



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES  
ALFABETIZADORES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

FÁTIMA TEREZINHA SPALA

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos curriculares obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação.*

*Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna*

*Rio de Janeiro*

2005

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

S734 Spala, Fátima Terezinha.  
Políticas de inclusão e a formação dos professores  
alfabetizadores da cidade do Rio de Janeiro. -- 2005.  
201f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação

1. Professores alfabetizadores – Formação – Rio de  
Janeiro (RJ). 2. Inclusão social -- Teses. I. Senna, Luiz Antonio  
Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 371.13(815.3)



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES  
ALFABETIZADORES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 12 de setembro de 2005

Fátima Terezinha Spala

**Comissão Examinadora**

---

*Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna*

*(Orientador)*

---

*Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis*

---

*Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carmem Lúcia Guimarães Mattos*

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Waldir e Odete, que souberam de forma generosa e humilde, se fazerem ausentes durante a realização deste trabalho, apesar de tão presentes em minha vida.

Ao meu irmão José Luis e sua esposa Fátima, de quem herdei a enorme alegria de ser tia de Roberta e Diego.

## AGRADECIMENTOS

A todos os professores desta imensa Rede de Ensino,  
pelo muito que aprendi sobre a arte de formar e me  
formar professora.

Às queridas companheiras da Equipe de Alfabetização:  
Célia Márcia, Cristina Lima, Maria Helena e Maria Lúcia,  
parceiras de jornada e de estudos, pelo incentivo e apoio.

Aos companheiros do Curso de Mestrado, pelos  
momentos compartilhados de aprendizado  
e desenvolvimento.

Ao meu querido orientador Luiz Antonio Senna,  
em quem me sustentei para elaborar este trabalho,  
por compartilhar seus conhecimentos com generosidade  
e enorme alegria.

## RESUMO

O trabalho em questão apresenta uma síntese do percurso das ações voltadas para a qualificação e formação do magistério da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Analisa o modelo atual de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o desenvolvimento de alfabetizadores, trazendo um leque de reflexões acerca do processo de implementação de estratégias de capacitação dos professores da SME-Rio, visando à consolidação de uma política da Educação para a inclusão social.

## **ABSTRACT**

The work in question presents a synthesis of the passage of the actions directed toward the qualification and formation of the teaching of the Public Net of Education of the City of Rio de Janeiro. It also analyzes the current model of formation of professors of the City department of Education of Rio de Janeiro for the development of the professors, bringing a fan of reflections concerning the process of implementation of strategies of qualification of the professors of SME-Rio, aiming at to the consolidation of one politics of the Education for the social inclusion.

## SUMÁRIO

### **1. Introdução, *pág. 1***

### **2. Sob o familiar... descobri o insólito, *pág. 14***

2.1. Como me tornei professora... um pouco do meu percurso., *pág. 14*

2.2. Encontrando a pesquisa, *pág. 17*

2.3. O exílio forçado, *pág. 21*

2.4. Encontrando uma ciência que tenha identidade com o mundo real, *pág. 23*

2.5. Para quem tem percepção, um simples sinal é suficiente, *pág. 26*

2.6. O diabo se esconde nos detalhes, *pág. 33*

### **3. O percurso da formação do magistério público da Cidade do Rio de Janeiro, *pág. 38***

3.1. As marcas deixadas pelo caminho, *pág. 38*

3.2. 1992... o ano que não acabou, *pág. 40*

3.4. O conhecimento para a finalidade, *pág. 47*

3.5. Em busca de um lugar para a escola pública na sociedade carioca, *pág. 48*

3.6. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação dos professores, *pág. 69*

### **4. Análise do modelo atual: Os espaços de tensão marcando e constituindo o pensar e o agir,**

4.1 *pág. 76*

### **5. A perspectiva de um diálogo, *pág. 90***

5.1. A escola, *pág. 91*

### **6. Ainda algumas considerações, *pág. 156***

### **7. Conclusão, *pág. 168***

### **● Bibliografia**

“Tome o leitor as páginas seguintes como desafio e convite. Viaje segundo um seu projecto próprio, dê mínimos ouvidos à facilidade dos itinerários cómodos e de rastro pisado, aceite enganar-se na estrada e voltar atrás, ou, pelo contrário, persevere até inventar saídas desacostumadas para o mundo. Não terá melhor viagem. E, se lho pedir a sensibilidade, registre por sua vez o que viu e sentiu, o que disse e ouviu dizer. Enfim, tome este livro como um exemplo, nunca como modelo. A felicidade, fique o leitor sabendo, tem muitos rostos. Viajar é, provavelmente, um deles. Entregue as suas flores a quem saiba cuidar delas, e comece. Ou recomece. Nenhuma viagem é definitiva.”

José Saramago

**SARAMAGO, José. Viagem a PORTUGAL. São Paulo: Companhia das letras, 1997.**

# 1 - Introdução

*“...escrever não é o único invento que nasceu no instante daquela primeira incisão: uma outra criação aconteceu no mesmo momento. Uma vez que o objetivo do ato de escrever era de que o texto fosse resgatado\_ isto é lido\_, a incisão criou simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de o primeiro leitor adquirir presença física.”*

(Manguel, 2002)

A cidade do Rio de Janeiro tem a sua história e memória marcadas pelas belezas naturais, pelo comportamento típico do sujeito carioca, por seus contrastes geográficos, por diferentes culturas e contextos sociais. Durante muitos anos a imagem de Cidade Maravilhosa convidou e acolheu cidadãos do país e do mundo que aqui se instalaram, conviveram e matizaram a sua população.

A história desta cidade assinalada por tantas contradições, traz heranças dos tempos em que abrigou a família real, serviu de palco para grandes bailes do Império, chegando a capital da República, de onde advém talvez, o *glamour* e a exuberância que até hoje revela. Guarda também, muitas características de uma Cidade que já teve o “status” de Estado, o que explica o tamanho da sua população, hoje somos 6.051.399<sup>1</sup> cidadãos cariocas, e o alcance dos serviços que presta a sua população, contando hoje com a maior Rede Pública de Ensino da América Latina.

---

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000). Censo populacional da Cidade do Rio de Janeiro. In: <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em maio de 2005.

Neste desenho de cidade, com uma trama de códigos, linguagens e culturas que se entrecruzam, simultânea e sucessivamente, a tarefa de educar seus cidadãos para além do espaço escolar representa um desafio. Tamanha diversidade, revela várias cidades em uma única. A “Cidade Maravilhosa” acolhe e convive com a “Cidade de Deus”, a “Cidade Nova” e tantas outras, de forma pungente, mas também democrática, reconhecendo na diversidade, a identidade do carioca.

Indiscutivelmente o lugar onde todas estas contradições e diversidades afloram com mais intensidade é a Escola Pública, espaço institucionalizado de educação formal e informal, de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, sendo também, claramente, o local onde os meninos e as meninas desta cidade se descobrem como sujeitos mestiços, identificados à cultura carioca.

A Rede de Ensino desta Cidade ajuda a compor este contexto. Assim como a cidade, ela é grandiosa, caótica, múltipla e democrática. Marcada por peculiaridades e singularidades que, além de possibilitar inúmeras descobertas, constitui-se fonte de reflexão para o magistério e para os gestores de políticas públicas de formação de professores. Esta rede compreende hoje 1054 (mil e cinquenta e quatro) escolas, concentrando cerca de 40.000 (quarenta mil) professores e (setecentos mil) 700.000 alunos. Atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e muito recentemente, incorporou as 203 (duzentas e três) creches que vinham sendo administradas pela Secretaria de Desenvolvimento Social. Desde o ano de 1995 a Secretaria Municipal de Educação é organizada em 10 (dez) Coordenadorias

---

Regionais de Educação<sup>2</sup>, distribuídas geográfica e politicamente pelas regiões da cidade. Esta distribuição tem como objetivo implantar e implementar a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de forma regionalizada nas escolas sob a sua jurisdição.

■ Coordenadorias Regionais de Educação



A formação do magistério que compõe esta rede sempre mereceu esforços e investimentos, sendo hoje referência para outras redes de ensino. São várias as modalidades oferecidas, que vão desde encontros continuados regulares e sistemáticos

---

<sup>2</sup> A Secretaria Municipal de Educação no ano de 1995 viveu um processo de reformulação em sua divisão político-educacional, que resultou em 10 (dez) Coordenadorias Regionais de Educação, as quais têm, entre outros objetivos, implantar e implementar a política educacional da Secretaria Municipal de Educação nos órgãos da rede educacional na área de sua circunscrição, em consonância com a política educacional da S.M.E.

com os professores, até leis que garantem o pagamento de metade do valor das entradas dos cinemas e teatros<sup>3</sup> da cidade, e bônus mensal para aquisição de livros<sup>4</sup>.

Entretanto, os resultados obtidos pelos alunos que estão em processo de alfabetização continuam revelando grandes dificuldades, principalmente na apropriação da leitura e da escrita. Conseqüentemente, vem aumentando a cada ano o número de alunos e professores marcados pelo fracasso e pela frustração. Esta situação tem levado os críticos mais apressados a estabelecerem uma relação direta entre a formação dos professores e o desempenho dos discentes, esperando verem revelada nos índices de promoção dos alunos, a expressão do empreendimento depositado na formação dos professores.

Como resposta à situação da alfabetização, o sistema educacional da Cidade do Rio de Janeiro intensificou os investimentos na área da qualificação dos professores e implantou alguns projetos com idéias baseadas na *aceleração da aprendizagem*. Esses projetos objetivavam diminuir o número de alunos que apresentavam defasagem de idade, em relação à série em que estavam matriculados para reintegrá-los no percurso escolar regular. Ao contrário de solucionar o problema, parece mesmo que o sistema acabou por produzir novas minorias e tratou de recolocar, mais uma vez em seus lugares, os que buscam encontrar na escola a superação da discriminação social que vivem.

É neste contexto, e revestida do conceito de *aceleração da aprendizagem*, que surgem as *Turmas de Progressão*. Atualmente os objetivos destas turmas não são mais a

---

<sup>3</sup> Lei Municipal nº 3.424 de 18 de julho de 2002.

<sup>4</sup> Lei Municipal nº 3.438 de 27 de setembro de 2002.

realização de um trabalho pedagógico voltado para a aceleração da aprendizagem dos alunos, como ocorria inicialmente. Essas turmas, hoje, integram o sistema de ensino organizado por Ciclos e objetivam a integração de alunos que, por diferentes motivos, ficaram à margem deste processo. Estas turmas são formadas por alunos com idade superior a nove anos, que não lêem e não escrevem e, na grande maioria, trazem experiências de fracassos e repetências. Certamente que nestas experiências de fracassos na alfabetização cabem as múltiplas variantes que comporta a acepção de alfabetizado e não alfabetizado. Portanto, as *Turmas de Progressão* reúnem alunos que efetivamente não conhecem e não decifram as letras; alunos que, apesar de conhecerem e decifrarem as letras, são incapazes de compreender ou redigir um texto, ou seja, alunos que apresentam um comportamento frente à escrita que não se reconhece compatível ao de um sujeito alfabetizado, resultado de práticas de alfabetização que ignoram e desvalorizam os modos de expressão e pensamento de culturas baseadas na oralidade. Práticas assentadas no pressuposto de que apenas, e tão somente a escrita, é capaz de organizar e sustentar o pensamento de forma abstrata e formal.

Apesar dos esforços desta Rede de Ensino para ensinar os meninos e meninas desta cidade e do empenho para gerar profissionais bem formados, os números vêm indicando que continuam sendo produzidos cada vez mais analfabetos. Os milhares de alunos que hoje formam as *Turmas de Progressão*, vêm provocando e mobilizando os profissionais de educação desta Rede de Ensino, que, mesmo sem se dar conta de que o fracasso escolar é basicamente resultado de um projeto social excludente, enfrentam diária e corajosamente as demandas que impedem que as crianças se alfabetizem,

imputando a si, e somente si mesmos, a responsabilidade pelo fracasso e sua superação.

A partir da situação apresentada, me dispus a desenvolver um estudo que tratasse de identificar os efeitos e as decorrências das ações voltadas para a qualificação dos professores alfabetizadores da rede pública de ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Aquilo que os professores buscam, e de fato vivenciam, nos espaços destinados à sua formação vem se traduzindo nas suas atitudes e ações? A partir de tantos investimentos empreendidos na formação dos educadores, já é possível perceber vestígios destes esforços na constituição destes profissionais e nas práticas de alfabetização que desenvolvem na sala de aula? A quantidade de cursos e incentivos disponíveis para os professores, está diretamente relacionada à demanda de alunos que apresentam custo na alfabetização? Então como explicar a enorme fração da população que não responde a aprendizagem da língua escrita?

Estas questões acompanham a minha trajetória profissional desde que passei a orientá-la na direção da formação dos professores desta Rede de Ensino. Estas mesmas indagações passaram, também, a nortear a pesquisa que foi desenvolvida com o objetivo geral de verificar o impacto das ações de formação em serviço no perfil profissional dos professores, no contexto e na dinâmica da escola, no cotidiano da sala de aula, através das situações que emergem do seu dia-a-dia e, conseqüentemente, em sua formação integral, como pessoas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Pública, a fim de garantir que esse local representasse o ponto de referência, onde professores e formadores se voltassem para a reflexão e para a construção da escola de seu desejo. O contexto real da escola constitui um espaço privilegiado para

experimentar o exercício de compartilhar saberes e práticas, capazes de gerar conhecimentos compatíveis com a complexidade social e com cotidiano da sala de aula.

A falta de respostas para estas e outras questões, geraram a necessidade de toda uma reformulação no campo pessoal e profissional, que busquei aprofundando os meus estudos no curso de mestrado. Havia decidido realizar uma pesquisa, evitando a elaboração puramente burocrática de conhecimentos desprovidos de genuína inquietação derivada da prática. Conseqüentemente, passei a aliar as elaborações teóricas desenvolvidas no curso de mestrado à minha experiência profissional. Enquanto aproximava esses conhecimentos, seguia identificando e significando as experiências vividas na pesquisa. Este processo trouxe elementos importantes e indicou eixos para as políticas públicas de formação do magistério, compatíveis com as necessidades dos professores e das escolas públicas da Cidade. Nesta perspectiva, o estudo desenvolvido resultou em indicadores relevantes para os gestores responsáveis pelas políticas de formação docente, sobre a importância de superar a dimensão meramente metodológica e profissional, a fim de que se traga para o centro das ações de formação dos professores, os sujeitos e as lógicas com que atuam no mundo e na escola.

Este estudo, todavia, destacou também a importância e a contribuição das modalidades de formação já oferecidas, e reconhecidas pelo magistério como referência em todo o país, apontando as coerências e contradições de seus princípios e práticas. A partir das relações estabelecidas, foi possível projetar para as políticas de formação docente em serviço uma orientação de natureza cultural,

que se aproxime dos vários professores, e incorpore aos objetivos de formação do magistério o verdadeiro sentido de liberdade, que reconheça no indivíduo a capacidade de se autodeterminar, de decidir e planejar a sua história pessoal e profissional.

Partindo da perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva, que arrole fundamentalmente os aspectos sociais, culturais e históricos na formação dos professores, este trabalho ancorou os seus principais pressupostos na Teoria Histórico-cultural e nas idéias de Lev Semenovich Vygotsky, seu principal pensador. A tese vygotskyana da constituição cultural do homem introduz argumentos em favor de uma estrutura dotada de mecanismos pelos quais a cultura se funde com o aparelho cognitivo, de modo que esta - a cultura - passa a ser compreendida como parte inerente da natureza da pessoa. Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, trazendo o ideológico e o cultural para o centro do conceito de linguagem, Vygotsky desenha um modelo de sujeito epistemológico capaz de produzir verdades, desde que em interação com o outro, em um movimento no qual o simbólico ganha caráter transitório e intersubjetivo. A partir desta postulação, sujeito e meio determinam-se mutuamente, não podendo mais haver a dissociação do biológico e do social. Desse ponto de vista, o homem transforma e é transformado nas relações humanas, que são produzidas em um determinado tempo histórico e em uma determinada cultura.

A partir desta perspectiva, a formação do homem passa a ser compreendida como resultado de fatores, biológicos, culturais e históricos. Em síntese, segundo a

teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui não somente através de processos de maturação biológica, mas, também, a partir das suas interações sociais e das trocas de experiências culturais estabelecidas com seus parceiros. Segundo Vygotsky, constituir conhecimentos pressupõe uma obra partilhada com outros.

Esta mudança de paradigma sugere uma revisão no conceito e no valor das interações sociais, em especial, as estabelecidas na sala de aula e naquelas situadas nos espaços destinados à formação dos professores. Dessa maneira, as interações passam a ser compreendidas como condição essencial para a constituição de conhecimento, principalmente as que favoreçam o diálogo, a cooperação, o confronto de idéias e a troca de informações, que se tornarão tão mais ricas e proveitosas, quanto maior e mais diversas forem as experiências do grupo.

Desta forma, conceber a pesquisa na área das ciências humanas a partir de uma perspectiva histórico-cultural, é compreendê-la como relação entre sujeitos, possibilitada pela linguagem. A linguagem assume, portanto, papel central na obra de Vygotsky, que a situa na ordem de responsável por organizar a atividade mental, constituir os indivíduos e identificá-los social e historicamente.

A escolha que fiz por Vygotsky trouxe elementos fundamentais para professores e formadores empenhados em construir conhecimentos compatíveis com um conceito de verdade temporal e histórica, coerentes com os sujeitos e as estruturas que flutuam individual e temporalmente.

Com a finalidade de afiançar uma dimensão social à contribuição que este estudo poderia trazer à comunidade científica e escolar, e sustentada em Senna

(2003), elege-se a escola como objeto da pesquisa-ação, laboratório vivo e ecologicamente ordenado de forma local e incomparável, um espaço excepcional para experimentar na pesquisa, o exercício de compartilhar saberes, ensaios e práticas, que gerem conhecimentos compatíveis com a complexidade social e com cotidiano da sala de aula, despertando nos sujeitos envolvidos a inquietação, o desejo da transformação e da cooperação, que confere a eles a condição de co-autores.

A decisão de eleger a escola como ponto de referencia, justifica-se, sobretudo, pela importância de pensar sobre a dinâmica do seu cotidiano, sobre a rede de relações e significados que se estabelece e, principalmente, sobre a Formação dos professores que se efetiva no seu interior, ainda que de forma não sistemática, mas, nem por isso, menos relevante para o desenvolvimento e resultados deste trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, localizada na área que abrange a região da 3<sup>o</sup> Coordenadoria Regional de Educação. Universo bastante familiar e conhecido por mim, professora que sou desta Rede de Ensino há muitos anos. Sentir-me parte integrante daquele contexto foi condição importante para conquistar a confiança do grupo com o qual trabalhei. Participaram 6 (seis) professoras alfabetizadoras das Turmas de Progressão, que, em acordo com a escola, se propuseram a colaborar, concordando em serem acompanhadas nas reuniões pedagógicas, nos encontros destinados ao planejamento dos trabalhos, nos Conselhos de Classe, nas suas salas

de aula e em outros momentos que pudessem contribuir para enriquecer os dados da pesquisa.

A identificação do trabalho desenvolvido com o universo em que se deu o objeto da pesquisa possibilitou um fluxo de duplo sentido, no qual foram criados, dentro do contexto pesquisado, espaços de diálogo e interlocução, que possibilitaram avaliar e repensar as condições de execução e os resultados do trabalho, relacionando-os aos objetivos propostos.

A Introdução e mais 6 (seis) capítulos compõem este relatório final da pesquisa. O primeiro deles – *“Sob o familiar, descobri o insólito ...”* – tratou de descrever o meu percurso profissional, e a partir dele justificar as escolhas e os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Neste capítulo será possível observar que as razões e o tema desta pesquisa se misturam à minha história profissional, e que nela eu busquei a inspiração, as origens e as causas do trabalho desenvolvido. Descrevo também, como, acompanhada de dois antropólogos: Carlo Guinzburg e Oliver Sacks, fui construindo uma nova identidade, capaz de descobrir naquele universo tão familiar, aquilo que era insólito.

No segundo capítulo – *“O percurso da formação do magistério público da Cidade do Rio de Janeiro”* – apresento os caminhos percorridos pelos vários programas de capacitação em serviço da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro nos 10 (dez) anos, que compreendem o período de 1993 a 2003, na busca por implantar uma política pública de formação do magistério. Neste levantamento, fui relacionando as ações de formação em serviços a alguns “marcos” da história da

Educação desta cidade, e apontando como cada momento vivido na formação do magistério foi importante para justificar os resultados que obtemos hoje.

O terceiro capítulo \_ *“Análise do modelo atual: Os espaços de tensão marcando e constituindo o pensar e o agir...”* \_ comento sobre o fosso que se abriu a partir da implantação do 1º Ciclo de Formação e os pressupostos que embasam os currículos de formação em serviço. Busquei relacionar cada um dos princípios que fundamentam os Ciclos de Formação, para apontar a distância que se estabeleceu entre eles e a política de formação em serviço, demonstrando que os pressupostos que vêm servindo de referencial para o ensino do aluno, não se sustentam no trabalho desenvolvido junto ao professor.

O quarto capítulo \_ *“A perspectiva de um diálogo ...”* \_ corresponde exatamente à apresentação da pesquisa e de seus resultados. Busquei relacionar os resultados encontrados na pesquisa com o modelo de formação em serviço atual, e desta forma, revelar indícios da relação entre o que as políticas de formação promovem e informam e aquilo que os professores expressam.

No quinto capítulo \_ *“Ainda algumas considerações ...”* \_ desenvolvi um estudo comparativo daquilo que foi visto na escola e o que se espera a partir de um modelo de formação em serviço, fundamentado em princípios baseados no desenvolvimento e na formação humana. Neste capítulo apresentei algumas considerações, que apesar da elaboração teórica, surgiram e fluíram da experiência de quem tem a “mão na massa”. O objetivo deste capítulo, foi acrescentar ao debate

reflexões e propostas que possam constituir referências para o trabalho de formação dos educadores cariocas.

Chegado neste ponto, resta dizer este trabalho é filho de circunstâncias e contextos determinados, relacionados com a minha história pessoal e profissional. Assim gostaria que fosse lido e recebido, com a mesma generosidade e encorajamento que me receberam na escola M.M.F. Por último, ainda deixo registrado o desejo de que este trabalho encontre leitores, que assim como eu e os professores de Progressão envolvidos na pesquisa, não se conformam e lutam para que todas as crianças se apropriem da linguagem escrita, para usá-la com originalidade e competência para falar de si, dos outros, do mundo, dos seus sonhos, desejos e gosto.

## 2- Sob o familiar, descobri o insólito ...

*“Nós vos pedimos com insistência:  
Não digam nunca - Isso é natural:  
Sob o familiar, descubram o insólito.  
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.  
Que tudo o que é considerado habitual  
provoque inquietação. Na regra descubram o abuso,  
e sempre que o abuso for encontrado,  
encontrem o remédio.”*  
Bertolt Brecht

*Como me tornei professora... um pouco do meu percurso...*

As razões do tema desta dissertação se misturam à minha trajetória profissional, e nela busquei justificar todo o meu trabalho. Iniciei minha vida profissional no começo da década de oitenta. Depois de uma rápida experiência por um município da baixada fluminense, ingressei na Rede de Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro como professora do primeiro segmento, do então 1º grau. Por quase dez anos desta trajetória estive à frente de turmas de alfabetização, inicialmente por condição e depois por opção. Ao longo da minha caminhada no magistério público, ora como regente, ora atuando na formação dos professores, pude acompanhar e participar da implantação de algumas políticas públicas de educação que se configuravam como tentativas de enfrentar as questões da alfabetização e da repetência: *“Alunos com mais de dez anos”* em situação de repetência nas séries iniciais, *“Alunos com oito anos ou mais”* em situação de repetência nas séries iniciais, e finalmente o *“Programa de Aceleração de Aprendizagem”* e as *“Classes de Progressão”*. Estes alunos, marcados pelo fracasso, ao mesmo tempo em que expunham a minha fragilidade e a do sistema de ensino, foram e, até certo ponto continuam sendo, a

minha grande motivação profissional. Durante os anos em que regi turmas de alfabetização sempre acreditei nos alunos, por entender que ocupar um espaço em uma instituição como a Escola Pública, aberta à população, não me permitia desistir deles.

Assim, estes jovens que não conseguiam aprender, ou, a quem eu não conseguia ensinar, passaram a me exigir um estudo constante como fonte de reflexão sobre a minha prática. Frente a tais desafios, passei a não desperdiçar nenhuma oportunidade colocada diante de mim. Foram inúmeras as possibilidades de refletir sobre o trabalho que desenvolvia: palestras, encontros, seminários, cursos, oficinas, reuniões de estudos. No capítulo seguinte estarei descrevendo, com mais detalhes, o percurso e as ações da formação continuada em serviço nesta rede de ensino.

Ademais, é importante ressaltar, que a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Educação, sempre teve como política qualificar e capacitar os professores de sua Rede de Ensino. A minha história pessoal é a expressão desta afirmação. Uma trajetória de estudos marcada por rupturas, descontinuidades e avanços, processo caracterizado, às vezes pela lentidão, às vezes pela ligeireza. Contudo, para quem como eu, que buscava ampliar os conhecimentos, este processo trouxe-me a oportunidade de vivenciar diferentes situações de trocas de experiências e saberes. Como tantas outras e outros, ingressei nesta rede de ensino com pouca experiência e grandes lacunas trazidas da minha formação inicial. Foi no interior desta “mega rede”, como alguns gostam de chamar, que aprendi a arte de formar e me formar professora. Como professora, e agora participando do processo de formação de outros professores, considero um privilégio pertencer à Rede de Ensino desta Cidade,

na qual, ao longo de quase vinte anos exercendo o magistério, venho me constituindo, a cada dia, na professora que sou.

Reconhecer que a minha profissão pressupõe uma formação constante, acabou me impulsionando a atuar na formação de outros professores. Assim que me senti em condições, aceitei o convite para ser Professora Orientadora de alfabetização em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). A partir de então, venho trabalhando na formação dos professores desta Rede de Ensino. Atualmente, exerço minha função profissional na Diretoria de Ensino Fundamental, especificamente na Equipe de Alfabetização<sup>5</sup>, onde trabalho com professores alfabetizadores regentes das Classes de Progressão. A formação deste segmento do magistério passou a ser o meu objeto de estudos e o eixo do meu trabalho, desde que estas turmas foram criadas. Inicialmente atuei diretamente no curso e nas consultorias prestadas a esses professores. Depois, devido ao grande quantitativo de professores e a constante demanda no campo da alfabetização, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho com os formadores destes professores. Passei a trabalhar com a formação dos profissionais que dinamizavam o curso e as consultorias dos regentes de alfabetização. Recentemente, voltei a atuar na formação direta dos professores que estão à frente das turmas de Progressão.

Entretanto, a partir do ano de 2000, com a implantação do 1º Ciclo de Formação, fundamentado no desenvolvimento e formação humana, instalou-se uma crise no interior da Equipe de alfabetização, que resultou colocarmos em discussão os

---

<sup>5</sup> A Diretoria de Ensino Fundamental, através da Equipe de Alfabetização tem sob a sua responsabilidade implementar as diretrizes políticas e pedagógicas de alfabetização para esta rede de ensino, bem como desenvolver ações que visam a formação dos professores alfabetizadores.

paradigmas que sustentavam o trabalho de formação que realizávamos. Evidentemente, uma proposta de educação baseada na formação humana exigiu uma nova concepção de formação continuada em serviço, uma concepção que entendesse o professor como um ser humano também em desenvolvimento.

Esta crise me fez buscar novas fontes de informação que me levaram a repensar os resultados e efeitos da formação em serviço para os professores. Esta busca me conduziu de volta à Universidade, onde pude iluminar a minha prática pedagógica através do aprofundamento de meus estudos no curso de mestrado. Desta forma cheguei a Universidade, para desenvolver estudos que dessem uma nova direção ao meu trabalho, que abrissem um caminho possível de redescobrir na escola, e nas políticas públicas de formação de professores, a constituição de sujeitos capazes de organizarem o conhecimento e o trabalho docente buscando em cada aprendizagem a relação com a vida e com as “culturas carioca”.

#### *Encontrando a pesquisa...*

A imagem das crianças chegando à escola pela primeira vez, com o rosto assustado, as mãos apertadas, reagindo com excitação e choro sempre me intrigou. Imaginava o quanto deveria ser difícil para aquelas crianças abandonarem seus familiares, seus brinquedos e suas referências. Hoje, revendo estas imagens, reconheço que mais difícil do que desistirem de seus brinquedos é se verem obrigadas a deixar do lado de fora do portão da escola suas culturas, suas histórias e suas vidas, enfim.

Quando atravessei o portão da escola com o documento que me apresentava e me autorizava a realizar minha pesquisa de mestrado, pude então experimentar o

mesmo sentimento daquelas meninas e meninos que por tantos anos ajudei a acolher. Neste momento, iniciei uma batalha que travei durante todo o processo de pesquisa. Quem efetivamente estava ultrapassando os portões da escola? A hesitante pesquisadora que iniciava o seu trabalho de pesquisa, ou a experiente professora, que apesar de anos atuando na formação dos professores, havia decidido colocar as suas certezas e seus conhecimentos pedagógicos em xeque? Então, decidi seguir a orientação que recomenda-nos combater o bom combate, desafiando a experiência de toda uma vida.

Não foi por acaso, mas neste mesmo dia os professores estavam reunidos para um centro de estudos. Era o retorno do recesso de meio de ano e como estava previsto no calendário<sup>6</sup> era o dia de planejamento. Logo percebi que não conseguiria abandonar a professora que sou, atuando por tantos anos na formação dos professores desta Rede de Ensino para ceder lugar de exclusividade à pesquisadora. Isto representaria de fato, desistir da minha trajetória, dos conhecimentos pedagógicos que havia adquirido, da minha história.

