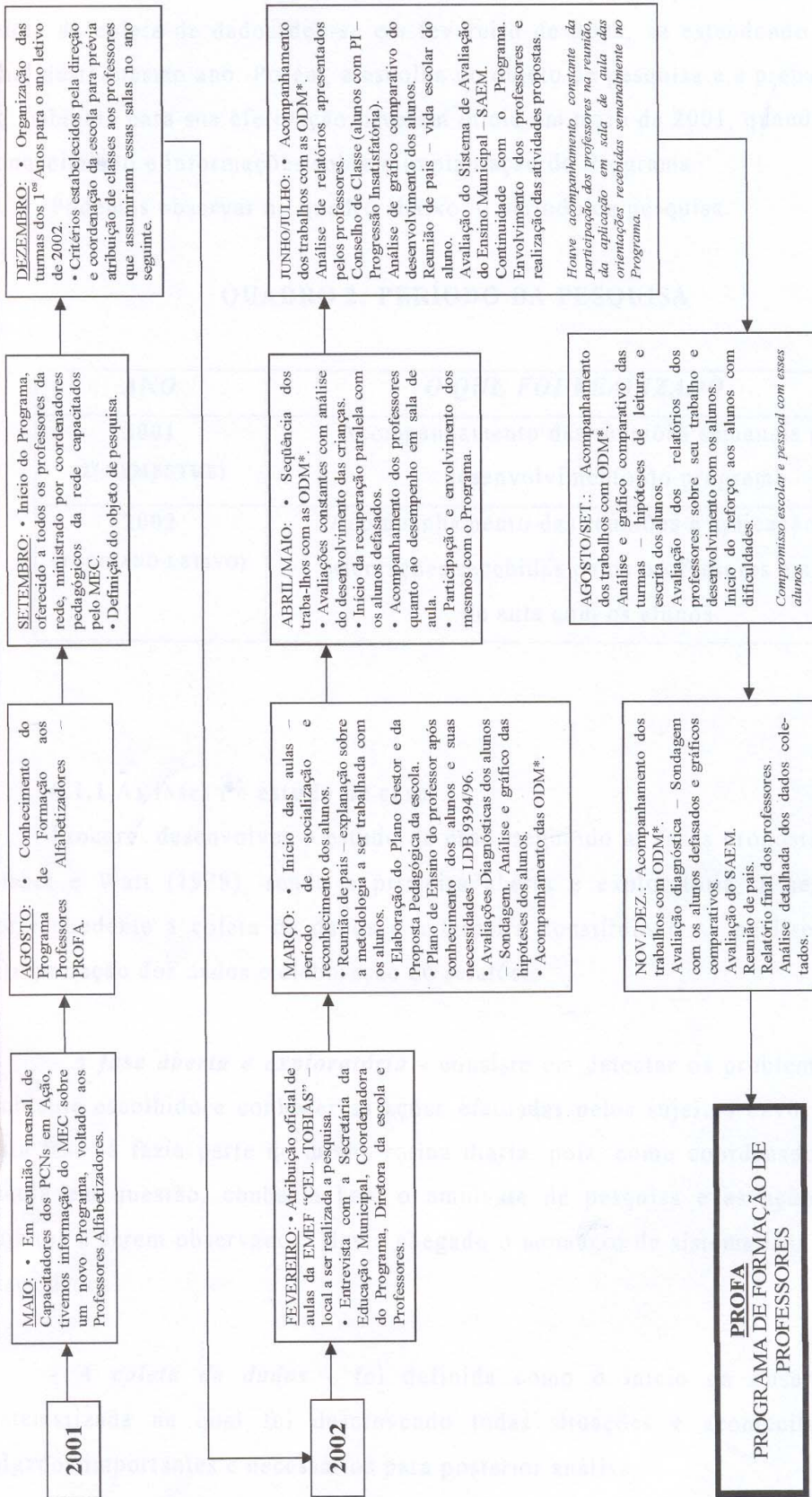
Nos capítulos precedentes foram indicados aspectos que influenciaram meu trajeto profissional, direcionando-me para esta pesquisa e aspectos do contexto escolar onde ela foi desenvolvida.

Neste capítulo será apresentada a pesquisa motivada pelas questões que foram surgindo desde o meu ingresso na rede escolar, na função de coordenadora pedagógica na reestruturação das escolas, logo após o processo de municipalização do ensino em Descalvado. Busquei responder a questões relacionadas à sala de aula e à relação professor/aluno, dada a importância de uma adequada interação entre as partes envolvidas com o ensino e a aprendizagem.

6.1 Programação e organização da pesquisa

A preparação do ambiente para a efetivação do PROFA, objeto desta pesquisa, iniciou-se em maio de 2001, quando tive conhecimento e informações sobre a implantação do mesmo. O Quadro 3, a seguir, traz, de forma esquemática, o desenvolvimento da pesquisa de campo, onde visualiza-se os eventos que antecederam a implantação do Programa.

QUADRO 3: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



PROFA
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

***ODM - ORIENTAÇÕES DIDÁTICO METODOLÓGICAS**
SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES DO PROGRAMA
- Rotina, Avaliação diagnóstica "sondagem", Leitura de diversos tipos de textos: (histórias, poemas, poesias, músicas, fábulas, textos jornalísticos, etc...), Organização dos alunos em grupo para realização de atividades, Atividades com nomes dos alunos e dos colegas, Listagens, Trabalho com textos, Revisão textual, Paragrafação, Pontuação, Gramática, Projetos.

A coleta de dados iniciou-se efetivamente em fevereiro de 2002, estendendo-se até o final deste mesmo ano. No Quadro 4 pode-se observar as atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

ANO	O QUE FOI REALIZADO
2001 (2º SEMESTRE)	Acompanhamento das reuniões semanais para desenvolvimento do programa.
2002 (TODO ANO LETIVO)	Acompanhamento das reuniões e das aplicações das orientações recebidas pelos professores em sala de aula com os alunos.

Quadro 4 – Período da pesquisa.

6.2 Ações efetuadas enquanto coordenadora pedagógica da EMEF “Coronel Tobias”

Durante toda a pesquisa atuei em duas vertentes, exercendo a função de coordenadora e de pesquisadora. Algumas de minhas ações correspondiam à minha função, cujas atribuições estão contidas no Plano de Carreira do Município (DESCALVADO, 1998) e que são:

- ◆ Coordenar as atividades de ensino no sistema municipal, orientando de forma integrada todas as ações de planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades curriculares no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;
- ◆ Orientar as elaborações das propostas pedagógicas das unidades escolares, a fim de contribuir para o planejamento eficaz do Sistema Municipal de Ensino;
- ◆ Elaborar programas das atividades da área de atuação, assegurando articulação com as programações de apoio técnico-pedagógico;
- ◆ Acompanhar, controlar e avaliar o desenvolvimento da programação de currículo das unidades escolares, para assegurar a eficiência do processo educativo;
- ◆ Avaliar os resultados das atividades pedagógicas, examinando fichas, relatórios, analisando conceitos emitidos sobre alunos,

índice de reprovações, cientificando-se dos problemas surgidos, para aferir a eficácia do processo de ensino em âmbito do Sistema Municipal de Ensino;

- ◆ Prestar assistência técnico-pedagógica aos diretores e professores, visando assegurar a eficiência e eficácia do desempenho dos mesmos para melhoria da qualidade do ensino;
- ◆ Orientar o planejamento das horas-atividade realizadas nas escolas;
- ◆ Propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores e diretores para manter um bom nível no processo educativo;
- ◆ Assegurar o fluxo de informações entre as unidades escolares e a Secretaria de Educação e Cultura, Esportes e Turismo (SECET);
- ◆ Assessorar a Secretária Municipal de Educação no que se refere à sua área de atuação;
- ◆ Interpretar a organização técnico-pedagógica do Sistema Municipal de Ensino para a comunidade;
- ◆ Realizar estudos e pesquisas relacionadas à área de atuação, visando garantir a qualidade e a equidade do Sistema Municipal de Ensino;
- ◆ Elaborar relatório das atividades realizadas para integrar o relatório da SECET.

Atuei buscando auxiliar a unidade escolar como um todo, principalmente nas ações dos professores em sala de aula, objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Dentre as ações que coordenei durante o ano letivo de 2002, estavam:

- ◆ organização das salas de aula, deixando-as o mais heterogêneas possível. Procurei não agrupar em uma classe somente alunos da fazenda; em outra somente alunos da cidade e, em outra ainda, as crianças de bairros;
- ◆ atribuição de classes aos professores;

- ◆ elaboração da Proposta Pedagógica da escola e Planejamento anual;
- ◆ acompanhamento do desempenho dos professores em sala de aula.

Coloquei-me, durante todo o ano, à disposição das professoras da escola. Continuei visitando as salas de aula, como sempre fiz, auxiliando em tudo que me fosse requisitado como por exemplo:

- ◆ problemas de indisciplina;
- ◆ dificuldades de aprendizagem;
- ◆ organização de passeios, visitas e excursões;
- ◆ realização de projetos;
- ◆ avaliações diagnósticas de crianças que se encontram na fase pré-silábica de aprendizagem;
- ◆ conversas com familiares e outras atividades onde cabiam minha intervenção e/ou auxílio.

Percebe-se que, as ações que realizei na unidade escolar, além de fazerem parte das atribuições definidas anteriormente, foram direcionadas a garantir um melhor desempenho das mais variadas funções da escola como um todo. Assim, efetuei muitas ações necessárias que me cabiam enquanto coordenadora, assumindo conjuntamente o papel de pesquisadora. Obviamente, um assunto estava entrelaçado ao outro, como não poderia deixar de ser, o que considero que enriqueceu a coleta de dados e a pesquisa em si.

6.2.1 Caracterização das turmas de primeiros anos

Como acontece anualmente nesta escola, no final do ano letivo são organizadas as turmas para o ano letivo seguinte e os dados estimados quanto ao número de classes e alunos são enviados, antecipadamente, à Secretaria de Educação local.

As inscrições para o primeiro ano tiveram início em julho do mesmo ano, quando foram efetuadas as matrículas conjuntas – inscrições das crianças

que freqüentam as pré-escolas na região domiciliar próxima a essa escola – que automaticamente são inscritas neste local. Cabe aos pais, assinarem as matrículas no período estipulado, fazendo nesse momento as transferências de escolas, se assim o desejarem. Nessas transferências a escola aceita, quando há vagas, crianças de outros bairros que a procuram constantemente. Como já mencionado, a EMEF “Coronel Tobias” tem um elevado número de crianças transferidas de outras escolas.

A organização das turmas foi realizada em dezembro de 2001, momento em que foi totalizado o número de alunos matriculados e definido o número de classes a serem montadas em cada período. Por não conhecer os alunos, organizei-os em turmas tendo apenas o cuidado de distribuir equilibradamente, em cada classe: alunos da zona rural, bairros e centro da cidade, sendo que os alunos da zona rural foram divididos de maneira que ocupassem todas as turmas em quantidade aproximada.

O total de alunos em cada sala foi determinado de acordo com a demanda entre os períodos. Dos 120 alunos dos primeiros anos, 64 foram matriculados no período da manhã e 56, da tarde. Na medida do possível procurei também deixar as classes com número aproximadamente igual de meninos e meninas, pois os professores se queixam quando há elevado número de meninos em uma classe. Entretanto, devido às transferências, que foram ocorrendo nos primeiros dias de aula, isso não se realizou a contento na turma “B”, como pode ser visualizado no Gráfico 3.

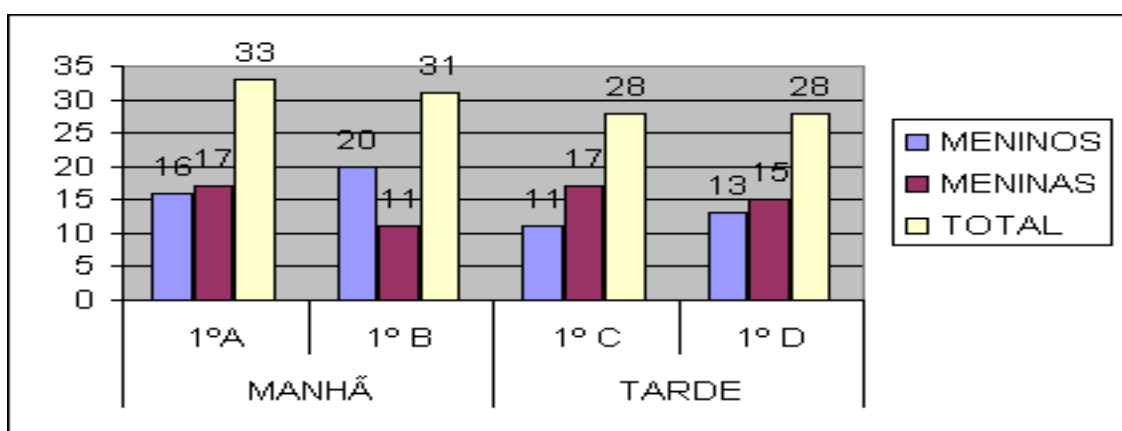


Gráfico 3 – Número de alunos por sexo, período e classe da EMEF “Coronel Tobias”.

Fonte: Documentos de arquivo da EMEF “Coronel Tobias”.

Os critérios usados na composição das turmas estão definidos na proposta pedagógica da escola e se mantém em todas as turmas, independentemente do ano de escolaridade. Somente na sala de 5º ano¹⁰ agrupamos todos os alunos com dificuldades, por se tratar de uma classe específica para tal, dentro do ciclo. Nessa classe, o trabalho tem semelhança com as classes de aceleração, envolvendo alfabetização e reforço.

Percebe-se, no Gráfico 4, o elevado número de crianças da zona rural que freqüentam a escola no período da manhã, em comparação com o período da tarde.

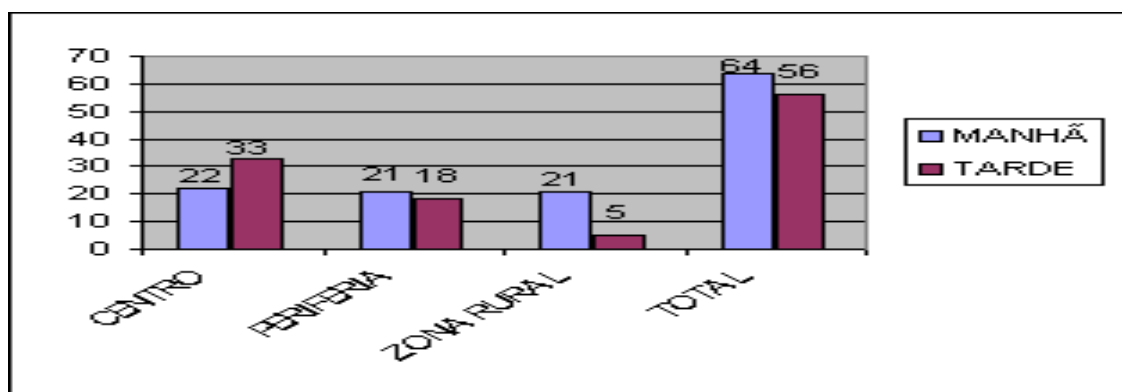


Gráfico 4 – Distribuição das moradias dos alunos da unidade escolar.
Fonte: Arquivo da EMEF “Coronel Tobias”.

Segundo a funcionária da Secretaria de Educação do Município, as linhas para o transporte escolar, foram definidas a partir de um estudo realizado pela equipe desta Secretaria no ano em que houve a mudança das escolas de zona rural para a cidade.

Quanto às transferências (alunos que saíram desta escola para outra), e as matrículas complementares (alunos transferidos de outras escolas ou Município para esse), o Gráfico 5 mostra como esteve a escola durante o ano de 2002.

¹⁰ O aluno que é retido no final do Ciclo, ou seja, após quatro anos de escolaridade sem o aproveitamento básico considerado necessário, passa a freqüentar um ano a mais no ciclo, no qual a metodologia e o conteúdo são adequados a sua capacidade, proporcionando-lhe condições de sucesso.

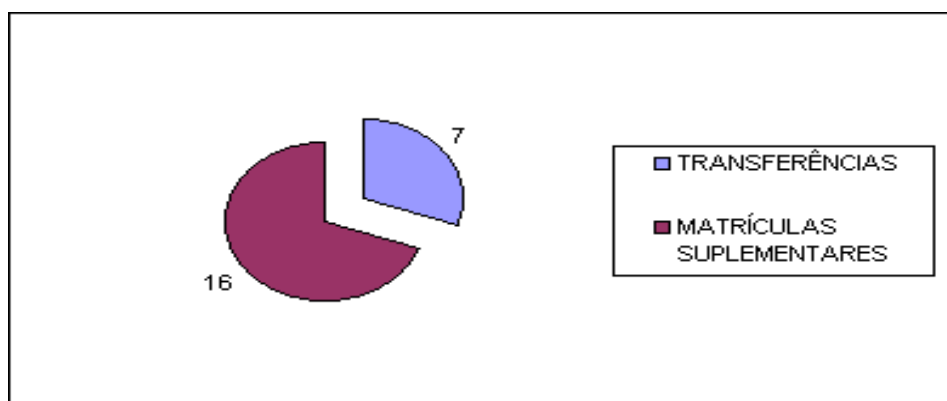


Gráfico 5 – Transferências e matrículas suplementares.
Fonte: Documentos de arquivo da EMEF “Coronel Tobias”.

Durante o ano de 2002 houve sete transferências de crianças dessa escola para outras, deste ou de outros Municípios. Esse fato, já comentado anteriormente, ocorre, devido à movimentação das famílias em busca de trabalho e melhorias financeiras. Migram constantemente visando novos empregos, agregados a moradia gratuita, pois geralmente, as casas de fazendas são construídas para abrigar empregados e não é cobrado aluguel pela utilização das mesmas. Este vai-e-vem das famílias pode ser constatado tanto pelas saídas quanto pelas entradas, durante o ano letivo, algumas delas acontecendo no final do ano. A escola recebeu, durante o ano, dezesseis crianças oriundas de outras escolas ou de outros Municípios. Isso sem contar a intensa demanda de alunos de outros bairros que procuram vagas, as quais são recusadas, pois as classes ficariam muito numerosas, o que prejudicaria sensivelmente o rendimento dos alunos e o trabalho do professor. Ao ingressar um aluno novo ocorre uma desestabilização na turma. A professora deve apresentá-lo aos colegas e, continuando um trabalho já iniciado com o restante da classe, verificar o nível de aprendizagem de seu novo aluno para poder dar seqüência a sua aprendizagem, inserindo-o na sala de aula e em grupos de hipóteses similares a sua.

Fazer do ambiente um local acolhedor e solidário é também função do professor. Uma grande satisfação foi que terminamos o ano letivo, sem nenhuma evasão escolar.

6.2.2 Atribuição de aulas

Após a definição das turmas busquei, em consenso com a diretora, definir as professoras que trabalhariam com essas turmas durante o ano. Foi levado em conta, além da metodologia a ser trabalhada, o vínculo afetivo que os professores propiciam a seus alunos, pois acreditamos que a afetividade deve acompanhar qualquer trabalho didático-pedagógico e que é a base para o bom desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo intelectual, social, emocional e cognoscente.

Sabíamos de antemão, o grau de responsabilidade e envolvimento de algumas professoras que trabalham nesta mesma escola há muitos anos e se preocupam com seu crescimento profissional, a fim de melhorar seu desempenho. São professoras que buscam cursos de Formação, interagem com eles e se preocupam com a inclusão de novas práticas em suas salas de aula, com as inovações curriculares e metodológicas, com a postura avaliativa, enfim, em tornar-se competente visando melhorias no ensino e na aprendizagem.

Como em todos os setores da sociedade, a escola tem normas e regras a serem seguidas, sendo elas: respeito aos colegas, professores e funcionários; horários de entrada, saída e refeição; cuidados com os materiais utilizados; execução de tarefas, dentre outras. Nem por isso deve deixar de ser um local agradável e prazeroso. Aliás, esta é uma das tendências defendidas por educadores construtivistas: manter o local de aprendizagem o mais agradável possível a fim de manter o interesse dos alunos, antes que eles optem por tantos outros atrativos oferecidos fora da escola, por exemplo, os programas de televisão, em detrimento dos conteúdos escolares.

Levando em conta todos esses dados, as classes foram atribuídas como ilustra a Tabela 7.

Tabela 7 – Salas atribuídas às professoras da EMEF “Coronel Tobias”, em 2002.

MANHÃ		TARDE	
1º A	1º B	1º C	1º D
PROFª A	PROFª B	PROFª C	PROFª D
33	31	28	28

Fonte: Documentos de arquivo da EMEF “Coronel Tobias”.

A aposentadoria da professora D deixou-nos apreensivas a princípio, mas tínhamos conhecimento de que as próximas da escala eram professoras capacitadas e estavam participando do Programa e este fato tranqüilizou-nos.

Como já mencionado anteriormente, no início do ano letivo é elaborada a Proposta Pedagógica e como parte dela, os professores elaboram o Plano de Ensino. Este deve ser visto como um instrumento útil, produtivo e organizado e não como um documento burocrático e sem sentido. Sua função é potencializar as ações daqueles que protagonizam o processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno. Procuramos conscientizar os professores de que o Plano deve ser elaborado para dar sentido às ações cotidianas e sua intencionalidade, seguindo os princípios definidos na escola como um todo. O conhecimento dos alunos e de suas particularidades referentes à aprendizagem, são subsídios para o professor elaborar seu plano de ensino.

Assim, os três dias de planejamento previamente marcados, constaram de várias atividades elaboradas pela Secretaria de Educação, as quais foram seguidas pela EMEF “Coronel Tobias” e as outras escolas municipalizadas.

Dentre as atividades propostas, explicitadas no Anexo Q, coube aos professores analisar as avaliações diagnósticas realizadas com os alunos na primeira quinzena de aula, organizar conteúdos adequados às necessidades da classe, elaborar projetos interdisciplinares decidindo os temas considerados pertinentes.

Como de costume, os professores se organizam em grupos, geralmente da mesma série, os quais observei, e com os quais interagi quando requisitada. Na observação referente ao grupo de professores dos primeiros anos, foi evidente a diferença de idéias entre as professoras que haviam participado do PROFA e a que não participara. Mostrei a ela a necessidade da formação continuada. Em conversa com as participantes do Programa, sugeri uma interação entre elas, na elaboração de planos diários e atividades a serem desenvolvidas com os alunos, para evitar discrepâncias quanto ao trabalho com as diferentes classes, no que fui atendida.

Aos poucos, percebi a disponibilidade da professora D em inteirar-se do assunto, mas percebi também a dificuldade em modificar seu trabalho que era voltado à memorização de letras, sílabas e palavras repetitivas, diferente do

dinamismo oferecido pelo PROFA, que sugere os textos como princípios de aprendizagem de leitura e escrita.

Tenho consciência dessa dificuldade, principalmente quanto aos professores mais antigos, mas venho propondo novas práticas, a serem empreendidas em sala de aula, desde meu ingresso como coordenadora, principalmente nos estudos do “PCN em Ação”, realizados semanalmente.

Percebo que a implantação das mudanças não ocorre tão facilmente como idealizei. Se para mim as mudanças parecem fáceis, aos poucos fui percebendo que o mesmo não acontece com todas. Fazer com que os professores inovem, quando essa inovação não faz parte de seus objetivos, é tempo perdido.

Ao professor cabe reorganizar-se, reestruturar-se e aventurar-se em proporcionar mudanças às crianças, preparando-se previamente. É exatamente este o intuito dos cursos de formação, fazer emergir nos professores as qualidades – capacidades e competências – exigidas para permitir aos alunos cumprir sua tarefa de aluno, que é aprender.

Muitos estudos sobre as mudanças de práticas dos professores estão sendo efetuados e considero pertinente a colocação efetuada por Almeida (apud BICUDO; SILVA JÚNIOR, 1999) quando afirma que as mudanças não se dão por decretos. Elas só se desenvolvem na escola, se for concretizada pelo professor. Segundo a autora, os professores têm papel determinante no desenvolvimento e êxito das transformações.

6.3 Ações efetuadas enquanto pesquisadora da escola “Coronel Tobias”

A aplicação das orientações do PROFA nas classes teve início em fevereiro de 2002. Assim, as professoras que haviam participado do curso no ano anterior desenvolviam, juntamente com a continuidade do curso, as atividades com seus alunos nas salas de aula, seguindo as orientações recebidas. O suporte teórico havia sido apresentado e discutido por todas.

Busquei observar de perto as diversas situações ocorridas na escola, sem interferir nas mesmas, dentre elas: discussões entre os professores sobre atividades e trabalhos realizados ou a serem realizados (como já acontecia em

2001); aplicação das atividades propostas pelo Programa com os alunos, suas dificuldades e superações; dificuldade dos próprios professores na realização de várias atividades; conflitos de idéias; mudanças de práticas pedagógicas; trabalho em equipe.

Na leitura e análise de relatórios dos professores, enviados às coordenadoras do Programa, bem como no trabalho realizado em sala de aula, fui percebendo o quanto as aplicações das atividades sugeridas estavam se processando, mas observei também, em momentos informais de conversas na sala de professores e corredores da escola, o desgaste causado pelas cobranças constantes, referentes a essas mudanças, e os conflitos acumulados que eram extravasados.

Acompanhei os trabalhos diários dos professores, sem interferir na aplicação e correção. Procurei, como organizadora das reuniões de H.A.C., prepará-las ligando-as com os conceitos estudados no PROFA, para que os professores não se sentissem perdidos ou confusos.

Mantive contato constante com as coordenadoras do PROFA a fim de sanar dúvidas surgidas, acordando sobre pontos, talvez dúbios, ou interpretações destoantes que comentaríamos nos cursos.

6.3.1 Conhecendo o pensar dos sujeitos sobre o PROFA por meio de entrevistas

No final de 2001 e durante o ano letivo de 2002 realizei uma série de entrevistas com os diversos profissionais da área que atuavam na rede e que poderiam oferecer-me dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Algumas respostas ou comentários seriam importantes para direcionar minha pesquisa. Nestas entrevistas pretendia:

- ◆ Saber da Secretária da Educação sobre suas perspectivas na implementação do *Programa Educacional de Formação aos Professores* na rede municipal e quais suas expectativas quanto a ele.
- ◆ Obter da diretora da escola em questão, uma rápida apresentação do trabalho desenvolvido com os professores nesta escola e o que

elas pensavam sobre o Programa. As mudanças propostas estavam influenciando-as? Gostaria de ouvi-la diferentemente das conversas informais que temos diariamente;

- ◆ Ter maiores conhecimentos do PROFA, de sua continuidade e desenvolvimento, bem como da participação das professoras, com a coordenadora do Programa;
- ◆ Conhecer o ponto de vista das quatro professoras das salas de primeiros anos sobre o Programa, relacionando-o com o trabalho desenvolvido em sala de aula e os resultados obtidos.

Os Quadros 5, 6, 7 e 8, apresentados a seguir, trazem uma síntese das percepções dos entrevistados nos três momentos de realização das entrevistas:

Momentos da entrevista		Síntese das percepções
1º DEZ. 2001	QUANTO AS EXPECTATIVAS	- considera determinante a capacitação continuada dos professores para obter mudanças na prática docente. “somente trabalho contínuo nesse sentido levará a isso”. - em obediência a lei, oferecer continuamente formação continuada aos professores da rede.
2º FEV. 2002	QUANTO AO DESENVOLVIMENTO-DESEMPENHO DO CURSO	- seriedade no desenvolvimento do mesmo, tanto da parte dos representantes do mec, coordenadoras do programa e cursistas. - a supervisão é constante. - reuniões com todos os envolvidos realizada mensalmente em nosso município, intensifica o compromisso assumido.
3º DEZ. 2002	ANÁLISE DOS RESULTADOS (INDIVIDUAL)	- comprometimento dos organizadores do mec e equipe que coordenou o programa. - número de presença dos participantes muito satisfatório. - maior envolvimento dos docentes quanto as práticas realizadas com os alunos.

Quadro 5 – Entrevista com Secretária da Educação.

Momentos da entrevista		Síntese das percepções
1º JAN. 2002	QUANTO AS EXPECTATIVAS	- espero que “meus” professores se envolvam com o programa, da melhor forma possível. - que o número de desistências e faltas sejam mínimas ou não ocorram e que todo aprendizado possa reverter em benefícios para os alunos.
2º JUL. 2002	QUANTO AO DESENVOLVIMENTO-DESEMPENHO DO CURSO	- satisfeita com a participação e interesse dos professores desta escola. - procuro incentivar os professores a realizarem atividades com os alunos, junto à coordenadora da escola. - muito profissionalismo das coordenadoras do programa.
3º DEZ. 2002	ANÁLISE DOS RESULTADOS (INDIVIDUAL)	- evidenciei grande progresso textual nos alunos que terminaram o 1º ano dentro do ciclo. - espero que os professores desta escola continuem a se utilizar das orientações recebidas.

Quadro 6 – Entrevista com a Diretora da escola.

Momentos da entrevista		Síntese das percepções
1º DEZ. 2001	QUANTO AS EXPECTATIVAS	- por meio das propostas do programa, pretendo levar os professores a reflexões crescente sobre a importância da leitura, alfabetização com textos, escritas, reescritas, correções, tudo ligado a teorias que dão suporte, as quais estudaremos e discutiremos. - realizarmos um trabalho de qualidade junto aos professores. - modificarmos a prática profissional dos mesmos.
2º JAN. 2002	QUANTO AO DESENVOLVIMENTO-DESEMPENHO DO CURSO	- procuramos envolver a todos com os conteúdos apresentados, mostrando a necessidade de mudanças na educação. - bom comparecimento de todos. pouca desistência. - interesse de muitos professores que nos motiva constantemente. - comprometimento dos professores, coordenadores e diretores com a ação educativa.
3º DEZ. 2002	ANÁLISE DOS RESULTADOS (GRUPAL)	- objetivos atingidos. - sinto o “despertar dos professores para novas práticas com os alunos e maior conhecimento teórico”.

Quadro 7 – Entrevista com as Coordenadoras do Programa.

Momentos da entrevista		Síntese das percepções
1º FEV. 2002	QUANTO AS EXPECTATIVAS	- expectativa quanto ao que este curso trará de novo para a classe docente. - quanto às exigências do programa referente “ao nosso trabalho com os alunos”. - do quanto seremos cobradas no final do ano letivo”.
2º JUL. 2002	QUANTO AO DESENVOLVIMENTO – DESEMPENHO DO CURSO	- oferece subsídios e auxilia em nossas dúvidas. - faz com que pensemos sobre nossa prática. - muitas tarefas com a teoria e aplicação de atividades com os alunos. - bom preparo e competência das coordenadoras do programa.
3º DEZ. 2002	ANÁLISE DOS RESULTADOS	- muito bom desempenho de alunos que não apresentavam dificuldades. - não foi conseguido que todos aprendessem. - aprendi muito com o curso. - preocupação com os que não conseguiram aprender.