Tal qual as crianças quando chegam pela primeira vez à escola, eu reagi. Não com o choro típico das crianças; já havia criado mecanismos que me possibilitavam outras formas de reação. Enfrentei a situação com a certeza que me afirmava: a pesquisadora e a professora eram indivisíveis e precisariam conviver harmoniosamente. Pude constatar, um pouco mais tarde, que além de harmoniosa

---

<sup>6</sup> As escolas da Rede Municipal de Ensino obedecem a um calendário oficial publicado em Diário Oficial no início do ano letivo.

esta relação podia e viria ser altamente produtiva para as minhas duas partes e, principalmente para o trabalho de pesquisa que começava a desenvolver.

Colocar-me na desconfortável posição de observadora de um jogo que continuava jogando, antes de representar um obstáculo, foi a minha maior motivação. Esta familiaridade com o universo estudado foi também responsável por ampliar minha capacidade de ler, questionar e interpretar o real. Contudo, precisava decidir quais procedimentos metodológicos assumiria, para não cair na armadilha de um pragmatismo desprovido de reflexão, sobre o qual, tanto me alertaram os professores no decorrer do curso. Que caminhos eram possíveis de percorrer para alcançar mais veracidade e controle sobre as informações obtidas?

Foi um longo e profícuo aprendizado descobrir um mundo “novo” e desenvolver uma “nova” identidade em que coubesse a professora, a formadora e a pesquisadora. Decidi inicialmente não dirigir meus olhos, queria testá-los se haviam se tornado indiferentes e insensíveis diante de um universo tão íntimo, ou se seriam capazes de ver e identificar “*sob o familiar o insólito*”. Tudo corria junto, por vezes tinha que fechar os olhos, para poder enxergar. Toda aquela realidade, tão exposta e contundente, roubava-me a convicção. Realidade e aparência não tinham um limite visível e eu precisava rapidamente transformar esta dificuldade em compensação.

Situar os meus estudos neste terreno instável, acabou representando um marco importante para o trabalho. Estar mergulhada num universo tão familiar, a princípio, podia significar uma situação bastante confortável, contudo, muito menos apropriado para gerar conhecimento simbólico, conceitual ou abstrato. Era necessário cuidar para não cair num empobrecimento inocente, que me possibilitaria inferir sobre aquela

realidade, tão somente com o conhecimento do senso comum que trazia da minha prática pedagógica. Reconhecer que a neutralidade é uma condição impossível e que toda pesquisa vem iluminada pelos valores e crenças dos pesquisadores não deveria significar fraqueza e redução dos resultados científicos do meu trabalho. Ao contrário, esta consciência exigiu da minha pesquisa um rigor teórico maior e um conhecimento mais aprofundado para encontrar alternativas metodológicas apropriadas . Esta consciência obrigou-me a uma vigilância constante, busquei seguir com determinação o alerta de Thiollent:

*“Hoje em dia, poderíamos definir o sociólogo empirista como um tipo de “curandeiro social” que investiga a realidade sem conhecimento teórico adequado e sem vigilância epistemológica. Suas crenças, geralmente ligadas às ideologias conformistas da classe média, funcionam no decorrer da pesquisa como critérios de avaliação e de decisão metodológica.” (1982: 20)*

Como não foi possível experimentar todas as técnicas e procedimentos metodológicos apresentados nas disciplinas do curso, igualmente não foi possível deter o relógio, na prática, ele é implacável e representa uma espada sobre nossas cabeças de mestrandos. Fui aprendendo a ser pesquisadora enquanto pesquisava. Assim, cada situação vivida e descrita, cada pergunta feita, cada busca empreitada, cada obstáculo vencido foi fundamental para demarcar o caminho a seguir. Constatei no exercício e no aprendizado, que não existe a melhor metodologia, mas sim a mais

adequada para atender às necessidades de negociação e diálogo com objeto a ser pesquisado.

Toda a discussão que travei internamente levou-me ao centro de um debate antigo na história das ciências sociais que gira em torno do empirismo, acusado de trazer pouca contribuição a conhecimentos tidos e havidos como irrefutáveis para Ciência. No outro lado da mesma questão está o positivismo da observação e da evidência que trata com rigor os modos de fazer pesquisa e os problemas inerentes a sua prática. Quando percebi que esta é uma questão complexa, principalmente nas Ciências Humanas, descobri também a dimensão do risco que estava correndo. Justamente eu, um mero aprendiz do ofício de pesquisar, me via na eminência e, também na urgência, de discernir as possibilidades e fronteiras dos domínios da minha pesquisa.

*O exílio forçado ...*

Para continuar este processo de descobertas, necessitei cercar-me de todos os cuidados e impor uma condição que, pelo isolamento, considerei adequada chamar de exílio. Como já relatei, atualmente exerço minhas atividades profissionais na Secretaria Municipal de Educação, na equipe de Alfabetização. Equipe pequena, composta por cinco profissionais, que apesar do respeito que preservamos as nossas individualidades, conservamos muitas características comuns, inclusive uma certa intimidade. Partilhar da experiência de profundas conhecedoras desta Rede de Ensino, nos tornava cúmplices e parceiras de trabalho e ideais. Apesar de sentir muita falta de discutir e refletir com a minha equipe de trabalho tudo o que vinha descobrindo na

escola, sabia que o olhar delas, também poderia estar afetado pelos anos de trabalho nesta Rede de Ensino. Ao invés destas pessoas tão queridas me ajudarem a desvendar aquele universo, poderiam, sem a menor consciência, estarem afogando-me nele. Diante desta situação, decidi não apresentar em nossas rodas de estudos nenhuma observação sobre as descobertas que vinha fazendo acerca do “nosso” objeto de estudo: os professores alfabetizadores. Tudo isso para fugir de uma persuasão possível e de um olhar tão viciado como o meu fora. Fora não! Verdadeiramente este novo olhar estava sendo construído a cada momento. Foi um período difícil de silêncio e isolamento, mas segundo as palavras de Bourdieu, necessário:

*“Todavia construir um objeto científico é, antes de mais nada e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns de exigência vulgar, quer se trate das representações oficiais, freqüentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objectividade das organizações sociais e nos cérebros.” (1989:34)*

A partir deste momento meu esforço foi dar um sentido teórico a minha pesquisa. Os dados observados, por si só, não são geradores de conceitos explicações e conhecimentos. Era necessário ampliar meu repertório teórico para enriquecer as minhas observações e questionamentos sobre a realidade estudada e submetê-la a elaboração e mediação de um corpo teórico.

Neste percurso fui descobrindo que a teoria muito se parece com a roupa que vestimos. Precisamos nos sentir confortáveis e seguros ao usá-la e tomar cuidado para

mantê-la adequada ao contexto no qual se pretende usar. O ajuste perfeito da roupa se dá quando encontramos uma harmonia entre o corpo, o tecido, o modelo e a situação de uso. Assim acontece também com a teoria. É importante para viver o trabalho científico conjugarem-se todos os elementos que compõem o processo de pesquisa. O objeto de estudo, a metodologia adotada e o contexto de mundo em que está inserido precisam ser adequados ao pesquisador e a pesquisa, para não correr o risco de apresentar como resultado uma coletânea de dados mal arranjados, da mesma forma como acontece com uma roupa que, antes de nos compor e distinguir, nos vestem como fantasia. Nada mais falso.

*Encontrando uma ciência que tenha identidade com o mundo real...*

De fato, todo o diálogo que travava entre as minhas inquietações e a pesquisa que realizava, passou a fazer sentido quando entrei em contato com os pressupostos da Pesquisa-Ação. O encontro que ocorreu entre o meu trabalho, os princípios da Pesquisa-Ação e os meus valores, foi como um velho e confortável “jeans” moldado ao corpo. Este encontro representou a adequação perfeita entre a ciência, que precisa se manter cercada por rigorosos princípios éticos e o compromisso que o pesquisador em educação deve assumir ao reorientar os paradigmas da verdade científica que afetavam e continuam afetando as práticas escolares, para desvendar como os sujeitos, que trazem modos de operar e conceituar diferentemente, podem interagir.

*“O esforço maior da pesquisa ecológica em Educação \_ aqui chamada de Pesquisa-Ação \_ concentra-se, hoje, na análise dos sistemas de valores aplicáveis a contextos complexos, onde as subjetividades são autorizadas a dispor sobre a*

*verdade, não se adaptando as verdades tal como concebidas na cultura científica. Em lugar do lógico e seu senso comum, a pesquisa-ação começa a explorar o analógico e as condições de logicidade com que os sujeitos sobre ele operam.” ( SENNA, 2002: 173)*

A Pesquisa-Ação compreende que é na relação entre ciência e o mundo real que se define a ética e os caminhos das práticas de pesquisas. Começava a me sentir realmente ancorada. Conheci algumas companheiras e companheiros de trabalho, que foram para as Universidades em busca de ampliar seus conhecimentos e perderam o vínculo com as situações reais com as quais os professores lidam, talvez por isso, jamais tenham encontrado o caminho de volta. Justamente o abismo provocado por uma relação não ecológica entre a ciência e escola que me empenhei em evitar.

*“Mais do que simplesmente produzir saberes para as “escolas”, a área de Educação necessita reestruturar as dimensões éticas e heurísticas de sua prática metodológica, a fim de assegurar, para si mesma, um lugar de verdade no mundo onde o povo está: a escola, ou, melhor ainda dizendo, a **Escola Pública**, este mundo complexo que busca tornar-se significativo desde e para o próprio povo, alheio à cultura e dela excluído.” ( Id : 156 grifo do autor)*

Referenciar o meu trabalho a partir destes pressupostos foi fundamental para redescobrir as contradições e os paradoxos presentes nas escolas, cujo interior, circulam diversas culturas. Aquilo que em uma perspectiva científica formal é inconcebível, na Pesquisa-Ação é imprescindível, ou seja, buscar um contexto de

diálogo e de interlocução na pesquisa científica. Descobrimos a coerência que existe na transitoriedade, encontrei uma ciência que, ao aceitar o imponderado, assume uma dimensão mais humana compatível com as estruturas dos sujeitos que flutuam histórica e temporalmente. Ao apresentar as bases da pesquisa-ação na área da Educação, SENNA torna claro que privilegiamos determinados métodos em razão da concepção de ciência que assumimos:

*“O desenvolvimento de uma cultura científica no entorno de práticas de pesquisa-ação na área de Educação tem, antes de mais nada, que ser tomado como um tardio tributo à memória de todos os homens que foram excluídos da civilização, ao longo dos últimos seis séculos, taxados de incautos, irracionais, débeis, preguiçosos, brasileiros ou latino-americanos.” (Id : 173)*

Este entendimento me aproximou de um modelo de ciência e de pesquisa que concebe o homem como produtor de razão e de conhecimento cientificamente legítimos. Uma ciência que rompe com os limites de suas postulações e passa a dialogar e aceitar o sentido que é emanado do outro. Assumindo essas colocações, e partir delas, foi possível refletir sobre o papel da trama das relações humanas numa abordagem Histórico-Cultural, dimensão fundamental para que pudesse entrar na escola tendo em vista a identidade que atende ao professor real.

À luz do que vinha estudando, fui abandonando as hipóteses mais convincentes pela instabilidade do imponderado e do imprevisível quando consideramos as situações reais de mundo, e os sentidos que mudam em diferentes contextos. Na medida em que fugia do caráter intervencionista, que marca a maioria

das produções científicas na área da Educação, reescrevia, repensava e estabelecia uma rede de relações e de conhecimentos gerados a partir da instalação de um contexto de diálogo e de interlocução com os professores.

Esta condição, ao contrário de me oferecer a confortável aceitação de todas as interpretações como válidas, me levou a compreender que a relação entre a teoria e o objeto de estudo tem que ser constante, toma forma no desenvolvimento do processo e também se modifica, sem diminuir com isso o valor da investigação e de seus resultados. Admitir que é através da história e das relações que encontramos o centro organizador e produtor de sentidos, ao contrário de me deixar à deriva, instalou-me a certeza de que poderia ir mais fundo na investigação se me dedicasse a estudar os processos sociais mais amplos em seu desenvolvimento histórico e cultural. A partir desse conhecimento, foi possível entrar no universo simbólico dos professores e, através da história e das relações encontrar o centro organizador e produtor de sentidos daquele grupo, para descobrir os possíveis sinais da formação em serviço.

Neste contexto, situando os sujeitos como ponto de chegada, e não apenas como ponto de partida, foi possível imprimir, a esta opção metodológica, um modo de pensar e de agir sobre o mundo, diferente do modelo da metodologia clássica, que traz como perfil de homem, uma figura simbolicamente única e universal, marcada pela permanência e pela linearidade, para consentir a transitoriedade que se estabelece no interior das práticas e das relações humanas.

*Para quem tem percepção, um simples sinal é suficiente...*

Evidentemente, não foi fácil encontrar uma lente que protegesse o meu olhar da cômoda visão de um mundo que passei grande parte da vida acostumada a ver. Confesso que esperava algo mais simples, afinal, contava previamente com o fato de ser uma velha conhecida do espaço escolar, dos alunos e principalmente dos professores. Porém, o mundo não é como o vemos, mas sim como o representamos e para encaminhar esta pesquisa de forma honesta, precisei aprender a ver muito além das aparências, criar uma nova maneira de me relacionar com os professores e o seu mundo de trabalho; descobrir detalhes e pormenores negligenciados capazes de revelar como a formação em serviço afeta os professores e as suas práticas pedagógicas.

Esta experiência foi inacreditavelmente rica, me forçou a “desconfiar” e “desnaturalizar” de tudo aquilo que experimentava. Busquei um novo significado para o produto da minha visão e encontrei a chave que me possibilitou relacionar, com coerência, eventos de uma realidade tão complexa. Essa noção, apesar de abstrata trouxe uma nova dimensão à pesquisa, através de detalhes, rigorosamente observados e registrados, fui descobrindo novos e surpreendentes significados para as situações cotidianas. Cada brecha que surgia, a partir da conexão entre a realidade e os estudos que avançavam, era preenchida pela minha experiência. Curiosamente, reconstruir o universo escolar, a partir de uma realidade opaca, me abriu uma infinita série de possibilidades. Situações capazes de revelar indícios e sinais privilegiados para trazerem à tona aspectos reveladores sobre o impacto da formação continuada em serviço nos professores.

Aceito isso, o problema residiu em dirigir este trabalho com o rigor que se deve impor a um trabalho científico. Essa formulação exigiu aprofundar os conhecimentos específicos acerca de como se constrói um método científico centrado na observação sistemática de detalhes e singularidades, que a olhos pouco apurados, poderiam ser julgados banais e insignificantes.

Nesta busca encontrei Carlo Guinzburg, historiador que apresenta, de maneira extraordinária, uma metodologia cujas raízes estão fincadas em um paradigma epistemológico baseado em indícios. Sua reflexão parte de três personalidades notáveis: Freud, Sherlock Holmes e o crítico de arte italiano Giovanni Morelli. O crítico de arte desenvolveu este método a partir de uma difícil tarefa que assumira: recuperar a autoria de quadros atribuídos de maneira incorreta.

*“Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros... Pelo contrário, é necessário examinar os por menores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia... (1989: 144)*

Apesar das críticas que recebeu, o método de Morelli apresentou resultados surpreendentes, como o fato de identificar uma das raras obras autógrafas de

Giorgione.<sup>7</sup>. Contudo, as implicações do método Morelli foram maiores e mais importantes. Através de um estudo minucioso, Guinzburg vai relacionando e traçando um paralelo entre as características da metodologia proposta por Morelli e os procedimentos adotados por Freud e Holmes. Com estas palavras o autor define o encontro dos três:

*“Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Homes), signos pictóricos (no caso Morelli)”. (Id : 150)*

De conexão em conexão o historiador vai conjeturando e também documentando o alcance de Morelli e de seu polêmico método na obra de Freud e na própria formação da Psicanálise “...Freud declarou de maneira ao mesmo tempo explícita e reticente a considerável influencia intelectual que Morelli exerceu sobre ele, numa fase muito anterior à descoberta da Psicanálise” (Id : 147- 148)

Quanto ao personagem criado por Arthur Conan Doyle, o detetive Sherlock Homes, está mais claramente identificado com o método de Morelli. Baseado em indícios, o personagem vai desvendando crimes através de detalhes e elementos pouco

---

<sup>7</sup> Pintor italiano. Uma das figuras mais obscuras da História da Arte, já que nada se sabe de sua vida e muito pouco de sua obra, sobre a qual existem numerosos problemas de atribuição, razão porque deixou vários quadros inacabados, que outros pintores completaram. Sobre o artista se pode afirmar ter sido figura fundamental para a evolução da pintura veneziana.

relevantes para a maioria. Para justificar a conexão existente, Guinzburg se utiliza das próprias palavras de Homes:

*“Portanto, examinei as orelhas contidas na caixa com olhos de especialista e observei acuradamente as suas características anatômicas. Imagine então a minha surpresa quando, pousando os olhos sobre a senhorita Cushing, notei que a sua orelha correspondia exatamente à orelha feminina que havia examinado pouco antes. Não era possível pensar numa coincidência. Nas duas existia o mesmo encurtamento da aba, a mesma curvatura do lóbulo superior, a mesma circunvolução da cartilagem interna. Em todos os pontos essenciais tratava-se da mesma orelha. Naturalmente percebi de imediato a enorme importância de uma tal observação”. (Id :146)*

Todavia, afirma Guinzburg, o traço mais relevante do paralelo entre os três é o fato de que tanto Freud, como Morelli e Conan Doyle eram médicos. Muito provavelmente, este fato explique a relação entre os métodos. A medicina desde seus primórdios recebeu forte influência da semiótica<sup>8</sup>, ciência que estuda a capacidade humana de operar com signos e, desta forma, representar os elementos do mundo real. Este paradigma, esteve na base dos diagnósticos de doenças com sintomas desconhecidos.

A partir destes avanços, meu esforço se concentrou em articular o paradigma teórico Vygotskyano, a um modelo de método, cujas raízes, estão assentadas no simbólico, nos processos e movimentos que não coincidem, mas se inter-relacionam

---

<sup>8</sup> Semiótica: Ciência geral dos signos, dos sistemas de significação. Parte da medicina que estuda os sinais das doenças.

complexamente. Passei então, a dirigir os estudos para os processos representacionais e a função semiótica, tal como se esclarece adiante. Existem muitas discordâncias entre os estudiosos sobre a natureza e a função dos signos. Para Pierce “*um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém*” (apud PINO, 1993: 38). Esta concepção difere da apresentada por Saussure, que no século XIX instala a definição de signo justamente na relação entre significado e significante. Definição que a priori é dada pela *Lange*, logo, a partir do verbo posso expressar a razão. Este novo contexto desvelou um espaço entre significado e significante que o homem pode enfim preencher. Esta concepção provocou um enorme avanço nos estudos sobre linguagem. Deslocou os paradigmas que sustentavam os estudos sobre língua de uma situação confortável, que garantia a estabilidade da palavra, para passar a articula-las entre si.

Na obra de Vygotsky a significação e o signo são centrais, contudo, diferente do signo lingüístico de Saussure. Vygotsky mostra o signo como circulante, que atravessa os homens e é construído social e historicamente. O processo de humanização do homem é marcado por uma progressiva transformação dos meios naturais sob a ação de um processo crescente de simbolização. Assim, por sua natureza o signo permite a abstração das características individuais da realidade e sua generalização em complexos conceituais. O poder de significar, supõe a capacidade de ultrapassar os limites da sensorialidade da imagem perceptiva, pela qual captamos a realidade, contrapondo a esta o signo que a representa. Os signos são produzidos e constituídos historicamente, significados e mediados pela cultura e pela prática social.

*“A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (Vygotsky a, 1998: 75).*

Ainda buscando responder às questões da significação, Bakhtin nos mostra que *“...tudo que é ideológico possui um significado. Sem signos não existe ideologia”*. Na palavra se confrontam os valores sociais contraditórios e, os conflitos da língua refletem os conflitos existentes na sociedade, *“a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”* e *“o fenômeno ideológico por excelência”* (Bakhtin, 1986: 31, 36, 41). Logo, a produção de sentidos implica admitir o outro e aceitar o sentido que dele é emanado:

*“A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos pólos opostos”*. (Bakhtin, 1986: 132)

Buscar a relação de compatibilidade entre esses vários pontos de vista, possibilitou-me abrir um espaço de intercâmbio entre eles, ao mesmo tempo em que anunciava a necessidade de admitir, no interior da minha pesquisa, as bases de uma nova concepção de linguagem. Mais do que possibilitar a transmissão de informações e mensagens, nesta dimensão, a linguagem assume um caráter constitutivo de interação e de interlocução humana, centrado no poder de significar e de utilizar-se dos sistemas de significação.

A decisão de empregar procedimentos metodológicos que garantissem o desenvolvimento da investigação através do exame de detalhes, indícios e pistas apontou a linguagem como único indicador capaz de balizar as apropriações feitas. Do ponto de vista da representação, é exatamente a perspectiva simbólica que explica a dimensão que linguagem assumiu no desenvolvimento da pesquisa. De certa forma, ela representa o pensamento que, por sua vez, representa o mundo, que representa a realidade, que reproduz o mundo.

O trabalho de descrever o problema de pesquisa como resultado da apropriação do conhecimento teórico que tinha disponível e a sua articulação com a minha experiência pessoal, representou um processo de grandes e produtivas aprendizagens, apesar de longo. Neste percurso, as múltiplas questões implicadas no trabalho se evidenciaram e me tornaram mais capaz de distingui-las, selecioná-las e, até mesmo ordená-las de forma hierárquica, para cumprir esta fase do projeto. Considero este percurso um investimento que resultou no estabelecimento das questões que desejava responder com o trabalho, na definição dos procedimentos que adotaria e na escolha dos instrumentos que utilizaria para enfrentar os imprevistos e as distorções que a aproximação do real provoca.

*O diabo se esconde nos detalhes...*

Foi um longo período até que pudesse aprender a ler e a combinar adequadamente aquela infinidade de sinais que o universo escolar oferecia. Treinei cuidadosamente meu olhar até que pudesse ver de diferentes ângulos: de perto, de

longe, a partir de várias referências. Ora me instalava nas salas de aula para observar as práticas pedagógicas, ora participava dos encontros de estudos para analisar os discursos, as narrativas e as experiências dos professores. Esta condição exigia de mim operações mentais complexas e demandava uma exploração sistemática dos movimentos e das interações que se estabeleciam no interior do grupo. Justamente, a partir destas formulações, encontrei a chave que me possibilitou, através dos efeitos, decifrar os vestígios e distinguir as marcas da formação continuada nas práticas e na constituição dos professores das turmas de Progressão.

*“Cézanne<sup>9</sup> escreveu certa vez: “A mesma coisa vista de um ângulo diferente fornece um tema de estudo dos mais alto interesse e tão variado que creio poder passar meses ocupado sem mudar de posição, simplesmente curvando-me mais à direita ou à esquerda”. (SACKS, 2003: 141)*

Hoje consigo avaliar o quanto a Educação ganharia se incorporasse em seus princípios o olhar cuidadoso e apurado da Antropologia, capaz de relativizar as certezas mais cristalizadas e buscar novos eixos mais adequados a interpretações em uma dimensão humana no seu desenvolvimento histórico. Sobre esta experiência, o médico Oliver Sacks, assumindo os desvios impostos pela sua profissão, criou para si a categoria de “neuroantropólogo” e assim descreve a sua trajetória:

---

<sup>9</sup> Pintor francês **Paul Cézanne**, que exibiu pouco em sua vida e perseguiu seus interesses cada vez mais na isolamento artística, é considerado hoje como um dos grandes precursores da pintura moderna, exatamente porque conseguiu um tratamento original do espaço, da massa, e da cor.

*“Com isto em mente, tirei meu guarda-pó branco e desertei, em grande parte, dos hospitais onde passei os últimos 25 anos, para pesquisar a vida dos meus pacientes no mundo real, sentindo-me em parte como um naturalista que examina formas raras de vida, em parte como um antropólogo, um neuroantropólogo, em trabalho de campo\_ mas sobretudo como um médico, chamado aqui e acolá para fazer visitas a domicílio, visitas às fronteiras distantes da experiência humana”. (Id: 19)*

Relativizar o universo estudado e colocá-lo em relação revelou-me aspectos e facetas da instituição escolar e do universo das políticas de formação em serviço que eu não conhecia, embora me fossem tão íntimos. Entretanto, antes de me desapontar com a realidade que aos pouco descobria, sob o ponto de vista da pesquisa, foi altamente motivador experimentar a diferença epistemológica da ciência na dimensão da investigação. Esta era a primeira vez que, embora continuando a assumir a função de gestora de uma política pública de formação, podia estar com os professores e nas escolas, sem a obrigação de tomar decisões, de intervir e/ou implantar uma política de Educação para a cidade.

Viver este processo paradoxal foi fundamental para inspirar o meu potencial criativo. Neste longo percurso, fui aprendendo com Vygotsky, com os “detetives” e com alguns “bons médicos”, que as tramas sociais vão marcando o pensar, o agir, os modos de participação e de realização do mundo.

De certa forma, não posso dizer que escolhi viver esta experiência, talvez tenha sido escolhida por ela, porém é fato que, vivê-la, foi o maior e mais significativo

aprendizado de todo o curso. Transitar entre mundos tão distintos: o da Escola e sua complexidade, o da Secretaria Municipal de Educação com as diretrizes da política educacional, e a Universidade com o seu necessário rigor acadêmico, representou marco definitivo na minha experiência pessoal e profissional. De certo modo, este exercício singular de humildade me fez reconhecer que, como “formadora”, conhecia apenas uma versão da realidade dos professores e das escolas da Rede Municipal de Ensino. Versão, marcada irremediavelmente, pelas prerrogativas que a minha posição oferecia e pelo alcance que meus olhos permitiam. Nas palavras de Manguel, encontrei a expressão mais exata para definir as escolhas daqueles que decidem aceitar e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmo e dos outros. Estas são as observações do autor, que servem de recomendação. Recomendação de alguém que começou a descobrir, um bom dia, as contradições das políticas de formação:

*“... era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle e no tom da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de apreender o campo visto das janelas” (2002: 33).*

Assim, diligente e atenta, de detalhes em detalhes, de pista em pista, fui conseguindo apreender vestígios e marcas da política de formação do magistério nas práticas e nas concepções dos professores das turmas de Progressão. Busquei,

na verdade, o sentido do trabalho que por anos realizei junto aos professores. De certa forma, eles foram meu espelho e meu guia, cada sinal deixado pelas ações voltadas para a qualificação do magistério que conseguia “ler”, era um pouco a mim que encontrava. Este conflito que, inicialmente tanto me afligiu, agora o vivo com a serenidade que confirma, na relação ecológica entre a conhecimento e a escola, a dimensão ética e humana da ciência, da qual não pretendo me afastar. Em síntese, não tenho a ilusão de ter encontrado a melhor metodologia. Mas, certamente encontrei a mais adequada ao meu contexto e ao meu objeto de estudo. Este trabalho, sobretudo a metodologia adotada, serviu de homenagem a todos os professores desta Rede de Ensino que, ao longo da sua história de vida e trajetória profissional, foram destituídos da condição de sujeitos produtores de saber.

*“... o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga...o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar as mãos na água; o agricultor lendo o tempo no céu\_ todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos”. (Id: 19)*

A esses professores podemos reunir todos os homens e mulheres, cujos saberes não se confirmaram nos critérios estabelecidos e legitimados pela cultura científica.

### 3 - O percurso da formação do magistério público da Cidade do Rio de Janeiro

*“A cidade não conta o seu passado; ela o contém como as linhas das mãos, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras”*

*(Calvino,1990)*

*As marcas deixadas pelo caminho...*

Este capítulo apresenta a síntese do percurso das ações voltadas para a qualificação e formação do magistério da Rede Pública de ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Nele foi escrita parte da história que narra a trajetória de lutas e tentativas desta Rede de Ensino em estabelecer uma política pública de formação para o magistério municipal, compatível com as demandas das escolas, com a necessidade dos professores e articulada com o saber da população que atende e serve.

Para realizar este levantamento, determinei o período que abrange os anos de 1993 até 2003 como referência e limite da pesquisa. Tal recorte justifica-se, primeiramente, porque a partir deste período dirigi minhas atividades profissionais, quase que exclusivamente, para o processo de formação de outros professores. Além disso, esta escolha representou também, a possibilidade de acompanhar, de forma linear e continuada, a execução de uma política educacional procedente de princípios e idéias de um único grupo político, que por dez anos teve a hegemonia administrativa da Cidade do Rio de Janeiro.

Em 1993 chegava à Prefeitura do Rio de Janeiro, para um mandato de quatro anos, o prefeito César Maia e como Secretária de Educação a professora Regina de Assis. No final de 1996, acenando com a garantia da continuação e alongamento de seu mandato, o então prefeito elegeu o seu sucessor Luiz Paulo Conde para o quadriênio 1997/ 2000, período em que a pasta da Educação esteve a cargo da professora Carmem Moura. Eleito para mais um mandato, em 2001 volta à prefeitura o Prefeito César Maia, para a Secretaria de Educação indicou a Professora Sonia Mograbi. Apesar de não interessar para o corpo do trabalho as razões político-partidárias dos mandatos que se sucederam, o registro é importante para ajudar a compor o cenário, no qual as ações se desenvolveram, tornando possível o exame da política pública de formação do magistério em um contexto político, em tese, continuado.

A formação em serviço do magistério que pertence à Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, ao longo dos últimos dez anos, vem se constituindo uma referência para outras redes de ensino. São várias modalidades oferecidas que vão desde cursos regulares e sistemáticos, passando por palestras, oficinas, seminários, publicações, programas televisivos até leis de incentivo à participação na vida cultural da cidade com descontos em cinemas e teatros e abono mensal para aquisição de livros, chamado “bônus cultura”, já relacionados na introdução do trabalho.

As ações descritas neste capítulo são apenas as relacionadas aos professores alfabetizadores. Cabe ressaltar que, embora esta Rede de Ensino tenha desenvolvido programas de formação para todos os segmentos do magistério, para atender ao interesse deste trabalho, só foram registradas aquelas que envolviam diretamente os alfabetizadores. Reconhecendo que todas as outras desconsideradas nesta seção, são

igualmente valiosas para a história da formação e para o conjunto dos professores desta Rede de Ensino.

Embora todas essas medidas demonstrem uma preocupação com a formação profissional e cultural do magistério, como explicar a enorme fração da população que não responde a aprendizagem da língua escrita, apesar das ações e investimentos empreendidos? Os resultados obtidos pelos alunos que estão em processo de alfabetização continuam revelando graves problemas na apropriação da língua escrita. Por esse motivo, os professores alfabetizadores têm sido o segmento de maior concentração de esforços, para o qual se reserva grande parte dos recursos e da mão de obra destinada às capacitações. Ademais, grande parte do trabalho que desenvolvi nesta Rede de Ensino esteve voltada para os professores alfabetizadores, nos últimos anos mais especificamente, para os professores das Classes de Progressão.

Foi para responder a estas, entre outras inquietações, que busquei resgatar parte da história das políticas públicas de formação em serviço nos últimos dez anos. Essas reflexões auxiliaram a repensar sobre os caminhos trilhados pela formação do magistério desta cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

*1992... o ano que não acabou.*

O quadro da educação carioca no início dos anos 90, foi pintado com tons de esperança e de fortes denúncias. Esperança pela expansão da Rede de Ensino da cidade, resultante das várias medidas tomadas a partir da década de 80 para universalizar a educação pública, a qual juntamente com o processo de democratização da sociedade, entra de forma objetiva na agenda política nacional.

Contrastando com a grande ampliação da oferta de vagas, principalmente das classes de alfabetização, os índices estatísticos indicavam que 40% dos alunos da 1ª série eram reprovados. Esta constatação revelava que a escola pública municipal do Rio de Janeiro, apesar do aumento do número de vagas, paradoxalmente, continuava não sendo uma escola para todos. Porém, mais cruel do que a reprovação e a exclusão são as justificativas apresentadas para estes índices. Seja por motivos psicológicos, sociais ou culturais, os alunos eram, e de certa forma continuam sendo, os únicos responsáveis pelos seus próprios fracassos.

Tabela 1

Expansão da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro		
Ano	Número de salas	Escolas
1989	10262	984
1990	10397	990
1991	10443	989
1992	10591	1001

Fonte: Bloco Único - 1º segmento do 1º grau \_ Escolas Públicas do Município do Rio. 1992

Tabela 2

Evolução das turmas de alfabetização no Município do Rio de Janeiro	
ANO	MATRÍCULA
1989	53.670
1990	49.639
1991	51.750
1992	54.832

Fonte: Bloco Único - 1º segmento do 1º grau \_ Escolas Públicas do Município do Rio. 1992

Tabela 3

Desempenho das escolas da Rede Pública Municipal/ índice de aprovação	
<b>1ª série</b>	
1989	61%
1990	60%
1991	70%
1992	72%

Fonte: Bloco Único - 1º segmento do 1º grau \_ Escolas Públicas do Município do Rio. 1992

Em 1991, foi apresentado e distribuído para toda a Rede de Ensino o documento que resultou do grupo de trabalho que atuou na reformulação dos fundamentos curriculares: *“Fundamentos Para a Elaboração do Currículo Básico das*

*Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro*<sup>10</sup>". Em um clima de reformas, gerado pela possibilidade de revisão do currículo, no ano de 1992 esta Rede de Ensino viveu a primeira experiência de organização da escola e do currículo, de forma radicalmente distinta da rigidez das séries. Propondo redimensionar o tempo e o trabalho desenvolvido nas escolas, foi implantado o *Bloco Único*. Em síntese, a realização desta proposta consistia de um bloco sem interrupções, com objetivos gerais para os cinco primeiros anos de escolaridade. Era previsto, somente ao final do 5º ano de escolaridade, um ano de estudo complementar para aqueles alunos que não conseguissem o domínio dos objetivos tidos como essenciais.

Com a intenção de esclarecer os princípios teóricos e metodológicos que fundamentaram esta nova forma de conceber o tempo, o espaço e o trabalho pedagógico, foi editado e distribuído o documento que apresenta oficialmente o Bloco Único. Para definir os rumos desta nova proposta foram publicadas a Resolução SME nº 449/92, que cria grupos de trabalho para a elaboração de proposta pedagógica e dá outras providências, e a Portaria E-DGED nº33/92 que regulamentou a atuação dos grupos de trabalho.

A implantação do Bloco Único no ano de 1992 ocorreu, em caráter experimental, nas turmas de 1ª série dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), nas escolas de horário integral e em mais quinze escolas participantes do Grupo de Acompanhamento e Pesquisa (GAP). Ainda que, no documento que tratou

---

<sup>10</sup> Este processo de reformulação curricular teve início em 1983 com a criação de grupos de trabalho por componentes de área. Após oito anos de discussão e estudos, em 1991 foram lançados os Fundamentos para a Elaboração do currículo básico das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Em 1996, foi concluído este processo com a publicação e implantação do Núcleo Curricular Básico\_ MULTIEDUCAÇÃO, que sintetiza a proposta educacional para a Cidade do Rio de Janeiro.

da implantação do Bloco Único, estivesse declarado o objetivo de ampliar e concretizar esta proposta em todas as escolas a partir do ano de 1993, isto não aconteceu. As eleições municipais não substituem apenas pessoas e grupos; substituem também idéias e interrompem processos não consolidados. Isto não acontece apenas no Rio de Janeiro, em todas as cidades brasileiras as eleições afetam profundamente os rumos da Educação. Justamente pela sua natureza, os processos educativos exigem um tempo mais flexível e plástico, menos sujeito a interrupções, talvez por essa condição, a Educação seja a área da administração pública que mais sofra com as intempéries eleitorais.

Toda a discussão decorrida a partir das medidas adotadas para a implantação da proposta do *Bloco Único* acabou por fazer emergir e retirar da sombra 18.315 (dezoito mil trezentos e quinze) alunos com idade avançada em situação de repetência na 1ª série<sup>11</sup>. Esta revelação deu origem a um projeto chamado “*Alunos com 10 anos de idade ou mais na 1ª série*”. Este projeto representou um marco importante na história desta Rede de Ensino. Foi a primeira ação concreta, dos últimos dez anos, em que se buscou enfrentar o desafio da repetência e da exclusão através da compreensão das questões presentes nas situações de aprendizagens relacionadas às condições culturais dos alunos. Para a concretização desta proposta, estas turmas tiveram a carga horária de permanência na escola ampliada para 6 (seis) horas diárias. Todos os professores regentes das turmas envolvidas neste projeto, assumiram o compromisso de trabalhar em regime de hora extra, condição indispensável, para que pudessem dispor de 3 horas diárias de estudos e planejamento. Uma vez por semana este estudo era

---

<sup>11</sup> Fonte: Bloco Único – 1º segmento do 1º grau/ Escolas Públicas do Município do Rio. 1992

orientado e/ou dirigido por um profissional do nível central da Secretaria de Educação.

Todas as reformas descritas geraram um aumento na demanda de capacitação para os professores. Tanto os regentes das turmas que compunham o Bloco Único, como os regentes das turmas de “*Alunos com 10 anos de idade ou mais na 1ª série*”, foram convocados a se preparar e/ou se adequar a nova proposta educacional que se implantava na cidade. Apesar do quadro abaixo não apresentar um aumento significativo de professores capacitados, cabe considerar que os professores tinham horário garantido semanalmente para cento de estudos, momento em que os chamados “professores orientadores” discutiam, planejavam e repassavam as orientações recebidas pela Secretaria de Educação. È importante registrar que só gozavam do privilégio de reunirem-se semanalmente, os professores lotados nos CIEP’s e nas escolas de horário integral.

Tabela 4

Capacitação dos regentes de turmas de <b>alfabetização</b> no Município do Rio de Janeiro.								
ano	1989		1990		1991		1992	
modalidade	Profissionais atendidos		Profissionais atendidos		Profissionais atendidos		Profissionais atendidos	
Encontros P.O. *	217	128horas	230	64horas	266	64horas	290	64horas
Seminários	1000	8horas	3200	32horas	4500	32horas	8240	8horas

\* Os Professores Orientadores citados neste item têm a função multiplicadora, uma vez que coordenam e atualizam os professores nas escolas.

Fonte: Bloco Único - 1º segmento do 1º grau \_ Escolas Públicas do Município do Rio. 1992

A concepção de conhecimento apresentada para orientar a implantação do Bloco Único e também a criação das turmas de “Alunos com 10 anos de idade ou mais na 1ª série” era coerente com princípios que consideram, em todos os momentos a interação dialética entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem.

*“Um trabalho pedagógico consoante com as contribuições de Piaget, Vygotsky e Ferreiro, entre tantos outros, se situa na interação sujeito-objeto, entre o mundo vivido da criança e o conhecimento produzido historicamente no trabalho social, e considera todas as manifestações infantis no contexto de seu processo de construção das estruturas de consciência.” (BLOCO ÚNICO, 1992: 20)*

Paradoxalmente, esta mesma compreensão não demonstrou fecundar o terreno da formação dos professores. É preciso avaliar as implicações quando o modelo de formação adotado não corresponde à concepção de homem e de sociedade que se deseja, confrontando assim, interesses e finalidades contraditórias. Dissociada da política educacional mais ampla, e realizada como uma atividade avulsa, sem perspectiva de continuidade, foram elaboradas as orientações teóricas e as sugestões metodológicas, que permitiriam aos professores e escolas *“trabalharem o currículo na perspectiva construtivista”* (S.M.E Bloco Único- 1º segmento do 1º grau - Escolas

Públicas do Município do Rio 1992: 17). Esta crítica vê-se confirmada no trecho retirado do mesmo documento que assinala a finalidade pragmática do modelo de formação adotado para um fim específico: “... a preparação para a implantação do Bloco Único através da capacitação *específica* para os professores de turmas com alunos com 10 anos de idade ou mais na 1ª série...” (1992: 17 – grifo meu).

Esta constatação, talvez explique o fato de não ser encontrado registro algum sobre o destino profissional dos professores envolvidos nos programas de formação desenvolvidos pela Secretaria de Educação neste período. Do que foi possível conhecer, esses professores jamais foram chamados a realizar qualquer outro trabalho em turmas de alfabetização. É provável que alguns destes professores tenham permanecido regendo turmas de alfabetização, mas por iniciativa própria. Esta observação ganha força quando relacionada ao fato de que, a perspectiva da formação representou apenas uma prática adaptativa em virtude da necessidade de se implantar ou normatizar políticas públicas. Cabe destacar que no final de 1992 ocorreram eleições municipais. Como já foi assinalada, a história da administração pública no Brasil, mais uma vez se confirma. Cada nova administração desconsidera os projetos da gestão anterior e começa tudo de novo, sempre... Esta falta de finalização deixa a sensação de que o ano, ainda não acabou.

#### *O conhecimento para a finalidade*

O caráter normativo, que visava preparar e/ou adaptar os professores para os planos educacionais da cidade, marcou de forma decisiva as políticas públicas de formação dos professores nos últimos dez anos. Os programas e ações de formação

pensadas ao longo destes anos são assinaladas com a mesma descontinuidade e fragmentação verificadas na implantação do *Bloco Único* e nas turmas de “*Alunos com 10 anos de idade ou mais na 1ª série*”. A demanda visava adequar os professores, não demonstrava preocupação com a formação integral dos mesmos, e surgia sempre a partir da necessidade de implantar uma nova diretriz e redefinir os rumos da Educação na cidade. É importante lembrar que os fatos destacados a seguir constituem-se em “marcos” significativos na história da Educação municipal do Rio de Janeiro, contudo, mereceram destaques aqueles que afetaram direta e profundamente a direção política da formação dos professores alfabetizadores.

*Em busca de um lugar para a escola pública na sociedade carioca...*

O processo de elaboração do Núcleo Curricular Básico-MULTIEDUCAÇÃO, encerra um tempo de muitas reflexões em busca da definição de um espaço para a escola pública dentro do complexo universo da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se da política educacional encaminhada para a Rede de Ensino da cidade, editada e apresentada em um volume único. Sua estrutura é constituída a partir de um eixo, em que se busca articular Princípios Educativos (Meio ambiente/ Trabalho/ Cultura/ Linguagens) com Núcleos Conceituais (Transformação/ Tempo/ Espaço/ Identidade) numa tentativa de encontro entre conteúdos plurais e diferenciados e a heterogeneidade das escolas e da sociedade carioca. Sua redação final ocorreu em 1996, quando foi editada e distribuída para toda a rede de ensino.

*“A proposta em si é ousada e contempla o desejo da maioria dos professores no que se refere a uma necessidade de mudança na ação pedagógica em*

*virtude das mudanças da sociedade.”* (Relatório gestão 1993/1996 - E.M. Prefeito Filadelfo Azevedo)

A implantação do Núcleo Curricular Básico - MULTIEDUCAÇÃO, teve grande impacto entre os professores. Muitos criticaram, alguns apoiaram e, por isso, tiveram seus depoimentos registrados em relatórios de prestação de contas, como o texto acima. Porém, poucos passaram incólumes pelas discussões geradas a partir do advento da MULTIEDUCAÇÃO.

A abrangência desta proposta e o desafio de implementá-la em uma rede com este porte, resultou em uma série de medidas que visavam a atualização em serviço dos professores, diretores e equipes da Secretaria Municipal de Educação. A concepção, introdução e aplicação de uma nova perspectiva educacional é, por tradição nesta Rede de Ensino, sempre uma ação comprometida com a qualificação e preparação dos professores, porém, a grande novidade deste momento histórico da Rede de Ensino, foi certamente, a integração da mídia eletrônica, como forma de assegurar o processo de implantação da MULTIEDUCAÇÃO nas escolas. A criação da Empresa Municipal de Multimeios - MULTIRIO, representou um importante empreendimento integrado à organização municipal como órgão da administração indireta, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, já que contou para a montagem de seu parque tecnológico, com recursos do FNDE. A MULTIRIO foi criada pela Lei nº 2.029 de 18 de outubro de 1993, e instituída pelo Decreto 12.472 de 26 de novembro de 1993. Tem por finalidade promover ações educativas através de geração, produção e difusão de dados, sons e imagens televisivas. Com o objetivo de atualizar em serviço e à distância os professores, diretores e membros das equipes

técnicas da Secretaria Municipal de Educação, a MULTIRIO numa ação conjunta com a S M E, produziu e veiculou através da Televisão Educativa \_ TVE e da Rede Bandeirantes de Televisão, programas dirigidos aos professores, como as séries CIDADE EDUCAÇÃO e MULTIEDUCAÇÃO, que buscaram discutir a prática educativa no interior da escola, tendo como base o Núcleo Curricular Básico- MULTIEDUCAÇÃO.

Tabela 5

Produção da MULTIRIO 1995/1996	
Segmento/professor	
Nome da série televisiva	Quantidades de Programas
Cidade Educação	60
MULTIEDUCAÇÃO	91
Literatura Infantil e Juvenil	10
Quadro Eletrônico	16
Documento	08
<b>Total Geral</b>	<b>185</b>

Fonte: Relatório final de Gestão 1993/1996

Como a produção da MULTIRIO não se restringiu, e não se restringe apenas, a produtos destinados aos professores, é preciso acrescentar aos dados acima as

produções destinadas também aos alunos. Desta forma, a MULTIRIO lançou um total de 403 produtos sobre o Núcleo Curricular Básico- MULTIEDUCAÇÃO, para a orientação do trabalho docente (Relatório de Gestão- 1993/1996: 16). Além disto, ainda em 1996, foi lançado o CD - ROM da MULTIRIO com o catálogo das suas produções. Revestida do conceito multiplicador, e para assegurar que os programas televisivos tivessem uma maior penetração na Rede de Ensino, organizou-se um esquema operacional, a partir de núcleos irradiadores, que se constituíram através de 30 (trinta) Salas de Leituras Pólo, cuja função era orientar e a dinamizar as propostas pedagógicas nos contextos escolares integrando as práticas educacionais os diferentes meios e linguagens.

Ainda em 1996, utilizando-se das novas tecnologias disponíveis, da televisão interativa, de vídeos e de bancos de dados informatizados foi realizado o 1º Curso à Distância MULTIEDUCAÇÃO, com 72 horas de duração e contou com 17. 214 (dezesete mil duzentas e quatorze) inscrições. Este curso, concebido no bojo das mudanças propostas pela MULTIEDUCAÇÃO, representou um marco no percurso da formação dos professores desta Rede de Ensino. Pela primeira vez as mídias foram utilizadas em uma ação conjunta S.M.E e MULTIRIO para se dirigir aos professores. Trouxe também a novidade da remuneração, como forma de valorizar e estimular o interesse por uma oferta de capacitação. Outra inovação é que ao final do curso foi realizada uma avaliação, com o objetivo de *“verificar o nível de compreensão dos pressupostos teóricos expressos no Núcleo Curricular Básico - MULTIEDUCAÇÃO e sua incorporação ao projeto pedagógico da Unidade Escolar”* (S.M.E. Relatório Final de Gestão 1993/1996: 44).

Em 1997, transcorrido o primeiro ano do quadriênio que abrangeu o período de 1997/2000, com o Núcleo Curricular Básico- MULTIEDUCAÇÃO nas escolas, mais precisamente nos armários e gavetas, mas longe de ser compreendido e incorporado pelos professores, os índices de reprovação voltam a apresentar números preocupantes. Neste ano, a Rede Pública municipal teve 82.064 (oitenta e dois mil e sessenta e quatro) alunos matriculados na 1ª série (S.M.E. Relatório de Desempenho-situação de 1985 a 2003). Deste total, 26%<sup>12</sup> dos alunos ficaram retidos, o que corresponde numericamente a 21.108 (vinte e um mil cento e oito) alunos. Ao analisar a trajetória escolar destes 21.108 alunos, através do quadro- desempenho/1997, encontra-se a seguinte situação:

- 10,5%, o equivalente numérico a 2.225 (dois mil duzentos e vinte e cinco) desses alunos, freqüentaram Classes de Educação Infantil e Classes de Alfabetização;
- 39,7%, o equivalente numérico a 8.389 (oito mil trezentos e oitenta e nove) desses alunos, freqüentaram apenas Classes de Alfabetização, não passaram portanto, pela Educação Infantil;
- 14,2%, o equivalente numérico a 3.000 (três mil) desses alunos, tinham matrícula inicial na primeira série;
- 35,5%, o equivalente numérico a 7.494 (sete mil quatrocentos e noventa e quatro) desses alunos, estavam em situação de repetência na 1ª série em 1997;

---

<sup>12</sup> No ano anterior, em 1996 este índice equivaleu a 23%.

Neste contexto preocupante, no ano de 1998, surge o Projeto *“Alunos com oito anos ou mais na 1ª série”*, constituído de turmas organizadas, como o próprio nome indica, por alunos que possuíam oito anos ou mais de idade, matriculados na 1ª série. O Projeto teve como objetivo *“a reversão dos altos índices de reprovação na 1ª série, diminuindo-se assim, gradativamente a distorção idade série e a evasão escolar”* (S.M.E. Documento de apresentação do Projeto *“ Alunos com oito anos ou mais na 1ª série”*- 1998).

Nos dois anos em que o Projeto foi realizado 1998/1999, o desempenho dos alunos demonstrou que os problemas relacionados à aquisição da língua escrita continuavam a excluir e a afetar o percurso escolar dos alunos. No primeiro ano de implantação do projeto, os mesmos 26% de alunos continuaram retidos. Já no segundo ano, a situação piorou e o índice de reprovação subiu para 28% (S.M.E. Relatório de Desempenho- situação de 1985 a 2003), o que numericamente representou 4.888 (quatro mil oitocentos e oitenta e oito) alunos que o sistema não possibilitou o avanço.

Para implementar este Projeto na Rede de Ensino, foram capacitados, de forma presencial, 2.330 (dois mil trezentos e trinta) professores, 890 (oitocentos e noventa) em 1998, com dezoito encontros de 3 horas perfazendo um total de 54h, e 1440 (mil quatrocentos e quarenta) em 1999, com dezesseis encontros de 3 horas e mais 16 horas de complementação de estudo não presencial, totalizando 64h (S.M.E. Relatório Gestão 1997/2000 E-DGED e S.M.E Documento de apresentação do Projeto *“Alunos com oito anos ou mais na 1ª série- 1998”*). Além dos professores regentes, foram envolvidos no programa de capacitação 480 (quatrocentos e oitenta) Coordenadores Pedagógicos

que participaram de seis encontros de 4 horas, e cerca de 800 Diretores que participaram três encontros de 4 horas.

O programa de capacitação desenvolvido para os professores regentes das turmas de “Alunos de oito anos ou mais na 1ª série” apresentou alguns avanços com relação aos programas desenvolvidos até aquele momento. Pela primeira se buscou enfrentar a dificuldade de garantir horários destinados à formação dos professores dentro de sua jornada de trabalho. Como alternativa, o curso oferecido foi excluído do turno de trabalho dos professores com uma remuneração extra. Esta condição permitiu organizar encontros com carga horária maiores e com uma regularidade mais planejada. Porém, retirou os professores dos seus locais de trabalho nos momentos de formação, situação que, no meu ponto de vista, prejudicou a construção coletiva de um projeto pedagógico que representasse os interesses da comunidade escolar, de ação mais direta e respostas coerentes com a realidade da escola. Embora, a partir da lei 9493/96 a formação seja uma condição necessária e garantida por lei, a Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro ainda não conseguiu assegurar este direito aos professores, de forma justa e eficiente.

Outro aspecto inovador do programa, foi admitir que não é apenas o professor que necessita de formação em serviço. Ao envolver Diretores de Escola e Coordenadores Pedagógicos nas ações de formação, trouxe a idéia de que todos que trabalham na escola precisam estar em condições de interferirem e auxiliarem na prática pedagógica.

Tendo em vista o quantitativo de professores atendidos e o tamanho desta Rede de Ensino, tornou-se inviável que as ações de formação continuassem a ser realizadas

unicamente pelos profissionais do nível central da Secretaria de Educação. Em virtude das características desta Rede Ensino, utilizou-se a estratégia de descentralizar o trabalho pelos níveis regionais que passaram a organizar equipes voltadas exclusivamente para o trabalho de formação. O propósito de ampliar o atendimento incluiu também, a contratação de profissionais que não pertenciam à Rede Pública Municipal, para desenvolver as ações de formação junto aos Coordenadores Pedagógicos.

A experiência de descentralizar as ações de formação, continua sendo uma alternativa bastante adequada para as proporções desta Rede Ensino, e passou a ser muito utilizada. Os coordenadores dos grupos de professores, denominados dinamizadores, participavam de reuniões quinzenais com a equipe de Alfabetização da S.M.E. Os temas tratados nestas reuniões, eram essencialmente voltados à preparação e organização de uma pauta, a qual era repassada a todos os professores pela equipe de dinamizadores, com a justificativa de garantir unidade ao programa. Levou muito tempo para se perceber as distorções e buscar superar os limites provocados pelo “efeito multiplicador”, em especial quando se restringe a ação dos dinamizadores a simples repasse de informações e conhecimentos. Os coordenadores dos grupos de professores precisam se constituir, ao longo do processo, em profissionais com capacidade de liderança, em condição de mediar o conhecimento necessário ao avanço da prática pedagógica. Ademais, os programas de capacitação sustentados em tais pontos de vista, revelam uma concepção de aprendizagem vinculada à práticas mecanicistas, os dinamizadores repassam para os professores

aquilo que eles devem repassar para os alunos, sem elaboração intelectual, autonomia e reflexão.

Apesar de todas as ações e medidas adotadas, continuava crescendo significativamente a parcela de alunos que congestionavam o fluxo nas séries iniciais. O desempenho dos alunos retidos nas turmas de alfabetização, tenham elas o nome que tiverem, vem colocando as redes de ensino diante de um paradoxo: reprovam-se as crianças para recupera-las, no entanto, os resultados vêm demonstrando que a reprovação leva a mais reprovação. No bojo do conceito de aceleração da aprendizagem, então presente no meio educacional, no ano de 2000 foi criado o Programa de Aceleração da Aprendizagem I<sup>13</sup>. Este programa teve como meta melhorar a eficiência do ensino e da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar dos alunos com idade avançada que ainda não tivessem adquirido a competência da leitura e da escrita.

Desta vez, o programa de formação abrangeu 676 (seiscentos e setenta e seis) professores regentes e 17 (dezessete) dinamizadores (S.M.E. Relatório Final de Gestão-E/DGED-DEF 1997/2000). O modelo adotado de capacitação dos professores destas turmas incorporou as características e os elementos de modelos já experimentados anteriormente. Manteve uma certa estabilidade quando continuou promovendo o curso fora do turno de trabalho dos professores, através de ações descentralizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

Para reforçar o trabalho desenvolvido com as Classes de Aceleração da Aprendizagem I, a Secretaria de Educação adquiriu os direitos de impressão e

---

<sup>13</sup> Já existia na Rede Municipal de Ensino desde 1998 o “Programa de Aceleração da Aprendizagem” para alunos já alfabetizados, cujo objetivo principal era reorganizar a trajetória escolar dos estudantes.

distribuição de um material elaborado pelo *Centro de Pesquisa para Educação e Cultura - CENPEC*. O material em questão compreendia 2 (dois) módulos, cada módulo contendo 2 (dois) livros. O livro do aluno, *Aprender pra valer*, que consistia de um caderno de registro das atividades desenvolvidas ao longo do processo. As orientações correspondentes à utilização e a explicitação da metodologia vinham no livro do professor, *Ensinar pra valer*. Ainda fizeram parte do conjunto do material, fichas, encartes e jogos destinados a subsidiar o trabalho diversificado e enriquecer o conteúdo. Foram distribuídos 750 (setecentos e cinquenta) exemplares de cada livro aos professores (módulo I e II) e 22.000 (vinte e dois mil) exemplares de cada livro (módulo I e II), de cada ficha, encarte e jogo destinados aos alunos.

É tradição no meio dos professores receber muito bem o livro didático, sempre visto como um apoio e facilitador do trabalho pedagógico. Porém, alguns fatores relacionados à compreensão da proposta, aliados a um atraso na chegada dos livros à escola, levaram a uma rejeição do material. Até hoje, encontramos nas prateleiras das escolas pilhas de jogos e fichas que jamais foram usadas. Mais uma vez, a quantidade de professores envolvidos na capacitação, não trouxe a garantia de que a proposta das turmas do Programa de Aceleração da Aprendizagem, e do material que passou a acompanhá-la, fosse compreendida em sua plenitude. Historicamente, os modelos de formação adotados pelos gestores desta Rede de Ensino sempre buscaram atingir a totalidade dos professores. Esta iniciativa seria louvável se, para atingir esta meta, não fosse necessário reduzir o número de encontros e a carga horária dos cursos. Frequentemente, o orçamento não possibilita o pagamento de muitas horas extras a muitos professores. Neste caso, optar por um curso com carga horária menor, mas que

atinja a um quantitativo grande de professores, acaba dando maior visibilidade, por isso mesmo, é mais interessante politicamente. Possivelmente, esta condição não possibilita aos professores vivenciarem situações que lhes permitam utilizar, adequadamente, os novos recursos e incorporá-los à sua prática em sala de aula.

Ainda no ano de 2000, o último ano do quadriênio que havia se iniciado em 1997, foi implantado na Rede Pública de Ensino Municipal o 1º Ciclo de Formação<sup>14</sup>. Apesar desta Rede de Ensino já ter experimentado, por um período curto, outra forma de organização do tempo e do currículo nas escolas com o Bloco Único, o 1º Ciclo de Formação se apresentou inserido em outro contexto e baseado em outros pressupostos. Surgiu a partir das conquistas nas áreas que estudam o desenvolvimento do ser humano e sua inserção no contexto sócio-cultural, e da nova Lei de Diretrizes e Bases, que trouxe em seu interior, orientações para essa nova organização do tempo na escola.

Outras cidades do país já haviam promovido reformas em suas redes de ensino e substituídos sistemas seriados por ciclos. Apesar de todos os modelos representarem avanços em relação à organização proposta pelos regimes seriados, em cada rede de ensino os Ciclos assumiram pressupostos e contornos diferenciados. Na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, o 1º Ciclo de Formação foi implantado agrupando as três séries iniciais (a Classe de Alfabetização, a 1ª e a 2ª série do Ensino Fundamental), as quais deveriam ser associadas às idades das crianças para a definição do tempo em que permaneceriam no Ciclo. Em outras palavras, o tempo de permanência das

---

<sup>14</sup> Apesar de todos os Ciclos romperem com a rigidez do tempo escolar e proporem formas de organização deste tempo mais flexível, as redes de ensino fizeram escolhas diferentes para fundamentar e efetivar as reformas. Por isso a importância da denominação adotada por cada rede de ensino: Ciclo de Alfabetização, Ciclo de Aprendizagem, Ciclo de Formação.

crianças no 1º Ciclo seria estabelecido pela conjugação das suas idades e a necessidade posta a partir do que elas já sabem, como requisito para avançarem no currículo. Desta forma, os alunos ingressos na rede com 6 (seis) anos, fariam o Ciclo em sua totalidade (três anos), já para as crianças que iniciaram a sua escolaridade com 7 (sete) anos, o Ciclo deveria ser cumprido em 2 (dois) anos. Da mesma forma, os alunos que entraram mais tardiamente na escola aos 8 (oito) anos de idade, deveriam cumprir o Ciclo em apenas 1 (um) ano. O pressuposto básico implícito é que “os alunos cumprirão o 1º Ciclo de Formação em tempo mais ampliado ou mais abreviado.” (S.M.E. 1º Ciclo de Formação- Documento Preliminar 2000: 6).