Quadro 8 – Entrevista com as professoras.

Nota-se, nos quadros acima, que as expectativas da maioria dos entrevistados eram bastante positivas no início do Programa. Essa semelhança gerou confiança na execução do curso. Somente os professores se mostraram inseguros quanto às novas práticas que deveriam trabalhar com as crianças.

Em relação ao desempenho da equipe educacional, cada sujeito buscou cumprir suas funções da melhor forma possível. Houve grande envolvimento com as ações propostas pelo Programa. Entretanto, sabemos da

responsabilidade dos coordenadores do curso e das professoras, pois estavam diretamente ligadas ao processo, por terem que efetuar as mudanças.

A avaliação final, nas opiniões dos profissionais, foi, em sua maioria, positiva. Uma coordenadora do Programa disse “esse foi apenas o começo de uma mudança. Estamos engatinhando nela [...] temos que dar continuidade a esses estudos e orientações para que se torne hábito”. Ela estava absolutamente certa nesta afirmação, como se verá no decorrer da pesquisa.

6.4 Proposta do PROFA

O envolvimento da rede escolar do Município no PROFA, em setembro de 2001, foi intenso. As inscrições efetuadas na Secretaria de Educação evidenciaram a grande demanda, inclusive de professores de outros municípios da região, nos quais o Programa não se desenvolveria neste primeiro momento. As reuniões do curso aconteceram na EMEF “Coronel Tobias” neste ano. Os três turnos semanais lotavam a sala de participantes, mostrando o interesse dos educadores.

Na continuidade do Programa em 2002, foi reservada uma sala de outra escola do município – EMEF “Padre Orestes Ladeira” – para acomodar melhor os participantes.

A principal proposta do PROFA era subsidiar os professores para que se tornassem alfabetizadores cada vez mais competentes, semeando leitura e escrita pelas escolas do país. “Escrever não depende de dom, mas do empenho, dedicação, compromisso, seriedade, desejo e crença na possibilidade de ter algo a dizer que vale a pena” (ESCREVER..., [2001], p. 1). Concordando com essa afirmativa, buscava subsídios que pudessem capacitar os professores em seu trabalho, a fim de tornar seus alunos bons escritores por meio de atividades motivadoras e incitadoras.

Conhecer os alunos e preparar as aulas de acordo com as necessidades de cada um é uma proposta que vem sendo acatada pelos professores da escola “Coronel Tobias”. Eles vêm percebendo que os alunos, mesmo da mesma idade cronológica e estando na mesma turma, muitas vezes se encontram em

hipóteses diferentes de aprendizagem. Para conhecer e entender essas hipóteses é necessário um estudo com base em autores que se preocupam com o desenvolvimento das crianças e com a compreensão do processo de alfabetização. O PROFA oferecia esse embasamento teórico e mostrou como os professores deveriam “sondar” seus alunos quanto à aprendizagem, não com o intuito de deixá-los para trás, como acontecia há bem pouco tempo, mas sim com o intuito de desenvolver atividades que os façam avançar no processo.

O desenvolvimento das crianças se dá por sucessíveis níveis e, segundo o Programa, em cada nível a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção de leitura e escrita, baseando-se na compreensão que possui destes processos. A mudança de um nível para outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões nas quais o nível em que se encontra não puder explicar: então ela irá elaborar novas suposições e novas questões e assim por diante.

As principais suposições e etapas do desenvolvimento da criança em cada nível estão sintetizadas no Quadro 9, apresentado a seguir.

Percebe-se que, antes de tudo, o professor necessita detectar o nível em que os alunos se encontram, para intervir coerentemente no processo de aprendizagem de cada um, definindo as didáticas mais adequadas para trabalhar com a turma. “Isso demonstra valorização do trabalho numa classe heterogênea [...] pois a evolução da criança é pessoal” (CARACTERÍSTICAS..., [2001], p. 1-2).

Nível 1 – hipótese pré-silábica	Nível 2 – intermediário 1
<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não estabelece vínculo entre a fala e a escrita; • supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisa e usa desenhos, garatujas e rabiscos para escrever; • demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes; • supõe que a escrita representa o objeto a que o nome se refere. Coisas grandes devem ter nomes grandes, coisas pequenas devem ter nomes pequenos; • usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra; • pode conhecer ou não os sons de algumas letras ou de todas elas; • faz registros diferentes entre palavras modificando a quantidade e a posição e fazendo variações nos caracteres; • caracteriza uma palavra com uma letra inicial; • tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever; • supõe que para algo poder ser lido precisa ter no mínimo de duas a quatro grafias, geralmente três (hipótese de quantidade mínima de caracteres). 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita; • começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras; • só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar. Esta estabilidade independe da estruturação do sistema de escrita; • conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres.
Nível 3 – hipótese silábica	Nível 4 – hipótese silábica-alfabética
<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • já supõe que a escrita representa a fala; • tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; • pode ter adquirido, ou não, a compreensão do valor sonoro convencional das letras; • já supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba; • supõe que deve escrever tantos sinais quantos forem às vezes que mexe a boca, ou seja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal; • em frase, pode escrever uma letra para cada palavra. 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inicia a superação da hipótese silábica; • compreende que a escrita representa o som da fala; • combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes. Por exemplo, AO para gato e ML para mola e mula; • pode combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Por exemplo, CAL para cavalo; • passa a fazer uma leitura termo a termo (não-global).
Nível 5 – hipótese alfabética	
<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação; • compreende o modo de construção do código da escrita; • compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; 	<ul style="list-style-type: none"> • conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas; • pode ainda não separar todas as letras ou quase todas; • omite letras quando mistura as hipóteses alfabéticas e silábicas; • não tem problemas de escrita no que se refere a conceito; • não é ortográfica nem léxica.

Quadro 9 – Caracterização dos domínios da criança em cada nível de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Fonte: CARACTERÍSTICAS..., [2001], p. 1-2.

Quanto à leitura, esta é tão importante quanto a escrita e é considerada coadjuvante da escrita pelo Programa. Não devemos mais seguir o modelo de décadas passadas, na qual a escrita vinha antes da leitura, sendo a leitura subsídio para a escrita. Ambas podem acontecer ao mesmo tempo, dependendo do estímulo dado à criança, anterior a seu ingresso na escola. O essencial “[...] é fazer da escola um ambiente propício à leitura, é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho onde todos possam percorrer para se tornarem cidadãos da cultura escrita” ((É POSSÍVEL..., [2001], p. 3).

O Programa oferece também um estudo sobre as fases da leitura, nas quais podemos perceber sua importância e significado no processo de alfabetização, entendendo que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir do que está buscando nele, o conhecimento que já possui a respeito do assunto [...]” (SOLIGO, [2001], p. 4). As fases da leitura apresentadas pelo Programa são:

- ◆ **Estratégia de seleção:** permite que o leitor se atenha apenas aos indícios úteis, desprezando os irrelevantes. Exemplo: ao lermos, nosso cérebro não precisa se deter na letra que vem depois do “q”, pois certamente será o “u”;
- ◆ **Estratégia de antecipação:** torna possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições;
- ◆ **Estratégias de inferência:** permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. É aquilo que “lemos”, mas não está escrito;
- ◆ **Estratégias de verificação:** tornam possível o controle da eficácia das demais estratégias, permitindo confirmar as especulações realizadas. (SOLIGO, [2001], p. 4-5)

O Programa se preocupa tanto com a escrita como com a leitura. Esta deve ser significativa e do interesse das crianças. Segundo o PROFA, “o aluno deve ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência”. (SOLIGO, [2001], p. 6). Para tanto, o professor deve levar diariamente para sua classe textos dos mais variados portadores¹¹.

O PROFA não é um curso que apresenta material didático pronto para ser usado pelo professor na sala de aula, mas oferece sugestões de atividades a partir de contextos estudados. O Programa era diferente de outros que os professores haviam participado. Pelo menos esse era o comentário de todos os presentes.

¹¹ Portadores textuais são fontes de onde um texto foi retirado. Podem ser: revistas, jornais, documentos, livros, bulas, folhetos, rótulos, etc.

Seu desenvolvimento era bastante singular. Após a “leitura compartilhada” que podia ser um conto, um poema, uma letra de música ou um pequeno caso contado por uma das coordenadoras, eram entregues para todos apostilas dos assuntos que iriam ser discutidos naquele encontro. Essas apostilas deveriam ser colocadas nos arquivos que todos receberam na primeira reunião do curso. Durante as reuniões, as leituras eram feitas geralmente em grupos, bem como as diversas atividades sugeridas pelas coordenadoras, tanto as voltadas ao desenvolvimento do curso quanto ao das crianças. Porém, muitos dos textos entregues – por serem longos – não eram lidos nos encontros. Os professores ficavam com o compromisso de lê-los em casa para posterior discussão conjunta. Para tanto, a carga horária dos participantes já incluía horas de estudos em casa.

Geralmente, havia um momento no qual assistíamos fitas de vídeo, pois tudo que era explicado pelas coordenadoras, era apresentado em fitas, como complementação. Ao ser mostrado como trabalhar a avaliação diagnóstica com as crianças, esses programas de vídeo foram esclarecedores para conhecermos a hipótese de escrita em que elas se encontram. O conteúdo dessas fitas foi elaborado previamente havendo a participação de um grupo de treze professoras que, juntamente com suas respectivas salas de aula, apresentaram o trabalho desenvolvido com seus alunos, o avanço ocorrido e as dificuldades a serem superadas. O Programa também era um desafio para elas e os destaques, mostrando as dificuldades a serem superadas, incentivaram os professores a trilhar esse novo caminho.

Outra atividade peculiar apresentada semanalmente eram os painéis afixados na parede, mostrando três etapas do desenvolvimento do curso. Em um deles, havia perguntas que ainda não tinham sido respondidas até aquele momento. No outro, perguntas parcialmente respondidas e no último deles, as respostas totalmente respondidas. Todas essas perguntas foram feitas pelos próprios professores na primeira reunião do curso, onde as dúvidas eram muitas.

As perguntas feitas às coordenadoras do Programa eram devolvidas sob forma de novos questionamentos e reflexões individuais e coletivas.

Em todas reuniões foi mostrado o quanto a teoria é importante para a execução da prática e o quanto esta última depende da fundamentação teórica.

Não eram oferecidas aos participantes as atividades propostas para serem trabalhadas em sala de aula com os alunos, pelo contrário, elas eram elaboradas por todos os presentes que se reuniam em grupos para discutir sobre sua aplicação.

Semanalmente, os professores deveriam realizar com os alunos as atividades pensadas por eles próprios, sendo que as mesmas eram, nos próximos encontros, objeto de debates, havendo novamente reflexão sobre a prática. Relatórios envolvendo desde a aplicação das atividades com os alunos até o aprendizado dos professores referente ao curso eram elaborados a pedido das coordenadoras e eram entregues nas reuniões mensais, para apreciação das coordenadoras do MEC.

No decorrer da pesquisa relatarei, mais detalhadamente, todas as atividades realizadas, mostrando as diferenças deste curso com os demais realizados até o momento, pelo menos para nós, professores de Descalvado.

6.5 Atividades desenvolvidas pelos professores no decorrer do ano letivo com os alunos dos primeiros anos

Auxiliando no processo de formação de bons escritores e leitores, o Programa propõe algumas “*Atividades Chave*” a serem desenvolvidas buscando alterações no processo ensino-aprendizagem, para a melhoria da qualidade de ensino. Estas *Atividades* são Orientações Didático-Pedagógicas e visam a contribuir no processo ensino-aprendizagem. Algumas foram iniciadas no início do ano, outras foram trabalhadas no meio ou no final do mesmo, de acordo com o desenvolvimento das crianças, sendo que em uma mesma classe, há *Atividades* diferenciadas, dependendo da hipótese de aprendizagem de cada criança.

As *Atividades* passadas pelas coordenadoras do PROFA para serem desenvolvidas pelos professores com seus alunos no decorrer do ano letivo, com os respectivos períodos de aplicação, são estas:

- ◆ Registro do professor (anotações sobre o desempenho dos alunos após as Sondagens) – durante o ano todo;
- ◆ Planejamento diário das atividades – organização diária de conteúdos e atividades a serem trabalhadas;
- ◆ Avaliação diagnóstica dos alunos (sondagem) – quinzenal ou mensal;
- ◆ Rotina diária das atividades a serem trabalhadas com a classe, devendo ser colocadas na lousa no início da aula;
- ◆ Organização para que muitas atividades fossem trabalhadas em grupo pelos alunos;
- ◆ Listagem de animais, de flores, brinquedos, etc, como atividades freqüentes;
- ◆ Trabalho com nomes desde os primeiros dias de aula;
- ◆ Alfabetização com texto (apresentação de textos, leitura dos mesmos, interpretação associada à imagem, compreensão textual);
- ◆ Transcrição e revisão textual;
- ◆ Compreensão e utilização de normas ortográficas;
- ◆ Pontuação, paragrafação;
- ◆ Trabalho com projeto de produções textuais.

Algumas dessas *Atividades*, como a sondagem, o registro, o trabalho em grupos, a elaboração da rotina, são constantes na sala de aula. São consideradas *Atividades* norteadoras do processo e necessariamente utilizadas durante todo ano letivo. Outras, tais como reescrita textual, correção ortográfica, paragrafação, pontuação, obedecendo à seqüência didática, são apresentadas aos alunos após um certo domínio de produção textual. Algumas atividades como sondagem, listagens e trabalho com nomes, foram trabalhadas com a turma toda, até o mês de maio. Entretanto, durante a recuperação paralela com alunos que apresentavam dificuldades, elas foram retomadas e, assim, trabalhadas durante o ano todo.

No Quadro nº 10, podemos verificar como foi o trabalho com os alunos de acordo com as orientações didático-metodológicas das coordenadoras do PROFA.

ATIVIDADES	MESES											
	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Registro do professor		X			X			X			X	
Planejamento diário das atividades	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Avaliação diagnóstica dos alunos	X	X			X		X		X	X		
Rotina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Org. E trabalho dos alunos em grupo	x	x	x	x	x	x	X	x	X	x	X	
Listagem	X	X	X	X								
Trabalho com nomes	X	X	X	X								
Alfabeto com textos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Transcrição e revisão textual							X	X	X	X	X	
Pontuação e paragrafação							X	X	X	X	X	
Trabalhos com projetos de leitura									X	X	X	

Quadro 10 – Aplicação das orientações didático-metodológicas do PROFA, durante o ano letivo de 2002.

Fonte: Anotações dos professores.

6.5.1 Trabalho dos Professores a partir das Orientações Didático-Methodológicas do PROFA para o primeiro semestre do ano de 2002

Os professores da EMEF “Coronel Tobias”, logo no início de 2002, passaram a desenvolver com seus alunos em sala de aula, as *Atividades* propostas pelo Programa e, como pudemos averiguar nos relatos das entrevistas, sentiram-se inseguros em um primeiro momento por estarem acostumados a seguir livros didáticos que trazem todas as atividades prontas, cabendo a eles somente apresentá-las aos alunos.

Desde setembro de 2001, quando foi iniciado o Programa, as orientações dadas foram mostrando aos professores novas formas de conhecer e trabalhar com os alunos. Assim, em 2002, quando elas foram retomadas, não eram totalmente novas. Estes já haviam se familiarizado com as nomenclaturas e formas de trabalho, algumas antes do PROFA, nas reuniões de estudo dos “PCNs em Ação”.

O que já fora visto com as professoras em 2001, teve seqüência no início do curso, em 2002, com as coordenadoras do PROFA. Certamente, alguns pontos foram revistos para serem retomados em sala de aula, como as avaliações diagnósticas, a importância da leitura, a rotina, o trabalho com nomes e outras.

Dentre as *Atividades* trabalhadas em sala pelos professores com seus alunos, no primeiro semestre, estavam:

- ◆ Rotina diária;
- ◆ Sondagem;
- ◆ Alfabetização com textos/Incentivo à leitura;
- ◆ Trabalho com nomes;
- ◆ Listagem de palavras.

Essas *Atividades* ocorreram concomitantemente, ou seja, elas não começaram uma a uma separadamente, estanques. Foram trabalhadas ao mesmo tempo. É claro que algumas delas, as mais complexas, como revisão textual e reescrita, só ocorreram nas fases silábica e silábica-alfabética, como veremos. Já algumas, como a rotina, a sondagem e o registro do professor, foram trabalhadas até o final do ano.

Diariamente a rotina a ser seguida no dia era passada na lousa. Nela, todas atividades a serem realizadas no dia estavam descritas. O incentivo à leitura e à escrita, juntamente ao trabalho com textos, também aconteceu desde os primeiros dias. O reconhecimento do nome da criança e o dos colegas, bem como as listagens, foram outras Atividades constantes.

Foi neste início de ano letivo que passei a observar as professoras com suas respectivas turmas, atentando-me na aplicação das orientações do Programa, buscando perceber se as mesmas trariam melhora no ensino daquelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, Ciclo I.

A seqüência didática nas atividades foi explicada a todos desde o início do curso. Ela nos mostra que um mesmo conteúdo pode ser desenvolvido com crianças da mesma classe, mesmo que estejam em hipóteses de aprendizagem diferentes.

“Dadas as diferenças de saberes dos alunos, a maneira de intervir não deve ser a mesma para todos. É preciso diversificar os tipos de ajuda: propor atividades e respostas que requeiram níveis de esforço diferentes” (CONTRIBUIÇÕES à prática pedagógica, 7, [2001], p. 1). Além disso, as atividades propostas devem ser “portadoras” de desafios, ou seja, que carreguem em si um problema a ser resolvido, para que na tentativa de solucioná-los, os aprendizes coloquem em uso tudo que já sabem sobre o conteúdo da tarefa.

Por exemplo, o professor pode trabalhar o assunto: “árvore” com a classe toda, explicando em um primeiro momento tudo sobre ela (oralmente) e incentivando as crianças a falarem tudo sobre o que conhecem a respeito. Essa seqüência didática inicia-se com o trabalho oral sobre o assunto. As crianças de todas as fases podem receber o texto abaixo e, o trabalho a ser desenvolvido com elas, deve ser de acordo com sua capacidade. A complexidade do mesmo vai se acentuando conforme o entendimento dos alunos referente ao tema apresentado. Vejamos o exemplo abaixo (Figura 3):



Figura 3 – Texto “A árvore” – para leitura e posteriores atividades preparadas pelos professores para os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Fonte: PINTO; PINTO, 2003, p. 65.

O professor conhece previamente as hipóteses em que seus alunos se encontram e lê para eles um texto, que lhes é oferecido posteriormente.

Para os alunos que se encontram na fase pré-silábica, e estão no processo de reconhecimento de letras, o professor pede que procurem determinada letra, como o “V”, e as pinte de uma cor previamente escolhida.

Essa atividade visa a apreensão desse conhecimento, o qual muitas crianças não possuem num início de primeiro ano.

As crianças também vão procurar nos textos certas letras e circulá-las. Podem contar quantas letras “A” tem escritas e marcar em uma tabela elaborada pelo professor. Se for pedido para procurarem as letras “V” e “O”, pode-se fazer uma comparação de qual tem mais e menos, entrando assim, em atividades voltadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico – contagem e comparação. Pode ser apenas oral em um primeiro momento.

A palavra árvore pode ser mostrada às crianças desta fase e ser comparada com seu nome e dos colegas. Exemplo: procurar letras iguais, circulá-las, pintá-las, transcrevê-las no caderno, contá-las, etc.

Para as crianças da hipótese silábica, as atividades podem ser: encontrar palavras que comecem com determinadas letras – A, C, H, M – e transcrevê-las no caderno, tentando rimá-las com outras palavras. Observe o exemplo abaixo (Figura 4):

(Á) rvore	Mármore
(C) arinho	Bonitinho
(H) omenagem	Coragem
(M) udinhas	Baixinhas

Figura 4 – Encontrando rimas – atividade para crianças na hipótese silábica de escrita.

Ainda para as crianças da hipótese silábica, pode-se dar uma atividade para procurar palavras e tentar elaborar frases, por exemplo (Figura 5):

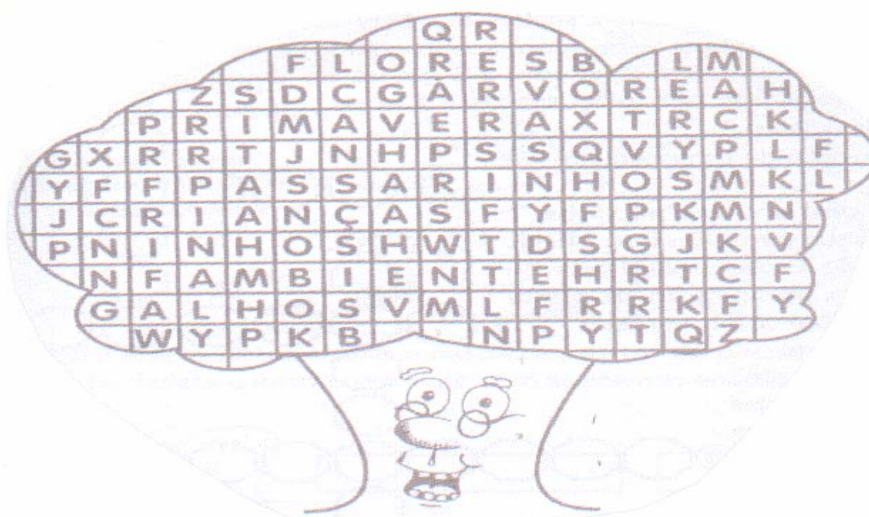


Figura 5 – Caça-palavras – atividade elaborada para crianças na hipótese silábica de escrita.

Fonte: PEREIRA, 2003, p. 55.

Exemplo: palavra “passarinho”. Frase “O passarinho fugiu”.

Também, pode-se fazer um acróstico com as palavras “árvore” ou “meio ambiente”, que deve ser preenchido com palavras referentes ao assunto meio ambiente e sua preservação. Vejamos o exemplo (Figura 6):

Pr E servando a natureza,	
C uidando dela com muito carinho	Á _____
O futuro será bem melhor	R _____
Recic L ar é preciso!	V _____
T odos os dias, nas cidades,	O _____
G ente cooperando e ajudando.	R _____
V idas seguras das gerações futuras	E _____
A preservação depende de nós!	

Figura 6- Montagem de acróstico – atividade elaborada para crianças na hipótese silábica de escrita.

Já para os alunos das fases silábico-alfabética e alfabética, são incentivadas a leitura, a compreensão textual e a produção textual sobre o meio ambiente, dependendo de sua habilidade.

Estes são exemplos de seqüências didáticas que devem ser elaboradas pelo professor, a partir das fases em que as crianças se encontram. Dar a mesma atividade a todos é incoerente com a proposta, pois as atividades simples são repetitivas e desestimulantes para o aluno da fase silábica, enquanto as atividades mais complexas são incompreensíveis para os alunos das fases pré-silábica e silábica.

Quanto às atividades acima, devo esclarecer que nada impede sugerir para um aluno pré-silábico uma produção textual, desde que diariamente, os mais diferentes tipos de textos estão sendo lidos para a classe e pequenos textos colocados na lousa, mostrando pontuação e coesão textual. A correção, entretanto, deve considerar cada nível de aprendizagem, devendo todas as crianças serem valorizadas dentro do que teve a intenção de escrever. Toda produção, mesmo indecifrável pelo professor deve ser aceita por ele como ato de esforço da criança que o criou, bem como os desenhos.

A diversidade de situações de aprendizagem que os professores apresentam aos seus alunos, certamente auxiliará na aquisição de novas habilidades durante a vida escolar. Teberosky (1991, p. 9) ensina que “se o professor é capaz de oferecer uma ajuda efetiva quanto à diversidade das situações de uso, a criança poderá aprender, por meio desse uso, as regras de funcionamento da linguagem escrita”.

6.5.2 Rotina

A Rotina é vista como um planejamento diário das várias atividades que serão desenvolvidas naquele dia.

A rotina diária de uma sala de aula é uma das propostas do PROFA e consiste em colocar em evidência, no início das aulas, o cronograma do que será desenvolvido naquele dia, desde a oração de entrada até a saída do período, ressaltando todos os assuntos, conteúdos e atividades, incluindo passeios, atividades extra-classe, vídeo, educação física, etc.

Deve ser elaborada previamente pelo professor, colocada na lousa e lida com os alunos, atendendo previamente suas expectativas no sentido de saber o desenvolvimento do trabalho do dia e o tempo que terão para cada tarefa. A

seqüência das atividades denota organização e que é também uma habilidade a ser desenvolvida com o aluno.

Ela estrutura o tempo, o espaço e as atividades. A rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer.

O cronograma/rotina a ser elaborado pelo professor deve ser especificado em cartaz ou lousa. É também uma maneira de pedir a colaboração dos alunos em algumas atividades, mostrando o quanto a participação dos mesmos é importante. Cabe ao professor mediar a situação, procurando ouvir todos os alunos, posicionando-se para que prevaleça a opinião de todos dentro das possibilidades e não somente a de alguns alunos.

O professor deve tê-la como parâmetro das *Atividades* a serem trabalhadas no dia. Entretanto, caso não consiga esgotá-la, não há problema algum. Se alguma *Atividade* não foi realizada, o motivo deve ser evidenciado pelo professor em sala, para que todos percebam seus porquês. Se este fato – o não cumprimento da rotina – se repete freqüentemente, significa que ela deve ser repensada, caso contrário, o aluno julgará que, por não estar sendo seguida na íntegra, não é de tanta importância. Seguindo a Rotina estipulada, a criança passa a perceber a importância de um planejamento, de uma organização e do compromisso.

Não existe apenas uma maneira de elaborar uma Rotina diária, semanal ou mensal. No entanto, convém ressaltar que é fundamental que a mesma traga discriminadas todas as atividades que serão executadas naquele dia, semana ou mês.

Como coordenadora da escola, solicitava e solicito aos professores para que elaborem semanários. Estes são conjuntos de atividades diárias definidas previamente e descritas detalhadamente em um caderno, as quais serão trabalhadas durante a semana. Vejo freqüentemente esses semanários. Eles permitem uma visão de seqüência do trabalho do professor, pois indicam também as atividades extra-classe, como passeio, educação física, vídeos, encenações, etc. Desta forma, tinha conhecimento prévio de todas as atividades empreendidas naquela semana, de cada professor, em cada sala de aula.

Nas quatro salas de aula, as professoras, durante todo ano letivo, seguiram as orientações do Programa e elaboraram Rotinas na lousa. Acompanhei por meio de observação e de análise documental.

Observei o professor enquanto empreendedor de uma proposta de trabalho, verificando se as *Atividades* do PROFA estavam sendo realizadas diariamente. Não podia estar presente nas salas de aula o tempo todo, mas sabendo-as prontas no semanário, certamente seriam trabalhadas com os alunos. Também observei os alunos e suas atitudes diante das rotinas.

O Quadro 11 apresenta alguns exemplos de Rotinas das professoras em questão.

ROTINAS	
Professora E Março de 2002	Professora B Maio de 2002
<ul style="list-style-type: none"> - Cabeçalho. - Sequência alfabética. - Música: Abecedário da Xuxa. - Grafia – letra A. - Recorte e colagem – letra A. - Listagem de palavras com a letra A. - Recreio. - Numerais / quantidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada. - Educação Artística. - Montagem de um jardim – maquete. - Cabeçalho. - Calendário. - Datas Comemorativas. - Recreio. - Aniversários do mês. - Atividades do livro. - Tarefas de casa. - Lanche às crianças que residem na zona rural - Saída.
Professora C Julho de 2002	Professora A Setembro de 2002
<ul style="list-style-type: none"> - Cabeçalho. - Leitura compartilhada – texto narrativo: João e Maria. - Manuseio e leitura de gibis. - Escrita de um trecho que se lembram da história conhecida: Branca de Neve e os Sete Anões. - Leitura em duplas – Escrita de uma frase ou título da história. - Escrita de números por extenso. - Situações-problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada. - Cabeçalho. - Leitura informativa. - Leitura do livro: Branca de Neve e os Sete Anões. - Consulta no dicionário. - Calculando as horas. - Recreio. - Produção de texto dirigida. - Pontue o texto. - Escovação dentária. - Projeto biblioteca. - Numerais / quantidade. - Saída.

Quadro 11 – Rotinas elaboradas pelos professores de primeiros anos, em 2002.

Fonte: semanários das professoras.

É interessante observar a cooperação dos alunos com os professores, quando percebem que a programação a ser seguida, naquele dia, está atrasada. Há um vínculo de solidariedade entre as crianças que querem auxiliar os colegas mais atrasados para comecem a próxima *Atividade*. Até a leitura é

desenvolvida neste contexto, pois as crianças querem saber o que farão depois.

6.5.3 Avaliações diagnósticas/Sondagens

Avaliar o nível de aprendizagem em que cada criança se encontra é uma das principais preocupações que o professor deve ter logo no início do ano letivo.

Luckesi (2003) considera a avaliação diagnóstica – sondagem – um dos maiores avanços na área educacional das últimas décadas. Compara o professor com um médico. Este, por meio de conversas, exames e observação clínica, diagnostica seus pacientes e lhes confere um tratamento adequado para melhorar seu estado de saúde. O professor – quando bem preparado – exerce na relação com o aluno semelhantes funções. Pode ser considerado *doutor do saber*. A ele, cabe, por meio de conversas, testes e observações, diagnosticar o estágio de desenvolvimento do aluno e lhe prescrever tratamento adequado, com atividades pedagógicas incitadoras e motivadoras que, desenvolvidas corretamente, melhorarão seu quadro de aprendizagem. Essa prática requer embasamento teórico e disposição didático-pedagógica por parte do professor que terá opção quanto ao profissional que deseja ser: um mero repetidor de atividades tiradas de um livro didático que serão oferecidas aos alunos sem se importar com sua hipótese de aprendizagem (sua precisão medicamentosa, sua “cura” na aprendizagem), ou um “douto professor”, aquele que se envolve com os alunos e seu aprendizado, aquele que, por meio de avaliações diagnósticas, conhece o nível de aprendizado de seu aluno e propicia-lhe atividades desafiadoras de acordo com este nível, culminando necessariamente em compreensões, descobertas e saberes, levando os alunos a novas construções e a sucessivos aprendizados. O que está em jogo em ambas as situações é a ação intencional, uma intervenção em uma realidade considerada insatisfatória (que deve ser conhecida/diagnosticada), visando a alcançar resultados desejados. Muitas outras situações humanas podem ser analisadas nesses moldes.

O Programa oferece subsídios teóricos e práticos para que as “Sondagens” sejam efetuadas, bem como os procedimentos a serem utilizados, buscando conhecer as hipóteses de desenvolvimento de aprendizagem em que a criança pode se encontrar. Esses procedimentos já haviam sido apresentados aos professores no início do curso, em 2001 e mais uma vez, são revistos pela sua importância.