*“...alguns processos essenciais em um determinado período de formação estarão superados em um outro período ou estarão modificados pela dinâmica entre a maturação orgânica e a vivência sócio-cultural. Por exemplo, uma criança de 10 anos trabalha informações de maneira distinta de uma criança de 7 anos, uma vez que a transmissão interna de informações no cérebro é mais complexa na criança de 10 anos do que na de 7, devido à maturação de determinadas partes do cérebro. Isto implica que a atividade de estabelecer relações entre áreas do conhecimento e em relacionar experiências e informações, tanto lingüísticas quanto imagéticas, vai ocorrer mais “fluentemente” na criança mais velha”*  
(LIMA. Appud S.M.E. 1º Ciclo de Formação- Documento Preliminar 2000: 5)

Como o próprio nome indica, o 1º Ciclo, denominado de “Formação” é concebido e implantado na Rede de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, a partir de pressupostos Histórico-culturais que afirmam existir um processo contínuo de desenvolvimento e formação humana e que este processo resulta da interação entre a estrutura orgânica, própria de cada indivíduo, e o meio ambiente natural, social e cultural.

*“É uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular, que se fundamenta nos princípios de respeito às singularidades, aos diferentes ritmos de aprender de cada aluno, e do direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos, sem interrupções, nem retrocessos.” (S.M.E. 1º Ciclo de Formação- Documento Preliminar 2000: 4)*

Continuando a olhar o interior da escola de dentro da sede da Secretaria de Educação, um batalhão de profissionais com pouca clareza dos objetivos do seu trabalho, com poucos conhecimentos e argumentos insuficientemente convincentes sobre esta nova forma de organizar o currículo e o tempo pedagógico, saem em campo para preparar os professores para esta nova realidade. Mesmo que em seus princípios, a política pública educacional do município se mostrasse aparentemente em processo de renovação, na prática, continuava concebendo o exercício da docência como “um tempo de desgaste, de esvaziamento”, como afirma Geraldi (1999: 210). Não basta retirar aquilo que o professor traz em sua cabeça para, rapidamente, tornar a preenchê-la com outras idéias. A história da formação em serviço nesta Rede de

Ensino, baseada nestas perspectivas, demonstra que uma ruptura com uma tradição escolar excludente muito forte, não se realiza com a “simples” introdução de idéias. Para que estas idéias sejam incorporadas precisam antes, passar por um processo de elaboração e reflexão, que demanda tempo e continuidade.

Para se cumprirem as metas de implantação do 1º Ciclo de Formação, estiveram envolvidos em ações de formação cerca de 4.670 (quatro mil seiscentos e setenta) professores na modalidade presencial: *Encontros com alfabetizadores*, 1790 (mil setecentos e noventa) professores; *Jornada de Alfabetização*, 1800 (mil e oitocentos) professores; *Encontro Pedagogia de Freinet*, 200 (duzentos) professores; *Curso para professores de Ciclo*, 880 (oitocentos e oitenta) professores. Na modalidade à distância, do total de 44 (quarenta e quatro) programas televisivos produzidos para a série MULTIEDUCAÇÃO no ano de 2000, 5 (cinco) deles foram gerados exclusivamente para os professores regentes das turmas do 1º Ciclo de Formação. É importante destacar, que ainda no ano de 1999, com a intenção de preparar os professores para a implantação do 1º Ciclo de Formação, a MULTIRIO, também em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, já havia produzido 6 (seis) programas sobre Ciclo de Formação e 4 (quatro) sobre o tema Alfabetização.

Foram distribuídos 2 (dois) exemplares por escola do “Documento Preliminar do Ciclo”, material de orientação para os professores regentes das turmas do Ciclo. Este documento acabou se tornando o único documento oficial de implantação do 1º Ciclo de Formação na cidade do Rio de Janeiro. Recebeu o nome de preliminar com a promessa de que o definitivo seria construído junto com os professores, a partir das suas críticas e sugestões:

*“Por ser preliminar, este primeiro fascículo está incompleto, inconcluso ... Contamos, agora, com sua leitura atenta e crítica, e queremos suas sugestões. Assim, poderemos construí-lo juntos, buscando uma forma final: final?”* (2000, 1º Ciclo de Formação - Documento Preliminar/ Fascículo 1)

Cabe registrar que no final do ano de 2000, ocorreram eleições municipais. O então candidato César Maia, já rompido com o seu sucessor Luiz Paulo Conde, a quem ajudara a eleger, volta a prefeitura para mais um mandato 2001/ 2004. E o documento definitivo do 1º Ciclo de Formação não chegou a ser escrito.

No ano de 2001 são instituídas as turmas de PROGRESSÃO. Ao menos em tese, não se tratava de uma modalidade ou um programa especial dentro de ensino regular, capaz de enfrentar o desafio do fracasso escolar das séries iniciais e acelerar a aprendizagem como todas as outras relacionadas neste capítulo. Estas turmas, vinculadas à proposta curricular do 1º Ciclo de Formação, seriam compostas por alunos que, por um conjunto de fatores tiveram seu percurso escolar interrompido ou iniciado tardiamente, ou ainda, alunos que não atingiram as aprendizagens consideradas necessárias da leitura e da escrita para prosseguirem seus estudos a partir do limite de idade permitido para o ingresso no 1º Ciclo de Formação.

Porém, como se observa na prática, mudam os nomes, mudam as propostas e as justificativas para a criação destas turmas, mas o perfil dos alunos permanece o mesmo. Assim, o espaço que inicialmente fora planejado para incluir os alunos no processo pedagógico, com mais possibilidades de ocorrência de aprendizagens

significativas, acabou se transformando, mais uma vez, no lugar do fracasso, já tão visitado e conhecido destes alunos. Em pouco tempo, a história se repetiu, crianças e jovens estrangeiros à cultura escolar foram colocados em seus devidos lugares e, por traz do repetente desenhou-se o perfil do aluno que compôs estas turmas, despojado de conhecimento e desvalorizado, de memória atrofiada, atenção dispersa e fugaz, por isso mesmo, incapaz de se alfabetizar em apenas um ano. Logo, no ano seguinte cuidou-se de “serrar” as Classes de Progressão. Classes de Progressão I para alunos iniciando o processo de alfabetização e Classes de Progressão II, para os alunos que estivessem em uma etapa mais avançada do processo de alfabetização, necessitando apenas, consolidar alguns conhecimentos. Os resultados deste trabalho, paradoxalmente, demonstraram que, mesmo as Classes de Progressão II, que reuniam alunos em uma etapa mais avançada do processo, apresentaram índices muito pequenos de promoção:

Tabela 6

Classe de Progressão I				Classe de Progressão II			
Ano	matrícula	Indicadores positivos	% promoção	ano	matrícula	Indicadores positivos	% promoção
2001	19.575	15.891	<b>81</b>	2001			
2002	17.115	14.133	<b>83</b>	2002	17.721	16.707	<b>94</b>
2003	16.632	6.962	<b>42</b>	2003	18.585	14.319	<b>77</b>

Fonte: Relatório final 2003 – situação do desempenho de 1985 a 2003

Curioso observar que o próprio sistema educacional que cria e isola essas minorias acaba sendo responsável, também, por recolocá-las em seu “lugar”, confirmando, desta forma, o caráter excludente do aprendizado escolar da leitura e da escrita, principalmente quando se vinculam a práticas hegemônicas de classificação e dominação. Nos dez anos analisados foram muitos os nomes que estas turmas receberam até os dias atuais: *“Alunos com 10 anos de idade ou mais na 1ª série”*, *“Alunos com oito anos ou mais na 1ª série”*, *“Aceleração da Aprendizagem I e II”* e *“Classes de Progressão”*. Uma instituição como a Escola Pública não deve mesmo nunca desistir de seus alunos, principalmente, quando após cuidadosa análise constata-se que não é apenas o perfil das turmas e a representação dos alunos que permanece a mesma. É alarmante constatar, que trata-se do mesmo aluno de fato, que insistindo por tantos anos na instituição, demonstra que continua acreditando na escola mais do que os próprios profissionais de educação. Ao examinar o quadro que apresenta a origem dos alunos matriculados nas turmas de Progressão II no ano de 2002, encontramos na sombra 8 (oito) alunos que estão matriculados nesta rede de ensino desde o ano de 1997, portanto há exatos 6 (seis) anos tentando se alfabetizar. Em situação semelhante, encontramos 44 (quarenta e quatro) alunos que têm registros de matrículas em turmas de alfabetização desde o ano de 1998, o que representa 5 (cinco) anos freqüentando turmas de alfabetização. Se continuarmos examinando e confrontando as informações contidas no Quadro Comparativo do Desempenho do Município Anos 1995/2003, vamos verificar que dos 17.721 (dezessete mil setecentos e vinte e um) alunos matriculados nas turmas de Progressão II no ano de 2002, apenas 1.887 (Um mil

oitocentos e oitenta e sete) alunos apresentam matrícula inicial neste ano. Esta análise, demonstra que os alunos e suas famílias continuam contando com o trabalho da Escola Pública como parte de um projeto de melhoria de vida. Contudo, na escola, índices alarmantes de exclusão atestam que a resposta a essa busca tem confirmado o destino socialmente “produzido” destes alunos, pelo qual ficam reduzidos as suas aspirações e expectativas.

A implantação do 1º Ciclo de Formação nesta Rede de Ensino representou um marco importante para a história da educação pública da cidade. A partir da reorganização temporal e curricular da escola abriu-se um espaço para a reflexão dos caminhos da formação dos professores da Rede Pública Municipal. Como é possível pensar a formação dos professores em uma perspectiva formativa insistindo em uma dimensão puramente metodológica nos programas de formação? A chegada do 1º Ciclo de Formação vem exigindo com mais evidência, a cada ano, a introdução de uma política de formação includente, reflexiva e crítica em detrimento de uma perspectiva de treinamento em serviço. Esta questão, dada a sua importância para o universo da formação dos professores da Rede Municipal, será desenvolvida na próxima seção do trabalho, quando relacionarei o modelo de formação em serviço atual com a implantação do 1º Ciclo de Formação.

Nos anos que se seguiram à implantação do 1º Ciclo de Formação na Rede Pública de Ensino do Município, todas as ações voltadas para a formação dos professores concentraram seus esforços neste segmento do magistério.

<b>Professores envolvidos nos Programas de Formação em serviço</b>			
	2001	2002	2003
1º Ciclo de Formação	2.460	2.800	1.680
Classes de Progressão	370	740	560

Fonte: Documentos de apresentação da Proposta de Formação 2001/ 2002/2003

A geração de professores que desenvolveu suas atividades nas escolas públicas do Rio de Janeiro nos últimos dez anos, especialmente os alfabetizadores, foi a mais chamada às capacitações em serviço. Como se esperassem o anúncio do “Ângelus”, ou *“parecendo acreditar no que afirma o dramaturgo alemão, Heiner Müller os anjos aparecem quando não há lugar para nossas esperanças”* (GARCIA, 1998: 13), os professores lotaram os cursos, seminários, palestras e oficinas. Além da esperança e do desespero, assim eram concebidos os programas de formação em serviço e os profissionais responsáveis por colocá-los em prática. Como se fossem seres divinos, os formadores ou dinamizadores dos grupos dos professores partiam para o trabalho, ora porque uma nova lei era assinada, ora porque um novo prefeito assumia para tudo mudar, ora porque uma nova política educacional precisava ser implantada para livrar as escolas e a educação de suas mazelas, ora porque surgiam novas teorias que chegavam, e

continuam chegando às escolas, como um modismo poderoso e eficaz para alimentar o eterno recomeço.

Ao considerar o percurso da formação em serviço do magistério público da cidade do Rio de Janeiro, observa-se que faz parte da sua tradição colocá-la como pré-requisito, ou condição à implantação de medidas que visem mudanças nas escolas. Todas as vezes que se pretendeu introduzir uma nova prática, uma nova metodologia, um novo currículo ou uma nova política educacional, primeiramente se pensou em capacitar os professores para a nova realidade. Essa visão puramente instrumental, que sintetiza os processos educacionais em mera transmissão de conhecimento e reduz a docência a um simples “tarefismo” de dar aula, tem marcado fortemente as políticas e os currículos de formação em serviço do magistério. Com a mesma lógica que afirma que o domínio da teoria precede a prática e que toda medida inovadora deve ser antecedida por um tempo de preparação, esta Rede de Ensino passou os últimos dez anos qualificando, requalificando, despendendo tempo dinheiro e energia treinando os professores, sempre com a mesma atitude normativa e prescritiva.

*“...a história de numerosos programas, sustentados em tais perspectivas, mostra que acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento, como já denunciava Maria Lisboa de Oliveira no fim da década passada: Eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos ou que, pelo menos, deveria ter, e tem como função passar esse conhecimento para o aluno. Então, a prática de capacitação vem a*

*ser você passar, para esse docente, esses conhecimentos, o que equivale a “encher a cabeça” dele desses conhecimentos, para que ele repasse ao aluno. Para mim essa concepção tem até um pouco da noção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto é uma prática interminável.” (COLLARES, MOYSÉS E GERALDI, 1999: 210)*

Subjacentes a esta concepção estão presentes alguns conceitos que são fundamentais quando buscamos refletir sobre a história da formação em serviço dos professores alfabetizadores que atuam na Rede Municipal de Ensino. A formação em serviço, com mais frequência, tem sido nomeada utilizando diferentes termos: reciclagem, treinamento e principalmente capacitação. Essas concepções têm sido questionadas, tanto do ponto de vista conceitual como de suas implicações teórico-prática e política. É importante, portanto, analisá-las e compreender seu significado semântico, uma vez que, os conceitos implícitos revelam e influenciam as decisões tomadas, justificando as ações propostas. Esses termos têm alguns significados subjacentes: reciclagem, “sugere que se comece sempre tudo de novo”; “treinamento, destitui os profissionais de sua condição de seres humanos”; “capacitação”, traz a idéia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes (Candau, 1997). Parece ter havido uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la somente no domínio da capacitação com ações fragmentadas, de caráter puramente

funcional, comprometida com um pragmatismo que gerou casuísmo e descontinuidade. Esta descontinuidade vem sendo responsável por justificar, e manter a tradição do eterno recomeço, como se não houvesse história, processos e aprendizagens. Trata-se de substituir o conhecimento adquirido pelo novo, desconsiderando o tempo transcorrido de vida, de profissão e os saberes adquiridos. Neste sentido, não só os alunos, mas também os professores estão fadados a voltar ao marco inicial, sempre ao ponto zero.

Outro problema relacionado à questão da continuidade é a própria forma de conceber as políticas públicas em nosso país. Não só a política pública de formação, mas toda a política pública de educação, é atravessada e marcada pelas eleições municipais, pelos limites orçamentários e por ideologias e crenças dos grupos que assumem a condução política da cidade. Ao assumir a função de gestores de uma política de formação para a Rede Pública Municipal de Ensino, não se pode desconsiderar o alerta de Sonia Kramer, ao comentar que as políticas públicas geridas por secretarias de educação acreditam ser possível implantar novas propostas, desconsiderando os conhecimentos e a experiência acumulada pelos professores. Jogam fora, então, o bebê juntamente com a água do banho, ao *“dizer para o professor ou professora que se desfaça da sua história e de suas práticas”* (2001: 126 ).

O contexto deste debate, além de se recolocar a questão do tempo, traz também a acirrada distância que se estabelece entre a produção do conhecimento científico e a produção do conhecimento do senso comum, aquele que é constituído na vida, no trabalho e na história dos sujeitos. Quando se desconsideram as referências e saberes construídos a partir do cotidiano de trabalho em busca de respostas que a prática

exige, não só desvalorizamos os saberes, mas também os sujeitos e as condições em que são produzidos esses saberes.

*A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação dos professores ...*

A LDB dispõe em seu capítulo I do Título V, a nova composição dos níveis escolares que passa a compreender a Educação básica formada: pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao incluir a educação infantil e também o ensino médio na categoria da Educação básica é possível admitir que a concepção de educação básica se tornou mais ampla na legislação atual, abandonou um caráter introdutório para admitir uma visão mais profunda de aprendizagem e formação humana assinalando sobre a importância de conhecer as características de cada fase de constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

À medida que as reformas propostas pela LDB vão se consolidando, vão se tornando mais complexos os desafios impostos para a sua regulamentação. Com relação aos profissionais por exemplo, para uma coerência com as mudanças anunciadas na educação brasileira e com as responsabilidades atribuídas aos professores pela LDB em seu artigo 13, é imprescindível pensar a sua formação capaz de compreender e lidar com processos humanos mais globais, em condições de refletir sobre o desenvolvimento em todas as suas fases, dos primeiros aos últimos anos do Ensino Básico. Um profissional capaz de enxergar como as diferentes áreas do conhecimento vêm concebendo as fases de desenvolvimento da vida humana e quais influências exercem nos aspectos cognitivos, culturais e históricos dos alunos quando se trata de constituição de conhecimento.

Ao considerar o Título VI – Dos profissionais da educação – busquei identificar os espaços de formação e a síntese de seus fundamentos. O artigo 62 traz a seguinte redação:

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

A lei em questão apresenta algumas novidades com relação aos espaços destinados à formação dos professores e reinaugura o debate sobre a formação docente no Brasil. Uma delas é a criação dos Institutos Superiores de Educação, que de certa forma, resgata a representação e o “glamour” das antigas Escolas Normais. Paradoxalmente, determina que a formação do professor acontecerá em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores, não dando a relevância e o destaque às licenciaturas, que historicamente é a especialidade da formação para a docência.

Com relação à formação em serviço o aspecto a destacar é o hiato dos conteúdos expressos pelo mundo “legal e oficial” daqueles exigidos e possibilitados pelo mundo real. De forma bastante enxuta, a L.D.B. estabelece em seu artigo 67:

*“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.*

*II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;*

*V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;*

Estas reformas obrigaram os sistemas de ensino a responderem às novas demandas, ainda insuficientemente compreendidas por gestores, professores e pela sociedade em geral. Até mesmo para redes de ensino que já tinham uma cultura de investimentos na formação de seus professores, como é o caso da cidade do Rio de Janeiro, vêm encontrando dificuldades para introduzir estas mudanças. Primeiramente porque nenhuma mudança ocorre, nem ocorrerá se a concepção de educação e a lógica que estrutura os processos educativos nas escolas não mudar. Evidente que o perfil do professor está diretamente relacionado à forma de idealizar o seu processo de transformação. Este processo não acontece com programas de aperfeiçoamento aligeirados, sem aprofundamento de conteúdos e conceitos, sem a reflexão da sua prática, sem incentivo a sua autonomia intelectual.

Outra dificuldade encontrada pelos sistemas de ensino se refere à garantia de períodos reservados a estudos e planejamentos, incluídos na carga horária de trabalho. Este tem sido um grande desafio a ser vencido pelas redes públicas de ensino. Como equacionar a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos estabelecidos pela LDB, direito inquestionável do aluno, com a demanda, também exigida pela LDB, da

criação de espaços de estudos na carga de trabalho dos professores? Na Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, uma alternativa encontrada foi oferecer estes espaços de formação fora do turno de trabalho, com pagamento de encargos e horas extras. Alternativa que exclui uma parcela significativa do magistério dos programas de formação, que por motivos diversos não podem freqüentar os encontros em horários que não incluam a sua jornada de trabalho.

Esta alternativa, embora tenha possibilitado realizações na trajetória de formação dos professores, trouxe questões que precisam ser enfrentadas. Uma delas é precisamente, o resultado do cálculo realizado entre o pagamento de hora extra e a quantidade de professores envolvidos. Certamente, este resultado está diretamente relacionado ao número de professores que faz jus ao pagamento de hora extra. Quando se precisa dividir o bolo por muita gente a solução é diminuir a fatia. Logo, diminui-se a carga horária destinada aos cursos para abranger um número maior de professores, e com isso manter o orçamento. Opção que compromete a qualidade das ações de formação em serviço.

Outro aspecto a ser destacado é o da certificação. Cursos e programas modulares de pouca duração, oferecem certificados que pouco, ou nada adicionam à carreira profissional, além de não contribuírem para ampliar o conhecimento dos professores.

Em que pesem todas as limitações e o próprio significado político da LDB e de sua posterior regulamentação, foi inegável a contribuição da legislação ao colocar em pauta a formação dos professores no panorama educacional nacional. O debate trouxe o professor, e a necessidade de sua formação para o centro das discussões. As

reformas determinadas para as redes de ensino estaduais e municipais, a partir do conjunto da nova legislação educacional, indicaram uma concepção de formação, que reconhecidamente, trouxe muitas possibilidades interessantes à carreira dos professores. Por exemplo, a importância de se projetar um perfil de professor compatível com as necessidades de alunos em diferentes fases do seu desenvolvimento, de diferentes origens culturais e étnicas. Outro aspecto que merece destaque, pois poderá produzir bons frutos, digo isto no futuro pois ainda não é uma realidade em nossas escolas nem no meio acadêmico, é o espaço de discussão que se abre a partir do encontro dos vários segmentos de professores que, historicamente, sempre realizaram seus debates separadamente: professores da educação infantil, do ensino fundamental e médio formando o conjunto de professores da Educação Básica.

É consenso, que faz parte da natureza do trabalho do professor se manter atualizado. A docência exige formação constante, sendo imprescindível aliar à tarefa de ensinar a tarefa de estudar, o que torna o professor *o eterno aprendiz* cantado por Gonzaguinha. Não apenas por condição, mas, sobretudo, por direito e dever.

A política de formação dos professores municipais, assumiu contornos que muito a identificam com a Rede de Ensino e a própria cidade que pertence. Nos anos examinados ela foi grandiosa em quantidade, caótica em organização, algumas vezes ousada nas propostas, experimentou rupturas, avanços e retrocessos que caracterizam as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro. De 1993 até 2003 foram investidos e lotados nesta Rede de Ensino 9.932 (nove mil novecentos e trinta e dois)

professores<sup>15</sup> para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Não se poder afirmar exatamente, quantos destes novos professores estiveram envolvidos nos programas de aperfeiçoamento profissional, já que foram muitas as modalidades oferecidas e muitos os professores que tomaram posse neste período. Ademais, esta Rede de Ensino tem um problema crônico de memória. Parece mesmo que as informações pertencem às pessoas ocupantes dos cargos e quando elas se vão, levam consigo os dados, as informações e as histórias. Digo isto para demonstrar a dificuldade que é fazer pesquisa na área pública. Porém, dos dados apurados é possível deduzir que, dos professores ingressos na Rede neste período (1993 a 2003), um número bastante grande passou por alguma modalidade de capacitação em serviço destinada aos regentes de alfabetização. Esta dedução é possível porque, é tradição das escolas presentarem os professores novos que chegam à Rede com as turmas consideradas mais difíceis, sendo destaque dentre essas, as de alfabetização. Além do mais, as turmas de alfabetização são sempre em maior número nas escolas, o que demanda uma quantidade maior de professores.

Tendo participado ativamente de parte da história da política pública para a formação em serviço do magistério da Cidade, o processo de produção e elaboração deste capítulo, em especial, foi uma ação formadora. Representou a possibilidade de rever o meu próprio percurso profissional, ressignificar idéias, valores, e atribuir novos sentidos para as ações de formação em serviço dos professores. Na medida em que ia rememorando as situações e tirando das experiências vividas relações com os

---

<sup>15</sup> Quadro de informações gerenciais elaborado pelo Departamento Geral de Recursos Humanos/ Departamento de Pessoal.

estudos e conceitos recentes, avançava na compreensão que se deve ter quando relacionamos CIÊNCIA e ESCOLA. As situações são únicas e não há como trazer de volta as circunstâncias que possibilitaram tais acontecimentos, no entanto, ao serem contadas, compartilhadas e escritas, ultrapassam o tempo vivido, provocando reflexões para além desse momento e ajudam a revelar as contradições, as incoerências, as rupturas, os avanços e as possibilidades do processo.

Segundo Walter Benjamin (1994), crítico da cultura e da modernidade as experiências se acumulam na memória e, neste percurso, deixam marcas permanentes no inconsciente. Essas reflexões, auxiliaram a pensar sobre as situações vividas nos momentos de formação, e o quanto cada uma delas foi importante para a construção do modelo atual.

## 4 - Análise do modelo atual: Os espaços de tensão marcando e constituindo o pensar e o agir...

*“De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas...ou as perguntas que nós colocamos para nos obrigar a responder”*

*(Calvino,1990)*

A implantação do 1º Ciclo de Formação na cidade do Rio de Janeiro não significou simplesmente uma nova proposta pedagógica, representou, de fato, a possibilidade de reestruturação da escola, pois provocou rupturas com modelos cristalizados referente aos processos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento humano, determinando, assim, uma redefinição da atividade do professor. Certamente, este cenário de grandes reformas provocadas pela implantação do 1º Ciclo de Formação, exigiu da formação em serviço se inserir neste processo de reavaliação e definição de novos pressupostos, em busca de uma outra dimensão para os processos de aprendizagem do ser humano.

Neste capítulo estarei analisando o modelo atual de formação em serviço adotado na Secretaria Municipal de Educação, à luz dos princípios que fundamentam o 1º Ciclo de Formação, para revelar a incoerência quando os pressupostos que

referenciam o trabalho com o aluno não sustentam as práticas de formação dos professores. Em outras palavras, a partir da implantação do Ciclo, e considerando o conjunto de questionamentos gerados por ele, chegou ao fim um tempo de estabilidade e de certezas no âmbito das políticas de formação. Seria possível estabelecer um ensino fundamentado na constituição e no desenvolvimento humano, e prosseguir capacitando os professores desconsiderando o indivíduo e o seu nível de desenvolvimento? É exatamente nesse campo que vem se travando o debate sobre a formação em serviço desde a implantação do 1º Ciclo de Formação na Rede de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Nos momentos iniciais da implantação do Ciclo, as práticas pedagógicas mantiveram-se, em geral, as mesmas ou muito próximas às práticas anteriores. Hoje, reconheço nesta situação, embora pareça um paradoxo, alguns aspectos positivos. Afinal, a revisão crítica das ações de ensino e de aprendizagem se faz, inevitavelmente, a partir das práticas já existentes. Não se pode esquecer que a redefinição da atividade e do perfil do professor é um processo, e que portanto, não ocorre rapidamente, nem de forma linear.

A proposta do 1º Ciclo de Formação, vinculada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano e comprometida com a teoria Histórico-cultural, não incluía, até então, na formação dos educadores, eixos fundamentais para o ofício de ensinar nesta perspectiva, por exemplo: como se dá a aprendizagem no ser humano em seus vários períodos de formação e desenvolvimento? Como este processo é afetado pela organização do tempo, do espaço na presença da cultura? Com a introdução do Ciclo, os projetos de formação dos professores, em especial os de

responsabilidade da Equipe de Alfabetização que trabalha exclusivamente com a formação dos professores alfabetizadores, passaram a concentrar esforços no sentido de estabelecer uma relação com os princípios básicos que fundamentam os Ciclos de Formação. Este confronto expôs as contradições e os paradoxos dos modelos de formação em serviço, quando estes não estão em consonância com um projeto educacional global. Estas reflexões vêm provocando uma revisão profunda dos paradigmas teóricos que embasam os programas de formação e têm levantado questionamentos sobre determinadas concepções e práticas de formação, ainda vinculadas à estrutura seriada.

A partir do que postula a teoria histórico-cultural que fundamenta os Ciclos de Formação, cresceu a certeza de que era preciso examinar os seus princípios para relacioná-los ao modelo de formação em serviço. Não bastava mais, apenas dominar os processos que envolvem a apropriação da leitura e da escrita. Tornou-se necessário, redimensionar este conhecimento e situá-lo historicamente, garantindo, a partir deles, a construção de uma nova matriz epistemológica constituída pela história e pela cultura. Como bem situou Góes:

*“Vygotsky propõe um programa metodológico que consiste em estudar o comportamento em mudança e as condições sociais de produção dessa mudança. Não podemos isolar o momento da ação de sua história nem isolar o sujeito do plano das interações”.* (GOÉS, 2000: 26)

Um princípio fundamental que embasa os Ciclos de Formação considera que o ser humano se desenvolve contínua e seqüencialmente, e que o crescimento cognitivo, afetivo, social, cultural e biológico não para nem retrocede. Esta compreensão representa abandonar uma lógica artificial de organização do conhecimento, hoje colocada em xeque, para investir em uma nova concepção de formação, que entende o professor como sujeito da cultura, com a função de promover o desenvolvimento humano através da aprendizagem. A organização estanque dos currículos escolares e da formação em serviço dos professores, vem desconsiderando esta importante característica do desenvolvimento humano que é a de progredir continuamente na sua evolução.

Nesta concepção, o fazer pedagógico é a síntese da experiência Histórico-cultural e não um momento abstrato e indeterminado de eterna preparação de uma aprendizagem estática. Esta noção processual, a crítica às medidas abstratas dos “cortes” e do caráter puramente corretivo e pragmático dos currículos da formação dos professores, representaram o ponto de partida para identificar alguns (des)caminhos da formação em serviço da Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro.

Entender a formação dos professores nesta perspectiva, como um processo contínuo, responsável por conferir ao professor autoridade para lidar com essa temporalidade do desenvolvimento humano, com suas especificidades e exigências, vem permitindo aos gestores das políticas de formação, reconhecerem os custos do caráter aligeirado e descontínuo dos modelos de formação que desconsideram abruptamente o desenvolvimento. O Ciclo de Formação vem exigindo, desde a sua implantação, um projeto de formação em serviço que redefina a atividade do professor

possibilitando-o estabelecer uma relação diferente com o conhecimento, em substituição a uma concepção mais tradicional e tecnicista, como adverte Vygotsky ao ressaltar o papel das interações entre os sujeitos na constituição do conhecimento:

*“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (1998. a: 40)*

Outro princípio que fundamenta os Ciclos de Formação afirma que durante toda a vida, o ser humano se desenvolve e aprende, mas não de forma linear, e sim por meio de uma reestruturação contínua que modifica e aprofunda toda a sua forma anterior de ver, agir, entender e organizar o mundo. Admitir, nos programas de formação em serviço vividos pelos professores desta Rede de Ensino, o pressuposto de que cada ser humano é uma versão pessoal e única da experiência histórica e cultural compartilhada com outros seres humanos, vem possibilitando uma aproximação de professores e alunos, colocando-os no centro da dinâmica da aprendizagem, como sujeitos em processo de desenvolvimento. Esse entendimento trouxe a consciência de que não são apenas os alunos que estão em processo de desenvolvimento, mas

também os professores são sujeitos em desenvolvimento, e estão sendo constituídos e formados a cada dia. Na perspectiva Histórico-cultural, não se trata de desconsiderar o conhecimento já constituído para substituí-lo por outro, como freqüentemente acontece nos modelos de formação em serviço de visão puramente pragmática. Ao contrário, esta perspectiva encerra a tentativa de se organizar os processos de aprendizagem, de forma compatível às características do desenvolvimento humano que é essencialmente diverso e cumulativo, como afirma Vygotsky: *“Os conceitos novos e mais elevados, por sua vez, transformam o significado dos conceitos inferiores.”* (Id: 143). Com efeito, ao considerar esse processo tem crescido nesta Rede de Ensino, e nos programas de formação dos seus professores, as bases que fundamentam um maior respeito às singularidades e especificidades dos processos de aprendizagem, como bem assinala Vygotsky:

*“O aprendizado tem as suas próprias seqüências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia.”* (1998. a: 126)

Outra dimensão importante na organização proposta pelos Ciclos de Formação, é o fato de que a escola é vista como uma das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para o ser humano e não, a única. Segundo Vygotsky, a escola representa uma possibilidade importante de desenvolvimento para o ser humano, já que as aprendizagens escolares teriam poucas condições de acontecerem na vida cotidiana (1998. a: 110). Contudo, as práticas sociais e culturais vividas fora da escola,

articuladas ao processo de amadurecimento biológico, são relevantes para o crescimento global das pessoas. Este aspecto fundamental, desloca o eixo por onde passa a compreensão do papel da escola que, historicamente tem sido vista como um lugar prioritariamente de aprendizagem, para assentá-la no lugar privilegiado de desenvolvimento humano. Incorporar essas colocações tem se constituído num dos maiores desafios enfrentados por esta Rede de Ensino. Mesmo admitindo essa perspectiva, não tem sido tarefa fácil romper com uma tradição de exclusão muito forte das práticas escolares, construídas a partir de uma visão conteudística, vivida historicamente nas escolas e nos espaços destinados à formação docente. Para ultrapassar esta visão restrita do papel da escola, é necessário conceber o conhecimento como parte integrante da formação humana, atribuindo ao aprendizado escolar um sentido de vida, em substituição a dimensão de preparação para a vida, como comenta Vygotsky ao relacionar aprendizado e desenvolvimento:

*“O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram algumas experiências com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar” (1998. a: 110).*

Ainda sobre o papel que a escola desempenha na formação das pessoas, segundo os fundamentos que embasam os Ciclos de Formação, é importante destacar que as experiências vividas na escola, precisam atender aos dois níveis de desenvolvimento estabelecidos por Vygotsky nos processos de aprendizagem: o nível real, definido pelas as funções mentais já amadurecidas, e o nível potencial definido pelas funções mentais em processo de amadurecimento. Essas duas dimensões do desenvolvimento, identificadas pelo nível de aquisição dos objetivos curriculares e a outra que expressa a capacidade subjetiva dos sujeitos frente a esses objetivos, vêm provocando uma revisão em todo o processo pedagógico, em especial nos procedimentos de avaliação.

A busca pela compreensão destes níveis de desenvolvimento tem exercitado, tanto os gestores, quanto os professores desta Rede de Ensino, a olhar mais na direção das possibilidades dos sujeitos e menos na direção daquilo que lhes falta. Essa concepção, vem tornando obsoletos os procedimentos de avaliação mecanicistas de caráter essencialmente corretivo e compensatório. Para ser coerente com a orientação Histórico-cultural, é preciso considerar, ao mesmo tempo, o processo de aquisição das estruturas cognitivas e os conceitos em formação. Neste sentido, vem se deslocando o papel da avaliação que, tradicionalmente tem servido para determinar a progressão e a retenção do percurso escolar, para uma dimensão constitutiva dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para articular os dois níveis de desenvolvimento descritos anteriormente: o real e o potencial, Vygotsky desenvolveu o conceito mais divulgado, e talvez, o mais

típico de seu pensamento: O conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, definida como a diferença entre esses dois níveis de desenvolvimento. Essa zona é determinada pelos aspectos que ainda não foram atingidos, mas que estão em processo de desenvolvimento. Ou seja, aquilo que é potencial hoje, será o real de amanhã, se o trabalho pedagógico for corretamente orientado. Nesse sentido a dimensão prospectiva ganha especial relevância, quando enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento e da trajetória dos indivíduos, os “brotos” ou “flores”, os processos, em vez de seus produtos ou “frutos”, como afirma Vygotsky. (1998. a: 113).

*“...é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal.*

*Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (1998. a: 112)*

A partir destes conceitos, o trabalho desenvolvido com os professores e com os dinamizadores dos grupos de professores, tem se constituído num investimento na autonomia intelectual deste grupo, e na busca por elevar esses profissionais da condição de “capatazes” do ensino, meros repassadores de pautas e informações, à categoria de “formadores”. Hoje, cada formador planeja a pauta que será desenvolvida em seus encontros, segundo as experiências vividas com os professores do seu grupo, a partir de alguns eixos norteadores do trabalho que são responsáveis pela unidade do programa. Esta medida tem o objetivo de que os professores

assumam esta mesma postura frente as suas turmas. Este movimento, embora discreto e ainda pontual, vem desenhando um novo perfil de formador, e conseqüentemente de professor, menos prescritivo e mais coerente com uma visão prospectiva do desenvolvimento humano.

Com estas proposições, Vygotsky aponta a importância da participação de outras pessoas no desenvolvimento dos indivíduos, em especial nos procedimentos que comumente ocorrem na escola, como a demonstração, o exemplo, o oferecimento de pistas e todas as formas deliberadas de intervenção. Vygotsky afirma que, aquilo que conseguimos fazer com a ajuda dos outros pode ser, muito mais indicativo do nosso desenvolvimento mental do que aquilo que conseguimos fazer sozinhos. (Id: 111)

*“Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. (1998. a: 115)*

Emerge aqui, claramente a mudança de paradigmas no papel que formadores e professores desempenham diante dos processos pedagógicos. A intervenção de alguém mais capaz em situações de aprendizagem específica, tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos. Ponto de vista muito diferente daquele que, durante muitos anos, levou os professores a acreditarem que as descobertas e

apropriações feitas pelos alunos são resultados exclusivos da maturação de seus sistemas biológicos e se realizam solitariamente. Distorções e equívocos na apropriação dos pressupostos construtivistas foram responsáveis por abandonar professores e alunos a sua própria sorte. Viver esta transição tem impulsionado os estudos e alimentado os debates nos centros de estudo dos formadores dos grupos de professores.

Outro princípio que embasa os Ciclos de Formação, afirma que o currículo escolar deve prever uma organização mais plástica e flexível, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos já construídos pelos alunos e também aqueles que eles ainda precisam construir. Esta compreensão tem sido importante, sobretudo, para desvendar a cada dia, as incoerências quando se toma um modelo único de mente e de sujeito como padrão para todo o magistério. Estes estudos vêm ajudando a rever os parâmetros que definem os currículos dos programas de formação em serviço, introduzindo informações essenciais para incorporar nas ações educativas processos de desenvolvimento cultural e historicamente situados. A título de incentivo ao debate vale destacar as considerações de Vygotsky sobre este assunto:

*“Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade. Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar. Quanto a isso, tal análise deve ser dirigida para dentro e é análoga ao uso do raio-X. Se bem sucedida, deve revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado escolar são “embutidos na cabeça” de cada criança. A*

*revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de importância primordial para a análise psicológica e educacional.” (1998. a: 118)*

Certamente, não basta que sejam criadas condições teóricas para que surjam mudanças significativas na prática. Como afirma Vygotsky, para cada passo que damos no aprendizado, damos dois no sentido do desenvolvimento (1998. a: 109). Os processos no campo das idéias não são coincidentes, nem acontecem de forma linear. Ainda que pese sobre a Equipe de Alfabetização o pioneirismo de todas as tentativas de mudanças e a criação de um terreno fértil para o estudo e o debate, pesam também sobre esta equipe as amarras hierárquicas, orçamentárias e oficiais presentes nas políticas públicas e responsáveis pela morosidade e por alguns retrocessos nos processos de reformas.

Dos avanços registrados nas ações de formação em serviço de professores, o mais relevante no meu ponto de vista, é o esforço que se tem dispensado para ultrapassar os limites de pressupostos e estratégias improvisadas que visam exclusivamente a adequação dos profissionais em face de alguma urgência prática. Tem resultado deste esforço, encaminhamentos de novas propostas de trabalho que buscam transformar as escolas e os programas destinados à formação em serviço num espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados de modo a atender com mais competência às exigências da construção de uma escola pública de qualidade.

Por muito tempo, os programas de formação em serviço adotaram uma prática compensatória, em virtude da formação inicial inadequada que se verifica. Porém, a tentativa de organizar o sistema educacional por Ciclos de Formação tem nos levado a descobrir e mexer nas dimensões mais constitutivas do exercício dos mestres. A experiência da implantação do 1º Ciclo de Formação foi o ponto de partida para a formulação de um corpo teórico que concebe a educação como um processo. Além disso, é inegável que a educação sendo um campo dinâmico e heterogêneo, os paradigmas teóricos precisam estar sempre sendo revistos, de forma a manterem-se em sintonia com a realidade. Portanto, passar entender a formação em serviço na perspectiva da formação humana é entendê-la como um direito do professor, um processo inicial e continuado que não se esgota, uma vez que, lida com um objeto que é encarnado, imprevisível e inacabado: o homem.

Participar do processo de conceituar um novo modelo de formação em serviço para os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino, vem significando na prática, fragilizar as concepções e pressupostos que sustentaram este trabalho durante muitos anos para construir novos sentidos para a formação dos professores, inserindo esta ação num projeto maior de reconstrução da Escola Pública, como um espaço democrático responsável pelo acesso ao conhecimento e desenvolvimento individual e coletivo.

A partir do panorama descrito e de todas as ações e investimentos para preparar e formar profissionais competentes na área da alfabetização, já se pode perceber indícios das ações de formação em serviço nas práticas dos professores? Aquilo que os professores esperam e vivenciam nos espaços de formação vem se

traduzindo nas suas atitudes e ações? Como se sabe, clima de entusiasmo e implantação de propostas inovadoras não são suficientes para garantir alterações profundas no trabalho desenvolvido na sala de aula. Em busca de pistas que pudessem responder a essas e a outras questões, segui para a escola determinada a desenvolver uma pesquisa capaz de gerar respostas e conhecimentos compatíveis com as necessidades dos professores e das escolas cariocas.

## 5 - A perspectiva de um diálogo ...

*“Invadir uma escola sob o pretexto de conserta-la  
provoca um verdadeiro desastre, arruinando sua identidade e atingindo,  
severamente, a auto estima dos professores e alunos que lá existem e  
continuarão existindo, independente da vontade ou das verdades do  
pesquisador.”*

(SENNA,2003)

A minha chegada à escola nunca teve a intenção de acirrar um confronto superficial e improdutivo, já conhecido e experimentado em situações de supervisão e acompanhamento às escolas. Guiada por uma perspectiva ecológica, fui instalando um contexto de diálogo, através de discussões que mobilizavam e davam sentido àquele contexto.

Resolvi adotar uma dinâmica que, além de garantir um processo de estudo, observação, reflexão e registro sobre as diferentes situações que emergem do cotidiano escolar, considerando, sobretudo, o conjunto de relações que envolvem as concepções e posturas dos diferentes sujeitos envolvidos, pudesse fornecer respostas e gerar conhecimentos compatíveis com a complexa realidade escolar.

Não foram raras às vezes em que, assumindo o papel de gestora de uma política pública de formação em serviço, estive na escola com a intenção de consertá-la ou de implantar alguma política da SME. Esta era a primeira vez em que experimentava a diferença epistemológica de estar na escola desprovida de uma

atitude intervencionista. Esta condição me obrigou a manter um vínculo efetivo com a realidade da escola pesquisada e a encarar aquele ambiente com todas as suas singularidades, o que me possibilitou conhecer verdadeiramente e considerar as contribuições e os limites de todos os envolvidos no processo da pesquisa.

No princípio, a minha preocupação foi desenvolver a consciência da observação conforme aprendi com um misterioso e inquieto “Senhor Palomar”. Este Senhor, é um personagem criado por Ítalo Calvino, que tomou emprestado o nome de um famoso observatório astronômico para o protagonista do seu livro:

*“...como se fosse um telescópio ao contrário, voltado não para a amplidão do espaço, mas para as coisas próximas do cotidiano. É como se dissesse que as grandes questões do mundo e da existência também estão presentes em cada objeto que observamos, em cada cena que presenciamos, e que tudo é digno de ser interrogado e pensado.” (CALVINO, 1994)*

*A escola ...*

A busca e a escolha da escola onde se desenvolveu a pesquisa aconteceu por atendimento a três critérios estabelecidos pela própria natureza da pesquisa: era preciso que a escola estivesse situada em uma localidade que representasse o contexto social da maioria dos alunos da Rede Municipal; o outro critério foi especificamente a quantidade de Turmas de Progressão formadas pela escola, já que através do fluxo dos seus alunos é possível inferir como algumas questões de alfabetização são vistas e tratadas pela escola; e por fim, o grupo de professores das turmas de Progressão, cuja

diversidade precisava ser representativa da heterogeneidade que compõe o magistério público da Cidade do Rio de Janeiro . Cada um destes critérios e a forma como a escola escolhida preencheu cada um desses critérios será explicado a seguir.

A escola M.M.F. está situada no interior do Complexo do Alemão, região de que todo cidadão desta cidade já teve notícias, sendo assim bem conhecida através das manchetes dos jornais. Localizada na zona norte da cidade, é considerada hoje, uma das maiores e mais populosas favelas do Rio de Janeiro. Abrange os bairros da Penha, Inhaúma, Bonsucesso, Ramos e Olaria, todos circunscritos à área da 3ª Coordenadoria Regional de Educação. O Complexo do Alemão foi uma enorme fazenda até o final dos anos 40 (quarenta). Seu primeiro proprietário foi um imigrante de origem polonesa, muito branco, alto e de fala enrolada. Por causa da aparência passaram a se referir ao dono daquele local como Alemão.

Este cenário concentra muitos problemas sociais, pobreza e uma grande população, cerca de 250.000 (duzentos e cinquenta mil) moradores, em uma área de aproximadamente 437.880 (quatrocentos e trinta e sete mil e oitocentos e oitenta) m<sup>2</sup><sup>16</sup>. Ambiente ideal para justificar índices alarmantes de exclusão e seletividade dos grupos sociais mais pobres, que constituem a população do Complexo do Alemão e conseqüentemente o corpo discente da escola M.M.F.

A escola M.M.F. havia formado no ano de 2004, 6 (seis) turmas de Progressão. Quando solicitei os registros de classe para analisar o fluxo e a composição das turmas em questão, descobri que do total de turmas de Progressão, a metade delas foi produzida na própria escola. Ou seja, 3 (três) turmas completas, formadas por alunos

---

<sup>16</sup> Fonte: Núcleo do Projeto de Atendimento Integral à Família.

com 9 (nove) anos de idade, haviam feito o último período do Ciclo de Formação no ano anterior na escola M.M.F. e não conseguiram ser alfabetizados nos 600 (seiscentos) dias letivos previstos para o 1º Ciclo de Formação. A outra metade das turmas a situação era ainda pior. Embora nem todos tenham sido alunos da escola M.M.F. no ano anterior, há casos de transferências e algumas poucas matrículas novas, na sua totalidade, foi composta por alunos com mais de 10 (dez) anos de idade, que já haviam freqüentado turmas de Progressão, pelo menos uma vez. Desta forma, estava definido o contexto social com o qual decidira trabalhar. O contexto da escola MMF e a formação das 6 (seis) turmas de Progressão, ganham fundamental importância e relevância para a pesquisa quando explicam como a instituição escolar reforça e assimila a discriminação de que os alunos são objeto.

Quando conheci os professores regentes das turmas de Progressão e a diversidade de experiências e de expectativas que constituíam aquele grupo, percebi que havia encontrado parceiros capazes de me ajudar a reescrever, repensar e interpretar aquela realidade. Dada a sua diversidade, o grupo representava uma profícua possibilidade de reflexão e um vasto campo de pesquisa. Apresentava um perfil variado e diversificado em relação ao tempo de vida de cada uma das professoras, em relação às experiências de docência, inclusive com turmas com este perfil e, principalmente, apresentava uma significativa diferença com relação às expectativas e participações em programas de formação em serviço oferecido aos professores.

Este grupo era composto por 6 (seis) professoras que passarão a ser identificadas como a descrição abaixo:

- A professora W tem 52 (cinquenta) anos de idade e muitos de profissão. Há anos escolhe trabalhar com as turmas consideradas mais difíceis da escola porque *“gosta dos alunos maiores”*, e afirma que *“enquanto acreditar que posso contribuir com esses alunos vou estar com eles”*; participou de todas as ações de formação em serviço oferecidas ao longo de sua trajetória profissional, porém, a partir do ano 2000, esta participação tornou-se mais efetiva e sistemática.
- A professora A tem 20 (vinte) anos de idade e alguns meses de profissão; apesar de não ter experiência com outras turmas afirma que *“gosta muito dos seus alunos e se identifica com eles”*, embora não tenha escolhido estar à frente desta turma, declara que a experiência tem sido gratificante, e por isso, gostaria de continuar trabalhando com turmas de Progressão no ano seguinte.
- A professora M tem 41 (quarenta e um) anos de idade e 20 (vinte) de profissão; gosta de trabalhar com este perfil de aluno, tanto que, desde o projeto de Alunos com oito anos ou mais na 1ª série, *“nunca mais peguei outro tipo de turma, desde 1998 prefiro ser desafiada todos os anos a me acomodar”*; participou de todos os cursos e encontros oferecidos, especificamente para os professores regentes destas turmas.
- A professora L tem 31 (trinta e um) anos de idade e 16 (dezesseis) de profissão; esta é a primeira vez que assume turma com este perfil e declarou de imediato que não se tratava de uma escolha, *“foi a turma que me coube”*, com relação à formação em serviço, participou apenas no ano

anterior do curso oferecido aos professores regentes do 1º Ciclo de Formação.

- A professora MC tem 55 (cinquenta e cinco) anos de idade e quase 30 (trinta) de profissão; há 3 (três) anos, por escolha, trabalha com turmas de Progressão, participou de todos os cursos e encontros oferecidos, inclusive aqueles destinados exclusivamente aos professores das turmas de Progressão. A professora MC tem grande parte da sua trajetória profissional dedicada ao ensino especial, especificamente com deficiente auditivo, ela declara que a experiência no ensino especial lhe ajuda muito a desenvolver o trabalho nas turmas de Progressão, *“As capacitações oferecidas aos professores do ensino especial, aliada à experiência adquirida com os alunos portadores de necessidades educativas especiais, me fazem ter um olhar também especial para as turmas de Progressão. Especial no sentido da especificidade do trabalho, não em relação à deficiência, é bom deixar claro.”*
- A professora Y tem 48 anos de idade e 25 de profissão; este foi o primeiro ano que aceitou trabalhar com turma de Progressão, *“Não se tratou de opção, digamos que fui convencida pela Diretora”*, afirmou que não deseja repetir a experiência nos próximos anos, diz que prefere trabalhar com alunos já alfabetizados, e declara não ter participado de nenhum curso oferecido, eventualmente concorda em participar de alguma palestra no seu turno de trabalho, mas nada que seja oferecido à noite.

Na perspectiva até aqui defendida, que implica admitir a complexidade social, encontrara um grupo cuja diversidade exigiria propostas compatíveis com as especificidades dos professores desta Rede de Ensino. Sob o ponto de vista do desenvolvimento do projeto de pesquisa, tinha encontrado a fração do universo escolar que desejava investigar para responder a questão fundamental que motivou a pesquisa: o que os professores esperam e vivenciam nos espaços de formação vem se traduzindo nas suas práticas e condutas pedagógicas?

Se a resposta para esta questão for afirmativa, é provável que as práticas encaminhadas pelos professores que nunca, ou muito pouco, participaram dos programas de formação em serviço, sejam diferentes dos outros professores, bem como os resultados obtidos em seus trabalhos. Desta forma, foi possível admitir as duas categorias de professores no grupo referência da pesquisa: os que declararam participar, há vários anos, de todas as ações de formação em serviço, e os que declararam não ter participado. Trabalhar com estes dois conjuntos de professores foi fundamental para potencializar e distinguir com mais precisão os efeitos e os múltiplos sentidos da formação em serviço nas escolhas e decisões dos professores. Este contraponto, além colocar em constante relação o universo da formação em serviço dos professores, trouxe elementos importantes para análise e conclusões da pesquisa. A partir de um conjunto de pressupostos estabelecido pelos programas de formação em serviço, que determina o conceito de “ideal” de prática docente, abriu-se uma série de possibilidades de estudos e elaborações teóricas que contribuíram para demarcar o desenvolvimento da pesquisa. Existe, na realidade um conjunto de

práticas pedagógicas, em especial em um contexto de alfabetização, que possa ser aceita como ideal para todos os professores e alunos em todas as situações? Que tipo de orientação e metodologia deve apontar as políticas de formação em serviço para transformar as práticas dos professores observados em “ideal”?

Durante 6 (seis) meses, duas vezes por semana, passei a viver segundo a rotina da escola. Participava das aulas das turmas de Progressão, e de todos os encontros pedagógicos organizados pela escola, tais como: centro de estudos, conselhos de classe e encontros de planejamento. Minuciosamente, seguia ouvindo, registrando, anotando e recolhendo tudo aquilo que pudesse ser importante como material de pesquisa. Ao participar das reuniões e do cotidiano da escola, acabei me aproximando e me relacionando com todo o grupo de professores, embora o grupo de referência continuasse a ser os professores das turmas de Progressão. Assim, enquanto ganhava a confiança dos professores, com muito cuidado e determinação ia penetrando naquele contexto e percebendo, com mais clareza, as relações simbólicas constituídas no universo da escola M.M.F.

A certa altura da pesquisa, compreendi que teria dificuldades para organizar a grande quantidade de informação que havia recolhido. Hoje, sei que todas as pesquisas qualitativas, baseadas em observação produzem uma quantidade muito grande de descrições detalhadas. Apesar de reunir um rico material para pesquisa, é uma tarefa complexa selecioná-los e apresentar as conclusões de forma que convença de sua validade.

Para solucionar esta questão e orientar metodologicamente a apresentação dos comentários e das análises, organizei o material recolhido durante a pesquisa em três

categorias: a prática revelada na sala de aula, que concentra o material coletado nas observações feitas na sala de aula; encontros de formação, que reuniu o material coletado nos momentos de formação em serviço na escola; registros escritos, reunindo 5 (cinco) relatos das professoras<sup>17</sup>, que além de revelar como elas se relacionam com a escrita, afinal este constitui o objeto de trabalho do alfabetizador, puderam também, mostrar o que pensam sobre a formação em serviço. De cada uma das categorias apresentadas escolhi alguns episódios, que julguei mais significativos para apresentar neste relatório final.

A partir de cada episódio criei um campo de significações que me possibilitou elaborar e sistematizar as idéias de forma coerente com a perspectiva Histórico-cultural. As análises desenvolvidas e a rede de relações estabelecida no decorrer de cada Episódio, são frutos de um recorte pessoal, e são fundamentadas no pressuposto de que cada ser humano é uma versão única da experiência cultural vivida com outros seres humanos situados historicamente. Metodologicamente, esta abordagem representou pousar meus olhos sobre o grupo referência de professores da escola M.M.F. sem esquecer que essa fração do universo não tem existência em si mesma, devendo sempre ser colocada em relação com o todo ao qual ela pertence. É como se cada ponto da realidade observada contivesse toda a Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

## CATEGORIA: A PRÁTICA REVELADA NA SALA DE AULA

### **EPISÓDIO 1**

---

<sup>17</sup> Uma professora estava licenciada na ocasião em que solicitei a escrita do texto.

### *CENA 1.1*

Sala de aula da professora L turma 3:

A sala de aula é organizada em grupos, precisamente composta de 3 (três) fileiras, nas quais as crianças estão sentadas ocupando os dois lados. Esta disposição os coloca em uma perspectiva lateral com relação ao quadro de giz. Nesta sala existe pouco recurso visual, apenas um pequeno alfabetário do tamanho de uma folha ofício afixado acima do quadro de giz. A atividade que toda a turma realizava era a cópia de uma lista de alimentos registrada no quadro. A professora L explicou que a lista era o resultado de uma conversa com a turma sobre a importância dos atletas olímpicos se alimentarem bem. Então a turma listou alguns alimentos que os atletas, e nós também, precisamos comer para ficarmos fortes.

Aluno R: *\_ Tia, posso mudá de lugar pra copiar?*

Professora L: *\_ Por que? De onde você está não dá pra ver?*

Aluno R: *\_ Tô com dor aqui, (disse apontando para o pescoço) é um montão de palavra, mais de cem.*

Professora L: *\_ Mais de cem? Quem vai ajudar o R. a contar as palavras? Vamos lá, então contamos juntos. Ah! São 26 (vinte e seis) palavras viu R? Pode mudar de lugar sim, mas depois volta. Você aí junto com o N não dá certo.*

Horas depois perguntei para a professora L qual o critério que adotara para distribuir os alunos pelos grupos. Ela respondeu que basicamente o critério adotado servia para separar os bagunceiros, do contrário ninguém produz.

Foto 1: Arrumação dos alunos



### *CENA 1.2*

Sala de aula da professora MC turma 5:

A sala é organizada em grupos com as carteiras dispostas em fileiras que deixam os alunos em posição lateral, se considerarmos o quadro de giz como referencia. A sala apresentava muitos recursos visuais que serviam de apoio às

atividades de alfabetização: produções dos alunos, lista de palavras, alfabetário e etc. A turma estava realizando uma atividade coletiva de produção de texto, cujo tema era “A pescaria”. Esta atividade, foi o desdobramento de uma história que a turma ouviu durante a roda de leitura promovida pela professora. Ao terminarem a produção do texto, registrei o seguinte diálogo entre a professora e uma aluna:

Professora MC \_ *D, você pode copiar o texto no papel grande pra gente colocar no nosso blocão?* (esta professora solicita muito a ajuda dos alunos, que gostam e sentem-se motivados a ajudar)

Aluna D \_ *Eu não.*

Professora MC \_ *Mas D, você até briga pra me ajudar, que bicho te mordeu?*

Aluna D \_ *Você só quer que a gente faz o que você pede, mas quando a gente te pede...*

Professora MC \_ *Ah! Já sei. Entendi. Só não entendo porque não quer mais sentar nesse grupo. Eu já te expliquei ...*

Aluna D \_ *Não vem não tia, já pedi um montão de vezes pra sair de perto daqueles burros, você fala, fala, fala mas eles não me ensinam nada.*

Professora MC \_ *Depois a gente conversa D. E antes que eu me esqueça, aqui não tem ninguém burro não.*

Na hora do recreio tentei conversar com a D para compreender melhor o ocorrido. Porém, ela se mostrou ainda muito ressentida e não quis voltar ao assunto. Procurei então a professora, que esclareceu que a D é uma aluna muito esperta e descobriu que o seu grupo é o mais fraco da turma. Desde então, deseja mudar de grupo guardando a expectativa de melhorar o seu desempenho.

Quando cheguei às turmas de progressão um fato logo chamou minha atenção: a organização do espaço físico e a disposição dos alunos neste espaço. Todas as 6(seis) turmas, invariavelmente, tinham os alunos dispostos em grupo, ainda que com tamanhos, formas e critérios de agrupamento variados.

As cenas descritas acima ilustram bem dois aspectos que desejo abordar. O da organização espacial das salas e os recursos visuais disponíveis para o apoio à alfabetização. Pedagogicamente é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita.

Na primeira cena, quando o aluno pede para mudar de lugar pois tem dor no pescoço, me chamou a atenção o fato de que todas as turmas, sob o pretexto de serem organizadas em grupos, posicionam os alunos de lado com relação ao quadro de giz. Além dos alunos não ficarem de frente para o quadro de giz, é preciso considerar também o fato de que, este é o local onde geralmente o professor se coloca quando precisa se dirigir à turma toda. Do ponto de vista da criança que está se alfabetizando e ainda não interiorizou a estrutura da língua escrita, esta posição, mais do que desconforto, produz dor, cansaço e dispersão. Basta lembrar de quantas vezes precisamos nos voltar para escrever uma palavra de idioma desconhecido quando nos dispomos a copiá-la, o movimento se repete letra por letra. Sendo assim, o aluno R tinha razão. A lista que tinha 26 (vinte e seis) palavras se transformava em cem.