O PROFA propõe que a avaliação diagnóstica seja realizada quinzenalmente, mensalmente ou sempre que se fizer necessária com os alunos que se encontram em fases pré-silábica, silábica e silábica-alfabética.

Ao atingir a fase alfabética, essa avaliação da aprendizagem da leitura e escrita exige novos tipos de intervenção e acompanhamento do professor. Uma vez que a criança alcançou a regra básica de nossa escrita que é o texto formado por frases e estas, por palavras e estas, de sílabas e letras, o professor entra em um novo processo de ensino.

Essas fases são bem explicadas por Teberosky e Cardoso (1993), que as colocam como determinantes aos professores, para auxiliar as crianças no processo de alfabetização. Elas já foram descritas anteriormente neste capítulo.

A sondagem não é uma atividade de sala de aula. É um tipo de entrevista preferencialmente individual que deve ser agendada previamente e serve para identificar as hipóteses de escrita da criança. Ferreiro e Teberosky (1985) perceberam que a criança constrói seu próprio processo de alfabetização, vivendo conflitos cognitivos para chegar ao sistema alfabético. Ela não aprende porque vê coisas escritas ou escuta alguém falar o que é para ser feito, mas sim porque trabalha cognitivamente com o que o meio lhe oferece, levantando hipóteses e experimentando.

O Programa alerta que, ao se propor aos alunos escreverem sem saber escrever, é fundamental explicar a eles que podem escrever como acham que é, mas que devem escrever da melhor maneira que puderem; do contrário, eles poderiam supor, equivocadamente, que a proposta é apenas uma brincadeira e que qualquer coisa tem valor.

Ao analisar uma criança, o professor vai deparar-se com diferenciações próprias de cada aprendiz, confirmando que cada indivíduo constrói suas

hipóteses diferentemente de seus colegas, mesmo obtendo os mesmos aprendizados. Para melhor compreensão e entendimento do professor, as fases se subdividem em níveis dentro da mesma fase.

O momento indicado para as primeiras avaliações diagnósticas é logo após as primeiras semanas de aula, quando as crianças sentem-se mais tranqüilas, confiantes e seguras no novo ambiente e no relacionamento com professor e colegas. Uma conversa informal se encarrega de prepará-las, pois palavras a serem “escritas” por elas podem estar relacionadas ao assunto, facilitando o clima de segurança, como por exemplo, uma festa de aniversário.

Uma folha é entregue à criança que deverá escrever – como sabe – palavras ditadas pelo professor. A primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba. Por exemplo:

- brigadeiro, bombocado, refrigerante, pirulito;
- bexiga, coxinha, sorvete;
- bala, bolo, copo;
- mel, chá.

Em seguida, o professor pode ditar uma frase, ou pedir para a criança escolher uma palavra, elaborar oralmente uma frase com ela e depois transcrevê-la no papel.

Durante a avaliação, deve-se tomar o cuidado para não ditar as palavras marcando-as por sílabas. A leitura dessa escrita deve ser solicitada à criança, logo que ela termine de escrever cada item da lista a fim de se averiguar corretamente em que fase a criança se encontra.

Essa leitura é tão ou mais importante que a própria escrita, pois é ela que permite ao professor verificar se o aluno estabelece algum tipo de correspondência entre partes do falado e partes do escrito. Evidentemente é importante não corrigir o que o aluno escreve, pois o que se quer é saber exatamente como ele pensa. Após a escrita e leitura da criança, o professor faz uma análise para melhor conhecimento da mesma. Os resultados são colocados em fichas previamente entregues aos professores, como as exemplificadas no Anexo R.

As professoras, ao efetuarem a Sondagem com seus alunos na sala de aula, enquanto as outras crianças realizavam as atividades propostas, já tinham conhecimento de todo procedimento, pois essa teoria já fora estudada no ano anterior, no primeiro módulo do PROFA.

Durante este ano, muitas avaliações diagnósticas foram efetuadas com os alunos. Aliás, este foi um dos primeiros passos para conhecê-los. Como nos coloca a professora C: “Já efetuei avaliação diagnóstica para conhecer a hipótese de desenvolvimento de meus alunos e elaborar um planejamento de acordo com suas necessidades”.

No final de março, já tinha em mãos o resultado de todas as avaliações das salas em questão. Acompanhei algumas dessas avaliações, auxiliando as professoras, principalmente a D que não tinha conhecimento de como efetuar-las pois não participou do curso. Tão logo ingressou a professora E, esta novamente avaliou as crianças.

Observemos a avaliação de algumas crianças das quatro salas (Figuras 7 a 10). Essas avaliações foram selecionadas tendo em vista ilustrar as diferentes fases das hipóteses de aprendizagem, no início de 2002.

A sondagem constitui, além da escrita, a leitura da criança, onde ela explica o que significa cada letra que forma a palavra. Essa leitura deve ser incentivada pelo professor, que vai anotando a hipótese de leitura da criança. Na Figura 7 pode ser observado que a aluna Michele se encontra na hipótese pré-silábica sem valor sonoro.

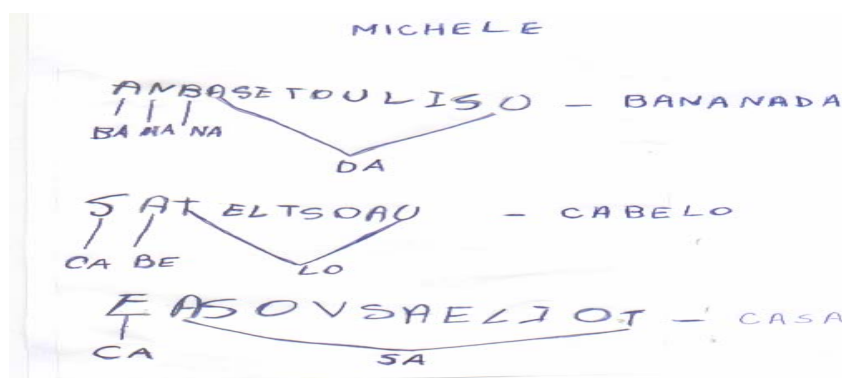


Figura 7 – Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita em que se encontra a criança – Professora A.

Abaixo, temos avaliações diagnósticas de diferentes hipóteses, pois no início do ano as crianças encontram-se em fases diferentes de aprendizagem. As atividades a serem dadas a esses alunos devem ser diferenciadas, atendendo a necessidade de cada um.

Segundo a Figura 8, a avaliação de Paulo Henrique mostra que o aluno se encontra na hipótese alfabética de escrita. Já o aluno Alex, se encontra na hipótese pré-silábica.

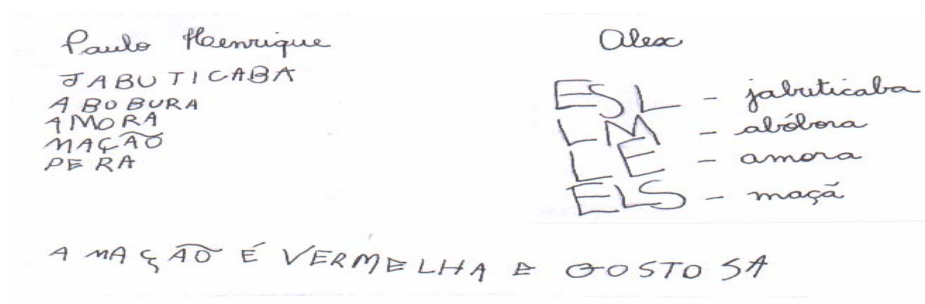


Figura 8 – Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita em que se encontra a criança – Professora B.

A Figura 9 demonstra que a aluna Ana Paula se encontra na hipótese pré-silábica e o aluno Miguel na hipótese silábica de escrita.

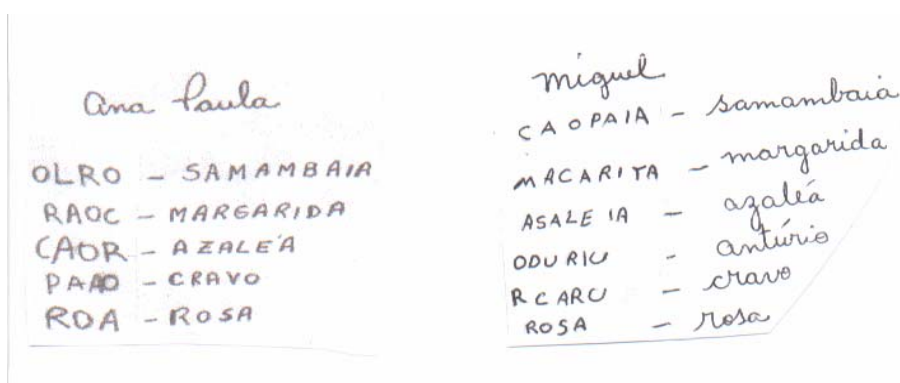


Figura 9 – Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita em que se encontra a criança – Professora C.

De acordo com a Figura 10, a aluna Marcela encontra-se na fase pré-silábica e a aluna Daiane na fase silábico-alfabética.

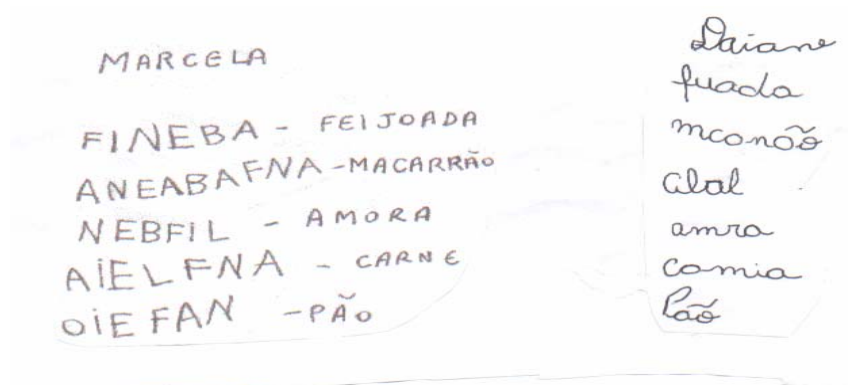


Figura 10 – Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita em que se encontra a criança – Professora E.

Percebemos que os alunos: Michele, Alex, Ana Paula e Marcela se encontram na hipótese pré-silábica, enquanto os alunos Miguel e Daiane estão na hipótese silábica e o aluno Paulo Henrique na alfabética. Ficou evidente que dentro da mesma fase, há diferenciação na escrita.

Em reunião posterior com esses professores, foram esclarecidas várias dúvidas sobre o nível de algumas crianças, mediante a dificuldade na análise. Discutimos cada caso separadamente, a fim entendermos os processos pelos quais as crianças constroem suas escritas.

Saber as hipóteses em que cada criança se encontrava, proporcionou aos professores subsídios para preparação das atividades a serem trabalhadas na sala de aula.

A tabela 8 e o Gráfico 6 mostram como se encontravam, no mês de março, os alunos de 1º ano da EMEF “Coronel Tobias”, quanto às hipóteses de aprendizagem.

Tabela 8 – Hipóteses de aprendizagem.

PROF ^{AS} .	ANO	PRÉ-SILÁB.	SILÁB.	SILÁB.-ALF.	ALFAB.	TOTAL
A	1º A	30	0	2	1	33
B	1º B	27	2	0	2	31
C	1º C	21	4	2	1	28
D	1º D	26	0	2	0	28
TOTAL		104	6	6	4	120
%		87%	5%	5%	3%	100%

Fonte: Documento das Professoras.

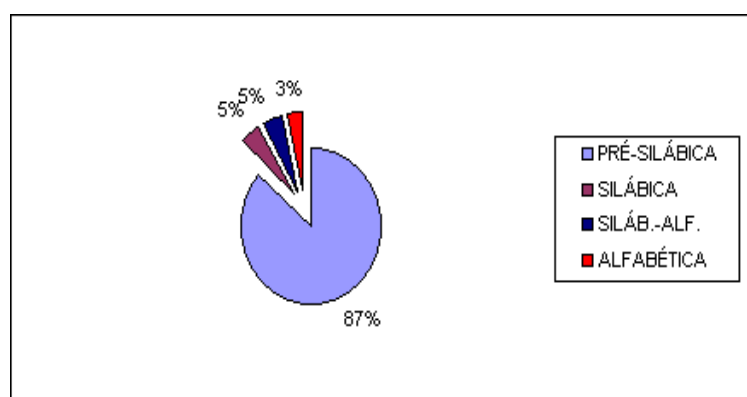


Gráfico 6 - Hipóteses de aprendizagem.

Fonte: Documento das Professoras.

Notamos claramente que a hipótese pré-silábica predominava entre os educandos. A etapa pré-silábica corresponde ao momento em que as crianças ainda não sabem codificar os signos lingüísticos, mas têm conhecimento de que, para escrever, se utilizam letras. Segundo Teberosky (1997, 42),

podemos reconhecer nas crianças pré-escolares, assim como nos adultos analfabetos, a capacidade de produzir e reproduzir de forma mais ou menos fixa as características principais da linguagem escrita, embora não possuam a habilidade de escrevê-las, materialmente.

Esse resultado nas avaliações evidenciou que os alunos se encontram praticamente nos mesmos estágios de aprendizagem, independentemente do período manhã/tarde (explícito na Tabela 9), da diversidade sócio-econômica e cultural e do local de moradia.

Tabela 9 – Número de alunos em hipótese pré-silábica de aprendizagem, março – 2002.

HIPÓTESE	PERÍODO	MANHÃ	TARDE	TOTAL
PRÉ-SILÁBICA		57	47	104
		55%	45%	100%

Fonte: Documento das Professoras.

Tanto o registro, quanto a Sondagem, são atividades do professor, pois ambas implicam em reflexão sobre os mesmos para maior e melhor conhecimento de seus alunos e suas hipóteses de aprendizagem. Foram

desenvolvidas no decorrer do ano letivo e por meio delas, o professor foi acompanhando o progresso dos alunos e propondo atividades voltadas às necessidades de cada um.

A partir do conhecimento de sua clientela, os professores dos primeiros anos foram desenvolvendo as outras *Atividades* propostas pelo Programa, seguindo as orientações recebidas, buscando assim, maiores progressos dos educandos.

Eu não interferia no processo, pois o retorno das atividades propostas pelo Programa, por terem que ser trabalhadas com os alunos e comentadas em reuniões posteriores com as coordenadoras do Programa, necessariamente eram realizadas com os alunos.

Nas reuniões semanais, ao ouvir o comentário das professoras sobre a aplicação das atividades e seus pareceres, notava a segurança que aos poucos elas vinham apresentando frente às sugestões propostas. O que no início do ano era visto como “*perda de tempo*” por alguns professores, no decorrer do mesmo foi adquirindo significados diferentes.

6.5.4 Registro do professor

O registro pode e deve ser visto pelo professor como um diário muito particular, no qual pormenores de cada aluno e seu desenvolvimento são anotados. Nele, o professor, após realizar a sondagem e diagnosticar a hipótese de escrita de seu aluno, deve fazer anotações consideradas relevantes sobre cada criança, fazendo uma espécie de acompanhamento sobre as necessidades de cada aluno, o que já foi trabalhado com ele, os resultados obtidos, se foram positivos ou negativos. Trata-se de anotações sobre o comportamento e aprendizagem dos alunos e acontecimentos inesperados e/ou diferenciados na sala de aula. Pode registrar também as práticas pedagógicas utilizadas para atingir alunos com dificuldades de aprendizagem.

O registro do professor é visto como uma forma de trabalho no qual seu comprometimento com os alunos se faz presente. Os dados anotados trazem lembranças que muitas vezes são esquecidas ou confundidas. Por meio do

registro escrito, é possível ao professor refletir sobre seu processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática pedagógica utilizada com seus alunos, hábito este, muitas vezes inexistente na maioria de nossos professores. Por meio da reflexão ocorrida nos registros, o professor pode e deve alterar sua prática pedagógica, se houver necessidade.

Um registro reflexivo deve abordar vários aspectos referentes a seu trabalho, suas dificuldades, dúvidas e anseios. Esse tipo de registro só atinge um objetivo maior quando o professor entra em contato com suas idéias e passa a vê-las com distanciamento.

Eis alguns exemplos de Registros das professoras:

Em Fevereiro o aluno Murilo enfrentou um grande problema com adaptação. Tive que chamar diversas vezes o pai, a mãe, a coordenadora, a diretora e o inspetor de alunos.

Depois de várias tentativas, notei que o aluno precisava adquirir segurança na professora e na escola. Por meio de verdades, fui explicando para ele as regras da classe e da escola, mas sendo maleável, até que em Abril, ele se auto-afirmou.

Professora A (Março/2002).

Dia 26/02/02 conversei com a fonoaudióloga Patrícia. Ela cuida do Giovani e deu muitas dicas.

* problema família.

Dia 14/03/02, a fonoaudióloga Patrícia veio conversar comigo. O caso do Giovani é muito complicado. Pedi para eu ao ensinar as letras **f** e **s** enfatizasse bem o som.

Ensinou-me alguns exercícios.

Professora D (Março/2002).

A aluna Talita veio transferida para mim de outra escola no final de Abril.

Seu caderno e pasta de atividades vieram com o mínimo de tarefas. Ela só quer brincar. Rola-se pelo chão. Pega seu sapato e fala o tempo todo como se fosse telefone.

Está na fase pré-silábica.

Professora E (Abril/2002).

Estamos no mês de Julho e a Talita não apresenta melhoras. Ela é muito dispersiva, não é assídua às aulas e apresenta dificuldades tanto na escrita quanto na Matemática.

Na avaliação diagnóstica de leitura e escrita está no estágio pré-silábico (reconhece algumas letras do alfabeto).

Professora C (Julho/2002).

Vem se destacando muito o aluno Nairon, que em Março se encontrava na fase pré-silábica e agora já escreve coisas belíssimas. Sabe muitas coisas como, por exemplo: a vida de Leonardo da Vinci.

Professora B (Setembro/2002).

Esses registros são vistos como um documento onde situações diferenciadas são anotadas para posteriores verificações e análises. Eles são utilizados pelos professores em reuniões de pais e nas reuniões de Conselho de classe.

Com tantas responsabilidades que o professor tem na sala de aula, junto às crianças, muitas vezes acabam se esquecendo de registrar vários acontecimentos ocorridos como: brigas, indisposições, medos, etc das crianças, que podem se tornar dados valiosos em momentos que nossa memória falha. Mais importante ainda são anotações referentes ao aprendizado, avanços e progressos das crianças, que também podem ser considerados pequenos no final do ano, sem comparações freqüentes.

6.5.5 Trabalho com nomes¹² e listagem

A escrita do próprio nome representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Essa *Atividade* é importante para os alunos, pois é uma escrita livre de contexto, além de informar sobre a ordem não aleatória dentro de um conjunto de letras. Oferece às crianças aprendizagem do nome, a forma e o valor convencional das letras; sua quantidade, a variedade, a posição, a ordem das

¹² Para as crianças, seu nome tem um valor muito grande, pois por meio dele elas se percebem, se diferenciam dos colegas e se identificam passando a conhecê-lo melhor.

O nome tem um valor sonoro e um valor de identificação. Ao ser chamada pelo nome, a criança sente-se respeitada. Ao ver seu nome escrito em crachás, cartazes, objetos, materiais escolares ou mesmo na lousa, a criança sente-se orgulhosa e valorizada. Afinal, é lembrada pelo professor e pelos colegas e seu nome está em evidência na sala de aula.

Foi muito interessante perceber que os apelidos, anteriormente tão freqüentes na escola, diminuíram sensivelmente, sem nenhuma intervenção de professores ou funcionários. Isso porque o aluno passa a conhecer seu próximo pelo seu nome correto. Antes da utilização do crachá, o aluno por não entender direito o nome do amigo, oferecia-lhe nomes parecidos ou o apelidava com aparências físicas e/ou emocionais que o identificassem como tal, causando enormes brigas e atritos entre os educandos.

O trabalho com nomes proposto pelo Programa, além de vir ao encontro da socialização que buscamos desde anos anteriores, oferece às crianças, subsídios para a leitura e escrita. (nota da autora).

letras em uma escrita convencional; o que serve de referência para checar as próprias hipóteses.

Muitas atividades referentes ao nome foram feitas com os alunos. As comparações a partir de seu nome e dos colegas levam as crianças a efetuarem novas associações entre letras que compõem seu nome e dos colegas e que ocupam posições diferentes em relação ao seu. A curiosidade leva-os a saber mais sobre as letras que compõem cada nome e em quais outras palavras as mesmas se encontram ou não. Também é uma atividade voltada à alfabetização.

Abaixo temos exemplos de atividades com nomes que podem ser facilmente aplicadas:

a) Encontre seu nome e pinte*

CARLOS	RAFAEL	ROBSON	ARTHUR
PEDRO	VINÍCIUS	ANDRÉ	PEDRO
CLÁUDIO	PETER	MIGUEL	JONAS
MAURÍCIO	CLEBERSON	MATEUS	CÉSAR

*Geralmente a professora coloca o nome de todos os alunos da sala.

b) Escreva seu nome

Quantas letras têm? _____

Qual a primeira letra? _____

E a última? _____

c) Circule as letras de seu nome

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	L	M
N	O	P	Q
R	S	T	U
V	X	Z	

As Listagens, por sua vez, são *Atividades* que, por terem uma estrutura simples, é um texto privilegiado para o trabalho com os alunos que não sabem ler e escrever convencionalmente. Listar, como ensina o PROFA, significa

relacionar nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Como exemplo, podemos citar: lista de convidados para uma festa, lista de produtos para compras, lista de compromissos do dia, etc. [...] As atividades de escrita de listas possibilitam que os alunos pensem muito mais na escrita das palavras (que letras usar, comparar outras escritas, etc). (CONTRIBUIÇÕES à prática pedagógica, 3, [2001], p. 2).

As crianças, diante de uma situação de leitura de listas, antecipam o significado de cada item, guiado pelo contexto (é de animais, é de brincadeiras, é de comidas, etc) e nas situações de escrita de lista encontram na palavra a reflexão sobre: quais letras usar, quantas usar, em que ordem usar. Trata-se de uma aprendizagem significativa.

Essa atividade é um desafio para a criança, pois como comentou a professora B, “é interessante perceber que mesmo encontrando dificuldade, a criança não desiste de tentar escrevê-las, porque a palavra já está formada em seu pensamento. Ela somente tem que expressá-la por meio de grafia. Isso as motiva”.

Sempre de acordo com o nível dos alunos, essa atividade pode ser desenvolvida solicitando-se listas de:

a) Escreva uma lista de animais e uma lista de brinquedos que você conhece.

lista de animais

A _____
B _____
C _____
D _____
E _____

lista de brinquedos

A _____
B _____
C _____
D _____
E _____

b) Anote as delícias que têm em uma festa de aniversário.

festa de aniversário

c) Depois da leitura de vários clássicos de Literatura Infantil, pedir para os alunos listarem os livros lidos desde o início do ano.

Ex.: Chapeuzinho Vermelho

Branca de Neve e os Sete Anões

João e o Pé de Feijão

ou completar a lista dos nomes de histórias:

Chapeuzinho _____

Aladim e a _____ Maravilhosa

João e o Pé de _____

_____ e Maria

A _____ e a Fera

As *Atividades* acima citadas foram realizadas intensamente pelas professoras, de maneira bastante diversificada e não somente oferecendo às crianças e deixando que elas simplesmente descubram ou grifem palavras. Foram trabalhadas durante todo o semestre em sala de aula, e sua diversificação ficou a critério de cada professora que procurou levar para a turma atividades similares, modificando apenas a maneira de ser trabalhada. A alfabetização por meio de textos predominou nas salas.

As reuniões com as coordenadoras do PROFA ocorriam semanalmente, trazendo novas sugestões do que fora visto anteriormente e sua aplicação com

os alunos. Os resultados obtidos eram relatados e discutidos nessas reuniões, estimulando e completando o trabalho dos professores.

Cada atividade elaborada pelo professor visava atingir crianças de diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula. Essa conscientização envolveu as professoras que discutiam sobre as atividades elaboradas pelas colegas, mostrando se eram cabíveis ou não de serem aplicadas com seus alunos. As discussões nas reuniões foram produtivas. A cada semana, podia ser percebido o comprometimento das professoras com as orientações do Programa.

Nos primeiros meses do curso, percebi que a insegurança apresentada no início do ano pelos professores dos primeiros anos da EMEF “Coronel Tobias” havia diminuído. As conversas aflitas pelos corredores da escola sobre o desenvolvimento de alguma *Atividade* ou sobre os Relatórios a serem entregues, diminuíram sensivelmente, bem como diminuíram as tensões geradas nas reuniões onde as professoras discordavam das coordenadoras do Programa.

O ambiente da sala de aula estava bem mais tranquilo que no início do ano. A incredulidade inicial que acompanhava a aplicação das *Atividades* sugeridas, gerando desconfiança quanto ao aprendizado dos alunos, aos poucos foi cessando, havendo um clima mais confiante de trabalho.

As freqüentes perguntas feitas pelas professoras como:

- ◆ “Posso usar junto dessa *Atividade* o silabário só para os que não conseguiram acompanhar?” (Professora C);
- ◆ “Posso dar esse texto para eles copiarem enquanto corrijo lições dos outros?” (Professora E);

voltadas para uma prática mais tradicionalista, diminuíram consideravelmente.

Uma certa ansiedade ainda persistia, porém benéfica, pois motivava-as no sentido de buscar melhoria entre os alunos, que como veremos por meio dos gráficos das avaliações realizadas durante o ano foram se desvelando durante o trabalho efetuado. Outras sondagens foram realizadas pelos

professores, quinzenal ou mensalmente. Analisarei as bimestrais e os respectivos relatórios.

6.5.6 Alfabetização com textos: contextualizando significativamente o aprendizado

Tão logo chegam à escola, os alunos são convidados a produzir seus próprios textos mesmo que ainda não escrevam convencionalmente. Para que possam desenvolver competência escritora é importante o acesso a um amplo repertório de textos que possibilitem, entre tantos outros conhecimentos, o de procedimentos utilizados por escritores reconhecidamente talentosos. Nesse contexto, percebemos que formar bons escritores depende não somente de uma prática contínua de produção de textos, mas também de um trabalho intenso de leitura. Esta *Atividade* é uma das mais pertinentes e deve ser seguida visando superar a concepção de que letras e palavras descontextualizadas levam os alunos à alfabetização, proporcionando sucessivas aprendizagens significativas. Essa reflexão vem sendo feita pelos professores desde os estudos dos Parâmetros em Ação, quando se mostrou a necessidade de se alfabetizar com textos.

Após a verificação das hipóteses de aprendizagem em que os alunos se encontravam, os professores entraram em nova etapa de seu trabalho, acompanhadas pelas coordenadoras do PROFA. Voltam-se agora para a progressão de cada um dos educandos, sempre com a utilização dos textos como base para a alfabetização, independentemente da hipótese em que se encontram. As atividades propostas para as crianças de fases diferentes, aparentemente são as mesmas. No entanto, têm significados diferentes para as professoras, pois elas sabem o que pretendem provocar/desenvolver em cada criança.

Os textos são os melhores aliados na alfabetização “[...] porque garantem a não descaracterização do que é conteúdo da alfabetização, porque determinados tipos de texto favorecem a reflexão sobre as características da escrita alfabética [...]” (ASPECTOS que..., [2001], p. 3).

A leitura oferecida deve ser estimulante e motivadora, convidando os alunos a vivenciarem as histórias contadas, envolvendo-se com os personagens. Todo assunto, bem como diferentes tipos de textos, podem e devem ser trabalhados com os alunos, mesmo que estes não saibam ainda ler e escrever.

O uso de textos para a alfabetização foi seguido pelos professores ao perceberem o interesse dos alunos frente à leitura. Como já mencionei anteriormente, enquanto coordenadora, visitava as salas constantemente e observava o desempenho dos professores, bem como seu relacionamento com os alunos, mantendo atitudes de respeito, compreensão e solidariedade.

A leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, pois é por meio dela que os alunos entram em contato com toda riqueza e complexidade da linguagem escrita. Todo tipo de leitura é importante, pois amplia a visão de mundo e estimula o desejo para outras leituras.

A possibilidade de produzir textos de boa qualidade precede a compreensão do sistema de escrita; ela depende, principalmente, do contato e do uso sistemático de bons modelos de textos. Por outro lado é importante perceber que muitos alunos alfabetizados não conseguem produzir textos ou os produzem com má qualidade, em parte por terem acesso apenas a textos retirados de livros didáticos que muitas vezes se apresentam pobres de significados.

A produção textual, bem como a leitura, deve ser estimulada a partir de assuntos presentes na vida dos educandos, fazendo com que estes se transformem em agentes de sua escrita, transmitindo a outros seus conhecimentos e visões da realidade.

Paulo Freire (apud REINHOLD; DUTRA, 1999, p. 62) explica que:

o ato de ler não se reduz à leitura da palavra. Muito antes disso, a criança lê o mundo que a rodeia. É através da leitura de indícios, da representação simbólica que a criança “escreve”, registra o que ela já lê no mundo que ela busca conhecer. É da leitura dos símbolos que mais tarde ela chega à leitura do signo social. Ignorar esse processo anterior à leitura da palavra é conceber o processo de alfabetização como algo mecânico – produto de eficientes técnicas e métodos. Precisamos com urgência pensar mais sobre essas questões,

pois a leitura da palavra dá continuidade ao mundo. É sua extensão – ou deveria ser. Só vivendo a relação dialética entre palavra e mundo a criança pode pensar o que a rodeia e apropriar-se de sua palavra – do seu processo de alfabetização.

É o que o Programa nos coloca como letramento. São as leituras do mundo, as mais variadas e interessantes que as crianças já têm acesso, bem antes de ingressar na escola.

Ciente dessas afirmações, as professoras da EMEF “Coronel Tobias” levaram para a sala de aula, diariamente, diferentes tipos de leituras. Elas dedicaram os primeiros meses à leitura de clássicos infantis como: Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, Aladim e a Lâmpada Maravilhosa. Esse tipo de leitura foi escolhido pelas professoras para chamar atenção da criança para a beleza dos contos de fadas.

Geralmente, um dos temas dos livros é visto em filme pelas crianças, na semana, conferindo melhor compreensão do mesmo. Sempre depois da leitura, vários comentários são feitos pelos alunos, que são indagados pelos professores, a fim de comentar os fatos e detalhes dos mais diversos acontecimentos ocorridos na história.

Os portadores de texto (suporte em que os textos foram impressos originalmente: jornais, revistas, livros, cartões) apresentados para as crianças compõem uma riqueza de diversidade podendo ser: músicas, poesias, poemas, parlendas, receitas, textos informativos, textos científicos, bulas, cartas, diários, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, etc. Todos foram explorados durante o ano, mostrando aos alunos a variedade de leitura de que dispomos e suas particularidades.