Outro aspecto que merece destaque na organização das salas está relacionado aos recursos visuais disponíveis para apoio à alfabetização. Na sala da professora L

praticamente não existe, com exceção de um pequeno alfabetário fixado em cima do quadro. Porém, como se encontra completamente fora do campo visual dos alunos, ninguém o consulta como fonte de auxílio visual à memória. Já na sala da professora MC o que existe é um excesso de material fixado. São muitos cartazes, textos, “alfabetários”, materiais antigos misturados aos recém fixados, alguns já sem significado para os alunos. Este ambiente poluído visualmente torna difícil, e às vezes, até impossibilita a consulta.

Outro aspecto que merece destaque é o critério, ou a falta dele, para agrupar os alunos. Na primeira cena, a professora declara que o critério utilizado se baseia na separação dos alunos mais “bagunceiros”. Desta forma, consegue manter a ordem na turma, o que, segundo ela, gera um clima mais propício para a aprendizagem. No segundo caso, embora a professora não tenha declarado, foi possível deduzir que os grupos são organizados de acordo com o nível de conhecimento dos alunos.

Ao refletir sobre estes aspectos, é possível relacioná-los às experiências de formação em serviço vividas nesta Rede de Ensino. Fundamentados em pressupostos que concebem a presença viva do diálogo e a força das interações nos processos de constituição dos indivíduos, os currículos e os encontros de formação em serviço muito têm insistido sobre a importância das interações nas situações de aprendizagem. Contudo, os modelos de formação em serviço não possibilitam ao professor apropriar-se integralmente dos conhecimentos que circulam. Desta forma, professores retornam à escola com informações incompletas e experiências fragmentadas com relação aos postulados sobre o espaço da sala de aula e sua organização. Simplesmente dispõem as turmas em grupos para responder a demanda criada nos encontros de formação em

serviço, desconhecendo essencialmente o papel das interações no processo de aprendizagem e desenvolvimento e na própria escolarização dos alunos. Na escola, muitas vezes um assunto é ensinado pressupondo que o aluno venha a pensar sobre ele posteriormente. De forma muito semelhante, os modelos de formação em serviço também adotam esta postura. Na ausência de tempo para o aprofundamento da informação, o que se verifica freqüentemente, é a mera transposição de um conhecimento sem significado e elaboração.

Para construir uma ação pedagógica que contemple o processo dialético da formação humana, considerando a natureza social da aprendizagem e o fato de que o ser humano aprende na relação com o outro, não basta apenas, reuni-los em grupos. Fundamentando esta questão, está o próprio conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotsky. Conceito complexo e mal compreendido, ou talvez, mal aplicado na educação, que antes de tornar-se um poderoso aliado às pesquisas de desenvolvimento, como previu seu autor, acabou gerando, sob o ponto de vista da organização espacial, salas de aulas caóticas, onde os alunos são submetidos a exercícios de “contorcionismo”, sempre que precisam olhar para o quadro de giz.

A partir da queixa da aluna D e da forma como a sua professora justificou a disposição dos alunos, fica claro como tem sido interpretado e vivido nas escolas o processo das interações: *“é uma aluna muito esperta e descobriu que o seu grupo é o mais fraco da turma”*. Quando um professor propõe a formação de um grupo, precisa ter clareza de que está intervindo nos processos de desenvolvimento de cada um dos seus alunos, de forma que a composição dos grupos tem inúmeras conseqüências, e por

isso, não pode se resumir a separar alunos “bagunceiros”, nem tão pouco dividir a turma em alunos fracos, médios ou fortes. A questão torna-se crucial exatamente quando o professor, buscando interpretar com os recursos que dispõe, as informações que recebeu nos encontros de formação, não consegue entender o pressuposto que está na base de suas decisões. Segundo Vygotsky:

*“a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, mas aquilo que está em processo de maturação”.*(1998. a: 113)

Assim, ao descrever e analisar estas cenas, pode-se pensar que há uma distância entre o mundo da formação em serviço e o mundo real da escola. Distância determinada pelo exíguo e descontínuo tempo destinado aos encontros com professores, e pelo pressuposto de que o conhecimento pode ser transmitido através de descrições verbais de condutas e regras. Desta forma, a aplicação de alguns conceitos nas escolas tem sido fonte de incertezas e equívocos, por esse motivo, tem servido em muitos casos, mais à produção da exclusão do que à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

## **EPISÓDIO 2**

### *CENA 2.1*

Sala de aula da professora Y - turma 1:

A aula está começando e a professora fixa no quadro uma página de jornal que traz uma matéria sobre a festa de abertura dos Jogos Olímpicos. Pergunta aos alunos se assistiram a festa e se gostaram do espetáculo. Muitos respondem que sim. A professora diz que a leitura do dia é uma matéria de jornal e que foi escolhida exatamente porque trata dos Jogos Olímpicos. Após este rápido comentário, ela começou a leitura da matéria. Várias vezes, foi interrompida pelos alunos que falavam enquanto ela lia. Pacientemente, retomava a leitura solicitando que aguardassem o final para falarem sobre o assunto. Ao terminar, todos estavam ansiosos e querendo falar ao mesmo tempo. A agitação foi logo “controlada” pela professora que deu por encerrado os comentários e encaminhou a atividade seguinte. Os alunos deveriam desenhar a modalidade do esporte olímpico de que mais gostavam, para depois, individualmente, produzirem um texto justificando a escolha. Passados 95 (noventa e cinco) minutos desde o início da segunda atividade, a situação era a seguinte: três alunos tinham concluído a tarefa integralmente há mais de 30 (trinta) minutos e ocupavam o tempo com brincadeiras; 11 (onze) alunos haviam feito o desenho e continuavam empenhando-se em produzir um texto. Seis alunos só haviam concluído o desenho e deram a tarefa por encerrada. Os 4 (quatro) alunos restantes haviam desistido de realizar a tarefa fazia bastante tempo, tinham rasgado e rabiscado suas folhas, sendo que um jogou-a no lixo.

Aluna V \_ *Tia, já ta na hora de descer?*

Professora Y \_ *Ainda não V. Ainda falta um pouquinho* (disse isto olhando para o relógio). *Vamos fazer mais um dever e depois descemos.*

A atividade seguinte consistia em desenhar nas caixinhas correspondentes a cada letra que compõe a palavra **O L I M P Í A D A**, alguma coisa, cuja escrita do nome começasse pela a letra indicada:

<b>O</b>	<b>L</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>P</b>	<b>Í</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>A</b>

Depois de algum tempo, quando a atividade estava quase sendo dada por concluída, ocorreu o seguinte diálogo:

Aluno J \_ *Tia, vê se tá certo.*

Professora Y \_ *Rapidinho J, já está em cima da hora do recreio* (disse isso olhando para a folha do aluno). *Rapaz, você fez confusão! Não era pra copiar as letras nas caixas, era pra desenhar. Agora deixa assim, tá bom assim* (na seqüência apresentada pelo aluno J, havia duas letras escritas erradamente).

## CENA 2.2

Sala de aula da professora A – turma 2:

Quando cheguei à sala de aula, a turma cantava a música O PATO acompanhando a letra que estava fixada no quadro. Realizavam a atividade com entusiasmo. Após comentários sobre a música e os seus animais de estimação, a

professora mandou copiarem a letra da música nos cadernos, tarefa que ocupou muito tempo para ser executada. Após 45 (quarenta e cinco) minutos, a professora retomou a atenção da turma perguntando que palavras conheciam que começava com o PA de PATO? Os alunos demonstraram que conheciam muitas palavras que continham a sílaba PA. A tarefa proposta a seguir consistiu em encontrar as sílabas da palavra PATO em outras palavras:

*CIRCULE A SÍLABA EM DESTAQUE NAS PALAVRAS ABAIXO.*

<b>PA</b>	<b>TO</b>
PANELA	TOMATE
PÁSCOA	TOCA
PAZ	TORPEDO
PAI	TOLO
PALHAÇO	TORTA
PALITO	TOURO
PALCO	TOTAL
PADARIA	TOALHA
PÃO	TORTO

Revendo as cenas acima, cada um dos exemplos analisados levantou questões e considerações próprias do universo da alfabetização e das atividades de escrita desenvolvidas no contexto escolar.

O texto tem sido o ponto central da proposta pedagógica implementada pela política de formação em serviço dos professores alfabetizadores. Reiteradas vezes, vêm se discutindo com os alfabetizadores sobre a importância do trabalho a partir de textos desde o momento em que a criança entra na escola. É no texto que as palavras, as letras e as sílabas ganham significado. Do ponto de vista da alfabetização, este é um caminho bastante eficiente, que permite conhecer a estrutura e o funcionamento da língua escrita, explorar a sua funcionalidade e o seu conteúdo. Um trabalho a partir de texto exige uma direção e uma orientação pedagógica que só pode ser exercida se os professores estiverem fundamentados em um seguro conhecimento, tanto do processo de aprendizagem, quanto das dimensões que envolvem a apropriação da língua escrita. Por isso, para planejar o trabalho nesta perspectiva, é necessário que os professores proponham situações de aprendizagem que retomem todos os aspectos da linguagem escrita, adotando procedimentos metodológicos que contemplem tanto os componentes da escrita, as regras, o código e a estrutura, quanto à natureza cultural da apropriação e do uso deste sistema. Vygotsky apresenta uma clara posição com relação ao ensino da língua escrita:

*“... a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.” (1998. a: 156)*

Considerar estes postulados implica conceber a linguagem escrita como um produto da cultura humana, cuja aprendizagem exige do professor e do aluno um trabalho sistemático e organizado de elaboração conceitual. O processo de aquisição da língua escrita passa por outras dimensões que não se restringe exclusivamente a habilidades motoras, envolve questões conceituais e sociais que dizem respeito tanto a quem ensina como a quem aprende.

Quando voltamos o olhar para os currículos de formação em serviço desta Rede de Ensino, verificamos que não oferecem eixos fundamentais que possam contribuir para o êxito do processo de aquisição da língua escrita baseado numa concepção histórica da linguagem. Para os programas de formação encaminharem propostas pedagógicas de alfabetização coerentes com esta compreensão de linguagem é preciso que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de pensar e de estabelecer relações. Somente conhecendo e dominando os aspectos que compõem o sistema da linguagem escrita, é que os professores entenderão não ser possível trabalhar isoladamente as letras, fonemas, sílabas e até mesmo as palavras.

Entretanto, a pretexto de expor um saber, submetemos freqüentemente o professor a um discurso que, por não encontrar referência nos conhecimentos pedagógicos que ele já tem constituído, raramente é organizado e assumido por ele. As práticas pedagógicas decorrentes deste aparente paradoxo, não apenas discriminam e excluem, mas também emudecem e calam os alunos e professores que não conseguem responder porquê um enorme contingente de alunos não consegue aprender a ler e a escrever na escola. Dito isso, retomo a posição de Vygotsky sobre o papel das metodologias nas práticas de alfabetização:

*“... especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e a escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno.” (1998. a: 139)*

A visão de que a criança se apropria da escrita de forma quase espontânea e independente de intervenção, tem levado os professores a abandonarem seus alunos a sua própria sorte. As situações analisadas sobre as práticas de alfabetização no contexto da escola M M F, revelaram que a escrita praticamente não existe para aquelas crianças que estão em processo de alfabetização. Que fique entendida por atividades de escrita, aquelas em que o aluno é desafiado a pensar sobre a estrutura e o funcionamento da língua escrita. Frequentemente eles são colocados em situação de cópia e de desenho, mas raramente escrevem. No texto coletivo, que virou moda em nossas escolas, quem faz a sintaxe e estrutura do texto é o professor. Já nas situações de produção de textos individuais, são raras as interações entre professor e aluno para torná-lo melhor. O movimento das interações é restrito e contido. As ações verificadas mais comumente são sentar, copiar, desenhar e colorir. Neste esvaziamento da ação de ensinar, ocorre que os professores não sabem como agir sobre o texto do aluno. Constatei que os professores continuam mandando seus alunos fazerem muitas

“redações”, mas esqueceram de ensiná-los a escrever. Vygotsky apresenta a sua posição com relação ao papel que a escrita deve ocupar na prática escolar: *“Ensina-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita como tal.”* (1998. a: 139)

Continuando a analisar as atividades desenvolvidas nas cenas do Episódio 2, é interessante atentar para os seus objetivos pedagógicos. Todas as atividades desenvolvidas são de avaliação, destinam-se a verificar aquilo que o aluno já sabe. Não pude observar nenhuma situação em que a atividade proposta tivesse a intenção de ensinar, cujo objetivo fosse desenvolver conceitos essenciais à apropriação da língua escrita. Verifiquei na atividade em que os alunos deveriam desenhar nas caixinhas, que o objetivo era, através de desenho, avaliar se reconheciam sonoramente o valor das letras da palavra OLIMPÍADA. Na atividade descrita na cena 2.2, o objetivo era verificar se os alunos eram capazes de relacionar as sílabas da palavra PATO em uma lista de palavras dada. Parece que depois de vários anos de uma interpretação errada dos postulados do Construtivismo, onde se reforçou enfaticamente a idéia de que as crianças aprendem praticamente sozinhas em interação com o mundo, temos esta cultura implantada fortemente entre os professores. Esta situação tem uma implicação direta na qualidade e nos objetivos das atividades propostas, e na ausência de intervenções dos professores junto aos alunos. Como fica demonstrado na cena 2.1, quando o aluno J solicita que a professora verifique a sua tarefa. Neste momento, a professora diz que apesar dele não ter feito a atividade como devia, conclui que – *“Agora deixa assim, tá bom assim”*. Este fato, demonstra que não importava muito o modo de realização da mesma. Cabe ainda lembrar, que na seqüência apresentada

pelo aluno haviam duas letras traçadas erradas que foram desconsideradas pela professora. Quando um aluno erra, ou não consegue realizar uma determinada tarefa, se não ouvir do professor uma explicação capaz de lhe fazer entender o que fez de errado, ou o que deixou de fazer, não conseguirá progredir em seus conhecimentos.

Ainda com relação à atividade em que a outra professora propõe relacionar as sílabas da palavra **PATO**, é importante observar e considerar que nem todas as palavras tinham a sílaba correspondente: as palavras PÁSCOA/ PAZ/PALCO não contêm a sílaba PA, assim como, as palavras TORPEDO/ TORTA/TOURO não contêm a sílaba TO. Esta atividade demonstra um erro no conceito de sílaba. Este fato revela que a professora desconhece aspectos importantes que se referem ao conhecimento formal do que pretende ensinar. Não se pode esperar que, ignorando aspectos fundamentais e estruturais da língua escrita, ela possa ensiná-la.

Mas é importante atentar que esta situação, provavelmente, seja o resultado de anos de investimentos em discussões sobre os métodos e os modos de alfabetizar, acreditando que uma abordagem exclusivamente metodológica fosse capaz de trazer aos professores respostas sobre questões complexas do processo de alfabetização. Sendo assim, os currículos de formação em serviço desconsideraram os modos de aquisição da linguagem escrita e a importância do professor conhecer, de forma competente, o seu funcionamento, a sua estrutura e as regras para poder ensiná-la. Segundo o lingüista Luiz Carlos Cagliari, este conhecimento técnico é condição fundamental para os professores redimensionarem corretamente as questões surgidas no processo de alfabetização: *“Um professor que não souber lidar muito bem com esses*

*conhecimentos técnicos não tem condições de controlar o ensino e a aprendizagem na alfabetização.” (1999. a: 157)*

O professor quando não tem condições de avaliar o seu trabalho, justamente porque não domina as várias dimensões da linguagem escrita, não consegue encontrar alternativas de intervenção consistente, capazes de promover o avanço de seus alunos. Atividades isoladas, sem continuidade ou relação entre si, como as descritas nas cenas do Episódio 2, não concorrem para ampliar as possibilidades de aquisição da linguagem escrita nos alunos. A apropriação de um sistema de representação, organizado historicamente pela humanidade, precisa ser ensinado com intencionalidade, e para isso deve ser planejado e organizado conscientemente. A grande dificuldade no aprendizado da língua escrita se revela, não nas condições de vida dos alunos, mas, na inadequação do que é oferecido a ele.

Outro aspecto curioso de observar nas situações destas salas de aula é que as atividades são sempre dirigidas a todos. É preciso que todos acabem a tarefa para que outra possa ser proposta. Considerando a heterogeneidade das turmas de Progressão, a diferenças dos níveis de desenvolvimento e a diversidade de experiências culturais dos alunos, o tempo de espera a que são submetidos é muito longo, em média 90 (noventa) minutos. Esse tempo de espera, antes de legitimar o respeito ao ritmo do aluno, tem se caracterizado por um enorme desperdício do tempo escolar. Esta espera gera indisciplina e tumulto nas salas, que de maneira geral, oferecem poucos recursos para o preenchimento deste tempo de forma produtiva.

As atividades de massa, que historicamente têm constituído a base da didática, se fundamentam na concepção piagetiana que considera o sujeito epistemológico o

mesmo em todas as culturas e universal nos seus aspectos cognitivos. Porém, quando se considera o desenvolvimento e a formação humana na perspectiva Histórico-cultural, é inconcebível a forma genérica com que se desenvolvem as práticas escolares. A situação se agrava quando, além de desconsiderar os níveis diferenciados de desenvolvimento dos indivíduos, não o reconhecem como sujeitos da cultura, que representam e simbolizam os diferentes modos de ver e de dizer o mundo. As práticas de alfabetização vivenciadas na escola que não distinguem, dentre outros aspectos, o nível de desenvolvimento e o contexto histórico e cultural deste desenvolvimento, terão poucas possibilidades de sucesso.

Freqüentemente, nos encontros de formação em serviço guiados pela abordagem Histórico-cultural, dizemos aos professores que cada aluno é único, marcado por características distintas uns dos outros que são definidas pelo crescimento físico, pelos processos de maturação biológica e pelas experiências culturais. Contudo, os encontros com os professores continuam sendo marcados predominantemente pela generalização, que desconsidera os conhecimentos já constituídos, e desprezam as experiências profissionais e culturais vividas pelos professores. O resultado deste paradoxo é que os professores, assim como os alunos, conservam a “terrível” mania de acreditar mais no que fazemos do que no que falamos. Logo, planejam as aulas e as situações de aprendizagem para seus alunos da mesma forma que as vivenciam nos espaços de formação. Para que compreendam as singularidades e especificidades características do percurso do desenvolvimento de seus alunos, é imprescindível que também consideremos os aspectos particulares do desenvolvimento e da formação dos professores

## EPISÓDIO 3

### *CENA 3.1*

Sala de aula da professora W - turma 1:

A aula havia começado há pouco tempo. A turma toda estava envolvida confeccionando desenhos com motivos de primavera para o enfeitar o mural da sala.

No quadro de giz havia o seguinte planejamento do dia:

#### Roteiro do dia 01/09/2004:

- Roda de leitura;
- Desenhos para o colocar no mural;
- Produção e texto;
- Revisão dos cadernos;
- Avaliação do dia.

Enquanto os alunos realizavam a atividade, a professora conversava comigo sobre a turma. Apresentava-me as produções dos alunos mostrando o quanto já haviam desenvolvido desde o início do ano. Neste momento, fomos interrompidos pela chegada da Diretora Adjunta à turma que trazia boas notícias. A escola havia contratado um planetário inflável, que acabara de ser montado no pátio. A melhor de todas as novidades é que a turma 1 seria a primeira a visitá-lo; por isso, deveriam se apressar pois o estudante de astronomia já os aguardava no planetário. Enquanto se organizavam rapidamente para descer ao pátio, perguntei para alguns alunos se

sabiam do que se tratava. Mesmo sem saber o que iriam ver, pois desconheciam o que era um planetário, estavam eufóricos para conhecer. A professora, também surpresa, tentava explicar para os alunos enquanto desciam as escadas.

Professora W *\_Não precisam ficar com medo porque é escuro lá dentro. Parece um cinema, só que não vão ver um filme, vão ver os astros.*

De fato foi um acontecimento rico em informações e repleto de novos conhecimentos. Todos gostaram muito, principalmente de entrarem naquele ambiente escuro altamente instigante. Toda a turma demonstrou interesse pelo que viu e participou ativamente fazendo perguntas pertinentes.

Quando voltaram para a sala de aula, a professora numa tentativa de recuperar parte do que assistiram, iniciou a seguinte conversa:

Professora W *\_ E então, gostaram do planetário?*

Turma 1 *\_ Gostamos!*

Professora W *\_ Do que vocês mais gostaram?*

Turma 1 *\_ De Marte - Das estrelinhas no céu escuro - Dos planetas - Do Renato (o estudante de astronomia). Todos falavam do que mais gostaram ao mesmo tempo.*

Professora W *\_ K, você que disse que gostou de Marte, acha que tem vida em Marte?*

Aluna K *\_ Sei lá professora, se tiver devem ser feios. Na televisão eles são tudo feios.*

Professora W *\_ Então gente, se tivesse mesmo vida por lá o que vocês gostariam de dizer pra eles? Vamos lá pegar papel e lápis para escrever.*

Aluno P *\_ Hum ! Já sabia. Aqui tudo tem que escrever, escrever, escrever.*

Professora W *\_ Como você reclama P. Quando terminar de escrever pros marcianos a gente termina o mural, ta legal?*

### CENA 3.2

Sala de aula da professora A - turma 2:

Já no pátio da escola senti um clima e uma movimentação diferente na escola. Era cedo, e ainda faltava muito para o recreio mas as turmas de Educação Infantil já estavam agitadas brincando por lá.

Ao chegar na sala de aula encontrei a Professora A conversando com a turma sobre o que ia acontecer. Interrompeu a conversa com os alunos e disse-me que estavam aguardando o chamado para descerem para o pátio onde assistiriam a uma peça de teatro. Estavam todos animadíssimos, inclusive a professora, que disse estar contente por poder contar comigo para acompanhá-la junto com a turma á apresentação. Quando perguntei sobre o que era a peça, ela respondeu que ainda não sabia, pois só fora avisada sobre o teatro naquela manhã, quando chegou à escola.

Não demorou muito para chamarem a turma. Toda a escola estava organizada, com os alunos sentados no chão do pátio ordenados dos pequenos para os maiores. Na realidade foram encenadas duas peças: *Por um fio* e *O número faz favor*<sup>18</sup>. A primeira trouxe a história da invenção do telefone e as divertidas atrapalhadas de seu inventor para torná-lo conhecido. Já a segunda, contou a chegada e a expansão da telefonia na Cidade do Rio de Janeiro, contextualizando e retratando a cidade na época, através de duas alegres telefonistas. As duas peças proporcionaram momentos de pura diversão, entretenimento, informação e novos conhecimentos.

---

<sup>18</sup> As duas peças são produções do Museu do Telefone.

Ao final da apresentação voltamos para a sala de aula. A turma estava bastante agitada e a professora custou a retomar a aula. Perguntou se haviam gostado do teatro e se já tinham assistido a outras peças. Responderam que gostaram, e muitos afirmaram que nunca tinham assistido a outras peças. Em seguida, a professora pediu que descrevessem a cena de que mais gostaram. Já havia estado várias vezes nesta turma, por isso me senti à vontade para pedir licença a professora e argumentei:

Pesquisadora \_ *A, já que aprendemos tanto sobre o telefone, será que podíamos combinar para todo mundo, eu, você e a turma, trazermos amanhã figuras de outros meios de comunicação? Que acham?*

Professora A \_ *Acho legal. E vocês vão mesmo procurar pra trazer? Sempre que eu peço é difícil de vocês trazerem. E olha que eu sempre lembro pra chegarem um pouquinho mais cedo. A sala de leitura tá cheia de revista pra recortar.*

Pesquisadora \_ *Eu posso trazer algumas também e a gente procura aqui mesmo na sala. Olha, só pra ajudar, a gente pode lembrar o que devemos procurar, assim fica mais fácil, vamos lá?*

Aluno 1 \_ *Celular pode? Não pode?*

Aluna2 \_ *Claro que não, celular já é telefone.*

Aluno 1 \_ *Ah! Mas é um telefone diferente.*

Pesquisadora \_ *Não usamos o celular pra nos comunicar? Então serve, não serve A?*

Professora A \_ *Tá valendo sim, mas o que mais a gente vai procurar?*

Aluno 3 \_ *Figura de televisão de rádio.*

Aluna 2 \_ *Jornal, revista...*

Aluno 1 \_ *Carta e convite também serve, não serve?*

Pesquisadora \_ *Serve. Depois, amanhã enquanto a gente for mostrando o que trouxe, vai também conversando, sobre a época em que foi usado, se ainda usamos. Ah! Gente tem um meio da gente se comunicar que é super moderno. Quero ver se alguém vai lembrar qual é. Não é pra falar agora não, quem sabe qual é espera até amanhã.*

Como resultado deste trabalho, produzimos um álbum com o título “A comunicação através dos tempos” que circulou pelas turmas da escola. Aproveitamos a oportunidade e levamos a turma à sala de leitura da escola para acessarem e conhecerem o espaço virtual da Internet. Como tem somente um computador conectado à rede internacional, foi difícil controlar os alunos para que todos pudessem participar. Ficou então a promessa da turma visitar o laboratório de informática<sup>19</sup> da escola pólo mais próxima.

Foto 3: Encerramento do trabalho “A comunicação através dos tempos”

---

<sup>19</sup> Os laboratórios de informática são pólos irradiadores das novas tecnologias ligadas à informática. Atualmente 265 escolas integram este programa. [www.rio.rj.gov.br/sme](http://www.rio.rj.gov.br/sme) – acessado em dezembro de 2004.



Antes de analisar as cenas descritas no Episódio 3 é preciso destacar a iniciativa da escola M.M.F. e dos seus professores em proporcionar estes momentos de alegria, diversão, conhecimento e cultura a seus alunos. Foi de fato, um privilégio ter sido também protagonista destes e de outros momentos que ficarão marcados na minha memória, e certamente na memória dos alunos. A escola será mais democrática quanto mais disponibilizar esses recursos de conhecimento e de cultura a seus alunos.

Contudo, não se pode examinar as situações sem levar em conta o contexto no qual elas se realizam e os aspectos que concorrem para o seu desfecho. Participar de acontecimentos coletivos, em espaços comuns de comunicação e de troca de significados como festas, celebrações e rituais de toda ordem, é muito importante para o ser humano. Esta participação possibilita a formação da identidade cultural do grupo que experimenta e compartilha estas situações. Neste sentido, pode-se afirmar

que a escola MMF empreendeu esforços para oferecer a seus alunos oportunidades de participação em práticas culturais. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento do cérebro é função da cultura, por isso é importante incluir as práticas culturais como elemento mediador do desenvolvimento humano: *“A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.”*(1998. a: 75)

Tornar efetiva essas possibilidades de desenvolvimento e formação humana, vai depender em grande parte do professor e da mediação que ele possa proporcionar. Não basta estar com os outros para que haja aprendizagem, cabe à escola e ao professor ampliar a experiência e o universo cultural dos alunos, abrindo desta forma, caminhos para os conhecimentos que ainda não estão constituídos, e nem serão constituídos espontaneamente.

Para que o professor possa assumir o seu papel de mediador na formação humana, e seja capaz de construir uma ação pedagógica que considere o processo dialético de desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural, é preciso que as políticas públicas de formação em serviço criem possibilidades concretas de promoção e de desenvolvimento também dos professores. As propostas de desdobramento encaminhadas pelas professoras no Episódio em destaque, a ruptura, a falta de sintonia, a descontinuidade e alguns desacertos na condução das atividades, mostram que, em termos pedagógicos, as informações que viabilizam a circulação e a apropriação de instrumentos e de bens culturais são tratadas como eventos inespecíficos, desvinculadas dos projetos e planejamento da escola.

Com base nos aspectos que foram examinados, principalmente no retorno das turmas à sala de aula, é possível reafirmar a necessidade das políticas públicas de formação em serviço superarem a excessiva preocupação com as questões exclusivamente metodológicas, para admitirem que não há especialização nem competência profissional sem cultura e formação geral. É preciso que a formação em serviço inclua elementos que possibilitem aos professores repensarem o seu papel e o dos alunos em um contexto de situações interativas. A título de incentivo ao debate sobre esta questão Vygotsky explica que:

*““Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, diz ele repetidas vezes, vendo neste princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica. Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental... a mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento.” (Apud PINO, 2000: 65)*

A questão social e cultural na obra de Vygotsky, *“ao oferecer uma teoria da história do homem e do mundo no homem”* (PINO 2000: 51), agrega valores que permitem pensar as interações entre os sujeitos como condição essencial para que o mundo adquira significação. O indivíduo é a única porta do homem, as imagens, os sons e o mundo simbólico entram em nós pela realidade material e nos afeta. Logo, a multiplicidade de experiências e de confronto de repertórios culturais cria possibilidades de alargamento de visão de mundo e de ampliação das capacidades individuais. Em síntese, segundo a

teoria Histórico-cultural, o indivíduo se constitui não somente através de processos de maturação biológica, mas, sobretudo, a partir das suas interações sociais e das trocas estabelecidas com seus parceiros de experiências culturais.

Uma das maiores contribuições do pensamento de Vygotsky, é justamente ter colocado no centro da análise psicológica a atividade instrumental, introduzindo, desta forma, na Psicologia, o conceito de atividade mediada por instrumentos e signos. Segundo Oliveira, *“mediação em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.”* (1993: 26)

Assumir esta perspectiva no trabalho de formação dos professores representa, conceitualmente, entrar com uma fatia no campo constitutivo que é a educação. Este é, sem dúvida, um dos grandes desafios que enfrentam os programas de formação em serviço: lembrar que o compromisso de educar, neste ponto de vista, não se restringe exclusivamente à escolarização. É também com a vida, com o cotidiano do dia-a-dia, nos vários espaços onde se possa produzir e apropriar-se da cultura e dos conhecimentos.