Percebi a preocupação das professoras ao organizar seu semanário, quanto às leituras a serem trazidas aos alunos. “Todos os dias leio para eles textos de diferentes portadores”. Este foi o comentário da Professora C quando entrei em sua sala durante essa atividade. Notamos que até as terminologias do Programa (portadores textuais) estão presentes entre os professores.

Durante todo ano, esta atividade foi uma constante. Noto o interesse dos alunos pelas histórias e artigos que são trazidos. Pelo comentário de Renan (aluno da Professora B) observamos o gosto das crianças pela leitura:

“Eu já aprendi a do Chapeuzinho Vermelho e da Branca de Neve. A gente pede sempre pra professora e ela lê pra nós. Depois eu conto pra minha mãe em casa”.

O interesse dos alunos por histórias, lendas e fábulas é natural. Acontece desde o início do ano. Todos, ao entrarem na sala, se acomodam, pois sabem que a professora fará a leitura de uma história.

- “Professora, qual vai ser hoje?”, é a pergunta mais ouvida ao entrarem na sala de aula.

Esse gosto pode ter sido desenvolvido pelo estímulo dado pelos professores ao lerem as histórias. Estas, ao serem lidas, são entoadas dando ênfase às falas dos personagens, prendendo a atenção das crianças. Esta técnica para leitura de histórias foi aprendida no Programa.

A Professora A comentou que seus alunos pedem muito as histórias do Menino Maluquinho depois que coloquei um cartaz em sua sala referente à entrega dos livros didáticos que acontece todo início de ano. “Ele acharam o máximo o Maluquinho gostar tanto assim de seu livro”, comentou a professora.

O silêncio reinante nessas salas durante a leitura é marcante. Notei isto nas salas em que permaneci durante a leitura realizada pelas professoras. “Nós percebemos que eles viajam”, explicou a Professora B, “[...] principalmente quando mudo de voz, imitando um personagem”.

A leitura é importante porque amplia a visão de mundo e estimula o desejo para outras leituras. “Leio diariamente para a classe bons livros [...] Gosto de trabalhar temas geradores e discorrer sobre um mesmo assunto por um bom tempo, fazendo ligação do mesmo com diversas disciplinas” (Professora E)¹³.

As leituras, que em num primeiro momento são feitas pelo professor, aos poucos, com o progresso dos alunos, são efetuadas por eles próprios. São feitas de muitas maneiras: silenciosa, em grupo, na lousa, em livros, em voz

¹³ Esta professora iniciou seus trabalhos conosco em Abril/2002, como já prevíamos, decorrente da aposentadoria da professora D. Por estar freqüentando o curso, não demonstrou dificuldade em efetuar as *Atividades* na sala com seus alunos. Trabalhava anteriormente em uma escola do Porto Ferreira (Município vizinho ao nosso). Ficou satisfeita com a transferência. Conversei com ela sobre nossa proposta de trabalho, direcionada ao Programa (nota da autora).

alta e até no microfone (importante garantir que essas últimas duas sejam realizadas apenas quando tiver papel social).

Nos trabalhos com textos, o professor precisa planejar situações em que os alunos sejam convidados a pensar sobre a escrita e leitura. É pensando a escrita que se consegue aprender a ler e a escrever. A memorização de sílabas não garante a compreensão de regras de geração e funcionamento do sistema de escrita alfabética.

“As produções textuais em forma de livrinhos de histórias são constantes. Desenvolvo com meus alunos muitos projetos envolvendo leitura e escrita” – comentário da Professora C que durante o ano fez muitos livrinhos com seus alunos, para serem dados aos colegas, pais, direção e funcionários da escola. Seus alunos sentiam-se sempre motivados a escrever porque suas escritas tinham razão de acontecer – o importante de escrever é ter um significado para a criança, por exemplo, para quem escrever?).

Seguem algumas *Atividades* que foram frequentemente trabalhadas com as crianças, durante o processo de alfabetização:

Procure na música as letras **E** e pinte-as com a cor azul

<p><u>CAPELINHA DE MELÃO</u></p> <p>CAPELINHA DE MELÃO É DE SÃO JOÃO É DE CRAVO, É DE ROSA, É DE MANJERICÃO.</p>	<p>SÃO JOÃO ESTÁ DORMINDO, NÃO ME OUVE NÃO ACORDAI, ACORDAI, ACORDAI, JOÃO.</p>
--	---

Trabalho com rimas:

Vamos ajudar Garibaldi e completar a musiquinha?

<p><u>GARIBALDI</u></p> <p>GARIBALDI FOI À MISSA COM O CAVALO SEM _____ O CAVALO TROPEÇOU GARIBALDI PULOU _____</p> <p>GARIBALDI FOI A _____ COM O CAVALO SEM _____ O CAVALO TROPEÇOU GARIBALDI LÁ _____</p>
--

Leitura do Clássico “Branca de Neve e os Sete Anões”:

Complete as colunas com o nome dos anões.

Banco de Palavras

- Dunga
- Atchim
- Zangado
- Mestre
- Dengoço
- Feliz
- Soneca

Música:

Inicialmente é apresentada a música (todas são cantadas na sala de aula antes da realização dos trabalhos) e a seguir são dadas para as crianças palavras recortadas para que elas montem o texto, colando-as no caderno:

MARCHA SOLDADO
MARCHA SOLDADO
CABEÇA DE PAPEL
SE NÃO MARCHAR DIREITO
VAI PRESO PRO QUARTEL.

CABEÇA	SOLDADO	MARCHAR
DE	QUARTEL	MARCHA
PAPEL	NÃO	DIREITO
SE	PRESO	VAI
	PRO	

Essas atividades, mesmo sendo para alfabetização das crianças quando se encontram nas fases pré-silábica ou silábica, não foram realizadas apenas nos primeiros meses de aula. Contando com diversidade de níveis de aprendizagem em uma mesma turma, enquanto uns alunos necessitam de

atividades mais complexas por se encontrarem em fases silábica e silábica-alfabética, muitos deles, no segundo semestre e até no final do ano letivo, necessitam ainda dessas atividades, por se encontrarem nas fases iniciais de alfabetização. Os professores trabalharam com recuperação paralela, buscando resgatar os alunos que se encontravam com dificuldade no processo.

Esse trabalho resultou em avanços consideráveis. No final do primeiro semestre, após verificação da avaliação diagnóstica realizada pelos professores, percebi nitidamente o progresso de muitos alunos referente às hipóteses de escrita, como demonstra a Tabela 10:

Tabela 10 – Hipóteses de aprendizagem – final do 1º semestre.

PROF ^{AS} .	ANO	PRÉ-SILÁB.	SILÁB.	SILÁB.-ALF.	ALFAB.	TOTAL
A	1º A	8	10	13	3	34
B	1º B	7	5	12	9	33
C	1º C	4	1	0	25	30
E	1º D	6	3	1	18	28
TOTAL		25	19	26	55	125

Fonte: Documentos da Professoras.

Analisando os resultados, percebi, em poucos meses, o sensível avanço da maioria das crianças que no início do ano se encontrava na fase pré-silábica e que agora se encontram nas fases silábico-alfabética e alfabética. As mudanças de hipóteses nesse primeiro momento da alfabetização são significativas. Num total de 104 alunos que se encontravam na hipótese pré-silábica no início do ano, 79 mudaram de fase, ou seja, 76%.

Os professores, como sugere o PROFA, trabalharam com os textos tornando as aprendizagens significativas. Assim, o uso das palavras soltas de um contexto ou de frases sem valor reflexivo ou letras desvinculadas de palavras, perdiam seu valor.

Conscientes de realizar com os alunos as orientações do Programa desde os primeiros dias de aula, os professores se incumbiram de levar às crianças, os mais diversos tipos de textos, sendo eles contos de fadas, contos, fábulas, músicas, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, bulas, receitas, charges e propagandas. Nos primeiros meses de aula, os textos foram lidos e comentados pelos professores, havendo a participação dos alunos na recontagem, na interpretação e nos comentários. É a exploração do texto. Quanto às produções textuais, as crianças, mesmo não tendo domínio da

escrita, foram convidadas a escrever, o que geralmente acontecia depois da professora ter trabalhado um determinado texto.

É muito interessante a observação das professoras quando colocam que a criança, ao ser convidada a escrever uma história, busca no título da mesma palavras mais conhecidas que acabam compondo sua representação gráfica textual. Elas se utilizam de vários recursos ao escrever, como seu nome ou letras do mesmo, palavras que se encontram em cartazes pelas paredes, escritas na lousa e outras.

Obviamente, o texto terminará sem sentido aos leitores desinformados, mas o relato oral da criança sobre sua escrita mostra uma coerência textual e capacidade de produção. Segundo as professoras, ao contar suas produções, as crianças vão apontando as palavras, fazendo coincidir as escritas com sua leitura.

Outro fato importante relatado pelas professoras é que dentre os alunos pré-silábicos não há diferença entre os que freqüentaram anteriormente a pré-escola, ou não. Ambos sabem que para escrever devem se apropriar de letras. Obviamente concordamos que os que convivem em ambientes estimuladores de leitura e escrita, têm conhecimento prévio maior que os outros. Mas, ao pedirem uma produção textual, ambos somente colocam letras e hipóteses de palavras que julgam corretas, tentando elaborar uma história.

Na observação do trabalho dos professores durante esse semestre, notei em conversas informais, reuniões de H.A.C. e reuniões de Conselho de classe, muitos momentos de angústias e inseguranças quanto ao aprendizado dos alunos. Quando foi evidenciando o desenvolvimento da turma em maio e as sondagens mostravam diferenças significativas de níveis comparadas com as do início do ano, é que os mesmos adquiriram confiança. É interessante perceber quanto os professores necessitam de muletas para caminharem onde os alunos caminham sem tropeços.

Nesse contexto pude perceber o quanto os alunos se encontram prontos e receptivos para as mudanças. Assim, elas devem ser percebidas, dominadas e executadas pelos professores que, para tal, precisam constantemente participar de cursos de Formação Continuada. O professor deve perceber que as crianças são diferentes do que foram há tempos atrás, requerendo

alterações de sua prática didático-pedagógica, para poder acompanhar essa evolução pela qual a sociedade como um todo está passando.

Com esse quadro positivo de aprendizagens das crianças e avanço significativo de hipóteses mais elaboradas, terminamos o primeiro semestre. Por meio dos relatórios das professoras, percebi a satisfação delas quanto a esses avanços, embora as crianças que ainda se encontravam na fase pré-silábica eram motivo de preocupação. Procurei tranquilizá-las mostrando que ainda tínhamos pela frente seis meses de trabalho e muita coisa mudaria.

A seguir temos exemplos de avaliações de alunos ainda na hipótese pré-silábica, no final do primeiro semestre, e textos do início do segundo semestre, mostrando a diversidade na aprendizagem

Nota-se, nas Figuras 11, 12 e 13, diferença de hipóteses entre os alunos. Enquanto alguns se encontram na hipótese pré-silábica (Figuras 11 e 12), outros produzem textos bastante coerentes, como o do Figura 13. O grupo de crianças que ainda estava na fase pré-silábica, preocupava os professores.

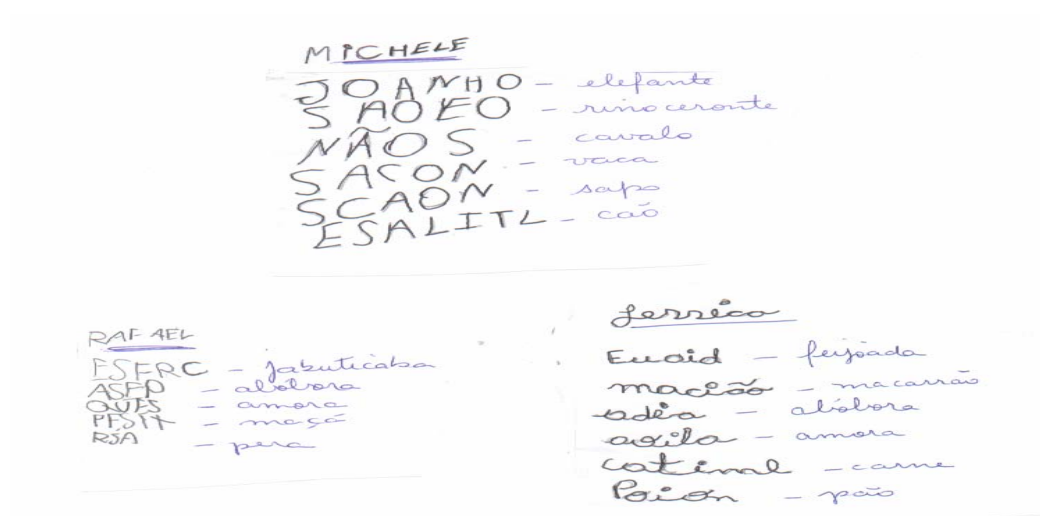


Figura 11 – Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação de hipótese de escrita – Professora C.

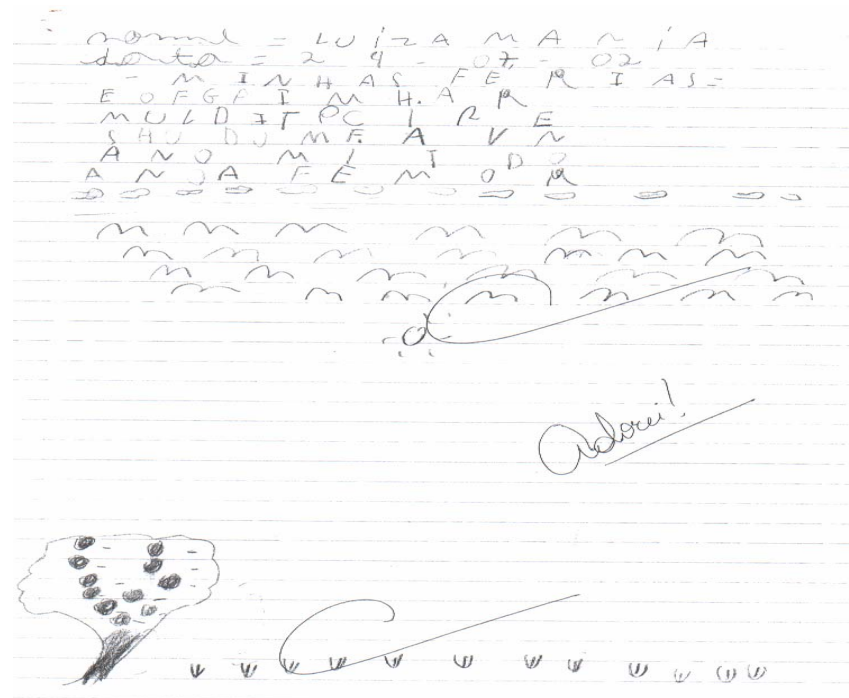


Figura 12 – Produção textual da aluna Luiza – Professora C.

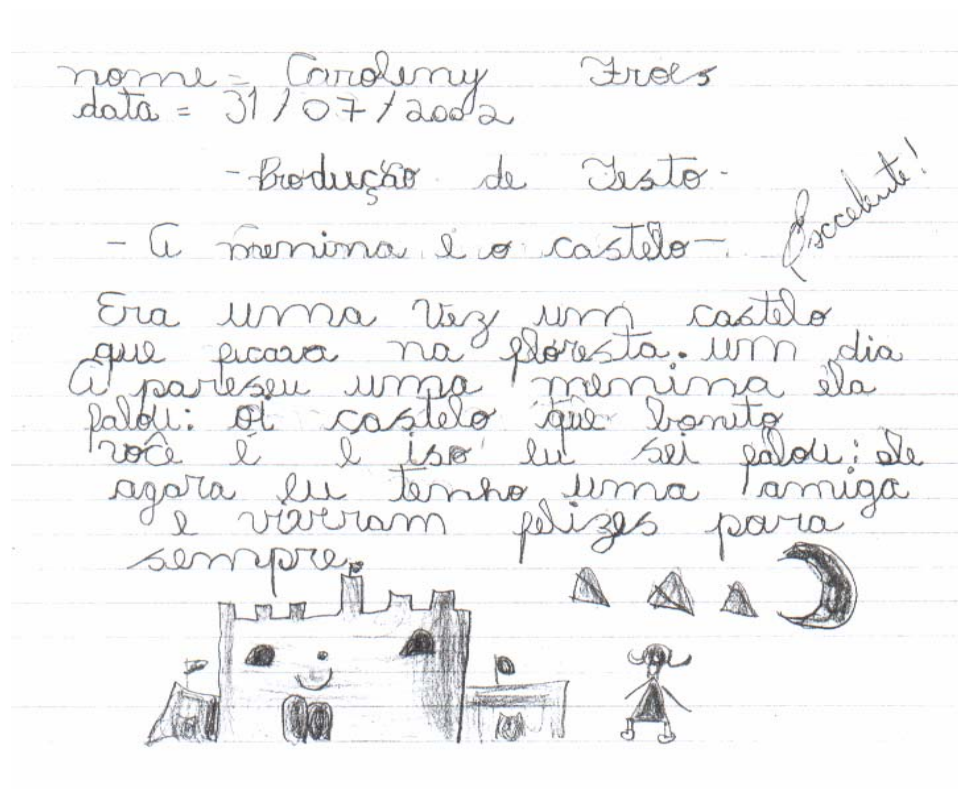


Figura 13 – Produção textual da aluna Caroliny – Professora C.

6.6 Reunião de replanejamento para o segundo semestre

Em 24 de julho, inicia-se o segundo semestre. Foram agendadas reuniões com as professoras para efetivarmos o replanejamento.

Na primeira semana de aula, foram realizadas com as crianças, avaliações diagnósticas, levando-se em conta que durante o tempo em que as crianças passam em casa, ocorre um natural distanciamento das práticas pedagógicas.

A Tabela 11 demonstra como se encontravam os alunos dos primeiros anos da EMEF “Coronel Tobias”, quanto às hipóteses de aprendizagem no início do 2º semestre:

Tabela 11 – Hipóteses de aprendizagem – início do 2º semestre.

PROF ^{AS} .	ANO	PRÉ-SILÁB.	SILÁB.	SILÁB.-ALF.	ALFAB.	TOTAL
A	1º A	8	10	13	3	34
B	1º B	7	5	12	9	33
C	1º C	4	1	0	25	30
E	1º D	6	3	1	18	28
TOTAL		25	19	26	55	125

Fonte: Documentos das Professoras.

Observando a tabela acima e comparando com a Tabela 9 (final do primeiro semestre), apresentada anteriormente, percebemos que não houve alteração nas hipóteses de aprendizagem das crianças. À primeira vista, isso é ótimo porque significa que não houve esquecimento, que o aprendizado foi mantido, mas, por outro lado, significa também que não houve avanço, que algum aprendizado deve ter ocorrido, pois segundo Piaget o indivíduo em contato com o meio está em constante aprendizado, mas não este não foi suficiente para caracterizar mudança de fase. Tal fato que pode estar associado à distância do ambiente estimulador e das atividades diárias ou por não estarem engajados ainda nessa primeira semana com a escola. A criança está acostumada a desvincular seus aprendizados de sala de aula da sua realidade. É nesse sentido que os professores se preocupam. “Dá impressão que eles esqueceram tudo”, foi à observação da Professora B durante a primeira semana de aula pós-recesso. “Vou começar tudo de novo”, ressaltou a Professora C, no que concordei prontamente com ela.

Consideramos que as crianças que convivem com pais que têm a leitura e escrita incorporada em seu dia-a-dia ou rodeados de incentivos, muitas vezes retornam mais aguçados. Mas, mesmo com esses alunos, percebemos a necessidade de uma revisão para reiniciarmos o processo já iniciado anteriormente. Ressaltamos que a avaliação diagnóstica foi voltada apenas para os que se encontravam nas fases pré-silábicas, silábicas e silábicas-alfabéticas. Seguindo orientação das coordenadoras do Programa, os alunos que se encontram alfabéticos, não passaram mais por essa avaliação.

Mediante as avaliações diagnósticas dos alunos, as reflexões dos mestres no replanejamento incidiram sobre:

- ◆ anotações do semestre anterior sobre o nível de aprendizagem de cada aluno e avaliações diagnósticas dos mesmos;
- ◆ disposição dos alunos em aprender;
- ◆ participação dos familiares de cada aluno e sua cooperação com os filhos;
- ◆ resultado do SAEM (Sistema de Avaliação do Ensino Municipal) que fora efetuado no final do semestre anterior.

Tais itens colaboram para o direcionamento do professor que analisando o planejamento anual, pode adequá-lo às necessidades de seus alunos.

O replanejamento constou de análise das atividades e conteúdos que foram trabalhados no primeiro semestre do ano. As professoras se organizaram em grupos, como no planejamento, e este foi adequado a cada sala de aula com suas particularidades.

Nessa reunião, as professoras dos primeiros anos reivindicaram (como já vinha acontecendo há alguns meses) aulas de reforço aos alunos que ainda se encontravam na fase pré-silábica, com muitas dificuldades na aprendizagem, enfatizando o pouquíssimo progresso dos alunos dentro da fase. Como coordenadora, destaquei o procedimento adotado desde o início do ano. Enfatizei que, por valorizarmos o letramento e realizarmos a alfabetização com textos, possibilitamos aos alunos defasados, freqüentes aprendizagens, mesmo estando eles aquém do restante da turma.

Foi definido que nessas primeiras semanas todos os alunos continuariam com as atividades das professoras da sala. Concordei que, após uma revisão dos trabalhos realizados durante o ano e nova avaliação diagnóstica, caso o quadro apresentado persistisse, aí sim, estaríamos de acordo com um reforço extra-classe com outro professor.

Acredito no despertar da criança para o “saber”. Isso ocorre quando ela descobre que é capaz de aprender e, aos poucos, vai se apropriando da leitura, das letras e das palavras, utilizando-as em sua vivência. Esse processo pode, a meu ver, não ocorrer no primeiro semestre de um ano letivo, pelos mais variados motivos. Cada um tem seu tempo para aprender. Somos únicos em nosso processo de aprendizagem e temos que ser estimulados e respeitados, principalmente numa instituição escolar, onde, como já observamos e enfatizamos desde o início da pesquisa, a diversidade bio-psíquica e sócio-econômica e cultural é marcante!

6.7 Trabalho dos professores a partir de orientações didático-metodológicas do PROFA no segundo semestre de 2002

As atividades no mês de agosto foram como que uma retrospectiva do início do ano e ocorreram num processo acelerado, pois a maioria da sala mostrou-se receptiva quanto ao que fora aprendido anteriormente e apta para a leitura e produções textuais mais complexas e elaboradas. Assim, iniciamos o segundo semestre revisando todo o processo de alfabetização, novamente voltados para as propostas do Programa.

Evidentemente, as *Atividades* foram ficando mais complexas, acompanhando o desenvolvimento da maioria das crianças.

6.7.1 Produção de textos coletivos

A produção de textos coletivos foi uma *Atividade* muito trabalhada em classe pelas professoras e, segundo elas, a participação dos alunos foi grande, havendo integração entre eles no sentido de respeito de idéias, além do

aprendizado. Em um primeiro momento, no qual as crianças não dominam ainda a escrita, são feitos oralmente. Trata-se de lançar para a turma um tema para que uma produção textual seja elaborada, com a participação de todos. Cada aluno sugere uma frase, uma palavra, correções, pontuações, etc. A professora passa a ser uma orientadora e, articulando as idéias, transcreve para a lousa as frases ditadas pelas crianças. É discutido entre todos a coerência das mesmas.

Nesse tipo de trabalho, orientado pelo professor, todos participam, mesmo os mais tímidos, que são valorizados por suas idéias, a fim de que exponham seus pensamentos no decorrer das aulas. “Todos gostam de ver suas idéias na lousa”, comenta a Professora B.

De acordo com o PROFA, “quando o aluno já tiver conquistado a escrita alfabética, o professor deve tomar a ortografia como objeto de ensino. É um trabalho que precisa ser sistematizado, com metas definidas e construídas em conjunto com os alunos [...]” (CONTRIBUIÇÕES à prática pedagógica, 9, [2001], p. 1). Também é esperado “que o ensino de português deixe de ser visto como transmissão de conhecimentos prontos e passe a ser uma tarefa de construção por parte do aluno e que o professor não seja a única fonte de informação [...]” (CONTRIBUIÇÕES à prática pedagógica, 11, [2001], p. 2).

Esse trabalho foi desenvolvido pelas professoras que, em um primeiro momento, elaboraram textos pequenos ou apenas frases para serem apresentadas aos alunos. Conforme o avanço da turma, estes se tornam mais complexos e as correções de pontuação, paragrafação, concordância, ortografia e coerência, vão sendo também ensinados pelo professor, que continua sendo um orientador. Essa atividade ocorreu durante todo o ano letivo.

6.7.2 Trabalhos em grupos

Os agrupamentos contribuem na aprendizagem dos alunos que, ao se unirem, discutem conteúdos apresentados pelo professor, tirando dúvidas que muitas vezes ficariam sem respostas, por timidez ou comodismo.

“Costumo realizar com eles, além do trabalho individual, trabalhos em grupos onde faço revezamentos constantes para que todos se enturmem. O trabalho em dupla é também freqüente”. Esse comentário da Professora C indica seu compromisso de socialização dos alunos e melhor interação entre eles, como proposto pelo Programa.

Vygotsky (apud ONRUBIA, 1999), explica que na zona de desenvolvimento proximal, definida como o espaço no qual, graças à interação e ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de ter individualmente.

Interessadas em fazer o trabalho em grupo no início do ano, as Professoras B e C compareceram à escola bem antes do horário previsto para organizarem suas salas de aula. A intenção das mesmas era colocar as carteiras em formato de “U”. Assim pretendiam trabalhar durante o ano letivo, porém essa idéia foi descartada depois de três semanas. Estas mesmas salas são utilizadas no período contrário e no período noturno, havendo aí o desconforto de organizar as carteiras diariamente na posição desejada, além do acúmulo das mesmas num canto da classe, pois no período noturno o número de alunos é bem maior, exigindo mais carteiras nas classes.

As condições materiais de sala de aula em uma escola que atende alunos à noite são bem diferentes das que trabalham somente com o período diurno, gerando, inclusive, a necessidade de disponibilizar funcionários para o período noturno, prejudicando suas funções no período diurno.

Além das carteiras, outro fato que interferiu no trabalho em grupos foi a agitação dos alunos de uma sala. Presenciei essa dificuldade na classe da Professora B. O “jogo de cintura” da professora para promover o agrupamento dos alunos, era grande. “Ter que intervir a todo instante com um aluno para que as respostas não sejam dadas apenas por ele, é desgastante. Numa sala de aula todos devem participar, principalmente os mais tímidos”, comentou a Professora B se referindo a um aluno que insistia em responder todas perguntas feitas na sala. Prosseguindo em seu comentário, a Professora coloca que elogia bastante o aluno e pede que deixe os outros responderem algumas de suas perguntas, mas lamenta: “mesma coisa que nada. Quando começo a

perguntar, ele nem sequer espera eu terminar a frase. Responde a questão e, por saber demais, fica dando explicações detalhadas do assunto em pauta”.

Mesmo assim, a professora não deixou de organizar a sala em grupos. Continua elogiando bastante esse aluno e pede auxílio a ele, sempre que necessário.

Concordo que muitos fatores ocorridos na sala de aula são desgastantes, mas não impedem que as professoras trabalhem em grupos com seus alunos, seguindo a proposta do Programa. Os agrupamentos acontecem com frequência nas salas e pude observar o quanto a integração dos alunos estava ocorrendo. “[...] Se os agrupamentos forem bem planejados, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir diariamente com cada um [...]” (DEZ IMPORTANTES..., [2001], p. 18).

Esse procedimento era frequentemente afirmado por mim enquanto coordenadora, incentivando os professores a habituar os alunos nos agrupamentos. Se, no início do ano a dificuldade era intensa, no decorrer do mesmo, foram se tornando rotina, na qual os alunos se reuniam sem grandes problemas. Observei vários trabalhos produtivos e interessantes feitos com alunos agrupados.

6.7.3 Coesão textual, ortografia, pontuação, paragrafação

Os alunos das quatro turmas que se encontravam na fase alfabética, segundo as orientações do Programa, devem ser estimulados cada vez mais a produzir textos que deverão ser corrigidos pelo professor, juntamente com os alunos. Estes últimos deverão perceber que suas produções poderão ser lidas e compreendidas por outros leitores. Para tanto, faz-se necessária a coerência textual que envolve clareza de pensamentos e a posterior correção de ortografia, paragrafação e coesão textual. “É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade

os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais”. (ASPECTOS gramaticais, [2001], p. 1).

O PROFA assim trata esses aspectos:

- ◆ *Ortografia* – A proposta do Programa não tem por finalidade trazer de volta o ensino tradicional, quando os erros eram vistos e corrigidos como falhas imperdoáveis dos alunos, levando-os a se reprimirem quanto à expressão gráfica. Pelo contrário, o Programa leva a refletir sobre as atuais dúvidas e, tendo como eixos norteadores as produções textuais, levar os alunos a realizarem produções refletindo sobre seus erros e sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua.
- ◆ *Pontuação/Paragrafação* – As cartilhas e livros didáticos costumam apresentar a pontuação como um conjunto de sinais. Aprender a pontuar não é aprender um conjunto de regras transmitidas através de um discurso sobre o que são e para o que servem os sinais de pontuação. O Programa nos coloca que, assim como na escrita e na leitura, o aprendiz precisa pensar, precisa interagir com o objeto de conhecimento, refletir sobre ele, construir e reconstruir progressivamente hipóteses a respeito de seu funcionamento para chegar a um domínio de uso. É importante percebermos que o ensino da pontuação “tem-se confundido com o ensino de sinais de pontuação [...] Aprender a pontuar é aprender a partir e reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos”. (PONTUAÇÃO, [2001], p. 1).
- ◆ *Coesão textual* – A interação de letras, palavras e frases que formam um texto deve apresentar uma coerência de pensamentos fácil de ser entendida ou decodificada por um leitor. Esta é uma situação complexa e requer uma análise do trabalho enquanto está sendo elaborado. A leitura é um bom estimulante para as futuras produções textuais. Por meio dela, as crianças passam a perceber as normas e regras que compõem um texto, aplicando-as no momento certo. Certamente, para que um texto esteja coeso, expressando claramente

as idéias dos alunos, fazem-se necessárias as correções e revisões textuais já comentadas na pesquisa. Esta orientação é coerente com a teoria do desenvolvimento de Piaget de que as crianças dos sete aos doze anos estão no período de inteligência operatória concreta e são capazes de pensar, raciocinar, mas lidando com materiais relacionados ao aprendizado.

Assim são aprendidas as regras ortográficas e não de forma discursiva teórica. Nesta fase ocorre “[...] o surgimento de uma nova capacidade mental da criança: as operações, isto é, ela consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para o seu início” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1989, p. 81).