## **EPISÓDIO 4**

### *CENA 4.1*

Sala de aula da professora M - turma 6:

A turma fazia a cópia de um texto cujo tema era o aproveitamento de materiais recicláveis. Depois da cópia faziam a leitura e a interpretação que já estava registrada

no quadro de giz. Logo que entrei na sala e nos cumprimentamos, a professora aproximou-se com uma pilha de textos produzidos pelos alunos.

Professora M \_ *Que bom você ter vindo hoje. Estou mesmo precisando da tua ajuda. Tenho umas dúvidas sobre alguns alunos. Você pode olhar os textos deles? Não sei se estão escrevendo direitinho ou não* (disse isso me apresentando as produções).

Pesquisadora \_ *Deixa eu ver se posso te ajudar* (disse isso recebendo uma pilha de textos).

Professora M \_ *Separa os casos mais sérios pra gente conversar na hora do recreio.*

Depois de uma rápida análise, durante o intervalo da aula voltamos a conversar:

Pesquisadora \_ *Só pude olhar muito rapidamente. São tantos textos que a gente acaba conseguindo ver pouca coisa. Com exceção da V. e do M, deu pra perceber que a maioria dos teus alunos está alfabetizada. Mesmo com algumas questões sobre a língua escrita ainda faltando resolver, eles já estão alfabetizados. Agora esses dois...* (disse isso apresentando os textos dos alunos V. e M.).

Professora M \_ *Ah! Esses dois eu não sei mais o que fazer.*

Pesquisadora \_ *Esses dois estão no início do processo. Estão muito distantes do restante da turma. Acho que precisam ser apresentados às letras. Parece que usam as letras indiscriminadamente, usam só pra preencher um espaço e mostrar que escreveram alguma coisa. Não conhecem a forma gráfica de algumas letras e nem o seu valor sonoro. Talvez, por isso eles usem indevidamente. Acham que escrever significa escrever com qualquer letra. Eles precisam tomar consciência do conceito de letras e de sílabas... pra escrever convencionalmente precisam conhecer as letras, as sílabas e como se organiza tudo isso. E isso tem que ser ensinado*

(a partir deste momento, a conversa girou em torno de algumas sugestões de leituras, de alguns materiais, e até mesmo alguns exercícios para ajudar a professora M. e seus alunos).

Quando retornamos do recreio, a professora pediu que a turma realizasse a tarefa sem a sua ajuda pois tinham dois colegas que estavam precisando dela naquele momento. Pegou no armário um conjunto de alfabeto móvel e sentou-se com os dois alunos em questão. Pediu que escrevessem o seu nome com as letras móveis, e a partir desta solicitação foi propondo outras situações que envolveram as letras e as sílabas dos seus próprios nomes.

Antes de examinar mais detalhadamente a cena acima, é fundamental esclarecer alguns aspectos que situam e complementam a discussão que virá a seguir. O primeiro deles é o fato de que, freqüentemente, a classificação de uma criança que não está aprendendo é resultado de uma abordagem muito restrita do seu conhecimento. Geralmente o foco da avaliação é o que ela deixou de fazer, e o que ela deixou de fazer nem sempre significa que ela não sabe. Embora não tenha tido a intenção de esgotar este assunto de forma tão despretensiosa com a professora, os textos apresentados encaminharam produtivas reflexões sobre a construção da linguagem escrita pelos alunos no contexto escolar. Certamente, estes aspectos foram devidamente discutidos e esclarecidos com a professora na seqüência da conversa, que foi muito mais longa do que o pequeno trecho registrado acima.

Com relação ao Episódio propriamente dito, foi curioso observar que enquanto os programas de formação em serviço se desgastam em justificar as causas do fracasso da alfabetização nas metodologias tradicionais e apontar as mazelas do trabalho a

partir de sílabas e letras, essas categorias vão se tornando cada vez mais fluídas para o professor. Dizemos que ensinem as letras, depois não mais. Dizemos que ensinem as sílabas, depois não mais. Dizemos que ensinem com os textos, mas não oferecemos nos momentos de formação encaminhamentos teóricos e metodológicos capazes de sustentar e referenciar a alfabetização nesta perspectiva. Assim como acontece com o aluno, também o professor não se apropria do conhecimento globalmente, não constrói significados e referências seguras para ampliar o conhecimento que já tem construído, e já não sabe porquê o texto e não a letra, a sílaba ou a palavra. Este fato demonstra que, a partir do esvaziamento do ofício de ensinar, o que se vem verificando no interior das escolas não é apenas e simplesmente uma inadequação na metodologia e na forma de ensinar, o que se constata é a ausência da ação de ensinar.

Na falta de alguém com quem possa discutir para legitimar as suas posições dentro da escola, e sem o conhecimento necessário para justificar os seus procedimentos, ocorre que freqüentemente os professores vêm abrindo mão da tarefa de ensinar a seus alunos por não saberem mais como se faz. O outro lado desta mesma questão é o fato dos professores, aqueles que ainda insistem em ensinar, freqüentemente escondem o que fazem com medo da avaliação que possa ser feita do seu trabalho, já que no discurso oficial são tomados como únicos responsáveis pelo fracasso escolar.

Os professores sempre buscam uma validação para as suas decisões e ações, seja na direção da escola, ou nos gestores das políticas de educação. Curioso observar, que a partir da conversa com a Professora M, ela sentiu-se autorizada a usar um material que tinha em seu armário mas não usava por julgá-lo incompatível com os

pressupostos de uma alfabetização com base nos textos. Frequentemente, os professores abrem mão de utilizar determinados conhecimentos e recursos metodológicos por não terem condições de analisar e julgá-los quanto a sua adequação. O professor que não consegue refletir sobre a sua prática, e que não compreende o processo de construção de conhecimento vivido pelos indivíduos, terá pouca chance de promover o avanço de seus alunos.

Restabelecer a confiança e a autonomia intelectual e pedagógica dos professores alfabetizadores é um grande desafio a ser enfrentado pelos gestores das políticas de formação. Destaco os professores alfabetizadores porque demonstram, que quanto mais os submetemos a ações de formação em serviço, mais dependentes ficam. Esta constatação aponta para os programas de formação a urgência de se investir na constituição de professores autores conscientes de sua própria prática, em condições de adequar reflexivamente os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula e tomar decisões competentes.

## CATEGORIA: ENCONTROS DE FORMAÇÃO

### **EPISÓDIO 1**

#### *CENA 1.1*

Reunião de planejamento:

Professora A \_ *Sabe, o que eu queria mesmo fazer era chamar os pais para assistirem ou participarem de uma atividade com a turma. Ou um filme na sala de leitura...*

Professora Y \_ *Ah! Não.*

Professora A \_ *Porquê não?*

Professora Y \_ *Já fiz muita coisa, mas eles não se interessam, eles não vêm não.*

Professora W \_ *Mas ela ainda não fez. Deixa ela tentar.*

Professora Y \_ *Então tá, mas eu não vou fazer, não.*

Professora W \_ *Não faz mal. Eu também vou fazer A . A gente pode pensar em alguma coisa.*

Professora M \_ *Tô aqui pensando, a gente podia passar o NEMO pra trabalhar com eles a paternidade.*

Professora Y \_ *Ah! O NEMO eu gosto, mas sem o pai, ok?*

Professora M \_ *Como sem o pai Y, não vamos trabalhar o filme por causa do pai?*

Professora A \_ *Eles não conhecem uma família normal. Eles não sabem como é uma família completa.*

Professora W \_ *Família convencional que você quer dizer A . Família eles têm, só que diferente da nossa.*

Professora A \_ *É bem diferente mesmo. Olha, a gente não quer valorizar o pai? Vamos mandar que desenhem o pai deles como é de verdade, e como eles gostariam que fosse.*

Professora MC \_ *A , você acha mesmo que os pais vão gostar de ver isso num mural lá do lado de fora? De um lado o pai espancando e do outro o pai acariciando, de um lado o pai "cheirando" do outro o pai chegando do trabalho...*

Professora A \_ *Ih! Já vi que hoje não é o meu dia. Não dou uma dentro.* (disse isso se levantando da mesa de trabalho).

Professora W \_ *Vem cá A . Não liga não.* (segurou-a pelo braço e se dirigindo a mim, disse que ela estava mesmo com a cabeça é no seu casamento que está próximo).

Não quis escolher o caminho mais fácil e óbvio para analisar este Episódio. Seria mais fácil comentar sobre a inexperiência da jovem professora A, sobre o papel conciliador que W desempenha no grupo, sobre a função atenta e pontual da professora MC e por último o desânimo da professora Y. São muitas as possibilidades de análise desse episódio, contudo, ao eleger esta cena, me propus a descobrir nela um itinerário especial.

Apesar da freqüente desconstrução de modelos que trazem a idéia de que os conhecimentos escolares são superiores ao conhecimento do cotidiano, ainda têm pouca, ou nenhuma relevância os conhecimentos constituídos além dos muros escolares. Apesar do discurso que informa aos professores que as atividades devem partir do contexto do aluno para encontrá-lo mais facilmente, na prática, o que se constata é que aquilo que o indivíduo aprende no seu contexto social, que se convencionou chamar de conhecimento informal, não tem servido para ensinar as crianças.

Um aspecto fundamental na relação entre cultura e aprendizagem escolar é que o conhecimento do próximo passa necessariamente através do conhecimento de nós mesmos e do conhecimento cultural. Segundo Lima, o conhecimento cultural pode ser definido como *“o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para a construção de significados”*. (1997: 22) Desta forma, quando não se admite a

convivência com as várias culturas que povoam e cruzam o espaço escolar, incorre-se no equívoco de acreditar que só existe uma única forma de representar e significar a dinâmica das realizações humanas. As várias existências e diversidades de cultura pressupõem uma pedagogia da escuta e da voz das várias formas e modos de ver, viver e interpretar o mundo daqueles que tiveram ou têm caminhos diferenciados no decurso do seu desenvolvimento.

Há muito o que aprender sobre a relação entre as práticas culturais e as práticas escolares como condição para adquirir e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmo e dos outros. Contudo, apenas assumindo a estreita relação e interdependência que existe entre aprendizagem, contexto e significado, é que se torna possível buscar na complexidade social, na dinâmica da escola e nos sujeitos nela inseridos, os paradoxos que distinguem os homens. Descobrir no universal aquilo que é particular e singular em cada indivíduo, não para isolá-lo, mas, para verdadeiramente incluí-lo.

No âmbito da formação em serviço, a tendência à homogeneização tem reduzido a distância cultural entre os professores. Todas as ações pensadas e dirigidas aos professores são da mesma natureza. Desconsideram as várias experiências culturais que trazem, os conhecimentos pedagógicos já constituídos e os diferentes processos históricos vividos pelos professores. Na dimensão da individualidade e da participação cultural e social, é necessário pensar que o professor também possui uma cultura com aspectos a considerar, a preservar e a reforçar. Em síntese, para conceber o aluno como um indivíduo da cultura, vai significar para o professor, que ele também se entenda como um indivíduo que produz e é produzido pela cultura. Neste sentido,

participar dos programas de formação em serviço tem que representar para o professor novas possibilidades de desenvolvimento.

## EPISÓDIO 2

### *CENA 2.1*

Reunião de Centro de estudos:

A Coordenadora pedagógica inicia a reunião justificando a inversão da pauta. Argumenta que em virtude da proximidade de realização do Conselho de Classe ela considerou importante discutir os critérios de aprovação e enturmação dos alunos.

*C.P \_ Precisamos combinar desde já o vai acontecer com estes alunos. A nossa preocupação está justamente naqueles alunos que estão no limite. Aqueles que estão lendo, não temos dúvida. Os que não lêem também já sabemos o que fazer. Mas esses que estão no limite é que são a nossa dúvida. O que fazer?*

*Professora MC \_ Ah! Isto vai depender do compromisso de quem vai pegar a turma no ano que vem. Dependendo de quem assumir, eles podem ir pra 3ª série.*

*Professora M \_ Esse ano a experiência de formar uma 3ª série em condição mais fraca que as outras foi muito positiva. A gente pode, e deve insistir.*

Pesquisadora \_ *Todo mundo tem o documento que foi distribuído pela Secretaria de Educação chamado Proposta de trabalho para as turmas do 1º Ciclo e de Progressão*<sup>20</sup>? (a maioria do grupo disse desconhecer o documento)

C.P. \_ *Temos sim gente. Todo mundo recebeu. (foi até o armário e mostrou o documento, então o grupo o reconheceu e confirmou o recebimento).*

Pesquisadora \_ *Então, podemos pensar no que é possível fazer por eles agora. O que podemos fazer pra garantir a continuidade e o avanço no processo desses alunos a partir dos objetivos que estão propostos no documento?*

Professora W \_ *Eu queria ver os textos das outras turmas, não sei se estou sendo muito severa ou boazinha demais com os meus alunos. Acho bom ver até os da 3ª série. Será que os meus alunos estão produzindo muito menos que eles? Não sei...*

Pesquisadora \_ *Isto seria muito bom pra vocês terem como parâmetro e decidirem com mais critério os próximos passos.*

## CENA 2.2

Reunião de Centro de estudos:

Este Centro de estudos trouxe a proposta de continuidade do último, quando o grupo iniciou a discussão sobre os critérios de avaliação dos alunos das turmas de Progressão. A Coordenadora Pedagógica abriu a reunião dizendo que a tarefa deste encontro, como havia sido combinado, seria analisar as produções dos alunos com base no documento enviado pela Secretaria de Educação que estabelece os objetivos a serem desenvolvidos no trabalho com as turmas de Progressão: Proposta de trabalho

---

<sup>20</sup> Documento elaborado e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação em 2004, que traz os objetivos de trabalho das turmas do 1º Ciclo de Formação e das turmas de Progressão.

para as turmas do 1º Ciclo de Formação e turmas de Progressão. Disse ainda, que para exercitar mais a análise do grupo, os textos dos alunos estariam misturados e sem identificação. Sem que o grupo soubesse, a Coordenadora Pedagógica acrescentou alguns textos de alunos da 3ª série. Passado algum tempo a professora L perguntou:

Professora L \_ *Onde estão os textos dos alunos mais fracos? Na minha mão ainda não passou.*

C.P. \_ *Passou sim. Estão todos aí, misturados.*

Professora M \_ *Eu também não vi.* (O grupo não havia percebido diferença nos textos)

Professora M \_ *Então, acho que todos podem fazer a 3ª série.*

Professora MC \_ *Ah! Nem todos. Tem uns aqui que não podem. Tem que ver primeiro quem vai pegar esta turma de fracos na 3ª série.*

Nesse espaço de luta ou de passagem entre o que se ensina efetivamente na escola e o que é cobrado do aluno é que as questões acima ganham relevância. Embora reconhecendo a complexidade da questão e os desdobramentos que ela permite, era preciso apontar um caminho que possibilitasse àqueles professores encontrarem algum sentido na tarefa que desempenhavam. Inicialmente, disse a eles que seria importante saberem o porquê estavam examinando os textos. Poderia ser com a finalidade de classificar os alunos a partir de suas produções e julgar se estariam ou não, aptos a cursarem a 3ª série no ano seguinte. Ou poderiam ainda, buscar compreender nas produções dos alunos argumentos para subsidiar futura tomada de decisão, repensar o trabalho e propor alternativas possíveis. Não estava em questão o mérito, mas, sim a intenção da ação que realizavam.

O processo de produção de textos escritos pelas crianças na escola não pode ser analisado sem se considerar o conjunto de práticas vividas por alunos e professores no cotidiano. É importante considerar que o trabalho de escrita faz parte de um conjunto de atividades e procedimentos que estão diretamente relacionados com a forma como o professor pensa, planeja e realiza o ensino da língua escrita. Quando buscamos compreender a produção escrita dos alunos, precisamos considerar o conjunto de interações que ocorrem na sala de aula. É necessário, portanto, refletir sobre: o que se escreve, para que se escreve e como a escrita acontece na sala de aula. Em outras palavras, reconhecer os fatores que atravessam e determinam este texto significa dirigir o olhar para o processo da escrita, e não apenas para o produto. Com esta concepção, resgata-se, o aspecto mais relevante da prática avaliativa no trabalho pedagógico, que consiste na possibilidade de verificar as dificuldades e os avanços dos alunos para a partir daí estabelecer as possibilidades de intervenção. Um olhar mais atento sobre algumas práticas de sala de aula revela que, na escola, inverte-se esta lógica. O aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido. Desta forma, não busca um interlocutor em seus escritos, sabe de antemão que nada, ou muito pouco pode esperar como resposta ao que produz. Não há respostas possíveis, em seu escrito tudo se fecha, não há espaço para o diálogo. Para haver interlocução é preciso compreender que, um texto quando se realiza é um conjunto de relações significativas definidas a partir de um lugar social e historicamente determinado. O aluno em seus escritos produz textos que os professores não reconhecem, pois não são capazes de considerar as variações e as razões de uma cultura que traz sua base marcadamente na oralidade, que a escola ainda não reconhece como legítima.

As pesquisas desenvolvidas sobre o que as crianças pensam sobre a escrita e como interagem com ela ocuparam boa parte dos encontros destinados à formação dos professores alfabetizadores desta Rede de Ensino. No entanto, todo esforço dispensado não trouxe para o trabalho com a leitura e a escrita os resultados esperados, parte pelas distorções produzidas em relação às pesquisas desenvolvidas, e parte porque as ações de formação em serviço não possibilitaram ao professor refletir e conhecer aspectos centrais que envolvem a aquisição e a estrutura da língua escrita.

Neste sentido, os currículos de formação em serviço precisam apontar para questões com as quais o processo de aquisição da língua escrita está necessariamente envolvido, embora nem sempre lhes preste a atenção devida: O sistema de escrita foi produzido culturalmente e sua apropriação é uma prática cultural, o que exige que a criança conheça as convenções e regras do código para escrever convencionalmente. Outro aspecto é reconhecer que a leitura e a escrita não são meras técnicas mas que existem apropriações de caráter técnico que necessitam ser ensinadas, sem que para isso seja necessário empregar atividades mecânicas ou abrir mão de processos reflexivos dos alunos. Por último, a constituição de conhecimentos depende sempre de outros sujeitos, logo, o caminho para as necessárias práticas discursivas em alfabetização se constrói tendo por base a interlocução, como bem descreve Smolka:

*“Contudo, “acreditar” que a alfabetização seja possível e viável \_ como trabalho e co-autoria na história \_ não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico*

*em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo..." (2001: 113)*

Retomando a discussão sobre avaliação na institucional escolar, pode-se constatar que se trata, ainda, de uma área incipiente do ponto de vista conceitual e metodológico. Existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática e contínua que considere e privilegie o processo em detrimento do produto. Certamente, a cultura da reprovação não tem a sua origem nas práticas que envolvem a formação em serviço dos professores. Entretanto, quando as políticas de educação não definem critérios claros com os quais os professores devam avaliar seus alunos, está contribuindo de forma direta para confirmar e reafirmar a tradição da repetência em nossas escolas. As cenas descritas no Episódio 2 da categoria Encontros de Formação, revelam que quando deixamos os professores entregues as suas próprias iniciativas e conclusões solitárias, sem indicadores e referências que assegurem uma relativa unidade capaz de orientar a tarefa de avaliar, estamos permitindo que determinem a rota do fracasso de seus alunos.

Importante ainda observar, que mesmo tendo sobre as mesas o documento que estabelece os objetivos e as diretrizes para o trabalho com as turmas do 1º Ciclo de Formação e as Classes de Progressão, ele não constitui referência para os professores. Apesar do documento permanecer sobre a mesa durante toda a reunião, não foi consultado uma só vez. Este fato levou-me a concluir que não basta apenas, redigir, publicar e fazer circular as orientações e diretrizes para que elas se efetivem. É

importante que os programas de formação em serviço dêem sustentação a essas orientações, tornando-as claras para que os professores possam se apropriar das informações nelas contidas e as utilizem como referencial em seus trabalhos. Isto equivale a dizer que se apropriar é construir significado, logo, determinações e deliberações bem redigidas no papel, mas que não chegam à consciência dos professores, são absolutamente desconsideradas pelo conjunto de profissionais da escola MMF.

### **EPISÓDIO 3**

#### *CENA 3.1*

Reunião de planejamento:

Os professores estavam reunidos por segmento para planejar o último projeto de trabalho do ano: “Arte é vida, vida é arte”. A diretora pediu atenção ao grupo, pois precisava falar a todos. Disse que sabia que o tempo de planejamento era pouco, mas era importante que falasse antes de iniciarem o planejamento. Afirmou que muitos alunos das turmas de Progressão estavam com dificuldades e que a escola precisava pensar em estratégias para ajudar a recuperar estes alunos. Argumentou que seria de muita importância se, de forma planejada, o conjunto dos professores da escola se comprometesse com esses alunos. Considerava necessário que concentrassem seus esforços nos grupos com mais dificuldade. Sendo assim, solicitou a todos que durante as aulas de Educação Física, quando o professor titular da turma fica liberado,

ocupassem este tempo na sala de aula de Progressão ajudando aos regentes dessas turmas.

Este fato gerou uma grande polêmica no grupo. Alguns professores não concordaram com a idéia, justificando que durante as aulas de Educação Física organizam as suas salas e seus materiais. Alegaram que certamente esta medida teria pouco resultado, uma vez que, seria pouco tempo de efetiva ajuda e que, de maneira geral, os alunos reagem mal à presença de pessoas estranhas nas salas. Neste instante, a diretora tomou novamente a palavra e de maneira enfática falou:

*Diretora \_ É bom lembrar que as 6 (seis) turmas de Progressão pertencem à escola M.M.F. e as suas questões devem ser resolvidas pelo coletivo e não apenas pelos seus 6 (seis) professores. Além disso, nenhum professor aqui é estranho para esses alunos. Afinal de contas eles estão há muitos anos conosco, não é mesmo?*

*Professora M \_ Eu mesma tenho muita dificuldade em lidar com a turma. Não consigo descobrir o interesse deles. Quando acerto com alguns, sempre erro com o restante, é sempre assim, um grupo está interessado enquanto o restante apronta. Eu sofro porque não quero desistir de ninguém.*

*Diretora \_ Então, o que peço é que o grupo não desista desses alunos, acho que não é muito. Depois, se alguém tiver uma idéia melhor...*

*C.P \_ A gente podia amadurecer um pouco mais o assunto. Vamos aprontar o planejamento e depois voltamos à discussão, tá bom assim?*

Retomando o planejamento...

Professora W \_ *Vamos trabalhar com material ARTE \_BR<sup>21</sup> que tem na escola. Lembra quando chegou? O pessoal de arte<sup>22</sup> deu muita sugestão de trabalho, eu mesma fui aos dois encontros.*

Professora MC \_ *Eu lembro, também fui. Vou pegar o meu material (disse isto se levantando)*

Professora M \_ *Traz também o Espaço Progressão<sup>23</sup> deste mês. Vocês viram a música do SKANK que tem lá? Tem muita sugestão pra trabalhar.*

Pesquisadora \_ *Vocês usam com frequência o Espaço Progressão?*

Professora M \_ *Usamos sempre.*

Pesquisadora \_ *E as sugestões são boas? Quero dizer, são adequadas pra turmas de vocês?*

Professora W \_ *São sim. Acontece que às vezes não usamos logo quando recebemos, ou porque o assunto já foi trabalhado com a turma, ou porque ainda vamos trabalhar. Então esperamos, e quando precisamos nós usamos. Sugestões sempre ajudam. Aqui usamos bastante.*

Ficou decidido ao final da reunião, que no período de recuperação as turmas de Progressão seriam acompanhadas pela Coordenadora Pedagógica e pelos outros professores, nos horários em que as suas turmas estivessem em aula de Educação Física.

Este Episódio foi escolhido por apresentar vários aspectos que merecem ser analisados. O primeiro deles é a imagem e a representação que as turmas de

---

<sup>21</sup> Publicação integrante do Projeto Arte BR desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola e distribuído pela S.M.E.

<sup>22</sup> O pessoal de arte a que a professora se refere é o grupo de professores de Linguagem Artística da S.M.E. que promoveu uma série de encontro com os professores para melhor aproveitarem o material em questão.

<sup>23</sup> Espaço Progressão é um periódico que contém sugestões e orientações metodológicas, produzido pela Diretoria de Ensino Fundamental – DEF- e distribuído mensalmente para os professores de Progressão.

Progressão assumem no ambiente escolar. Conforme foi relatado em outra seção do trabalho, inicialmente essas turmas surgem como uma modalidade desvinculada do sistema regular de ensino. Tratava-se de um Projeto especial para recuperar o percurso escolar de alunos com histórias de repetência. Nelas foram colocados os alunos que nem o Ensino Especial, nem o Ensino Regular admitiam como seus. Historicamente, estas turmas se constituíram no espaço do fracasso, fato que explica, em parte, a rejeição que os professores têm a esses alunos. Com exceção de alguns professores que se identificam, de fato, com o trabalho com esses alunos, a grande maioria não considera ser possível assegurar a aprendizagem desses alunos, pois não acreditam nas possibilidades deles constituírem conhecimento.

No diálogo registrado na cena 3.1 é importante assinalar que todas as questões relativas às turmas de Progressão se encerram nela própria, é como se, na sua formação estivesse contida também a sua causa e o seu efeito. Certamente, que através do apelo da diretora, a escola se mobilizou para ajudar a melhorar o desempenho desses alunos. Entretanto, quando excluiu o 1º Ciclo de Formação desta reflexão deixou de considerar a origem onde se produzem os alunos que compõem as turmas de Progressão. Este ponto de vista é confirmado pelas ações de formação em serviço que insistem em discutir, isoladamente com os professores de Progressão, as causas do número cada vez maior de alunos incluídos nestas turmas. Para confirmar este fato, é importante lembrar que no ano no ano de 2004 não aconteceu nenhuma ação de formação em serviço envolvendo os professores regentes do 1º Ciclo de Formação.

Outro aspecto que merece ser destacado é a utilização e o aproveitamento do periódico “Espaço Progressão”. Esta modalidade de formação, que se caracteriza por

não ser presencial, nunca mereceu crédito e importância dos gestores das políticas de formação em serviço desta Rede de Ensino. Ocorre que uma rede de ensino com este tamanho, muito se beneficia quando os programas de formação em serviço consideram em seu planejamento este recurso. Esta alternativa de alcançar os professores no seu local de trabalho, quando atende as reais necessidades dos regentes e quando está perfeitamente articulada com as outras modalidades oferecidas e combinada entre si, constitui um importante recurso de formação à distância.

Outro aspecto que merece destaque é o discurso da Professora M, quando falou de sua dificuldade em atender toda a turma de maneira satisfatória. Com base nos conhecimentos constituídos a partir dos pressupostos da teoria Histórico-cultural, sabemos que não há possibilidade de formar turmas e grupamentos homogêneos. Contudo, as turmas de Progressão de forma geral, possuem uma faixa etária que vai dos 9 (nove) anos até 14 (quatorze) anos de idade. A turma da professora M, é composta por alunos que possuem idades que variam dos 10 (dez) aos 17 (dezesete) anos, dado que, embora não inviabilize o trabalho, torna-o muito mais difícil.

A questão do desenvolvimento humano não pode ser dissociada das condições reais de desenvolvimento que lhe são oferecidas nos diferentes contextos sociais, nem da sua natureza biológica. Esta relação faz com que cada período do processo de desenvolvimento seja marcado por características distintas umas das outras e apresente determinadas especificidades que lhe são próprias. A ação pedagógica e os procedimentos metodológicos, se não forem distintos conforme o período de formação e o contexto de desenvolvimento dos alunos terão pouca probabilidade de sucesso. Para situar melhor esta análise, retorno às palavras de Vygotsky:

*“Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente diferente.” (1998. a: 112)*

Possivelmente, as propostas metodológicas que não tenham como base as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes períodos de formação dos alunos, dificilmente contemplarão adequada e satisfatoriamente as necessidades de turmas com características tão diversas como as turmas de Progressão. Frequentemente, usamos como referencia para o nosso trabalho o processo de alfabetização e a escola que tivemos, que foi organizada para receber alunos com experiências culturais e contextos de desenvolvimento muito próximos uns dos outros. Desta forma, as práticas de alfabetização de caráter homogêneo, ofereciam menos problemas. É num contexto muito diferente deste que a Professora M tem que lidar em sua sala de aula. Um contexto onde a diversidade é a tônica do grupo de seus alunos, tanto de etnias, como de classes sociais, como de experiências culturais quanto de desenvolvimento físico e cronológico. Uma diversidade que as políticas de formação em serviço e, também, a formação inicial dos professores, parecem não se dar conta. Os programas de formação de professores não incluem eixos fundamentais para o exercício da docência que priorize os processos de aprendizagem no ser humano em seus vários períodos de formação. Disto resultam práticas de alfabetização de caráter compulsivamente homogêneos, desprovidas de

sentido, tanto para os professores como para os alunos. Uma metodologia que além de não corresponder aos processos de desenvolvimento dos alunos, não recorre aos componentes que integram o sistema da língua escrita, nem considera a natureza cultural da apropriação e do uso deste sistema. Ainda é bastante comum verificar nas práticas escolares, trabalhos apoiados exclusivamente nas cartilhas, mesmo quando os professores dizem que não as adotam mais, continuam usando os procedimentos e métodos que vinham nos livros didáticos. Da mesma forma, ainda é freqüente encontrarmos nas turmas de Progressão, adolescentes pintando coelhinhos e os ajudando a encontrar a cenoura. Segundo Frago *“esta alfabetização ou cultura literal da letra, é a morte do espírito, ou seja, do pensamento e da palavra.”* (1993, p.27)

#### CATEGORIA: REGISTROS ESCRITOS

Desde o primeiro instante que cheguei à escola revelei ao grupo a minha identidade e a minha intenção de pesquisa. Isto incluiu revelar ao grupo que eu era uma professora da Rede Pública Municipal de Ensino, atualmente lotada na Secretaria Municipal de Educação, e que atuava na formação de professores alfabetizadores. Evidentemente, que a minha presença na escola se devia ao fato de estar realizando uma pesquisa como parte integrante dos requisitos obrigatórios para a conclusão do curso de Mestrado em Educação. Conforme já relatei em outra seção do trabalho, admiti esta dupla posição me trouxe algumas preocupações e me fez tomar alguns cuidados. Havia decidido que não utilizaria na pesquisa nenhuma espécie de material escrito pelos professores, nem mesmo um questionário. Por conhecerem a atividade

que eu desempenhava na Secretaria Municipal de Educação, temia que escrevessem exatamente aquilo que eu gostaria de ler, ou talvez nem quisessem escrever. Esta questão me acompanhou até quase os últimos dias de pesquisa. Entretanto, um fato ocorreu que me fez mudar de idéia.