Aprender a ortografia, a pontuação, paragrafação e a coesão textual é aprender um conteúdo procedimental de natureza complexa. E, como todo conteúdo procedimental, aprende-se no uso.

Para que os alunos consigam uma boa finalização dos textos, devem contar com o auxílio de rascunhos, nos quais vão efetuando alterações cada vez mais complexas, melhorando assim o conteúdo do texto, tanto nas falhas ortográficas quanto no corpo textual. As correções para se garantir uma coesão textual sem erros ortográficos e pontuação adequada, não são feitas em apenas uma revisão. É necessário trabalhar-se num mesmo texto quantas vezes se fizer necessário para atingir o objetivo desejado, sem, contudo fazer desses momentos, algo maçante e sofrido para o aluno. Juntamente com o processo de revisão e correção textual, a leitura e releitura fazem-se extremamente necessárias, pois, é por meio delas, que os alunos verificam suas produções, buscando corrigir as falhas.

A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio de outro suporte textual. Geralmente, trata-se de uma história cujo enredo é conhecido pelas crianças. Caracteriza-se por uma nova versão e não a reprodução idêntica. Não é ideal que o aluno memorize o texto.

Quando a criança compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, ela já aprendeu o sistema, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Nesta fase, ela precisa de ajuda para

incorporar todas as regras. Devemos auxiliá-la nesse processo propiciando um ensino sistemático e não esperar que sozinhas sanem suas dúvidas.

A reescrita, portanto, é um momento de aprendizagem voltado para correções ortográficas, pontuação, paragrafação e coesão textual.

Nas freqüentes observações que vinha efetuando, juntamente com comentários das professoras, ficou evidente que as *Atividades*, até o momento, não mostraram a repercussão desejada entre as crianças que vêm apresentando dificuldades na aprendizagem. Pudemos observar que os alunos que se encontravam nas fases silábica e silábica-alfabética progrediram nas hipóteses. Entretanto, os que se encontravam na fase pré-silábica, não conseguiram avançar.

A verificação de crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, em todas as salas, veio se pronunciando desde os primeiros meses de aula. A primeira avaliação diagnóstica, realizada no mês de março, mostrou que a maioria das crianças se encontrava na hipótese pré-silábica de escrita. Assim, as atividades a serem trabalhadas na sala de aula eram iguais a todos. Entretanto, com o passar dos meses as diferenças de mudanças de fases foram sendo constatadas. As avaliações evidenciavam o progresso dos alunos que foram gradativamente passando de uma fase para outra, alcançando a hipótese alfabética, rapidamente.

A partir dessas diferenciações de fases, o trabalho apresentado às crianças teve que ser diferenciado, buscando atender o ritmo de aprendizado de cada um. Em abril, os professores já elaboravam dois tipos de atividades. Um para as crianças das fases mais adiantadas e uma para os da fase pré-silábica. Na medida do possível, as atividades eram as mesmas. Havia o bom senso de trabalhar o mesmo assunto com todos, buscando uma interação na classe.

Esse quadro manteve-se até o final do ano. As diferenças foram se acentuando, sendo que cada vez mais as atividades se distanciaram entre os das fases mais adiantadas e os da pré-silábica.

Todo tipo de ajuda a essas crianças foi dado durante o ano. Atividades diferenciadas, recuperação paralela, tarefas de casa pedindo o auxílio dos pais ou responsáveis, trabalhos em grupos, etc.

Percebendo o compromisso das professoras em proporcionar aos alunos uma eficaz aprendizagem, o esforço realizado por elas até então e a não progressão dos alunos pré-silábicos, conversei com a diretora da escola e com a supervisora da Secretaria da Educação, requerendo aulas de reforço para esses alunos. O mesmo foi autorizado.

As aulas de reforço tiveram início em 05 de agosto, encerrando-se em 29 de novembro. Essa data final já fora prevista pela supervisora da Secretaria da Educação, na admissão das professoras. O trabalho realizado com esses alunos está descrito no decorrer da pesquisa.

Em outubro, foi realizada uma nova sondagem nas crianças. Vejamos na Tabela 12, o progresso dos alunos.

Tabela 12 – Hipóteses de aprendizagem – outubro de 2002.

PROF ^{AS} .	ANO	PRÉ-SILÁB.	SILÁB.	SILÁB.-ALF.	ALFAB.	TOTAL
A	1º A	7	0	0	27	34
B	1º B	8	3	0	22	33
C	1º C	3	0	2	28	33
E	1º D	6	4	0	19	29
TOTAL		24	7	2	96	129

Fonte: Documentos das Professoras.

Mediante o resultado, notei novamente a ansiedade dos professores em relação ao aprendizado dos alunos pré-silábicos, que freqüentavam as aulas de reforço desde setembro. “Reconheço que o progresso vem acontecendo, mas gostaria que meus alunos pré-silábicos progredissem mais. Percebo o quanto eles sentem-se desvalorizados perante os demais”, comentou da Professora E. “Parecem mais tímidos do que no início do ano [...] as faltas de alguns aumentaram”, foi o desabafo da Professora D.

Percebi essa preocupação em todas professoras. Como coordenadora mostrei que o trabalho de recuperação paralela que vinha sendo efetuado com os alunos defasados valorizava-os enquanto pessoas. Portanto, elaborar atividades de acordo com as necessidades reais dos alunos e estimulá-los ao aprendizado é fundamental para o progresso dos mesmos.

Procurei conscientizar as professoras de sua importância no processo de aprendizagem com os alunos que ainda estavam na hipótese pré-silábica. O PROFA

assume uma concepção de aprendizagem como construção, e um modelo de ensino por resolução de problemas [...] o texto mal escrito aparece como um objeto sobre o qual os alunos podem pensar. Podem tentar melhorá-lo com a ajuda do professor [...]. (WEIZ, [2001], p. 1).

Esse trabalho diferenciado requer do professor o domínio de conhecimentos didáticos que lhe permitam apoiar seus alunos nas diferentes situações de aprendizagem abrangidas pela instituição escolar, pois o sucesso da aprendizagem tem papel decisivo na relação professor-aluno.

Na continuidade das reuniões do PROFA, as professoras foram orientadas a darem seqüência às atividades de revisão textual. Esse procedimento, segundo elas, não se tornou um desestímulo para as crianças. “Parece que cada vez mais, eles querem se aprimorar nas produções escritas”, disse a Professora B ao comentar a reescrita com seus alunos.

Apresento, a seguir, produções textuais de três crianças (Figuras 14 a 16), com diferentes níveis de elaboração. Esses textos não foram revistos, para evidenciar os erros que as crianças cometem ao se expressarem graficamente nesta fase:

Mamãe
 Eu e meu amigo saímos para a uma discoteca
 para dançar. comar garotas. Voltaremos para casa as 1:00 da
 manhã não precisa ficar preocupado que eu levei a chave pode
 dar mi na segada que nos certamos bem de mais
 a anado por Michael"
 fim
 Bijus Bijus

Figura 14 – Recado para mamãe.

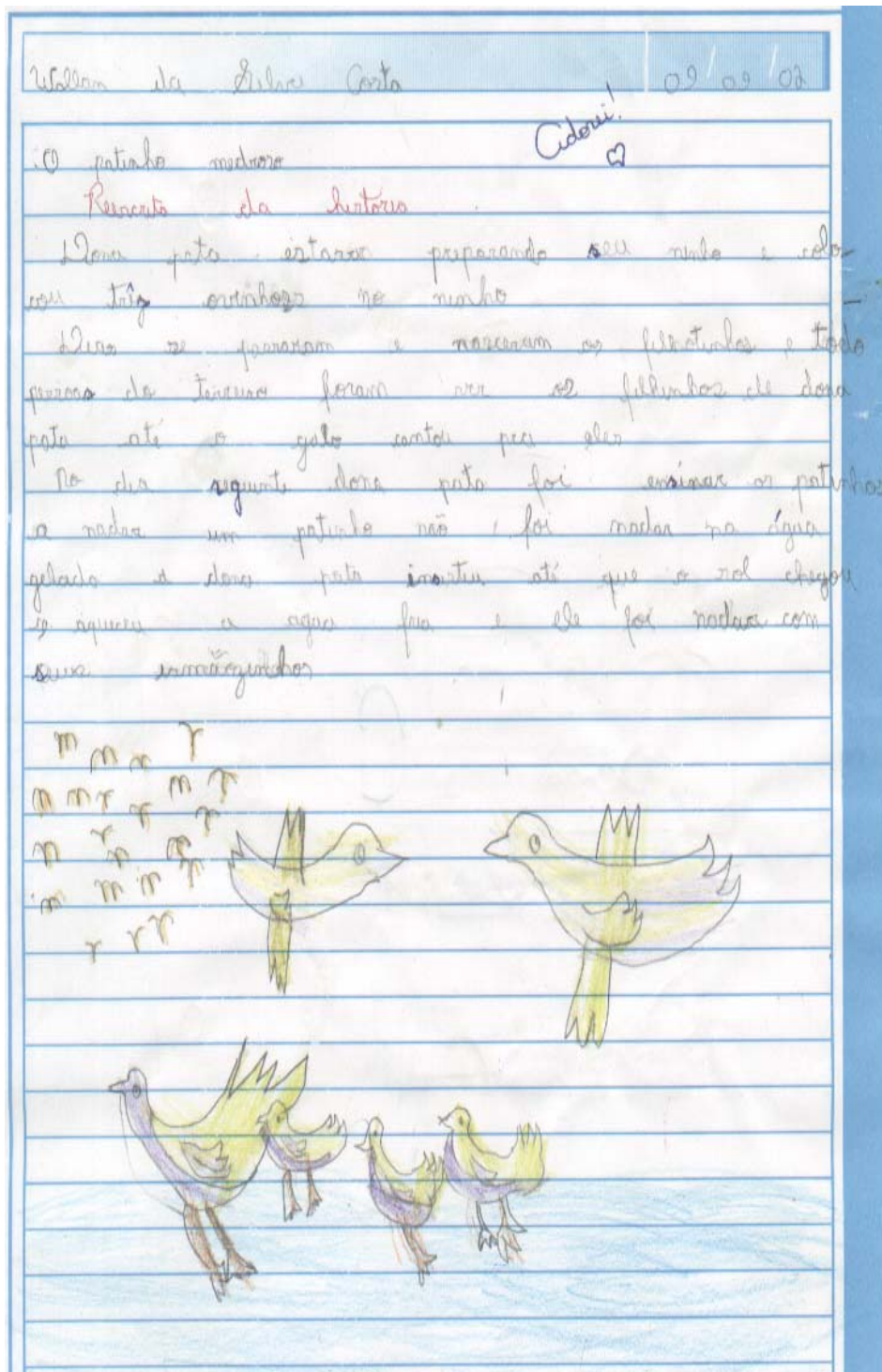


Figura 15 – Reescrita textual da história “O patinho medroso”.

Revisão do texto: "A margarida friorenta"

Era uma vez uma margarida com frio. Certo dia apareceu a Borboleta Azul e perguntou:

— Porque você está tremendo?

— É frio.

Ela teve uma idéia e falou:

— Espere um pouco eu vou até o quarto de Ana Maria.

— É você Borboleta Azul você está bem?:

— Eu estou mas a margarida não ela está com frio.

Ana Maria pediu para trazer a margarida para o quarto.

A Borboleta Azul pediu ao cachorro moqueleque que levasse a margarida até o quarto de Ana Maria e ela lhe deu um biscoito.

Ana Maria tentou várias coisas para ajudar a margarida: colocou a casaca da boneca, fez uma casa mas não adiantou.

A menina teve uma idéia deu um beijo na margarida e descobriu tudo.

No dia seguinte a menina falou para a Borboleta:

— Dale o frio da margarida não era frio de casaca não. Era falta de carinho.

Figura 16 – Revisão textual da história "A margarida friorenta"

As revisões são feitas de muitas formas, dependendo do objetivo desejado. Como a proposta é o trabalho em grupos, muitas correções e transcrições textuais são feitas pela classe toda ou em grupos de crianças que trocam suas produções para serem "corrigidas" por um colega. "Aproveito o momento para estimular o respeito aos colegas, já que todos apresentam erros", diz a Professora A. O estímulo das crianças para as produções textuais e seu constante aprimoramento evidenciava o progresso.

6.7.4 Trabalhando projetos em sala de aula

Segundo o Programa, projetos são formas organizadas de explorar um determinado objetivo, possibilitando dentro de uma seqüência de atividades,

atingir um produto final. Alguns aspectos que os caracterizam são: bom conhecimento prévio do professor; levantamento de recursos disponíveis e dos materiais a serem utilizados; o professor deve saber de antemão, o quanto os alunos conhecem sobre o assunto; o conteúdo do projeto deve ser significativo; o objetivo deve ser apresentado para os alunos; deve favorecer as interações entre o aluno e as novas aprendizagens; deve ser composto de atividades desafiadoras que promovam ação mental e possibilitem diversidade de estratégias em suas produções.

O trabalho com as Atividades teve seqüência com a elaboração de projetos a serem organizados no momento em que a maioria das crianças se apropriaram da leitura e escrita. Estes deveriam ser realizados em sala de aula, seguindo os subsídios do curso, levando os professores a perceberem de maneira autêntica, como realizar um projeto com suas várias formas.

O tema escolhido ficou a critério de cada professora. Três delas – B, C e E – definiram que estariam confeccionando com os alunos livros de histórias escritos por eles mesmos, e estes, seriam entregues aos pais numa “Tarde de Autógrafos”. Já a professora A optou pelo trabalho com poesias, que seriam entregues aos pais numa reunião. Esse trabalho deveria ser apresentado para as coordenadoras do PROFA, pois seria avaliado posteriormente. Todos os trabalhos continham produções textuais.

A organização e o envolvimento de todos para a apresentação do trabalho, conferiu-lhe o sucesso almejado. As três professoras reuniram seus alunos em grupos (como aconteceu durante todo ano). A partir daí, as próprias crianças foram delineando suas histórias, escolhendo entre si o redator e o ilustrador. A revisão textual foi feita com todos. Começaram a escrever, lançando mão do que já haviam aprendido até então. Depois de definidas as atividades de cada um em grupo, cada criança fez uma cópia do livro de seu grupo, para ser entregue aos pais na tarde de autógrafos que foi realizada em 13 de novembro de 2002. A emoção das mães foi notória. “Não sabia que meu filho desenhava assim”, comentou a mãe do Rafael; “Mas foram eles mesmos que bolaram?”, perguntou a mãe do Gustavo. O que mais nos chamou atenção, foi quando a mãe do João Pedro disse: “Meu filho mais velho que está na 5ª série, não consegue escrever como o João Pedro”. Foi recompensador para todos nós ver a alegria das mães diante do trabalho dos filhos.

A Professora A apresentou às mães o trabalho dos filhos em reunião regular de pais. Entregou aos mesmos os livrinhos confeccionados pelas crianças. A satisfação dos pais era evidente. Os comentários foram os mais variados, mostrando surpresa quanto ao trabalho dos filhos.

As coordenadoras do PROFA comentaram, partir dos relatórios das professoras, o quanto foi válido o trabalho com projetos: “deu para percebermos claramente o quanto nossas reuniões foram positivas para o ensino–aprendizagem. Somente uma criança estimulada e motivada, escreveria assim”.

Foi importante perceber o avanço das crianças na fase alfabética. Pudemos constatar claramente, o “salto” das mesmas, quanto à leitura e produção textual. Vejamos a cartinha da aluna Bruna, classe da Professora A, deixada para alunos do ano seguinte (Figura 17):



Figura 17 – Produção textual: carta que deixarei para amiguinhos que chegarão ao 1º ano depois de mim.

Não podemos negar a presença de muitos erros ortográficos nas escritas produzidas pelas crianças, mas, a imediata correção feita por elas mesmas, assim que concluem seus pensamentos, evidencia um avanço considerável de conscientização. “Temos que rever sempre nossas escritas”. Comentário da de uma aluna da sala da Professora E, ao mostrar-me seu texto.

Esse processo implica em não truncar o pensamento da criança no momento de criação. É necessário ter paciência para que ela realize o percurso de colocar no papel suas idéias e, somente depois, num segundo momento iniciar as correções.

Devo ressaltar que mesmo as crianças que se encontram na hipótese silábico-alfabética, apresentaram um bom envolvimento com os textos e se encontraram motivadas a produzirem histórias, muitas delas, consideradas difíceis para muitos outros alunos mais adiantados na escolaridade. A Tabela 13 e Gráfico 7 mostram como se encontravam as crianças na última avaliação diagnóstica do ano:

Tabela 13 – Hipóteses de aprendizagem – dezembro de 2002.

PROF ^{AS} .	ANO	PRÉ-SILÁB.	SILÁB.	SILÁB.-ALF.	ALFAB.	TOTAL
A	1º A	7	0	0	27	34
B	1º B	6	2	0	25	33
C	1º C	3	0	2	28	33
E	1º D	6	3	0	20	29
TOTAL		22	5	2	100	129

Fonte: Documentos das Professoras.

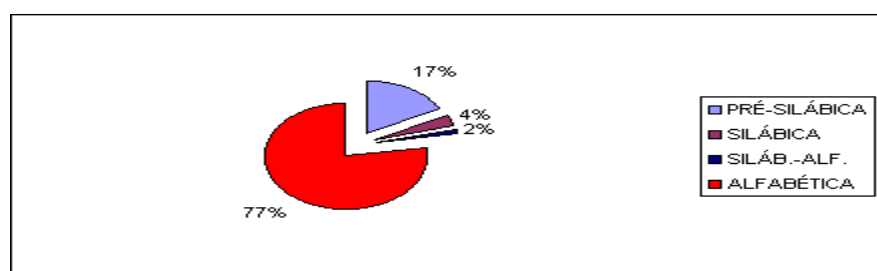
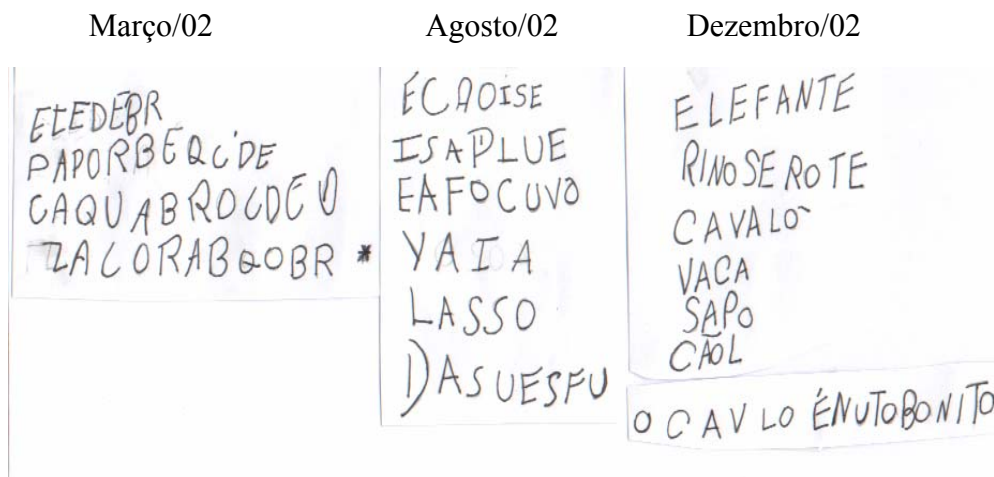


Gráfico 7 – Hipóteses de aprendizagem – dezembro de 2002.

Fonte: Documentos das Professoras.

Observando o Gráfico 7, percebemos que o progresso de muitas crianças veio se processando ao longo do ano, entretanto, outras, por mais que as professoras se desempenharam, o progresso foi minúsculo, comparado ao restante da classe.

Para exemplificar melhor, selecionei avaliações de duas crianças de classes distintas para comentarmos. A aluna Ana Larissa, conforme demonstra a Figura 18, não acompanhou igualmente o desenvolvimento da turma quanto à mudança de fase:



* se recusou a escrever o restante.

Figura 18 – Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação da hipótese de escrita do aluno. Verificação de desenvolvimento durante o ano letivo – Professora C.

A aluna se apresentava pré-silábica no início do ano letivo, mostrou algumas alterações, ainda dentro da mesma fase, em agosto e em dezembro, após quatro meses de recuperação paralela e aulas de reforço, progrediu para a fase alfabética.

Ana Larissa mostrou que o progresso pode, às vezes, se processar mais vagarosamente em algumas crianças. Entretanto, se verificarmos a progressão do aluno Alex (Figura 19), percebemos que ele apresentou variações durante o ano, mas continuou na mesma hipótese. Notam-se os conflitos que esse aluno ainda apresenta mesmo depois de um ano letivo e das aulas de reforço.

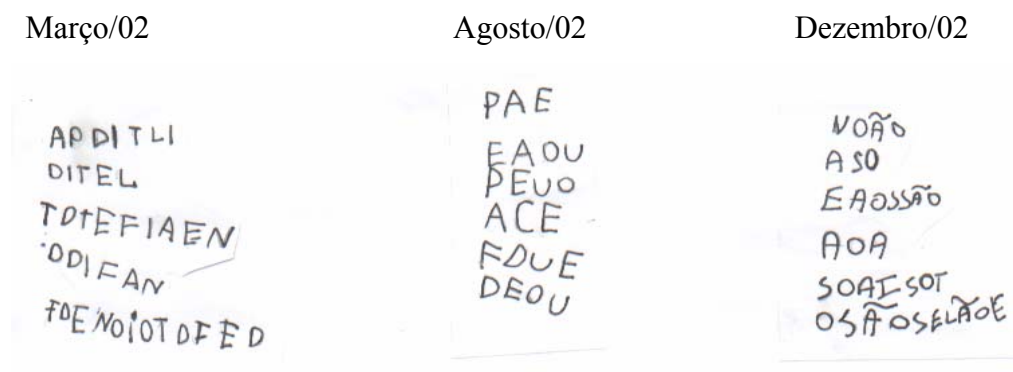


Figura 19 – Avaliação diagnóstica – Sondagem para verificação da hipótese de escrita do aluno. Verificação de desenvolvimento durante o ano letivo – Professora B.

As palavras pedidas para que as crianças escrevessem em todos os momentos foram: elefante, rinoceronte, cavalo, vaca, sapo, cão.

Evidencia-se que uma das crianças progrediu nas hipóteses durante o ano, enquanto outra continuou na hipótese pré-silábica mesmo com a recuperação paralela do professor e reforço extra-classe. Isso ocorreu com vários alunos, na seqüência da pesquisa.

Ao observar a Tabela 14, vê-se que a maioria das crianças (77 %) atingiu a hipótese alfabética de aprendizagem. Entretanto, isso não significa final de trabalho. Pelo contrário, o aperfeiçoamento dessa alfabetização continua pela vida escolar afora. Pretende-se que a criança tenha uma leitura mais fluente, uma escrita mais coesa e coerente e uma interpretação clara de qualquer texto.

Tabela 14 – Resultado final de cada classe quanto às hipóteses de aprendizagem.

PERÍODO	PROFESSORA	Nº DE ALUNOS	FASES	%	
MARÇO – 02	A	33	PRÉ-SIL.	30	91
			SILÁBICA	0	0
			SIL. ALF.	2	6
			ALFABÉTICA	1	3
DEZ. – 02	A	34	PRÉ-SIL.	7	21
			SILÁBICA	0	0
			SIL. ALF.	0	0
			ALFABÉTICA	27	79
MARÇO – 02	B	31	PRÉ-SIL.	27	88
			SILÁBICA	2	6
			SIL. ALF.	0	0
			ALFABÉTICA	2	6
DEZ. – 02	B	33	PRÉ-SIL.	6	18
			SILÁBICA	2	6
			SIL. ALF.	0	0
			ALFABÉTICA	25	76
MARÇO – 02	C	28	PRÉ-SIL.	21	75
			SILÁBICA	4	14
			SIL. ALF.	2	7
			ALFABÉTICA	1	4
DEZ. – 02	C	33	PRÉ-SIL.	3	9
			SILÁBICA	0	0
			SIL. ALF.	2	6
			ALFABÉTICA	28	85
MARÇO – 02	E	28	PRÉ-SIL.	26	93
			SILÁBICA	0	0
			SIL. ALF.	2	7
			ALFABÉTICA	0	0
DEZ. – 02	E	29	PRÉ-SIL.	6	21
			SILÁBICA	3	10
			SIL. ALF.	0	0
			ALFABÉTICA	20	69

Fonte: Documentos das Professoras.

Uma atenção maior, nesse momento, esteve voltada para as crianças que não progrediram de fase. As aulas de reforço tiveram início em setembro,

havendo poucas faltas. Acompanhamos o trabalho das professoras de reforço com as crianças pré-silábicas. Na sala de aula, elas continuaram a ser trabalhadas de acordo com suas necessidades, ou seja, diferentemente das crianças em fases mais adiantadas. Havia muitas reuniões entre as professoras de classe e a de reforço, buscando juntas, oferecer atividades que realmente correspondesse às necessidades de cada aluno.

6.8 O reforço aos alunos com dificuldade na aprendizagem

No mês de agosto, em reunião com a supervisora de educação, colocamos a necessidade de professoras para ministrar aulas de reforço aos alunos que não estavam progredindo no ciclo, no ritmo da maioria. Por não termos em nossas escolas um estagiário disponível para atuar junto aos alunos, nas faltas dos professores, foram contratadas duas professoras substitutas.

Coincidentemente, a professora substituta da parte da manhã é a mesma que leciona na parte da tarde, sendo substituta da professora aposentada no início do ano. Por já conhecer as orientações didático-metodológicas do Programa, realizou um trabalho muito bom durante os três meses de aulas de reforço, tempo que a Secretaria de Educação disponibilizou recursos para o seu contrato, ou seja, de setembro a novembro.

A Professora F lecionou por apenas duas semanas. Na terceira, por apresentar um problema de afonia, tirou quinze dias de licença. Tão logo retornou, quebrou o pé – fato não ocorrido nesta escola – e tirou mais um mês e meio de licença. Somente voltou ao trabalho, quando faltavam alguns dias para o final do ano.

Não foi possível contratar outra professora, por motivos administrativos, ficando assim prejudicada a turma de reforço da tarde. As próprias professoras de sala tiveram que continuar com a recuperação paralela, como já acontecia desde o começo do ano.

Essas aulas aconteceram no mesmo período de aula das crianças, pois, muitas delas residem em fazenda ou em bairros, não podendo comparecer na escola em período contrário, que seria o ideal.

Optamos por tirar a criança da sala de aula durante duas horas diárias, momento em que o professor substituto estaria trabalhando com elas. As orientações para o trabalho com estas crianças foram as do PROFA, assim estar participando do curso foi um requisito fundamental para a escolha das professoras.

Ficou definido que as crianças sairiam da sala de aula regular, logo na entrada dos períodos, tendo acompanhamento com a professora de reforço até o horário do recreio. Para que elas não ficassem distanciadas das atividades que envolvem o raciocínio lógico-matemático, as professoras de sala de aula foram orientadas a trabalhar atividades de Língua Portuguesa no período em que os alunos se encontram nas aulas de reforço. Dessa forma, num primeiro momento da aula, enquanto os professores desenvolviam atividades de Língua Portuguesa com os alunos de classe, a professora de reforço trabalhava também atividades voltadas para a alfabetização com seus alunos. Após o recreio, momento em que todos ficavam com a professora de classe, trabalhava-se matemática.

Na reunião anterior ao reforço, realizada com as professoras da classe, ficou definido que dos vinte e dois alunos que ainda se encontravam na hipótese pré-silábica, dezessete deles, freqüentariam as aulas de reforço. Os outros seriam trabalhados pelas professoras de sala comum, pois estavam prestes a mudar de hipóteses. Destas dezessete crianças, treze eram do período da manhã, ficando com a Professora E, e nove do período da tarde sob os cuidados da Professora F.

Realizei uma reunião com estas professoras e com as das salas comuns, na qual analisamos as dificuldades desses alunos e a importância dos trabalhos a serem realizados com eles. Todo material teria que ser elaborado a partir das orientações do PROFA e eu os veria antecipadamente. Ficou definido que todas as atividades seriam realizadas em conjunto pelas professoras. Entretanto, sentia, como as professoras, uma sensação de desconforto referente às dificuldades dessas crianças. Percebi o quanto esses alunos se encontravam aquém, do restante da classe. Refletia muito sobre

como auxiliá-los no processo, para que, mesmo não se alfabetizando, ao final de um ano letivo, conseguissem progredir em algum aspecto.

Como já descrevi anteriormente, as atividades a serem propostas deveriam estar de acordo com suas necessidades; ou seja, se uma criança se encontrasse na fase silábica, teríamos que lhe propor atividades compatíveis a este nível, pois se a atividade for de nível alfabético, estará muito distante de sua capacidade de resolução, se, por outro lado, for de nível pré-silábico, estará muito fácil, não propondo desafios que auxiliarão seu progresso.

Assim, ao orientar as professoras de reforço, levei em consideração algumas necessidades básicas de conhecimentos que estas crianças apresentavam, mesmo depois de quase um ano de escolaridade. Mostrei às professoras que se as crianças não conseguiam entender, muito menos resolver as atividades de nível pré-silábico – não conheciam cores; não tinham domínio de lateralidade; não apresentavam noções básicas de alto/baixo, comprido/curto, leve/pesado, perto/longe, alto/baixo, etc, – estas habilidades deveriam ser desenvolvidas.

Defini então que, além dos trabalhos com as *Atividades do Programa*, outras atividades como: lateralidade; noções espaço e temporais; percepção corporal; figura humana; estimulação sensorio motora; desenvolvimento do raciocínio lógico; relação numeral/quantidade; classificação; seriação; comparações e outras, seriam inseridas nesse reforço, levando os alunos à construção de habilidades que os auxiliariam na vida prática.

Um trabalho buscando resgatar a auto-estima destas crianças foi considerado importante. Como coloca Osterrieth (1962), a evolução afetiva das crianças se desenvolve juntamente com outros fatores que as tornam cada vez mais aceitas socialmente. Assim, se as falhas tornam-se constantes, a criança se desvaloriza perante o grupo e sente-se cada vez mais incapaz.

Um planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças foi elaborado por essas professoras. Intervi junto a elas, buscando obter progressos dos alunos.

As professoras de reforço fizeram uma análise da situação nos primeiros dias de aula e relataram como cada criança se encontrava tanto em aspectos de aprendizagem, como comportamento e socialização. O porquê dessas crianças se encontrarem nesse estágio era difícil de ser diagnosticado.

Como veremos na seqüência, havia nesse grupo de crianças: diferentes níveis sócio-econômico e cultural; uma porcentagem delas que havia freqüentado a pré-escola anteriormente; as residentes em zona rural e urbana; alunos cujos pais compareciam à escola quase que assiduamente, enquanto que outros nunca compareceram; os agitados e os apáticos, enfim, não havia um único fator preponderante que assegurasse o porquê da dificuldade de aprendizagem.

Os trabalhos paralelos tiveram início com uma Sondagem. A partir dos resultados, certificamo-nos que todos estes alunos se encontravam na hipótese pré-silábica de escrita.

Ao realizar as Sondagens, percebemos que dentro da fase pré-silábica, havia subníveis, nos quais classificamos as crianças. Por exemplo: uma criança pode estar na garatuja e ser considerada pré-silábica e outra reconhecer algumas letras do alfabeto, e também ser aluno pré-silábico. Essa diferença foi evidenciada neste grupo de alunos. As Atividades elaboradas para essas classes, foram de acordo com as hipóteses de aprendizagem, respeitando assim, as necessidades destes alunos.

Relatórios da Professora E abordando tanto aspectos da aprendizagem quanto comportamentais/afetivos, no início das aulas de reforço, mostram como se encontravam as crianças:

<p>Aluna Luiza – fase pré-silábica. É bastante esforçada. Resolve as atividades sempre com a ajuda da professora. Conhece algumas letras do alfabeto.</p>
<p>Aluno Rian – fase pré-silábica. Oralmente consegue responder o que é solicitado. Não consegue escrever correto quando copia da lousa. Sempre pula palavras ou letras. Conhece todas as letras do alfabeto. O aluno está com dificuldade para falar. Certas palavras fala como um bebê.</p>
<p>Aluna Michele – fase pré-silábica. É uma aluna bastante esforçada e interessada. Conhece muitas letras do alfabeto. Algumas sílabas simples consegue escrever sem ajuda; porém não todas as vezes.</p>
<p>Aluno Giovanni – fase pré-silábica. O aluno nas primeiras semanas de reforço era demais inseguro e só chorava. Agora ele está mais calmo e mais solto. Apresenta muito problema de fono. Conhece algumas letras do alfabeto.</p>

Aluno Henrique – fase pré-silábica.

O aluno reconhece todas as letras do alfabeto.

No início estava brincando muito. Porém de um mês para cá ele está muito interessado e consegue fazer as atividades sozinho. Ainda não consegue ler.

Lê somente sílabas simples. Teve um ligeiro progresso e desenvolve as atividades satisfatoriamente. Tem grande chance de começar a ler e escrever corretamente.

Aluno Rafael – fase pré-silábica.

O aluno tem dificuldade de fala. É apático e alheio à sala de aula. Não consegue nunca terminar as atividades. Somente coloca o cabeçalho e o início de alguma atividade. É muito moroso.

Aluna Marina – fase silábica.

Teve um progresso satisfatório. Consegue realizar todas as atividades sozinhas e com bastante segurança. É muito interessada e organizada. Tem muita chance de ler e escrever corretamente rapidinho.

Aluna Emily – fase silábica.

Realiza as atividades sem auxílio da professora. Conhece todas as letras do alfabeto. Lê e escreve sílabas simples. É muito esforçada e demais organizada. Teve um ligeiro progresso e realiza as tarefas satisfatoriamente.

Aluno Wesley – fase pré-silábica.

Parou de freqüentar o reforço.

Aluna Tamires – fase silábica.

Teve um progresso satisfatório. Não gosta de freqüentar o reforço. É um tanto rebelde. Não admite ser chamada a atenção. Gosta de fazer somente o que quer. Não tem organização nas tarefas. Conhece todas as letras do alfabeto. Lê enroscando um pouco mas consegue. É uma aluna com rendimento satisfatório.

Aluna Poliana – fase pré-silábica.

É muito interessada e muito organizada. Conhece todas as letras do alfabeto. Escreve e nomeia sem dificuldade as sílabas simples. Lê com dificuldade e soletrando. É uma aluna com rendimento satisfatório.

Aluno Delian – fase silábica.

É demais interessado e realiza todas as atividades satisfatoriamente e sem auxílio. Conhece todas as letras do alfabeto. Lê soletrando, mas consegue ler. É um aluno com rendimento satisfatório.

Aluno Leandro – fase pré-silábica.

Não reconhece letras do alfabeto. Tem muita dificuldade na resolução das atividades. Exige muito auxílio da professora e mesmo assim não consegue.

<p>Aluno Marcelo – fase pré-silábica. Reconhece algumas letras do alfabeto. Não realiza as atividades. Faz só quando quer. É muito alheio à sala de aula. Gosta só de ficar brincando. Não consegue ler.</p>
<p>Aluno Rafael M. – fase pré-silábica. Não conhece as letras do alfabeto. Está começando a se interessar pelas atividades. Pelo menos tenta. É muito falante, isso dificulta nas atividades.</p>
<p>Aluno Alex – fase pré-silábica. Aluno tem problema fisiológico, passou por uma cirurgia e agora retornou ao médico e teve que ser operado novamente, devido ao problema tem muita dificuldade.</p>
<p>Aluna Jussara – fase pré-silábica. Aluna com muitas faltas.</p>

Para avaliar o resultado das aulas de reforço, no início das mesmas foram averiguados os percentuais de crianças que se encontravam nas fases pré-silábica e silábica. O Gráfico 8 mostra os índices obtidos:

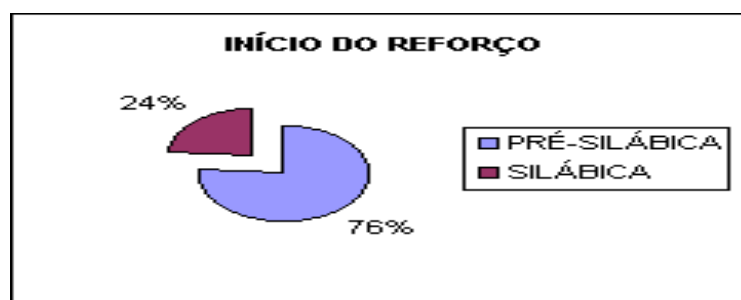


Gráfico 8 – Avaliação dos alunos do reforço – setembro de 2002.
Fonte: Documentos das Professoras.

A metodologia trabalhada com esses alunos foi semelhante à utilizada nas classes comuns. As Atividades foram seguidas como orienta o Programa, entretanto, o tempo de duração de cada uma teve que ser bem maior, pois a assimilação e entendimento dos conteúdos e a apropriação de habilidades se deram lentamente. Trabalhar novamente, na seqüência das orientações do PROFA foi opção minha, em consonância com a direção, visto que objetivava conhecer o progresso dessas crianças no final do ano letivo, seguindo as prescrições do Programa.

Pedi à Professora E que não tivesse pressa com essas crianças. Elas deveriam ser respeitadas conforme suas necessidades e limitações. O aspecto emocional foi revisto com dinâmicas e atividades voltadas para o respeito

entre os colegas, devido à necessidade da formação de grupos para realização de muitos trabalhos pedidos.

Segundo comentários da Professora, a dificuldade de trabalhar com esses alunos era muito grande: “Alguns não sentem vontade de aprender. “Trago atividades diferentes todos os dias e eles não se interessam”; “Sempre coloco bilhetinhos de elogios nos cadernos, mas não está adiantando”. Desabafos como estes, foram freqüentes. Ficou evidente o esforço da professora que não desanimou perante as dificuldades, trazendo para a sala de aula atividades motivadoras e dinâmicas.

Praticamente, elas foram as mesmas que as dadas no primeiro semestre do ano letivo pelas professoras de classe. Entretanto, foram vistas repetidas vezes de formas diferenciadas.

As Atividades trabalhadas nesses meses, entre outras, foram: contagem e recontagem de histórias pela professora que, por meio de oralidade, questionava os alunos sobre o texto apresentado, realizando a compreensão textual, reconhecimento do nome e das letras dos mesmos; listagens com os mais variados itens; apresentação de letras do alfabeto.

Muitos dos textos visavam um trabalho com a auto-estima dos alunos¹⁴.

Foram três meses de trabalho intensivo com essas crianças. Na última semana das aulas de reforço, a professora realizou outra avaliação e elaborou novo relatório registrando o aproveitamento desses alunos:

<p style="text-align: center;">Aluna Luiza – fase pré-silábica.</p> <p>A aluna é muito esforçada e já consegue realizar algumas atividades sem ajuda. Teve um ligeiro avanço atingindo um progresso satisfatório, mas ainda continua nesta fase.</p> <p>Conhece as letras do alfabeto e lê algumas palavras com muita dificuldade.</p>
--

<p style="text-align: center;">Aluno Rian – fase pré-silábica.</p> <p>O aluno não teve nenhum avanço e até regrediu na realização das atividades. Ele não consegue escrever correto quando copia da lousa; pula palavras e letras e inventa outras. Conhece e reconhece todas as letras do alfabeto. O aluno tem dificuldade para falar.</p>
--

¹⁴ Mesmo não sendo nosso enfoque, vale a pena comentar que as atividades de matemática também são transmitidas aos alunos de acordo com seu desenvolvimento. Enquanto alguns compreendem facilmente as noções numéricas e seu relacionamento com a quantidade, comparam, classificam, seriam, etc, outros apresentam dificuldade no processo. O professor observa essas dificuldades e as trabalha com seus alunos, de acordo com seu nível de aprendizagem.

Aluna Michele – fase pré-silábica.

Teve um pequeno avanço; porém não conseguiu chegar até o fim, pois, a aluna teve um problema de saúde. Sua mãe disse que ela teve um desmaio e a mesma com medo que se repetisse não a mandava para aula, porque eles moram na zona rural. Ela não tinha como trazê-la e buscá-la.

Aluno Giovanni – fase pré-silábica.

O aluno não teve nenhum progresso satisfatório, porém ele já está um pouquinho mais desinibido e até conversa comigo quando solicitado. É inseguro e apresenta problema de fono.

Aluno Henrique – fase alfabética

O aluno teve um grande avanço, atingindo um progresso excelente. Lê, escreve e interpreta pequenos textos sem dificuldade e com bastante autonomia.

Aluno Rafael – fase pré-silábica.

O aluno não teve nenhum avanço satisfatório. É um aluno apático e alheio a sala de aula. Não consegue realizar nenhuma tarefa.

Aluna Marina – fase silábica.

A aluna teve um grande avanço atingindo um progresso excelente. Lê, escreve e interpreta pequenos textos sem dificuldade e com autonomia.

Aluna Emily – fase pré-silábica.

A aluna teve um pequeno avanço satisfatório. Com ajuda consegue realizar as atividades. Consegue ler e escrever palavras simples e interpretar pequenos textos.

Aluno Wesley – fase pré-silábica.

Parou de frequentar o reforço.

Aluna Tamires – fase silábico-alfabética

A aluna teve um grande avanço, atingindo um progresso excelente. Consegue ler, sem dificuldade. Lê, escreve e interpreta pequenos textos sem dificuldade.

Aluna Poliana – fase silábico-alfabética

A aluna teve um grande avanço, atingindo um progresso satisfatório. Consegue ler, escrever e interpretar pequenos textos.

Aluno Delian – fase silábico-alfabética

O aluno teve um grande avanço, atingindo um progresso excelente. Lê, escreve e interpreta pequenos textos com bastante autonomia. É demais interessado em tudo que realiza.

<p>Aluno Leandro – fase pré-silábica. O aluno não conseguiu atingir um progresso satisfatório, mesmo com muita ajuda. É um aluno bastante irrequieto, imaturo e fala o tempo todo como se estivesse chorando.</p>
<p>Aluno Marcelo – fase pré-silábica. Não teve nenhum progresso. Gosta só de brincar e é alheio a tudo que se pede para realizar. Faz atividade quando quer e quando não quer fazer, mesmo com ajuda se recusa a fazer. Sua mãe não compareceu nas reuniões de pais. Solicitei sua presença, porém sem êxito.</p>
<p>Aluno Rafael M. – fase pré-silábica. Não teve nenhum progresso. Começou a desinteressar pelas atividades e mesmo solicitando e querendo ajudá-lo não obtive êxito. É muito falante e irrequieto.</p>
<p>Aluno Alex – fase pré-silábica. Após a cirurgia frequentou poucos dias as aulas e devido ao seu problema e muita ausência o aluno não atingiu um progresso satisfatório.</p>
<p>Aluna Jussara – fase pré-silábica. Aluna com muitas faltas.</p>

Novamente foram averiguados os percentuais de crianças em cada hipótese de escrita. O Gráfico 9, evidenciando que a maioria das crianças permanece na hipótese pré-silábica, mostra os índices obtidos:

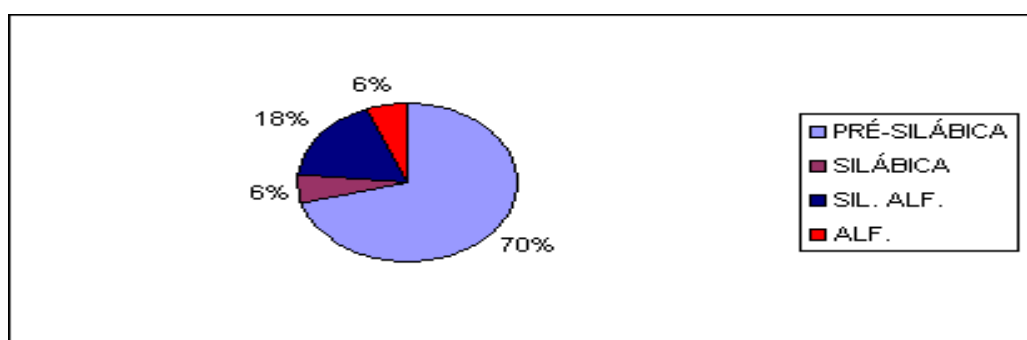


Gráfico 9 – Avaliação dos alunos do reforço – novembro de 2002.

Fonte: Documentos das Professoras.

O Quadro 12 sintetiza o relatório da professora de reforço, onde se evidencia que o objetivo dessas aulas não foi atingido satisfatoriamente: cinco crianças saíram da hipótese pré-silábica, enquanto as outras doze

continuaram nesta fase. Percebe-se ainda que dentro da hipótese pré-silábica, há diferenciações de progresso.

HIPÓTESE DE ESCRITA	ALUNO	PROGRESSO
Pré-silábica	Alex	Não houve
	Giovani	Não houve (apenas emocional)
	Leandro	Não houve
	Marcelo	Não houve
	Rafael	Não houve
	Rafael M.	Não houve
	Rian	Não houve
	Wesley	Muitas faltas
	Ana Luiza	Houve pouco
	Emily	Houve pouco
	Jussara	Não houve
Michele	Muitas faltas	
Silábica	Marina	Houve (mais oral)
Silábica-alfabética	Delian	Houve muito
	Poliana	Houve muito
	Tamiris	Houve muito
Alfabética	Henrique	Houve muito

Quadro 12 – Progresso dos alunos no final das aulas de reforço.

A análise do desenvolvimento desses alunos envolve também a comparação das atividades por eles realizadas no início e no final das aulas de reforço. Nos exemplos abaixo selecionados, percebe-se que o aluno Henrique progrediu, de forma bastante evidente, da hipótese pré-silábica de escrita para a alfabética (Figuras 20 e 21, respectivamente). Entretanto, o aluno Rian ainda continua na mesma hipótese silábica (Figura 22).

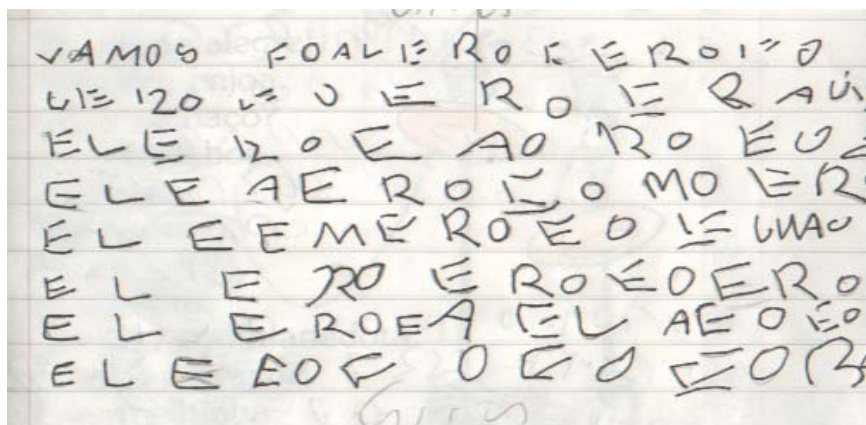


Figura 20 – Produção textual do aluno Henrique com o tema “O circo”, pedido pela professora de reforço no início das aulas.

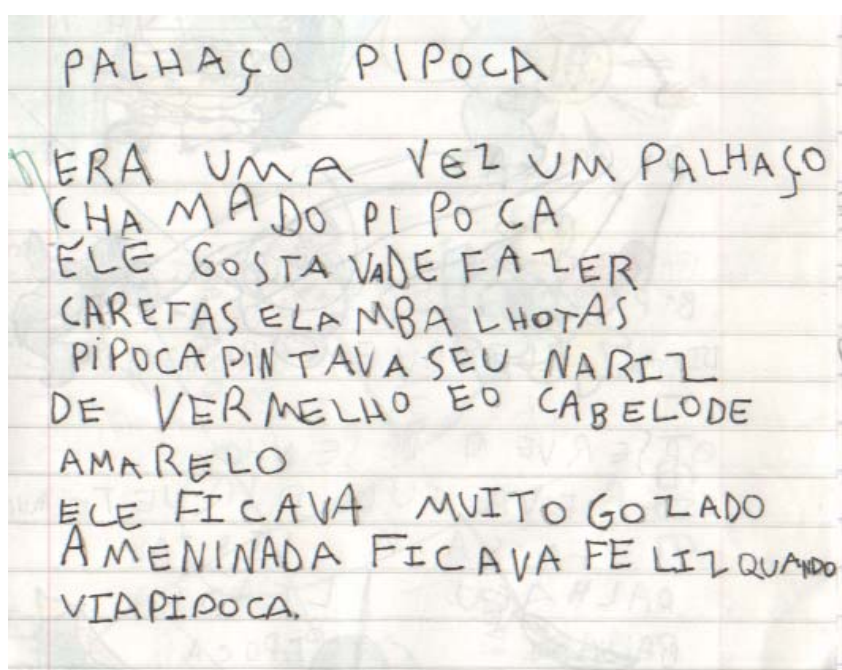


Figura 21 – Produção textual do aluno Henrique com o tema “O circo”, pedido pela professora de reforço no término das aulas.



Figura 22 – Avaliação do aluno Rian no começo e final das aulas de reforço. As palavras pedidas foram: rinoceronte, cavalo, cabra e boi.

Desde o início do ano, os pequenos progressos foram vistos como “grandes saltos” pois, mesmo ocorrendo vagarosamente, apresentavam um significado especial, principalmente para os alunos com dificuldades na aprendizagem. Tanto a professora de sala de aula quanto a de reforço efetivaram um trabalho direcionado a eles, tentando fazer com que a alfabetização se processasse. Entretanto, todo esforço efetuado no trabalho com essas crianças não foi o bastante.

Também ficou evidente que cada criança apresenta seu tempo de aprendizagem, pois quatro delas, superaram a fase pré-silábica de escrita praticamente no final do ano letivo.

Na tentativa de entender o porquê das dificuldades dos alunos que ainda continuavam na hipótese pré-silábica de escrita, no final do ano letivo realizei um levantamento documental das cadernetas e diário dos professores, nos quais são registrados os comparecimentos dos pais na escola, e dos prontuários na secretaria da mesma, buscando dados que considere relevantes como endereços e frequência anterior na pré-escola. Além disso, numa reunião final com os pais destas crianças, busquei saber a ajuda empreendida aos filhos nas tarefas de casa.

Esse levantamento resultou nos Gráficos 10 a 14, que mostram a situação das crianças em relação aos itens mencionados:

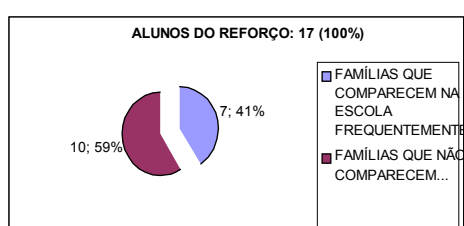


Gráfico 10 – Comparecimento de pais na escola.

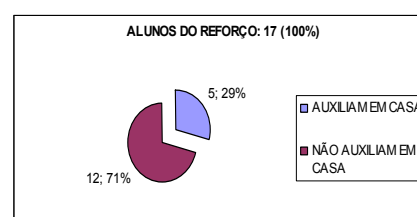


Gráfico 11 – Auxílio de tarefas.

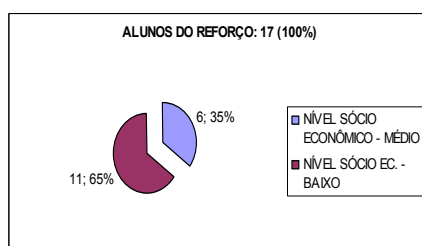


Gráfico 12 – Nível sócio-econômico.

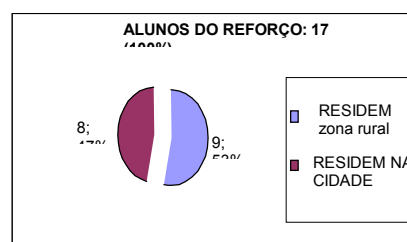


Gráfico 13 – Local de moradia.

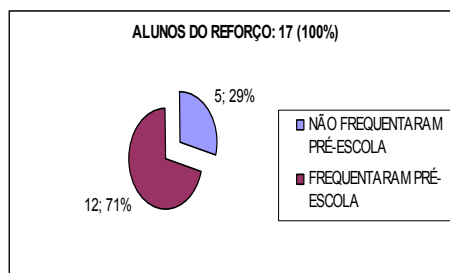


Gráfico 14 – Cursaram pré-escola.

Através desses gráficos, pode-se constatar que não houve nenhum fator preponderante a todas as crianças que indicasse o porquê da não aprendizagem delas, como: local de moradia, comportamentos apáticos ou de intensa agitação, participação dos pais na escola e nas tarefas de casa, frequência anterior à pré-escola e/ou condição sócio-econômica.

De acordo com os relatórios das professoras, podemos verificar que algumas mudanças ocorreram com esse grupo de crianças, mas não foram na área da aprendizagem propriamente dita. Essas mudanças foram percebidas na socialização, havendo melhor interação com os colegas, maior interesse em realizar atividades e melhor organização com os materiais, o que é também considerado válido, quando se trata de um processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante uma sociedade carente de transformações políticas, éticas, econômicas, culturais e sociais, observa-se na área educacional a premente necessidade de mudanças nas práticas didático-metodológicas dos professores. Há várias décadas a educação vem sendo discutida e repensada, pois foi-lhe atribuída significativa parcela de responsabilidade ao se afirmar que “por meio dela”, mudaremos – para melhor – o futuro da humanidade.

Sabemos o quanto se espera da educação, tanto em nível Federal e Estadual, quanto Municipal. Os pais deixam claro a necessidade de escolas para seus filhos, muitos educadores alimentam anseios inovadores, a sociedade reclama por um ensino de qualidade. As Secretarias de Educação, com auxílio do MEC, têm procurado cumprir seu papel implantando políticas públicas em sala de aula que na maioria das vezes, por falta de continuidade, mostram-se pouco eficazes.

Estudos estatísticos revelam que as políticas educacionais desenvolvidas até o momento, embora apresentem resultados positivos, não alcançaram ainda a necessária melhoria da educação brasileira.

Cabe ressaltar que entre tantas iniciativas, duas importantes ações destacam-se na área: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e implantação do processo de Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo – 1996, aumentando o grau de flexibilidade da gestão participativa nas escolas que passaram a ter maior autonomia, inclusive para elaborar seus Projetos Político Pedagógicos. A tônica na Educação é preparar os alunos para a vida cidadã, como determina a Legislação vigente, onde não somente os professores, mas todos os envolvidos diretamente ou não com o ato educativo, devem se comprometer com o processo.

Novas maneiras de planejar, ensinar, organizar o conhecimento e avaliar, são exigidas nessa mudança educacional, pois preparar indivíduos exige competência profissional. Assim, a capacitação e a atualização dos profissionais educadores torna-se primordial, não somente aos docentes, mas

também, aos demais profissionais da escola, incluindo os gestores do sistema. Para tanto, especialmente os professores, agentes direto do processo ensino-aprendizagem, precisam aperfeiçoar seus conhecimentos e suas práticas didáticas recebendo reorientação curricular condizente com a realidade em curso.

Uma das propostas da administração pública nesse sentido é o desenvolvimento de Programas de Formação profissional – inicial e/ou continuada.

O acompanhamento, empreendido neste estudo, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – promovido pelo MEC, possibilitou algumas constatações e reflexões. Foi possível observar duas vertentes: a progressão dos alunos e a aceitação/utilização pelos professores das orientações didático-metodológicas do Programa, vinculadas a autores sócio-construtivistas.

No decorrer da pesquisa foi evidenciado o progresso das crianças em relação à leitura, interpretação oral e escrita e produção textual. A qualidade das produções textuais foi evidente, podendo ser comparadas às de alunos do último ano do Ciclo I pela sua clareza, coesão e coerência. A interpretação de diferentes tipos de texto denota a facilidade de compreensão dos alunos frente aos mesmos. O interesse desses alunos em contato com novos conhecimentos e a persistência na finalização das tarefas ficaram evidentes no ano de 2003, o que comprovou a qualidade de aprendizagem efetivada no primeiro ano de escolaridade.

Por outro lado constatou-se também que o trabalho dos professores efetivado em sala de aula, sob orientação e sugestões de atividades das coordenadoras do Programa, foi insuficiente para fazer que todas as crianças tivessem o mesmo aproveitamento e progredissem de fase durante o ano letivo. De um total de 120 alunos, integrantes das quatro classes acompanhadas, verificou-se que em outubro de 2002, segundo Sondagem realizada pelas professoras, 24 deles (20%) continuavam na hipótese pré-silábica. Mesmo com acompanhamento paralelo do professor de classe e aulas de reforço extra-classe, no final do ano letivo constatou-se que 7 alunos ainda permaneciam na mesma hipótese pré-silábica de escrita, ou seja,

aproximadamente 5,9% das crianças não obtiveram progresso na aprendizagem escolar.

À primeira vista pode parecer um percentual baixo, mas diante de todos os esforços empreendidos esperava-se o progresso de todas as crianças. É preciso considerar também o alto percentual de crianças que mesmo apresentando progressos não chegaram na hipótese alfabética, lembrando que não se faz necessário o aluno estar alfabetizado em apenas um ano letivo. O que está sendo discutido é a receptividade de aprendizagem dos alunos mediante propostas de um Programa direcionado à alfabetização, no qual as atividades trabalhadas em sala de aula são elaboradas por meio de reflexões dos professores, levando-se em conta as necessidades de cada aluno, dependendo de seu nível de progresso.

Na avaliação do grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, no final das aulas de reforço, constatou-se que apenas 6% atingiram a hipótese alfabética.

É certo que não se pode esperar de todas crianças o mesmo desempenho, pois o processo de aprendizagem não depende somente das ações escolares. Uma complexa teia de fatores externos à escola interfere diretamente em seu processo de desenvolvimento. A sociedade onde a criança está inserida lhe proporciona uma diversidade sócio-econômica e cultural anterior a seu ingresso na escola. Esta diversidade é rica de vivências, valores e costumes e deve ser considerada pelos professores com intuito de respeitar cada criança e seu nível de aprendizagem. Portanto, o conhecimento prévio do aluno, anterior ao ingresso na escola, é indispensável ao professor para a preparação de aulas condizentes com as reais necessidades de sua classe.

O presente estudo possibilitou também uma reflexão sobre a Formação dos professores, como eles receberam a proposta do PROFA, a interação com os novos aprendizados e a aplicação das atividades sugeridas, com os alunos.

Sem dúvida, desenvolver atividades diferenciadas com alunos de uma mesma classe é uma proposta que exige um esforço mais elaborado dos professores, sendo muitas vezes dificultado pelas condições de trabalho – classes numerosas, alunos agitados – associados ao cansaço dos professores que muitas vezes realizam jornada dupla pela necessidade de melhorias salariais. Entretanto, na escola estudada, foi possível perceber a adesão das

professoras a essa proposta, indicando que os subsídios oferecidos pelo PROFA estavam sendo aceitos e aplicados.

Realmente, o que impulsiona o Sistema Educacional são mestres que se apropriam de saberes adquiridos nos Programas de Formação como o PROFA e os utilizam constantemente na sua prática profissional, mostrando que iniciativas desse tipo, podem apresentar resultados surpreendentes.

Num momento em que a formação inicial e continuada é uma reivindicação dos próprios professores, isso a nível Federal, de acordo com pesquisas, esta deve ser incentivada e transformada em proposta sólida. Os Programas de Formação inicial e continuada de professores não devem ser apenas mais um Programa se perdendo no tempo e no espaço, como ocorreu com muitos outros na trajetória educacional pela busca da qualidade de ensino. A organização do Sistema Escolar abrangido pelas esferas Federais, Estaduais e Municipais, deve intensificar políticas públicas para educação que ofereçam não somente capacitações imediatas e conclusivas, mas também proporcionem sua continuidade, desenvolvendo no professor maior envolvimento e responsabilidade profissional ao passo que lhe seja possível agir com maior autonomia.

Mesmo não obtendo na pesquisa resultados brilhantes mediante a aplicação de atividades sugeridas pelo Programa no cotidiano escolar, faz-se relevante a necessidade de valorização de paradigmas de Formação que promovam a preparação de professores mais reflexivos e comprometidos com a educação.

Atribuir a responsabilidade da melhoria do ensino apenas às políticas governamentais é fechar o prisma de análise da problemática educacional. Sem dúvida, políticas fortes, legislação coerente, condições de trabalho satisfatórias, programas de formação continuada de professores, participação da família, entre outros fatores, são fundamentalmente imprescindíveis, mas o engajamento pedagógico dos profissionais da área é igualmente importante. Não há possibilidade de se concretizar mudanças sem que os educadores as desejem e envidem esforços para alcançá-las, empenhando-se em cumprirem, com o máximo de boa vontade, a sua parte no processo.

É considerado ainda, que na efetivação de mudanças não podemos deixar de lado a atuação da direção, coordenação e supervisão da escola que

também são responsáveis pela formação dos professores e devem, conjuntamente, em um processo coletivo e dinâmico, incentivá-los a assumirem a responsabilidade do desenvolvimento profissional, refletindo sobre sua prática metodológica.

Coordenadores e supervisores de ensino certamente podem ter participação decisiva na formação do professor, não deixando se perderem os conteúdos vistos nos cursos oferecidos, incentivando e motivando constantemente os mestres na trajetória de conquistar o progresso dos alunos com aplicação de atividades condizentes com a realidade momentânea de cada um.

Da mesma forma que a harmonia na relação professor-aluno é fator preponderante para o êxito do processo ensino-aprendizagem, o comprometimento na relação coordenador-professor também é fundamental para o sucesso dos Programas de Formação. Auxiliando os professores e evidenciando pontos positivos e negativos de seu trabalho, coordenadores de ensino tornam-se importantes peças no processo de formação à medida que podem levar os mestres a constantes reflexões. A capacidade de refletir é o elemento diferenciador entre os professores, pois transformações acontecem no cenário educacional, muitas vezes, a partir da ressignificação da prática pedagógica.

Acredito na formação inicial e contínua dos professores que devem repensar sua identidade como educadores atualizados e trabalhar considerando as novas necessidades das crianças que devem ser respeitadas de acordo com suas potencialidades e individualidades.

Por fim, dada a complexidade da questão, não ignoro que várias outras considerações teriam lugar neste estudo e ressalto que muito ainda deve ser pesquisado em educação a fim de compreendermos mais e melhor o processo de ensino-aprendizagem pelo qual as crianças passam dentro das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa. Acolhimento: uma condição para a aprendizagem. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 15, p. 18-19, nov. 2001.

ASPECTOS gramaticais. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M3U7T6).

ASPECTOS que determinam uma boa situação de aprendizagem. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1U5T4.

AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre municipalização do ensino. In: FONTES, Martins. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 1989.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BORGHI, Raquel Fontes. **A municipalização do ensino fundamental em processo: um estudo de caso em três municípios do interior paulista**. 2000. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2000.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Campinas: Papyrus, 1997.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. 8. ed. São Paulo: 34, 1997.

CARACTERÍSTICAS e desafios dos níveis no processo de alfabetização. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César (Org.). **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CONTRIBUIÇÕES à prática pedagógica, 3: hipóteses de leitura. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1.

CONTRIBUIÇÕES à prática pedagógica, 7. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M2U2T6.

CONTRIBUIÇÕES à prática pedagógica, 9. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M3U5T15.

CONTRIBUIÇÕES à prática pedagógica, 11. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M3U7T7.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência**. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. **A prática pedagógica de um bom professor**. 1988. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: **Teorias Psicogenéticas em Construção**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. cap. 3, p.97.

DEZ IMPORTANTES questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M2UET6.

DORNELES, Beatriz Vargas. **As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar.** *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, ano 3, n. 11, p. 22 - 26, nov./dez. 1999.

É POSSÍVEL ler na escola? Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M2UET3.

ESCREVER é preciso. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1UIT3.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia Radical. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 7-9, ago. 1997.

FREUD, Sigmund. **Enciclopédia de Psicologia Contemporânea/Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Iracema, 1980. v. 5

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** São Paulo: Objetiva, 2001.

GOMES, Romeu. A análise dos dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. IV, p. 67-80.

HUET, Bernard. **Tentativas de municipalização de ensino nos governos Montoro e Quércia: 1983-1990.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

KASTEIN, Luiz Carlindo A. **Conheça seu município**. Descalvado: Câmara Municipal, 2001. Mimeografado.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997. cap. 10, p. 137–159.

KAUFMAN, Ana Maria. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2000.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: **Teorias psicogenéticas em discussão**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1992. cap. 1, p. 47-84.

LELIS, I. **A formação do professor para a escola básica: da denúncia ao anúncio de uma nova prática**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

LERNER, Delia. **O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino).

NOGUEIRA, Neide. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 19, p. 19-22, ago./out. 1999.

NUTTI, Juliana Zantut. **Políticas Educacionais em busca de qualidade do ensino e da superação do fracasso escolar**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

OAKLANDER, Violet. **Descobrendo crianças**. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: **Teorias psicogenéticas em discussão**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1992. cap. 2, p. 75-84.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: **O Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. cap. 5, p.123-151.

OSTERRIETH, Paul. **Introdução a Psicologia da criança**. São Paulo: Nacional, 1962.

PACHECO, José Augusto. O Município e as políticas educativas públicas. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 7, n. 25, p. 16-18, fev./abr. 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. Caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 7, n. 25, p. 12-15, fev./abr. 2003.

PEREIRA, Rosimeire de Souza. **No mundo da alfabetização: 7 anos**. Belo Horizonte: FAPI, 2003. (Setembro e outubro, v. 4).

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções às ações**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Gersusa Rodrigues; PINTO, Francês Rodrigues. **Dia-a-dia do professor: datas comemorativas, projetos e murais**. 2. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003. (Setembro, v. 7).

PLACCO, Vera Maria N.de Souza; SILVA, Sylvia Helen Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini G., ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 3, p. 25-32.

PONTUAÇÃO. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M3U6T8).

PRATTA, Marco Antônio. **Mestres, santos e pecadores: educação, religião e ideologia na primeira república brasileira**. São Carlos: Rima, 2002.

REINHOLD, Helga H.; DUTRA, Lucas.V. **Normalização de trabalhos acadêmicos:** Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Pedagogia. Fundação de Ensino Octávio Bastos, São João da Boa Vista, 1999.

RODRIGUES, Maria de Fátima. Formação de Professores: a rede no campo. **Revista do Professor**, Brasília, Distrito Federal, ano 1, n. 2, p. 32, nov. 2003.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOLIGO, Rosaura. **Para ensinar a ler.** Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1U7T8.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever.** São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1991.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** Petrópolis: Vozes, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em questão. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISZ, Telma. **Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos.** Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M2U7T14).

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2003.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

REFERÊNCIAS SOBRE LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a emenda Constitucional nº 31, de 14/12/2000, acompanhada de novas notas remissivas e dos textos integrais, das Emendas Constitucionais e das Emendas Constitucionais de Revisão. 27. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**: Emenda constitucional nº 14/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo, 1997.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 12 ago. 1971. In: BRASIL. **Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**. Brasília: Expressão e Cultura, 1972. p. 13-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: 2001.

DESCALVADO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Descalvado**. Descalvado, 1998.

JORNAL DO PROJETO PEDAGÓGICO. São Paulo: UDEMO, ano IV, n. 01, jan. 2001.

UNIÃO DOS DIRETORES ESTADUAIS DO MAGISTÉRIO OFICIAL. Lei nº 9.394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Emenda Constitucional nº 14/96; Lei nº 9.424/96: Fundo de Manutenção e Valorização. São Paulo, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARROS, Rosa Maria Antunes de. **Planejar é preciso**. Brasília: Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1U10T6.

BARROS, Rosa Maria Antunes de. **Quando o planejamento faz a diferença**. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1U10T4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. 3. ed. 1997. Brasília: 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. A visão social da Educação. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p 39 , ago./out. 1997.

CONTRIBUIÇÕES à Prática Pedagógica, 8. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M2U8T5.

CONTRIBUIÇÕES do registro escrito. MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1U1T2.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 17, p. 27-30, maio/jul. 2001.

DESCALVADO. Secretaria Municipal de Educação. EMEF Coronel Tobias. **Plano Gestor da EMEF Coronel Tobias**. Descalvado, 2002.

DIDÁTICA do professor nos diferentes níveis. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

GALLART, Isabel Soler. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 2, n. 7, p. 62, nov. 1998/jan. 1999.

JORNAL DO MEC - Projeto Pedagógico. Órgão Oficial do Ministério da Educação, Brasília, ano XII, nº 12, set. 1999.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1989.

LERNER, Delia. **É possível ler na escola?** Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M2UET3.

LETRAMENTO. Brasília: Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

LISTAS. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M2U4T10.

LISPECTOR, Clarice. **Escrever é preciso.** Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1U1T3.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Arthur Gomes de.. **Contribuições à prática pedagógica, 11.** Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M3U7T7.

MORAES, Arthur Gomes de. **O que aprender de ortografia.** Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M3U5T5.

MORAES, Arthur Gomes de. **Situações de ensino-aprendizagem, 1:** refletindo sobre a ortografia a partir de textos. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M3U5T14.

O QUE QUALIFICA um bom projeto? Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M3U2T5.

PARA ensinar a ler. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, M1U7T8.

SALAZAR, Roberto Moraes. O Psicólogo e a escola: uma parceria possível. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 11, p. 57-59, nov. 2002.

SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança.** São Paulo: Cortez, 1990.

WEISZ, Telma. **Como aprender a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado.** Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

WEISZ, Telma. **O que está escrito e o que se pode ler:** a interpretação de um texto associado a uma imagem. Brasília: MEC, [2001]. Apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Requerimento à direção da escola para autorização da pesquisa

CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO QUANTO À PESQUISA

Ilma Senhora Diretora da EMEF “Coronel Tobias” Cleide Natalina Privatto Mofatto

Eu, Nilce Helene Poiatti Danaga, Coordenadora Pedagógica desta EMEF, venho através deste requerer junto à direção da mesma, autorização para realizar pesquisa qualitativa, no ano de 2002, acompanhando o desenvolvimento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores a ser desenvolvido pelas professoras (das quatro salas de 1^{os} Anos), e seus resultados, em relação ao ensino-aprendizagem dessas crianças.

Nestes termos,
pede deferimento.

Descalvado, ____ de _____ de 2001.

Nilce Helene Poiatti Danaga

APÊNDICE B

Roteiros das entrevistas

ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

QUANTO AS EXPECTATIVAS

- 1) Como se encontra a rede municipal após o processo de municipalização do ensino?
- 2) Como Secretária de Educação, quais políticas deseja efetivar na educação visando melhoria da qualidade de ensino?
- 3) Há necessidade de mudanças quanto ao trabalho pedagógico em sala de aula?
- 4) O que tem a dizer dos cursos de capacitação?
- 5) Como foi a articulação com o MEC para a realização do PROFA em Descalvado?
- 6) Quais suas expectativas quanto a esse curso de capacitação?

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

- 1) O contrato realizado com o MEC para recebimento de material e capacitação de equipe técnica está acontecendo a contento?
- 2) Você conhece de perto a proposta do PROFA?
- 3) Há bastante reivindicação dos professores e coordenadores do Programa para que o número de alunos das salas de 1^{os} Anos seja menor. Há possibilidade de isso acontecer?
- 4) Na sua opinião como está sendo o desenvolvimento deste curso?
- 5) Comente sobre a repercussão do mesmo no âmbito municipal e estadual?

QUANTO A ANÁLISE - RESULTADOS

- 1) Segundo reuniões realizadas com coordenadoras gerais, coordenadoras de grupo e diretoras de escola, como foi o desempenho dos professores durante a realização do Programa?
- 2) Haverá continuidade desse Programa no Estado? E no Município?
- 3) Faça uma avaliação do Programa referente aos professores, direção de escola, coordenadoras do Programa e do MEC.

ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DO PROFA

QUANTO AS EXPECTATIVAS

- 1) Quando foi iniciado este Programa no Município de Descalvado? E a previsão do término?
- 2) Como foi sua preparação ou capacitação como formadora para ministrar o curso?
- 3) Qual o principal objetivo deste curso?
- 4) Qual o total de professores que se inscreveram?
- 5) Comente um pouco mais sobre o Programa.
- 6) Quais suas expectativas em relação a ele?

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

- 1) Há reuniões com equipes que promovem retroalimentação necessária como subsídio, que a capacita para o desenvolvimento dos encontros?
- 2) Para você como está sendo o desenvolvimento do Programa? Está dentro do esperado?
- 3) Está havendo interesse e participação dos professores?
- 4) Comente um pouco mais sobre o programa e seu desenvolvimento.
- 5) Para haver melhor utilização do que está sendo passado aos professores, deveria haver mudanças nas escolas, tanto a nível administrativo, físico ou humano para que o trabalho proposto se realize mais a contento?

QUANTO A ANÁLISE - RESULTADOS

- 1) Os objetivos propostos foram atingidos?
- 2) Qual o número de professores que terminaram o curso?
- 3) Continuará havendo acompanhamento para os professores como havia durante o curso, em anos posteriores?
- 4) Para formarmos cidadãos críticos e atuantes, basta apenas seguir o que aprendemos nesse Programa?
- 5) Faça algumas considerações sobre a avaliação final do curso.

ENTREVISTA COM A DIRETORA DE ESCOLA

QUANTO AS EXPECTATIVAS

- 1) O que acha dos cursos de capacitação?
- 2) Participa do PROFA? Como vê esse curso?
- 3) Todas as professoras de sua escola participam?
- 4) Qual a aceitação delas quanto às orientações do Programa?
- 5) Há dificuldades nas professoras desta escola quanto às mudanças metodológicas?
- 6) Quais suas expectativas frente ao Programa?

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

- 1) Como acompanhante comente as diferenças desse curso e de outros anteriores.
- 2) Houve desistência de professores da sua escola?
- 3) Enquanto diretora, como procede com atividades a serem realizadas com os alunos?
- 4) Há resistência dos professores de sua escola, quanto à aplicação de atividades do Programa com os alunos?
- 5) Você percebe mudanças na metodologia dos professores?

QUANTO A ANÁLISE - RESULTADOS

- 1) Todas orientações sugeridas foram desenvolvidas pelos professores de sua escola?
- 2) Foi percebido mudanças na prática do professor?
- 3) Há interesse dos professores na continuidade do Programa?
- 4) Qual sua avaliação do Programa.

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

QUANTO AS EXPECTATIVAS

- 1) Há quanto tempo estão no magistério?
- 2) Ser professora-alfabetizadora é sua opção?
- 3) O que esse Programa apresenta de diferente em relação aos que vocês conhecem?
- 4) Encontraram dificuldades em desenvolver as atividades do Programa com seus alunos no ano passado?
- 5) Estão dispostas a mudar as atividades que vêm trabalhando, trocando-as pelas orientações das coordenadoras do Programa?
- 6) Quais suas expectativas sobre o Programa?

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

- 1) O Programa está muito diferente da proposta inicial?
- 2) Todas dúvidas referente à aplicação da proposta em sala de aula.
- 3) Encontram dificuldade em efetuar mudança em sua sala de aula?
- 4) Sua prática pedagógica é muito diferente da apresentada pelo Programa? Comente.
- 5) Você tem alguma sugestão quanto ao desenvolvimento do Programa.

QUANTO A ANÁLISE - RESULTADOS

- 1) O curso proporcionou-lhes crescimento profissional? Por quê?
- 2) Deseja que haja continuidade?
- 3) Houve sugestões difíceis de serem realizadas com sua turma?
- 4) Avalie o curso do ponto de vista do professor - autor direto do trabalho a ser desenvolvido com os alunos.
- 5) Como será sua prática pedagógica daqui para frente se não houver continuidade do Curso?

ANEXOS

ANEXO A

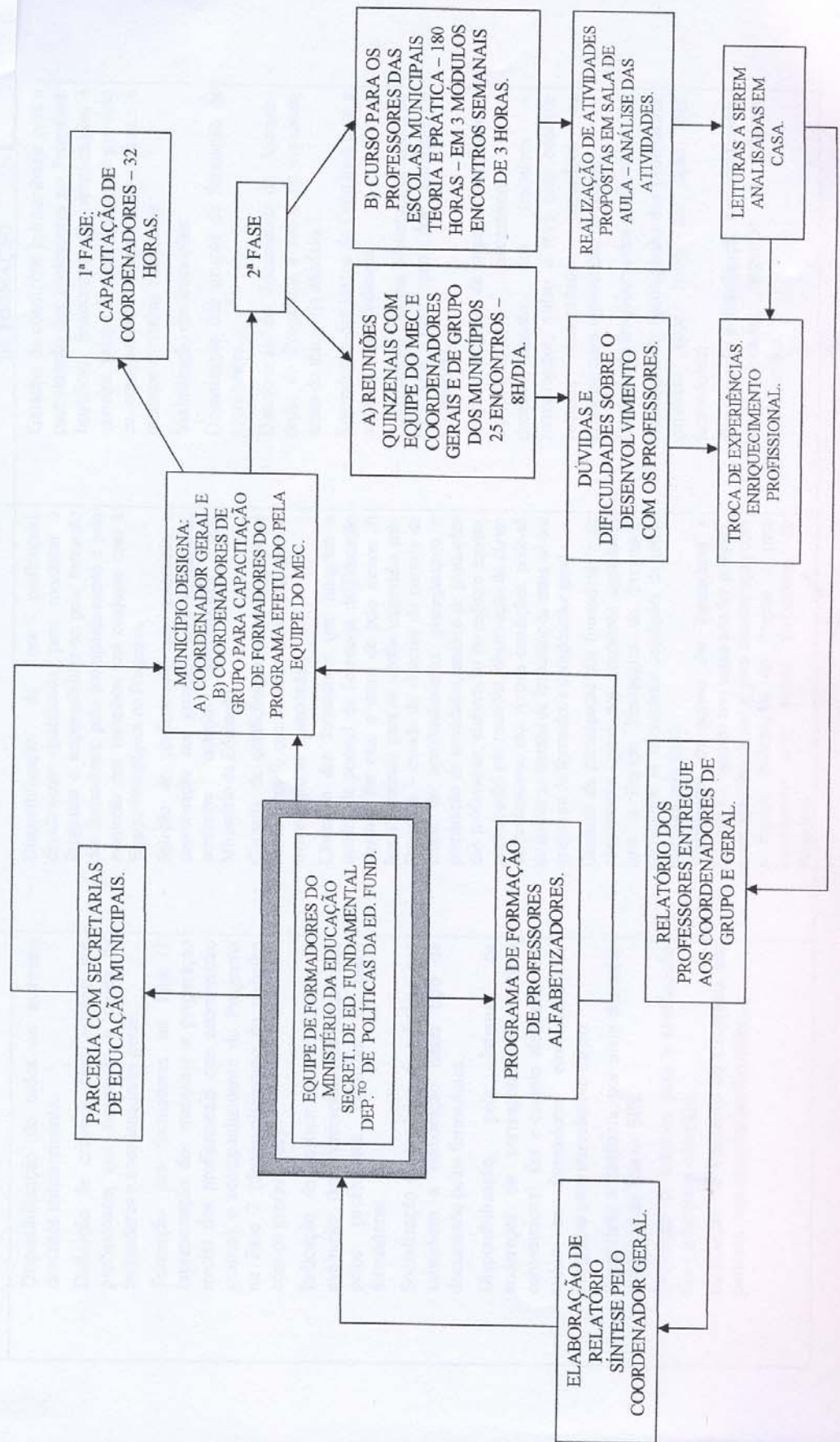
Mapa de Descalvado mostrando a localização das EMEFs

DESCALVADO



ANEXO B**Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
PARCERIA MEC / SECRETARIAS EDUCAÇÃO MUNICIPAIS



ANEXO C

Requisitos para estabelecimento de parceria Secretaria Municipal de Educação/MEC para o curso de Formação de Professores Alfabetizadores

REQUISITOS PARA ESTABELEÇER PARCERIA – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / MEC – PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

DA PARTE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	EM RELAÇÃO AOS FORMADORES	EM RELAÇÃO AOS GRUPOS E AO TRABALHO DE FORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização de todos os materiais descritos anteriormente. - Definição de critérios para seleção dos profissionais que assumirão a tarefa de formadores e coordenadores gerais. - Formação dos formadores na Fase 1 (apresentação dos materiais e preparação inicial dos profissionais que coordenarão grupos) e acompanhamento do Programa na Fase 2 (desenvolvimento do trabalho com os professores). - Indicação de instrumentos/atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos formadores. - Socialização de modelos de relatório que subsidiem a elaboração desse tipo de documento pelos formadores. - Disponibilização, pela Internet, de endereços de correspondência (correio convencional, fax e correio eletrônico) de todos os formadores envolvidos no Programa para intercâmbio direto. - Supervisão a distância, por meio das salas temáticas do Site da SEE. - Definição de critérios para a certificação dos professores cursistas. - Realização da avaliação do Programa em parceria com as agências formadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização de um profissional, devidamente qualificado, para coordenar o Programa e responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a Equipe Pedagógica do Programa. - Seleção de profissionais que assumirão a coordenação dos grupos, como formadores, conforme critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. - Garantia de condições de trabalho para os formadores (o que inclui remuneração, quando tiverem que ser contratados). - Liberação dos formadores que integram o quadro de pessoal da Secretaria de Educação (quando for esse o caso) de pelo menos 20 horas semanais para as tarefas requeridas pelo Programa – estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores, etc. Nessas condições, pode-se acumular as tarefas de formador de mais de um grupo, ou de formador e coordenador geral. - Garantia da participação dos formadores e do coordenador geral nos encontros agendados com a Equipe Pedagógica do Programa, oferecendo as necessárias condições de infraestrutura para tanto. - Viabilização do acesso dos formadores a Internet ou, quando isso ainda não for possível, a um aparelho de fax – para comunicação com a Equipe Pedagógica do Projeto e para intercâmbio com outros formadores do Programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia de condições institucionais para a participação dos professores no Programa: benefícios financeiros e/ou relacionados à carreira, tempo destinado ao curso previsto ou compensado na jornada de trabalho e recursos materiais adequados. - Viabilização das inscrições. - Organização dos grupos de formação de professores. - Distribuição do documento de Apresentação do Programa a todos os cursistas, antes do início do Módulo 1. - Reprodução dos textos da Coletânea com a necessária antecedência. - Organização de uma biblioteca de apoio ao Programa, para uso dos cursistas e formadores. - Disponibilização de espaço apropriado e equipamentos necessários ao desenvolvimento dos trabalhos – retroprojetor, vídeo e tevê com controle remoto, computador, copiadora ou esquema para reprodução de cópias. - Controle de frequência dos professores. - Avaliação do desempenho dos professores cursistas (por meio da ação dos formadores). - Organização e distribuição dos certificados aos aprovados, segundo os critérios estabelecidos.

ANEXO D

Etapas de desenvolvimento da primeira fase no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, a 1ª Fase foi realizada em três etapas:

FASE 1 – DESENVOLVIDA NO ESTADO DE SÃO PAULO			
LOCAL	DATA	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE COORDENADORES
1ª ETAPA			
BARRETOS	13 a 16/03/01	12	33
SÃO PAULO	19 a 23/03/01	14	100
ARUJÁ	03 a 06/04/01	4	20
2ª ETAPA			
MOGI-GUAÇU	18 a 21/06/01	7	24
RIBEIRÃO PRETO	03 a 06/07/01	22	81
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	10 a 13/07/01	18	46
3ª ETAPA			
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	29/10 a 01/11/01	33	89
AMERICANA	06 a 09/11/01	22	53
ORLÂNDIA	20 a 23/11/01	16	44

ANEXO E

Acompanhamento da segunda fase no Estado de São Paulo

Acompanhamento da Fase 2 no Estado de São Paulo

NÚCLEOS	QUANT. MUNIC.	MUNICÍPIOS ENVOLVIDOS	PERÍODO DE ACOMPANHAMENTO	QUANT. PROFESSORES ENVOLVIDOS
AMERICANA	12	-----	-----	514
ARUJÁ	4	-----	-----	283
BARRETOS	11	-----	-----	783
CAJAMAR	4	-----	-----	302
CATANDUVA	9	-----	-----	280
DESCALVADO	7	ARAQUARARA DESCALVADO DOURADO ITIRAPINA IBATÉ P. FERREIRA SÃO CARLOS	Julho de 2001 a Dezembro de 2002	434
FRANCA	5	-----	-----	272
GUARATIN- GUETÁ	9	-----	-----	459
HORTOLÂN- DIA	3	-----	-----	429
ITAPECIRICA DA SERRA	5	-----	-----	363
JACAREÍ	10	-----	-----	807
JOSÉ BONIFÁCIO	6	-----	-----	247
JUNDIAÍ	1	-----	-----	223
MOCOCA	7	-----	-----	489
MOGI-GUAÇU	7	-----	-----	622
ORLÂNDIA	9	-----	-----	419
RIBEIRÃO PRETO	8	-----	-----	502
SÃO B. DO CAMPO	1	-----	-----	313
S. JOSÉ DO RIO PRETO	10	-----	-----	551
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	10	-----	-----	1036

ANEXO F

Materiais de apoio designados para o Curso

Materiais de apoio designados para o Curso

Para todos os envolvidos com o Programa	Para os Formadores	Para os Formadores e Professores	Para o grupo	Material videográfico para cada instituição parceria – MEC/Secretaria Municipal que implementarem o Programa
Documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.	Guia de Orientações Metodológicas gerais. Guia do formador.	Coletânea de textos. Fichário/Caderno de Registro.	Catálogo de resenhas de filmes. Manual de orientação para uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola.	Série de vídeos Processos de Aprendizagem (Módulo 1). Série de vídeos Propostas Didáticas 1 (Módulo 2). Série de vídeos Propostas Didáticas 2 (Módulo 3).

ANEXO G

**Demonstrativo de alunos matriculados na rede educacional de Descalvado
no ano de 2002**

U.F.: SF Município: DESCALVADO Ano: 2002

U.F.	Município	Ano	Maturidade Inicial																			
			Educação Infantil		Ensino Fundamental				Ensino Médio				Educação Especial				Educação Profissional					
			Creche	Pré-Escola	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Médio Normal	Médio	Total	Paralelo	Total	Téc.	Total	Fund.	Médio	Total	Fund.	Médio	Total		
191	1.311	0	4.447	2.146	2.301	1.424	0	96	70	141	394	286	188	416	230	186	0	0	0			
0	0	0	277	6	277	1.321	0	0	0	44	272	84	188	336	190	146	0	0	0			
0	0	0	277	0	277	1.321	0	0	0	44	272	84	188	336	190	146	0	0	0			
191	1.311	0	3.341	1.766	1.575	0	13	13	13	0	82	82	0	0	0	0	0	0	0			
0	163	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	77	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	175	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	194	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	147	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	76	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	147	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	512	512	0	0	13	13	13	0	36	36	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	331	331	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	342	342	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
197	225	0	361	361	0	0	0	0	0	0	46	46	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	566	566	0	566	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
32	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
52	75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	520	220	300	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	709	0	709	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	829	383	449	183	0	0	0	97	40	40	0	80	40	40	0	0	0			
0	0	0	694	336	368	0	0	0	0	0	40	40	0	80	40	40	0	0	0			
0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	97	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	135	54	81	89	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			

Fonte: MEC/INEP/SEEC

NOTA: * Número de alunos portadores de necessidades especiais que recebem atendimento especializado em escolas exclusivamente especializadas ou em Classes Especiais.

LEGENDA: Ed. Prof. Téc. - Educação Profissional - Nível E.J.A. - Educação de Jovens e Adultos.

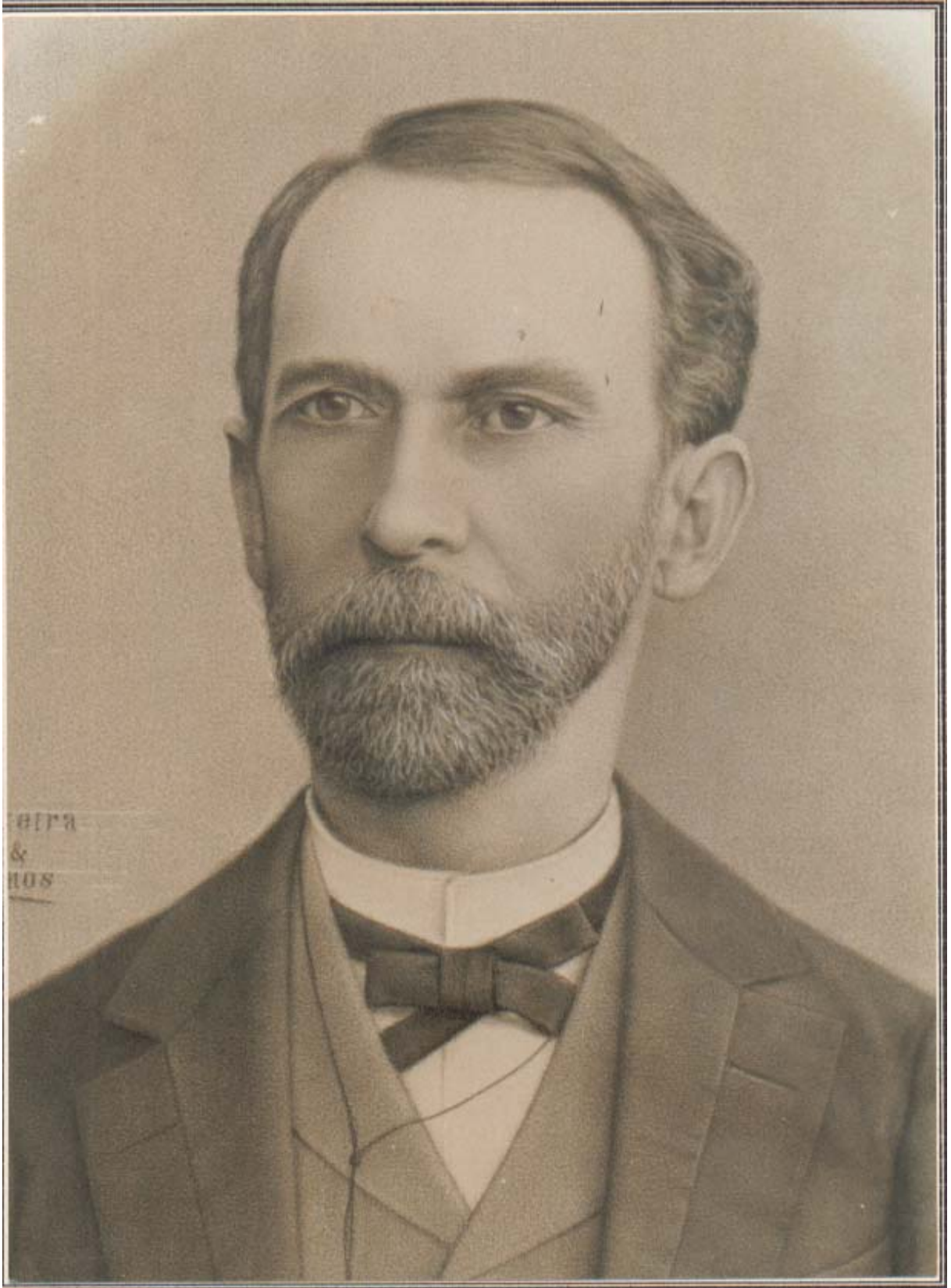
ANEXO H**Foto da EMEF “Coronel Tobias”**



EMEF CORONEL TOBIAS

ANEXO I**Deliberação do tombamento do prédio da EMEF “Coronel Tobias”**

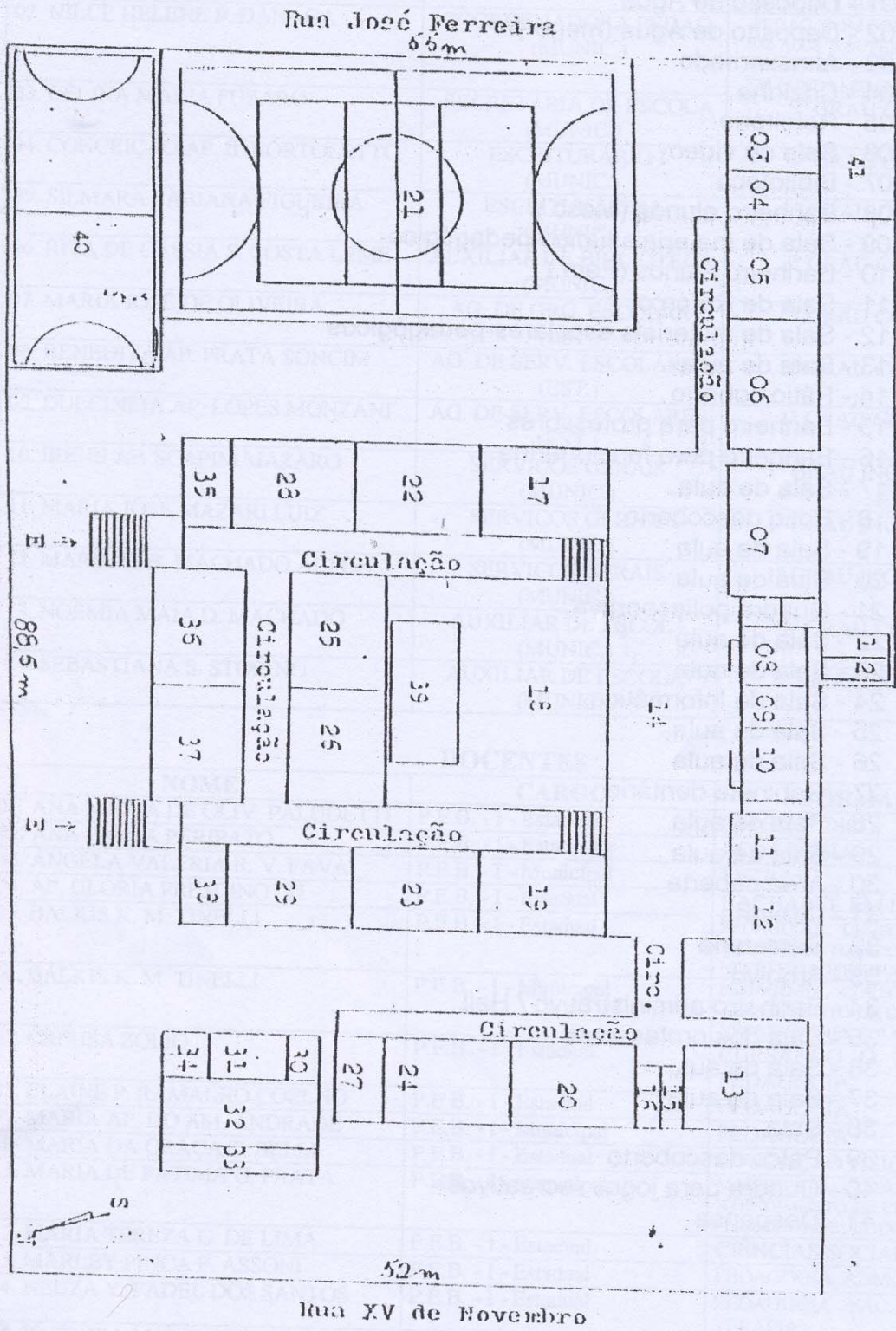
ANEXO J**Foto do Coronel Tobias**



ANEXO K

Planta da EMEF “Coronel Tobias” com leiaute dos recursos físicos

PLANTA COM NUMERAÇÃO ESPECÍFICA DOS RECURSOS FÍSICOS



- 01 - Depósito de Água
- 02 - Depósito de Água (menor)
- 03 - Almojarifado
- 04 - Cozinha
- 05 - Refeitório
- 06 - Sala de vídeo
- 07 - Biblioteca
- 08 - Banheiro alunos (Masc.)
- 09 - Sala de materiais lúdico-pedagógico
- 10 - Banheiro alunos (Fem.)
- 11 - Sala de Reforço
- 12 - Sala de materiais escolares-pedagógicos
- 13 - Sala de aula
- 14 - Pátio coberto
- 15 - Banheiro para professores
- 16 - Banheiro para funcionários
- 17 - Sala de aula
- 18 - Pátio descoberto
- 19 - Sala de aula
- 20 - Sala de aula
- 21 - Quadra poliesportiva
- 22 - Sala de aula
- 23 - Sala de aula
- 24 - Sala de Informática
- 25 - Sala de aula
- 26 - Sala de aula
- 27 - Gabinete dentário
- 28 - Sala de aula
- 29 - Sala de aula
- 30 - Área coberta
- 31 - Diretoria
- 32 - Secretaria
- 33 - Arquivo
- 34 - Banheiro administrativo / Hall
- 35 - Sala dos professores
- 36 - Sala de aula
- 37 - Sala de aula
- 38 - Sala
- 39 - Palco descoberto
- 40 - Quadra para jogos recreativos
- 41 - Despensa

ANEXO L**Demonstrativo dos recursos humanos da EMEF “Coronel Tobias”**

RECURSOS HUMANOS

DIREÇÃO E DEMAIS FUNCIONÁRIOS

NOME	CARGO	FORMAÇÃO
01. CLEIDE NATALINA P. MOFATTO	DIRETORA (EST. / MUNIC.)	PEDAG. COM COMPLEMENTAÇÃO EM ADM. E SUPERVISÃO ESCOLAR
02. NILCE HELENE P. DANAGA	COORDENADORA PEDAG. (MUNIC.)	PEDAG. COM COMPLEMENTAÇÃO EM ADM. E SUPERVISÃO ESCOLAR, PSICOPEDAGOGIA, MESTRANDA EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
03. CELINA MARIA FUZARO	SECRETÁRIA DE ESCOLA (MUNIC.)	3º GRAU COMPLETO
04. CONCEIÇÃO AP. B. BORTOLETTO	ESCRITURÁRIO I (MUNIC.)	3º GRAU COMPLETO
05. SILMARA FABIANA FIGUEIRA	ESCRITURÁRIO I (MUNIC.)	2º GRAU COMPLETO
06. RITA DE CÁSSIA S. COSTA LEME	AUXILIAR DE BIBLIOTECA (MUNIC.)	3º GRAU COMPLETO
07. MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA	AG. DE ÓRG. ESCOLAR (EST.)	2º GRAU COMPLETO
08. BENEDITA AP. PRATA SONCIM	AG. DE SERV. ESCOLARES (EST.)	2º GRAU COMPLETO
09. DULCINEIA AP. LOPES MONZANI	AG. DE SERV. ESCOLARES (EST.)	1º GRAU COMPLETO
10. IRENE AP. SCAPIM MAZARO	SERVIÇOS GERAIS (MUNIC.)	1º GRAU INCOMPLETO
11. MARIA JOSÉ MAZARI LUIZ	SERVIÇOS GERAIS (MUNIC.)	1º GRAU INCOMPLETO
12. MARIA SEB. MACHADO ALTON	SERVIÇOS GERAIS (MUNIC.)	1º GRAU INCOMPLETO
13. NOÊMIA MAIA D. MACHADO	AUXILIAR DE ESCOLA (MUNIC.)	1º GRAU COMPLETO
14. SEBASTIANA S. STORINO	AUXILIAR DE ESCOLA (MUNIC.)	1º GRAU COMPLETO

DOCENTES

NOME	CARGO	FORMAÇÃO
01. ANA MARIA DE OLIV. PALUDETTI	P.E.B. - I - Estadual	MAGISTÉRIO
02. ANA PAULA PERIPATO	P.E.B. - I - Estadual	PEDAGOGIA
03. ÂNGELA VALÉRIA R. V. FAVA	P.E.B. - I - Municipal	LETRAS
04. AP. GLÓRIA PRESCINOTTI	P.E.B. - I - Estadual	BACHAREL EM DIREITO
05. BALKIS K. M. TINELLI	P.E.B. - I - Estadual	PEDAGOGIA, CURSO DE ESP. AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUC. ESPECIAIS
06. BALKIS K. M. TINELLI	P.E.B. - I - Municipal	PEDAGOGIA, CURSO DE ESP. AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUC. ESPECIAIS
07. CREUSA ZÓLIO	P.E.B. - I - Estadual	CURSANDO O 3º ANO DE PEDAGOGIA
08. ELAINE P. RAMALHO COELHO	P.E.B. - I - Estadual	PEDAGOGIA
09. MARIA AP. DO AM. ANDRADE	P.E.B. - I - Municipal	PEDAGOGIA
10. MARIA DA GRAÇA T. BELLI	P.E.B. - I - Estadual	EDUCAÇÃO FÍSICA
11. MARIA DE FÁTIMA G. PRATA	P.E.B. - I - Municipal	MAGISTÉRIO, CURSO DE ESP. AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUC. ESPECIAIS
12. MARIA TEREZA G. DE LIMA	P.E.B. - I - Estadual	CIÊNCIAS SOCIAIS
13. MARLEY PINÇA F. ASSONI	P.E.B. - I - Estadual	PEDAGOGIA, ADMINISTRAÇÃO
14. NEUZA Y. FADEL DOS SANTOS	P.E.B. - I - Estadual	PEDAGOGIA, FAC. HOLÍSTICA, TERAPIA
15. PATRÍCIA M. S. TAVELINI	P.E.B. - I - Estadual	CURSANDO O 2º ANO DE PEDAGOGIA
16. ROMILDA ANT. DA C. ZÓIA	P.E.B. - I - Estadual	MAGISTÉRIO
17. ROMILDA AP. D. MARCATTO	P.E.B. - I - Estadual	PEDAGOGIA
18. ROSANA M. F. DA SILVA	P.E.B. - I - Estadual	PEDAGOGIA
19. VERA LÚCIA DOS R. AGOSTINHO	P.E.B. - I - Municipal	CURSANDO O 2º ANO DE PEDAGOGIA
20. VERA LÚCIA OLIV. C. RIGO	P.E.B. - I - Municipal	MAGISTÉRIO

ANEXO M

**Horário de trabalho da diretora, coordenadora, docentes e funcionários da
EMEF “Coronel Tobias”**

HORÁRIO DA DIRETORA, COORDENADORA E PROFESSORAS (ESTADUAIS E MUNICIPAIS)

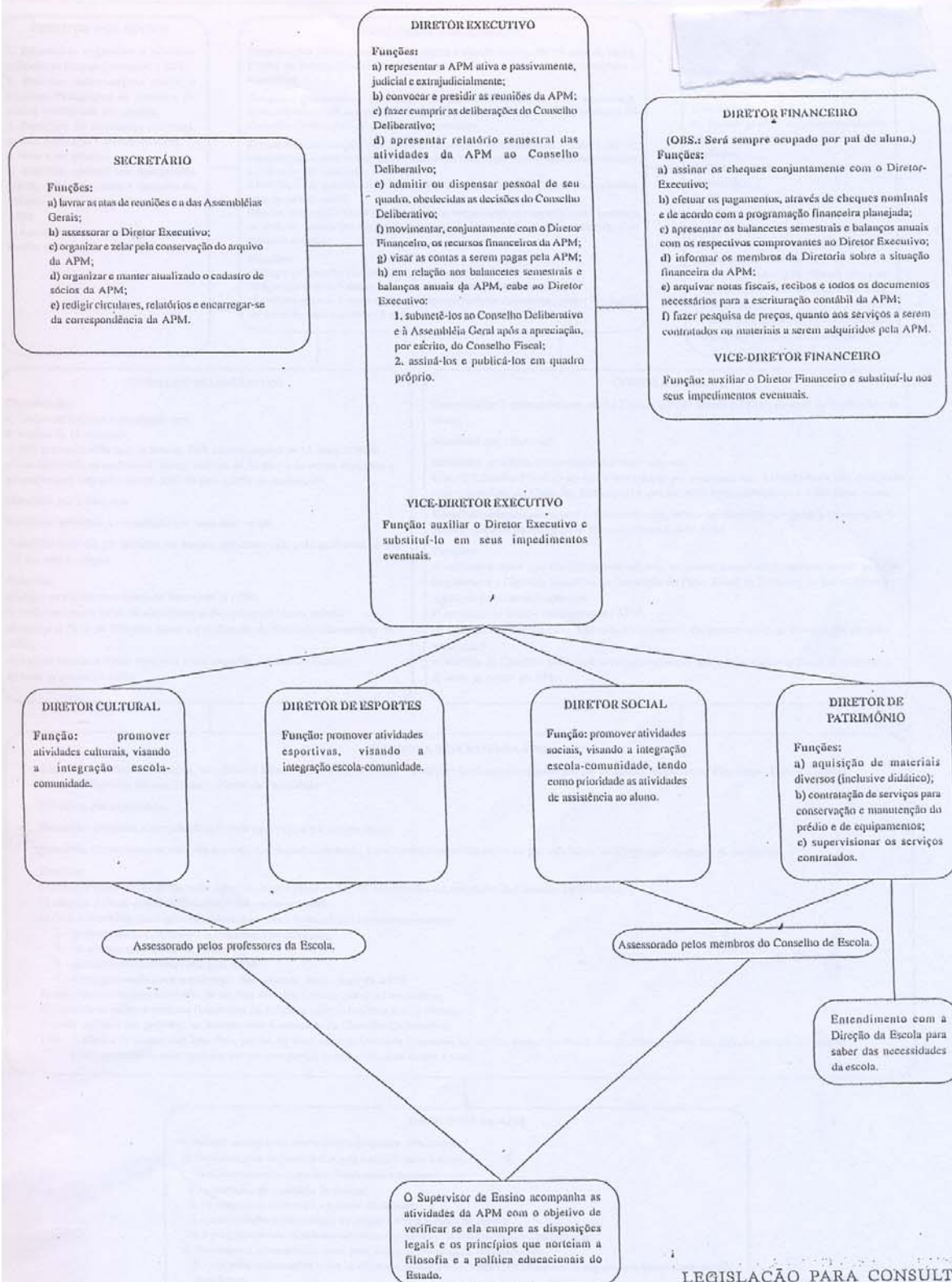
Nº	NOME	CARGO	MANHÃ	TARDE	NOITE	HAC (TODA SEGUNDA-FEIRA)
01.	CLEIDE NATALINA PRIVATTO MOFATTO	DIRETORA (EST. / MUNICIPAL)	7h00-13h00	14h30-17h30	-----	17h35-19h35
02.	NILCE HELENE POJATTI DANAGA	COORDENADORA PEDAG. (MUNIC.)	7h00-11h00	13h00-17h00	-----	17h35-19h35
03.	ANA MARIA DE OLIV. PALUDETTI	P.E.B. - I - Estadual	-----	12h30-17h30	-----	17h35-19h35
04.	ANA PAULA PERIPATO	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
05.	ANGELA VALERIA ROSA VIANNA FAVA	P.E.B. - I - Municipal	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
06.	AP. GLÓRIA PRESCINOTTI	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
07.	BALKIS KASTEN M. TINELLI	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
08.	BALKIS KASTEN M. TINELLI	P.E.B. - I - Municipal	-----	13h00-17h00	HAC QUARTA 17h30 as 19h30	-----
09.	CREUSA ZÓLIO	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	16h30-18h30
10.	ELAINE PELLEGE RAMALHO COELHO	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
11.	MARIA AP. DO AM. ANDRADE	P.E.B. - I - Municipal	-----	HAC QUARTA / SEXTA 13h50 as 15h20	19h00-22h00	17h00-19h00
12.	MARIA DA GRAÇA TESSARI BELLI	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
13.	MARIA DE FÁTIMA G. PRATA	P.E.B. - I - Municipal	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
14.	MARIA TEREZA G. DE LIMA	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
15.	MARLEY P. F. ASSONI	P.E.B. - I - Estadual	-----	12h30-17h30	-----	17h35-19h35
16.	NEUZA Y. FADEL DOS SANTOS	P.E.B. - I - Estadual	-----	12h30-17h30	-----	17h35-19h35
17.	PATRICIA M. S. TAVELINI	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	16h30-18h30
18.	ROMILDA ANT. DA CUNHA ZÓIA	P.E.B. - I - Estadual	7h00-12h00	-----	-----	17h35-19h35
19.	ROMILDA AP. D. MARCATTO	P.E.B. - I - Estadual	-----	12h30-17h30	-----	17h35-19h35
20.	ROSANA M. F. DA SILVA	P.E.B. - I - Estadual	-----	12h30-17h30	-----	17h35-19h35
21.	VERA LÚCIA DOS R. AGOSTINHO	P.E.B. - I - Municipal	7h00-12h00	-----	-----	16h30-18h30
22.	VERA LÚCIA OLIV. C. RIGO	P.E.B. - I - Municipal	-----	12h30-17h30	-----	17h35-19h35

HORÁRIO DOS FUNCIONÁRIOS (ESTADUAIS E MUNICIPAIS)

Nº	NOME	CARGO	MANHÃ	TARDE	NOITE	OBS.
01.	CLEIDE NATALINA P. MOFATTO	DIRETORA (EST. / MUNICIPAL)	7h00-13h00	14h30-17h30	-----	-----
02.	NILCE HELENE P. DANAGA	COORDENADORA PEDAG. (MUNIC.)	7h00-11h00	13h00-17h00	-----	-----
03.	CELINA MARIA FUZARO	SECRETARIA DE ESCOLAMUNIC.)	7h00-13h00	14h30-16h30	-----	-----
04.	CONCEIÇÃO AP. B. BORTOLETTO	ESCRITURÁRIO (MUNIC.)	-----	11h30-17h30	-----	-----
05.	SILMARA FABIANA FIGUEIRA	ESCRITURÁRIO (MUNIC.)	7h30-11h30	13h00-17h00	-----	-----
06.	RITA DE CÁSSIA S. COSTA LEME	AUXILIAR DE BIBLIOTECA (MUNIC.)	7h30-11h30	13h30-17h30	-----	-----
07.	MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA	AG. DE ORG. ESCOLAR (EST.)	7h00-13h00	13h00-17h00	-----	-----
08.	BENEDITA AP. PRATA SONCIM	AG. DE SERV. ESCOLARES (EST.)	7h00-12h30	14h30-17h00	-----	-----
09.	DULCINEIA AP. LOPES MONZANI	AG. DE SERV. ESCOLARES (EST.)	6h00-11h00	13h00-16h00	-----	-----
10.	IRENE AP. SCAPIM MAZARO	SERVIÇOS GERAIS (MUNIC.)	8h30-13h00	15h00-18h30	-----	-----
11.	MARIA JOSÉ MAZARI LUIZ	SERVIÇOS GERAIS (MUNIC.)	8h30-13h00	15h00-18h30	-----	-----
12.	MARIA SEB. MACHADO ALTON	SERVIÇOS GERAIS (MUNIC.)	6h00-11h00	13h00-16h00	-----	-----
13.	NOÊMIA MAIA D. MACHADO	AUXILIAR DE ESCOLA (MUNIC.)	6h00-9h30	-----	18h30-23h00	-----
14.	SEBASTIANA S. STORINO	AUXILIAR DE ESCOLA (MUNIC.)	6h30-11h00	13h30-17h00	-----	-----

ANEXO N**Funções dos órgãos diretores da APM**

APM - Funções dos Órgãos Diretores



LEGISLAÇÃO PARA CONSULTA

Decreto nº 12.98 de 15/12/78, regulamentada pela Res. SE nº 25/79

APM - Funções dos Órgãos Diretores

DIREITOS DOS SÓCIOS

1. Apresentar sugestões e oferecer colaboração (não só financeira) à APM.
2. Receber informações sobre o Processo Pedagógico da Escola e do ensino ministrado aos alunos.
3. Participar de atividades culturais, sociais, esportivas e cívicas da APM.
4. Votar e ser votado.
5. Solicitar, quando em Assembleia Geral, esclarecimentos a respeito da utilização dos recursos financeiros da APM.
6. Apresentar pessoas para ampliação do quadro de sócios da APM.

ASSEMBLÉIA GERAL DA APM

Constituição: sócios natos (pais de alunos e alunos maiores de 18 anos de idade, Diretor da Escola, Vice-Diretor, professores e funcionários da escola), admitidos e honorários.

Reuniões: convocadas e presididas pelo Diretor da Escola, uma por semestre e, extraordinariamente, sempre que convocada pelo Diretor ou por 2/3 dos membros do Conselho Deliberativo ou por 1/3 dos associados.

Forma da Convocação: através de edital afixado na Escola com 5 (cinco) dias de antecedência, no qual deverá constar dia, local e hora da primeira e segunda convocações e ordem do dia (assunto).

Atenção: É obrigatório o envio de circular aos sócios da APM, constando as mesmas informações do edital.

Obs.: A Assembleia Geral só poderá ocorrer em primeira convocação com a presença de mais da metade dos sócios ou, em segunda convocação, meia hora depois, com qualquer número.

Funções:

- a) eleger o Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal;
- b) apreciar e votar o balanço trimestral e o balanço anual da APM;
- c) propor e aprovar a época e a forma das contribuições dos sócios (caráter facultativo no início de cada ano letivo e após o término do período de matrícula).

DEVERES DOS SÓCIOS

1. Defender por atos e palavras o nome da APM e da escola.
2. Conhecer o Estatuto da APM.
3. Participar das reuniões quando convocados.
4. Desempenhar responsabilmente cargos e as missões que lhes forem confiadas.
5. Colaborar e incentivar a participação comunitária.
6. Cooperar financeiramente com a APM, dentro de suas possibilidades (contribuição de caráter facultativo no início do ano letivo e após o término do período de matrículas).
7. Prestar serviços dentro de sua especialidade profissional e de suas possibilidades.
8. Zelar pela conservação e manutenção do prédio e equipamentos escolares.

CONSELHO DELIBERATIVO

Constituição:

- a) Diretor da Escola é o presidente nato.
- b) mínimo de 11 membros.
- c) 30% professor, 40% pais de alunos, 20% alunos maiores de 18 anos, 10% de sócios admitidos; na ausência de alunos maiores de 18 anos e de sócios admitidos a proporção será respectivamente: 50% de pais e 50% de professores.

Mandato: por 1 (um) ano.

Reeleição: permitida a recondução por mais duas vezes.

Reuniões: uma vez por trimestre ou sempre que convocado pelo presidente ou por 2/3 dos seus membros.

Funções:

- a) eleger os membros da Diretoria Executiva da APM;
- b) deliberar sobre a forma de administração da cantina (direta ou indireta);
- c) aprovar o Plano de Trabalho Anual e a Aplicação de Recursos Financeiros da APM;
- d) realizar estudos e emitir pareceres sobre questões omissas do Estatuto;
- e) votar as contas da APM.

CONSELHO FISCAL

Constituição: 3 (três) membros, sendo 2 (dois) pais de alunos e 1 (um) docente ou funcionário da escola;

Mandato: por 1 (um) ano.

Reeleição: permitida a recondução por mais uma vez.

Obs.: O Conselho Fiscal só permite a recondução por mais uma vez. **Atenção para não confundir com o mandato do Conselho Deliberativo que permite a recondução por mais duas vezes.**

Reuniões: ordinariamente, uma a cada semestre e, extraordinariamente, mediante a convocação da maioria dos seus membros ou da Diretoria Executiva da APM.

Funções:

- a) verificar e emitir (por escrito) parecer sobre os balanços trimestrais e balanços anuais da APM;
- b) assessorar a Diretoria Executiva na elaboração do Plano Anual de Trabalho, no que se refere à aplicação de recursos financeiros;
- c) examinar os livros e documentos da APM;
- d) a pedido da Diretoria ou do Conselho Deliberativo, dar parecer sobre as finanças que afetam a associação;
- e) solicitar do Conselho Deliberativo a contratação dos serviços de auditoria fiscal, se necessário.
- f) votar as contas da APM.

DIRETORIA EXECUTIVA DA APM

Constituição: Diretor Executivo, Vice-Diretor Executivo, Secretário, Diretor Financeiro (será sempre ocupado por pai de aluno), Vice-Diretor Financeiro, Diretor Cultural, Diretor de Esportes, Diretor Social e Diretor de Patrimônio.

Mandato: por 1 (um) ano.

Reeleição: permitida a recondução por mais uma vez para o mesmo cargo.

Reuniões: ordinariamente, uma vez por mês, e, extraordinariamente, a critério do Diretor Executivo ou por solicitação de 2/3 de seus membros (6 membros).

Funções:

- a) elaborar Plano Anual de Trabalho integrado com o Plano da Escola, submetendo-o à aprovação do Conselho Deliberativo;
- b) executar o Plano Anual de Trabalho devidamente aprovado;
- c) dar à Assembleia Geral (pais de alunos, docentes e funcionários) conhecimento sobre:
 1. - as diretrizes que norteiam a ação pedagógica da escola;
 2. - as normas estatutárias da APM;
 3. - as atividades desenvolvidas pela APM;
 4. - a programação para a aplicação dos recursos financeiros da APM;
- d) elaborar normas para concessão de auxílios diversos a alunos que deles necessitem;
- e) depositar as verbas e recursos financeiros da APM em agência bancária oficial (Banasp);
- f) tomar medidas não previstas no Estatuto com o referendo do Conselho Deliberativo.

Obs.: O Diretor da Escola está impedido, por lei, de fazer parte da Diretoria Executiva, entretanto, poderá participar das reuniões, intervir nos debates, prestar orientação e esclarecimentos, fazer registrar em ata seus pontos de vista, mas sem direito a voto.

OBJETIVOS DA APM

- a) Attingir os objetivos educacionais propostos pela escola;
- b) Representar as aspirações dos pais e alunos junto à escola;
- c) Mobilizar recursos materiais, financeiros e humanos para:
 1. - a melhoria da qualidade do ensino;
 2. - a assistência financeira e a saúde dos alunos;
 3. a conservação e manutenção do prédio e equipamentos da escola;
 4. a programação de atividades culturais, esportivas e de lazer da comunidade escolar;
- d) Favorecer o entrosamento entre pais, alunos e professores, possibilitando:
 1. - aos pais, informações sobre os objetivos educacionais, métodos e processos pedagógicos e aproveitamento dos seus filhos;
 2. - aos docentes, maior conhecimento da vida dos alunos e da própria forma de vida da comunidade.

ANEXO O

Diretrizes, objetivos, metas e ações da EMEF “Coronel Tobias”, de acordo com a Proposta Pedagógica para 2002

**DIRETRIZES, OBJETIVOS, METAS E AÇÕES DA ESCOLA QUE CONSTAM
DA PROPOSTA PEDAGÓGICA - 2002**

DIRETRIZES DA ESCOLA	OBJETIVOS	METAS	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o aluno para o exercício pleno da cidadania tomando-o crítico, ético, responsável e consciente de seus direitos e deveres. 	<ul style="list-style-type: none"> • A longo prazo que todos os alunos adquiram autonomia plena e consciente da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar o compromisso de toda comunidade escolar para que o educando tome-se crítico e autônomo. • Leituras de textos e ações (voto, escolha, etc...).
<ul style="list-style-type: none"> • Integração Escola X Comunidade X Família. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar Escola X Comunidade X Família, promovendo educação de qualidade e o compromisso da família na melhoria do relacionamento com os filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar para no mínimo 80% a participação da família nas reuniões bimestrais e nas atividades da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover eventos para que a longo prazo a família e comunidade se envolvam com a escola. • Envolver a comunidade escolar e local no projeto "Amigos da Escola". • Reuniões de pais abordando temas educacionais, saúde, eventos e comemorações, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de padrão de qualidade em relação a prática pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho coletivo e envolvente dos funcionários e principalmente dos professores. • Resgatar e incentivar produções textuais através de projetos e de situações problemas estimulando o raciocínio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir quantidade suficiente de material pedagógico para atender 100% da clientela e também capacitar o corpo docente. • Que a totalidade dos professores e funcionários se envolvam no compromisso com a educação. • Que a maioria dos alunos adquiram efetivamente o hábito da leitura. • Resgatar o educando através de projetos envolvendo ética, hábitos de leitura para sanar dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras informativas, pesquisas, palestras, conversas informais com projeto de leitura contando com a participação de todos os alunos. • Promover situações reais, cotidianas para estimulação de raciocínio.

ANEXO P**Quadro curricular para 2002**



PREFEITURA MUNICIPAL DE DESCALVADO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTES E TURISMO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "CEL. TOBIAS" - DESCALVADO
Rua Conselheiro Antônio Prado, n.º 636 - CEP. 13.690-000 - Telefone: 0 __ 19-583.1050

QUADRO CURRICULAR - 2002

Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA				TOTAL
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Língua Portuguesa (0917)	9	9	8	8	1360
Matemática (0784)	7	7	8	8	1200
História (5112)	1	1	2	2	240
Geografia (3128)	2	2	1	1	240
Ciências (0152)	3	3	3	3	480
Educação Física (5290)	1	1	1	1	160
Educação Artística (0450)	2	2	2	2	320
Base Comum	25	25	25	25	4000
Total de Carga Horária	25	25	25	25	4000

Base Nacional Comum artº 26 (1º, 2º, 3º e 4º artº 27 da LDB

• Ensino Religioso (0498)

ANEXO Q

Cronograma de atividades para 2002

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

<p style="text-align: center;">13/02/2002 (quarta-feira) (tarde)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura compartilhada: No tempo que os bichos falavam. 2) Dinâmica. 3) Apresentação da Proposta Educacional do Município de Descalvado e Plano de Carreira Municipal (atribuições do Professor) – ciclo, avaliação, progressão continuada, LDB. 4) Entrega do calendário escolar / caderneta / horário de HAC e orientações gerais da escola. 5) Café. 6) Estudo, reflexão e discussão: texto “Quem somos? E o que queremos com o nosso trabalho? Após a discussão deverão ser respondidas por escrito e entregues à Direção / Coordenação.
<p style="text-align: center;">14/02/2002 (quinta-feira) (manhã)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura compartilhada: Sapo. 2) Dinâmica: Nó. 3) Leitura de texto “Dez importantes questões a considerar...” variáveis de que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. 4) Café. 5) Atividade em grupo / por série / socialização. 6) Leitura do texto: Subsídios para o planejamento. 7) Para refletir: Questões para serem socializadas com formulação de texto e exposição oral dos grupos de professores.
<p style="text-align: center;">14/02/2002 (quinta-feira) (tarde)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura: Em obras. 2) Revisão do plano docente do ano anterior. 3) Questões: objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas – por série. 4) Orientações para o planejamento.
<p style="text-align: center;">15/02/2002 (sexta-feira) (manhã e tarde)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura compartilhada: “Somando...”. 2) Dinâmica – bombom – explorar ansiedade, o novo. 3) Elaboração do plano docente.

ANEXO R

Fichas de acompanhamento do processo de alfabetização

EMEF CORONEL TOBIAS
 FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ano _____ do Ciclo I do Ensino Fundamental / Prof. _____

Nº	Nome do aluno	F.	M.	A.	M.	J.	J.	A.	S.	O.	N.	D.
01												
02												
03												
04												
05												
06												
07												
08												
09												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												

Tabela

- Pre-Silábica
- Silábica
- Silábica Alfabética
- Alfabética

Obs.