Certo dia, assim que cheguei à escola fui procurada pela professora Y, que me disse estar muito triste e aborrecida com um fato que havia ocorrido pela manhã e que gostaria de conversar comigo. Começou falando sobre um projeto da SME que eu conhecia muito bem, e ela e a sua turma faziam parte dele. Este projeto era uma realização da Secretaria Municipal de Educação em parceria com as Coordenadorias Regionais de Educação. Consistia em realizar acompanhamentos regulares a algumas turmas de Progressão com o objetivo de propor alternativas de trabalho. Este Projeto ainda contava com a consultoria de um profissional que orientava a análise do material recolhido nas visitas de acompanhamento às turmas.

Neste dia pela manhã, quando eu ainda não estava na escola, havia acontecido uma visita de avaliação do Projeto. Segundo a professora Y, o motivo do seu aborrecimento era o fato de não ter concordado com a avaliação feita pela equipe de acompanhamento. Continuou assegurando-me que se sentiu desrespeitada com as críticas que recebeu e acrescentou que não se sentia confortável com a presença da equipe de acompanhamento em sua sala de aula. Tinha a impressão de estar sendo vigiada e isto a deixava pouco à vontade. Disse ainda, que desconhecia o motivo pelo qual havia sido escolhida para este Projeto. A partir deste ponto da conversa, ela relatou uma série de desacertos que ocorreram durante os acompanhamentos a sua turma que não merecem ser relatados por não apresentarem relevância para o

desenvolvimento do meu trabalho. Contudo, o registro deste fato se justifica pelo o que ele representou para a conclusão da pesquisa.

O resultado de todo o esforço empreendido no sentido de fortalecer o grupo, de compartilhar as informações, de detalhar cada etapa do trabalho para que todos participassem foi coroado neste diálogo com a professora Y . Por detrás da conversa se desenhou a confiança que a professora depositou na relação que estabeleci com o grupo durante o desenvolvimento da pesquisa. Este fato, me trouxe um sentimento de pertencimento àquele grupo, ao mesmo tempo em que me deu a certeza de não ser vista como uma forasteira. Viver com os professores as situações de sala de aula me colocou diante deles como alguém com quem podiam contar. Esta parceria foi se fortalecendo na medida em que iam compreendendo que não estava ali para julgar nem para avaliar. Ao contrário, fiz questão de demonstrar todo o tempo que precisava de cada um deles para entender e refletir sobre as experiências vividas naquele contexto.

A partir desta constatação e considerando que o grupo havia assumido juntamente comigo um compromisso com os resultados da pesquisa, decidi solicitar que escrevessem sobre o significado da formação em serviço em suas trajetórias profissionais. Passei a acreditar que seria possível encontrar nestes textos, brechas que me revelassem os vários sentidos que os encontros de formação produziam nos professores. Mesmo aqueles que pouco participaram de ações de formação em serviço, no grupo referencia havia 3 (três) nesta condição, poderiam revelar os motivos da decisão por não participar. Com relação à Professora A, embora não tenha tido oportunidade de participar de nenhum programa de formação oferecido pela SME,

pois chegou a esta Rede há muito pouco tempo, contudo, vinha participando dos encontros promovidos pela escola desde o início do ano. Esta condição lhe permitiria descrever o impacto desta experiência em sua formação.

Buscando criar um clima de descontração e ao mesmo tempo de seriedade para a produção dos textos, negocieei um prazo de uma semana para recolher os escritos. Deixei claro também, que apesar da importância destes textos para a conclusão do trabalho, deveriam sentir-se à vontade para não fazê-lo se não desejassem. É importante destacar que todas quiseram escrever e entregaram no prazo que combinado, com exceção de uma que estava licenciada.

## **EPISÓDIO 1**

Companheira,

*“Seria muito importante para o meu trabalho se você se dispusesse a responder a esta questão. Entretanto, o mais importante é que esteja se sentindo à vontade para responde-la, sem nenhum constrangimento. Lembrem que estudamos e refletimos sobre idéias e não sobre pessoas, por isso, a análise dos textos produzidos se restringirá apenas à mensagem que ele comunicar, e que as questões ortográficas e gramaticais não são nosso objeto de estudo.*

*Fátima Spala”*

*“Você considera que a formação em serviço tenha interferido, ou possa interferir na sua trajetória profissional ou pessoal? A justificativa é a essência da sua resposta, por isso, seja ela positiva ou negativa explique as razões.”*

## Texto 1

*“Venho realizando curso de formação desde que entrei para o Município do Rio de Janeiro.*

*Participei de cursos na UERJ (alfabetização) sobre a MultiEducação, Aceleração, Progressão e Ciclo. Portanto considero muito importante a formação em serviço; desde que o educador esteja comprometido profissionalmente.*

*Posso até garantir que obtive uma nova matrícula, devido aos estudos realizados nesses cursos.*

*Os cursos me fizeram refletir sobre minha prática pedagógica; tanto que resolvi fazer um curso de graduação em pedagogia.*

*Um ponto relevante que merece destaque é o crescimento pessoal que se obtém. Através dos cursos, passei a ter mais autonomia e até assumir uma posição de liderança; onde sou capaz de opinar sobre diversas questões, tenho fundamentação teórica para a discussão.”*

M

## Texto 2

*“As capacitações são muito importantes, afirmo isto de forma particular.*

*Mas poderão ser melhor aproveitadas, se forem um pouco mais consecutivas. O melhor, na minha opinião, é que sejam toda semana, não só dando opinião (das capacitadoras que são interessantes) sobre como devemos trabalhar na alfabetização.*

*Deve ser feito dando-nos um embasamento teórico, mas que possa ser usado na prática da sala de aula. Colocando nós professoras para estudar os teóricos, os métodos etc.*

*Antes de estar na Prefeitura, como professora, trabalhava numa escola particular com E. I. Lá eu aprendi muita coisa, a direção sentava com as professoras e ali se aprendia sobre Vygotsky, Winicott. Ali, eu aprendi como é importante para a criança aprender brincando, no concreto, com a vivência e depois ir ao abstrato, etc.*

*Aqueles teóricos que estudávamos, passamos a conhecer e nos garantiam um bom trabalho. E fazíamos as relações de como fazer para alcançar tais objetivos.*

*Não eram só “palpites, faça isso! Faça aquilo”. Era uma base de trabalho para a prática. Este texto pode não estar muito bem escrito, ou entendível. Mas aqui tentei colocar a minha opinião. Eu quero entender como funciona esse passo a passo da alfabetização.”*

A

### Texto 3

*“Em nossa condição de ser social-cultural, engajado numa determinada escala de valores, e sujeito às variáveis intervenientes, agente do processo histórico e, também, sujeito, concordo plenamente que a formação em serviço é uma necessidade contínua, interferindo no sentido positivo, como partes integrantes em minha vida profissional e pessoal, pois estamos acrescentando sempre, somos sujeitos a diferentes saberes”, segundo nosso grande mestre Paulo Freire.*

*Diante destas considerações, estarei sempre aberta às diferentes experiências, são forças positivas, raios de sol, aquecendo, iluminando o meu potencial.”*

W

#### Texto 4

*“Toda formação em serviço interfere positivamente na nossa vivência profissional e pessoal.*

*Ao ser um profissional dedicado, entusiasta e leal com certeza levará o nosso trabalho a ter uma meta a ser atingida, será concreta e persistente no seu propósito de provocar uma diferença. E ainda assim, no âmago da nossa força pessoal ressoa uma crença serena e calma da nossa dedicação livre e voluntária, procurando cumprir as nossas metas profissionais através de laços duradouros e promovendo por onde formos ou por quem nos trouxe esta formação em serviço, um espírito de harmonia e de boa vontade sincera e genuína.*

*Quando se tem o objetivo de bem ao próximo com certeza nos levará a ter uma dádiva preciosa na educação.*

*Todo educador deve compartilhar com os demais os seus saberes e assim todos serão bem sucedidos na nobre missão de servir. Com esta determinação chegaremos ao sucesso.”*

*Valeu ter trabalhado com você.*

Y

#### Texto 5

*“Durante a minha trajetória profissional as capacitações só me ajudaram proporcionando crescimento. Mudei minha postura pedagógica a partir dessas capacitações.*

*As teorias pedagógicas, nunca nem havia ouvido falar, nem mesmo na Faculdade de Educação cursada na UFRJ, no período de 1975 a 1979.*

*Aprendi muito, penso mais sobre o assunto. Consigo estabelecer relação entre a prática e a teoria, fazer a prática.*

*Os cursos são excelentes. Têm me ajudado a falar com mais facilidade, a fala flui com mais segurança.*

*Sempre vou a um curso, palestra, buscando saber mais. Alguns colegas vão por ir, já achando que não servem para nada.*

MC

A conquista humana do domínio da técnica da escrita é responsável por ampliar, indubitavelmente, os horizontes de possibilidades interativas e, por isso mesmo, da constituição das consciências. A escrita, concebida como linguagem numa visão Histórico-cultural, é parte essencial do trabalho simbólico, historicamente constituído como o espaço da ordem e dos sentidos. Logo, pensar a produção de textos exige pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por alguém manifesta-se como o produto deste sujeito que, através das possibilidades que possui procura comunicar algo e, assim, estabelecer uma relação com o seu interlocutor

Nesta perspectiva, busquei examinar os escritos dos professores sem a pretensão de analisar os discursos, mas pensando principalmente nos significados que são produzidos na história e nas relações, para nesta dinamicidade encontrar os vários sentidos que são produzidos.

O primeiro aspecto a ser ressaltado nos textos das professoras, é a presença da forma distintiva e altamente desenvolvida da linguagem adotada nos encontros de formação. *“Em nossa condição de ser social-cultural, engajado numa determinada escala de*

*valores, e sujeito às variáveis intervenientes, agente do processo histórico e, também, sujeito, concordo plenamente que a formação em serviço” ... “Os cursos me fizeram refletir sobre minha prática pedagógica”... “Todo educador deve compartilhar com os demais os seus saberes”... Há uma habilidade real dos professores em serem capazes de usar essa linguagem com frequência e identificarem os pontos em relação aos quais, uma resposta apropriada evita o constrangimento de um julgamento preconcebido de sua atuação profissional. Sob muitos aspectos, analisando esta habilidade dos professores, pode-se dizer que, no momento em que a cultura da formação em serviço encontra-se plenamente desenvolvida no ambiente escolar, os seus membros tornam-se hábeis em lidar com ela e limitar suas exigências, que em muitos casos fica restrita a simples participação. “...Venho realizando curso de formação desde que entrei para o Município do Rio de Janeiro”. “...concordo plenamente que a formação em serviço é uma necessidade contínua, interferindo no sentido positivo...” “...Toda formação em serviço interfere positivamente na nossa vivência profissional e pessoal” “...Durante a minha trajetória profissional as capacitações só me ajudaram”.*

Outro aspecto importante que pode ser assinalado nos textos dos professores é o papel que o conhecimento e a teoria assumem em relação aos modelos de formação em serviço adotados. A teoria é vista, em parte, como um meio para decidir em que momento quer-se aplicá-la. Neste sentido, ainda que de forma descrente, vale a pena se conhecer as teorias, mesmo quando não conseguem articulá-las à prática escolar. Essa compreensão na verdade, tem sido responsável pela limitada forma de conceber a teoria nos programas de formação e nas escolas. Ela tem servido ao propósito de aplicabilidade e de gerenciamento da educação, e não ao propósito de informar e

iluminar a prática educativa. *“...Deve ser feito dando-nos um embasamento teórico, mas que possa ser usado na prática da sala de aula”*; *“Os cursos são excelentes. Têm me ajudado a falar com mais facilidade, a fala flui com mais segurança”*; *“Não eram só “palpites, faça isso! Faça aquilo”. Era uma base de trabalho para a prática”*.

Pode-se observar também, aspectos de um processo mistificatório e exacerbado das ações de formação em serviço. A frustração e as várias tentativas de reorientar a sua prática, levaram os professores a trocar conhecimento, reflexão e orientação por prescrição e reprodução. Esta situação, além de criar uma dependência nos professores com relação à formação em serviço, os destituiu da condição de profissionais. Quando um professor retorna para a escola após uma experiência de formação em serviço, não encontra espaço para confrontar e ampliar os conhecimentos e as informações trazidas. Essa ausência de diálogo é provável que atue para lançá-lo de volta aos de encontros formação, reforçando e sustentando, desta forma, uma relação de dependência. É como se os professores fossem compostos de duas pessoas: sob o ponto de vista da escola são profissionais, e sob o ponto de vista das políticas de formação em serviço são continuamente exortados a se comportarem como alunos.

Pode-se concluir, que a política de descentralização que vem sendo implantada no município desde o ano de 1996, ainda não alcançou a esfera da formação em serviço dos professores. Pedagogicamente os programas de formação continuam tutelando os professores, postura que não concorre para a autonomia intelectual e profissional dos mesmos: *“...O melhor, na minha opinião, é que sejam toda semana, não só dando opinião (das capacitadoras que são interessantes) sobre como devemos trabalhar na alfabetização”*; *“...Eu quero entender como funciona esse passo a passo da alfabetização”*.

Registrar as descobertas, os conhecimentos que foram se desenrolando, as dúvidas, os obstáculos vividos pelas professoras e por mim pesquisadora no processo de investigação, não foi uma tarefa fácil. É difícil transformar em linguagem escrita os movimentos, as trocas e interações ocorridas entre os sujeitos. Contudo, o modelo de orientação etnográfica da apresentação desta pesquisa e os procedimentos metodológicos da observação participativa, apesar de todos os seus limites, me permitiram registrar aspectos essenciais das experiências vividas na escola MMF e enfatizar um nível da dimensão humana que cresce em importância e relevância na área da educação: a experiência cultural.

Certamente, existe uma infinidade de questões complexas em cada Episódio descrito que deixaram de ser abordadas. Não tive a ingênua pretensão de esgotar todas as análises possíveis de cada experiência vivida, por saber desde o início que isto não era possível. O que fiz foi tornar disponível uma análise a partir da perspectiva Histórico-cultural, e sugerir aspectos do nível do desenvolvimento humano e do nível cultural que julguei relevante. Ademais, esse estudo, por estar irremediavelmente incompleto, deixa espaços em aberto para que gestores das políticas de formação do magistério desta Rede de Ensino, em especial a equipe de Alfabetização, possam preencher com mais e novas relações como fonte de investigação permanente do trabalho que desenvolvem com os professores alfabetizadores.

Cabe revelar ainda, para finalizar esta seção do trabalho, que desenvolver a pesquisa na escola MMF, representou uma possibilidade concreta de rever e avaliar a minha trajetória profissional. Afinal, há exatos vinte anos, na mesma escola MMF, assumia a minha primeira turma nesta Rede de Ensino.

## 6 - Ainda algumas considerações ...

*“Cada pessoa que entra em contato com a criança  
é um professor que incessantemente lhe descreve o mundo, até  
o momento em que ela é capaz de perceber o mundo tal como foi  
descrito”*

*(Carlos Castañeda)*

Neste capítulo, não planejo desenvolver um modelo de formação em serviço para professores alfabetizadores que deva ser seguido por esta ou por outras redes de ensino. Pretendo, contribuir com mais algumas considerações que, embora tenham relação com o universo da formação de professores, vão além dos limites desta pesquisa. São argumentos que, apesar de toda a elaboração teórica, surgiram e fluíram da experiência de quem tem a “mão na massa”. O objetivo deste capítulo, é acrescentar ao debate reflexões e propostas que possam constituir referências para o trabalho de formação dos educadores desta cidade, alargando, desta forma, os horizontes da formação em serviço para situá-la, definitivamente, no rol das políticas públicas de educação como uma necessidade e um direito fundamental para o exercício da docência.

No momento atual, parece haver consenso quanto à necessidade de formação continuada para profissionais da área da educação. A questão é como e para quê.

Quando pensamos especificamente em formação em serviço, para alguns, esta representa uma prática compensatória em virtude da formação inicial dos professores ser considerada insuficiente. É importante destacar que essa concepção de formação em serviço, parece trazer uma redução na concepção de formação docente de modo a colocá-la somente no âmbito da capacitação. Além do que, esta visão excessivamente instrumental e direta tem concorrido para confundir os espaços e as finalidades da formação em serviço e tem limitado o direito do magistério a uma política de formação em serviço ampla, cujos pressupostos se coadunem com as necessidades e a realidade dos professores e das escolas. As propostas de formação em serviço estabelecidas a partir de uma perspectiva formativa, defendida pelo conjunto deste trabalho, incorporam uma nova dimensão aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que valoriza a formação humana global e a autonomia intelectual dos professores como condição necessária ao redimensionamento da sua prática e ao respeito a seu exercício profissional.

Uma política de formação direcionada para esta realidade deve brotar e ser conferida nas múltiplas tramas sociais que acontecem no contexto escolar. Por outro lado, ao considerar a formação em serviço uma condição necessária para atender às novas exigências da atuação docente, é preciso também assegurar a sua regularidade e continuidade como parte inerente à profissão, e por isso, precisa compor a jornada de trabalho dos professores. Cabe ainda lembrar que a partir da lei 9493/96 esta inclusão, pelo menos legalmente, está determinada. Na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, o calendário oficial que é publicado no início de cada ano, estabelece os dias destinados aos encontros e reuniões de formação dos professores. Estes dias incluem

os momentos em que cada escola deve promover os centros de estudos, planejamentos e conselhos de classe. No ano de 2004 foram estabelecidos no total 24 (vinte e quatro) dias para estas finalidades. Quantidade que embora, possa ainda ser insuficiente, merece ser melhor aproveitada. Quando a Secretaria de Educação traça as diretrizes da sua Política Educacional, precisa garantir nos programas de formação em serviço condições concretas para o trabalho de formação que acontece no interior das escolas. Fortalecer esses momentos significa reconhecer a escola como um espaço essencialmente de formação. Neste momento da reflexão, é também importante ressaltar que nossa cidade apresenta realidades muito distintas. Apesar da grande concentração urbana, inclusive com uma escola situada na orla de Copacabana, mais precisamente na Avenida Atlântica, é possível encontrar regiões que ainda conservam características rurais. Dificilmente um currículo único de formação dos professores terá condição de atender e contemplar tamanha diversidade. Portanto, é importante investir em ações que ofereçam possibilidades reais de investigação da prática pedagógica como fonte de conhecimentos compatíveis com a realidade e o contexto local. Para tanto, ao planejar as ações de formação é preciso ter a escola como enfoque central, e possibilitar que os encontros e reuniões realizados em seu interior, sejam de fato, além de momentos de reflexão e de construção de uma prática competente, sejam também um elo de ligação entre a política educacional do sistema e as diferentes realidades regionais e locais.

Uma decisão fundamental para a concretização destes postulados, é romper com idéia de que apenas o professor precisa continuamente de formação em serviço. Todos que convivem e atuam nas escolas são educadores por excelência e sujeitos em

formação por natureza, por isso precisam ser incluídos também nas ações de formação. Neste sentido, é preciso destacar especificamente a importância do investimento a ser feito na formação da equipe técnica das escolas. Nesta Rede de Ensino, compreende-se por equipe técnica os diretores, os diretores adjuntos e os coordenadores pedagógicos que desempenham um papel importante na formação em serviço, pois são os responsáveis por assessorar, orientar pedagogicamente, apoiar e acompanhar o trabalho dos professores.

Neste debate, é importante incluir a Empresa Municipal de Multimeios-MULTIRIO e a integração da mídia eletrônica e das novas tecnologias como mais uma possibilidade que favorece a descentralização das ações, garantindo ao mesmo tempo, as linhas da política educacional estabelecidas pelo órgão central. Em uma Rede de Ensino deste porte, as ações descentralizadas assumem grande relevância, entretanto não devem ser radicalizadas e precisam ser bem planejadas para garantir a unidade necessária ao sistema de ensino e às políticas educacionais emanadas da Secretaria de Educação. Ao praticar a descentralização, os dirigentes precisam cuidar para que as metas a serem alcançadas sejam estabelecidas de forma clara, elas são a garantia de articulação entre as várias instancias que compõem o sistema de ensino.

Outra dimensão importante a considerar na formação em serviço dos professores diz respeito ao currículo. Do ponto de vista do conhecimento e da formação humana o currículo precisa considerar a aplicabilidade do conhecimento à realidade vivida pelos professores, bem como, a compreensão de como esse conhecimento se constitui e se modifica nos indivíduos. As reflexões sobre currículo precisam abranger principalmente, os parâmetros que vão defini-lo. Estas questões são

centrais e afetam diretamente o campo da formação dos professores. Os currículos de formação em serviço dedicam muito tempo às questões pedagógicas e metodológicas, ensinando aos professores como devem fazer para ensinar aos seus alunos. Diante das grandes mudanças nas áreas tecnológicas, nas práticas culturais e nos vários sistemas de linguagem, incluindo a informática, a sociedade passa a exigir um homem mais integral, que a escola e os professores especialistas não sabem como contribuir na constituição deste novo homem.

Dessa discussão, pode-se derivar currículos que respondam às novas demandas e reflitam em suas ações a dimensão constitutiva da educação. Dimensão responsável por conceber o indivíduo em permanente formação e desenvolvimento. Condição que traz na sua incompletude o projeto de construção de um ser reflexivo e autônomo, capaz de criar e de deliberar sobre a sua trajetória profissional e pessoal. Neste contexto, a formação do educador é desafiada a pensar em referências e categorias a serem trabalhadas com os professores para que eles pensem as ações que deverão desenvolver com os seus alunos. Não se trata mais de treinar o professor para que treine o aluno, concepção de currículo que orientou e ainda orienta grande parte dos programas de formação em serviço. Este novo paradigma representa estabelecer vias de comunicação e reflexão com os professores para que adquiram condições de definir e construir uma pedagogia própria.

Outra questão que merece ser colocada em debate é a dimensão que a relação teoria e prática adquire nos currículos de formação em serviço. Para alguém se tornar um bom professor não basta apenas o domínio de conteúdos específicos, técnicas e métodos pedagógicos, conquistas de uma boa formação acadêmica. Da

mesma forma, também não é suficiente apenas o conhecimento adquirido na prática para garantir uma formação docente consistente. Redimensionar a relação teoria e prática nas ações de formação dos professores significa atribuir a teoria o lugar das possibilidades, sem com isso, supor que ela seja capaz de prever as situações e encaminhar soluções para o cotidiano da sala de aula. Da mesma forma, é importante também, reconhecer que nenhuma prática está isenta de alguma elaboração teórica, e que os conhecimentos teóricos precisam ser ressignificados diante da realidade escolar. Esse movimento propicia entender e reconhecer na prática um espaço de criação e reflexão, onde os conhecimentos são gerados e ampliados e não apenas aplicados. Apenas assumindo essas colocações, e a partir delas, é possível superar a história de numerosos programas de formação que priorizam a teoria em detrimento da prática, sem contudo, admitir exatamente o contrário, ou seja, a adoção de esquemas que supervalorizam a prática e desconsideram a importância e o lugar da formação teórica. Trata-se de reconhecer que teoria e prática estão em permanente ancoragem, e que aproximando os conhecimentos estabelecidos cientificamente às experiências e saberes constituídos na prática o professor será capaz de definir a intenção e o alcance da sua prática educativa.

Considerando a compreensão que se tem sobre a tarefa de ensinar, freqüentemente, nos encontros de formação compartilhamos com os professores relações puramente cognitivas, baseadas exclusivamente na fala, cuja credibilidade se sustenta no caráter científico das informações. Os programas de formação em serviço persistem em comunicar conceitos essenciais, alguns que vão além de regras

enunciáveis, desconsiderando que a comunicação direta e imediata é impossível. Do ponto de vista do ensino, não se pode observar nem controlar a produção de sentidos, já que a comunicação é sempre fonte de ambigüidade. Quando um professor realiza algo de que ouviu falar está sempre revelando como preencheu um espaço específico possibilitado pela incompletude da linguagem. A análise dos postulados vygotskyano demonstra que a escolha de um modelo teórico para compreender como se dá o conhecimento humano e sua relação com a aprendizagem não acontece por acaso. Vygotsky, ao sugerir um novo paradigma sobre a formação humana desde a sua origem, lança um modo diferente de olhar o conhecimento, a sociedade, a escola e a prática escolar que precisam ser considerados nas políticas de formação em serviço desta Rede de Ensino, cujos princípios político-pedagógicos encontram fundamentação na teoria Histórico-Cultural. Os estudos desenvolvidos me permitem afirmar, que toda proposta pedagógica só se realizará se os professores estiverem sendo nela formados, e encontrarem nos currículos e programas de formação um modelo de reflexão coerente com os fundamentos teóricos que embasam as propostas pedagógicas.

Como vimos anteriormente os processos de constituição da linguagem são complexos e ganham relevância neste ponto do debate quando nos ajudam a entender e a enfrentar o problema do “iletrismo” na escola. Em uma situação urbana, como a cidade do Rio de Janeiro, não se pode dizer que o sujeito seja iletrado, ele se move e está imerso no mundo das letras. O que existe de fato é um conflito entre as práticas letradas da escola e as práticas letradas do mundo. A escola tende a privilegiar a cultura científica e impressa, enquanto os alunos possuem bases culturais e cognitivas

de lógicas narrativas e orais. Ainda assim, a escola, principal agência de letramento, permanece voltada para a formação da elite numa perspectiva competitiva, voltada para uma educação associada ao individualismo que desconsidera o caráter social da constituição do conhecimento e sua relação com o mundo e com a vida.

Assim, com base nestas considerações, é possível afirmar que, sob o ponto de vista da alfabetização, é preciso incluir e aprofundar nos currículos de formação em serviço, conhecimentos que ajudem aos professores enfrentarem, sem discriminações, as diferenças entre a cultura predominantemente oral dos alunos, e a cultura predominantemente escrita da escola. De maneira um tanto simplificada, hoje, se pode dizer que se compreende a linguagem não mais como um meio de representação que fazemos da realidade, mas como um instrumento que institui a própria realidade. Segundo Geraldi (1997) a linguagem é:

*“condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que é ela ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confronto de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas”*

Desta forma, mesmo que no discurso dos professores, ao revelarem o que pensam de seus alunos, eles se mostrem aparentemente renovados, na prática, ainda que de maneira velada, demonstram tratar-se os alunos, de pessoas imersas na miséria e pobreza cultural, não inteligentes, inferiores, de pensamento fulgaz e de atenção dispersa, incapazes de produzir conhecimento possível de ser legitimado pela cultura científica.

Esta realidade e os modelos que escolhemos para alfabetizar os alunos conformam e determinam as práticas de alfabetização na escola. Muito freqüentemente, os conflitos entre as concepções, idéias e crenças dos professores e as práticas escolares subjacentes a esses pontos de vista, têm gerado exclusão, porque ignoram os modos de expressão e pensamento das culturas orais, seus níveis de letramento e desconsideram os saberes e conhecimentos constituídos além dos muros da escola. Este tipo de concepção que distingue a alfabetização como prática de hegemonia, de classificação e também de dominação, é responsável, em grande parte, pela rejeição e fracasso da alfabetização e da escola. As crianças chegam à escola com diferentes níveis de letramento, constituídos inicialmente na família, e que, de maneira geral, são desprezados nas práticas docentes. Não se trata apenas de ensinar as letras, mas sobretudo, considerar e incorporar à prática escolar as diferentes práticas de escrita que são realizadas socialmente.

Por sua vez, a mesma distância colocada entre as práticas sociais de letramento mais complexas e as práticas adotadas nos modelos de formação em serviço dos professores, têm se constituído como fator de discriminação. Não se reconhece que o professor também possui uma cultura com aspectos a valorizar e a reforçar, e habitualmente não é levada em conta nos modelos de formação em serviço. A análise desta questão conduz a discutir e introduzir nos programas de formação conhecimentos fundamentais para elevar os professores à categoria de agentes de letramento, capazes de pensar em práticas de alfabetização diferenciadas, relacionadas à cultura e a vida dos alunos.

Compatibilizar essas concepções aos pressupostos de formação em serviço em um sistema de ensino com tamanha diversidade representará assumir um novo conceito de alfabetização. Conceito este que reconheça que a cultura escrita não pode organizar-se e constituir-se à margem das práticas culturais. Nesta perspectiva, já não será possível falar de alfabetização no singular, mas de “alfabetizações”, reconhecendo os diversos sujeitos envolvidos e, introduzindo neste processo, os novos modos de ver e pensar a realidade. Realidade identificada à cultura dos professores, dos meninos e meninas cariocas de coração, de corpo e de alma, cariocas da gema.

Por último, está a necessidade de admitir nos pressupostos da formação em serviço, a concepção de liberdade tomada como auto determinação, parte de um projeto pessoal e coletivo e que, por isso, deve fazer parte de todo projeto de educação que almeja um sujeito autônomo, capaz de determinar-se, decidir e planejar a sua história. Condição necessária para distinguir na autonomia intelectual dos professores a possibilidade de transformarem-se em sujeitos do processo, conscientes da sua liberdade e responsáveis pela posição que ocupam nesta Rede de Ensino.

Apesar do movimento hegemônico da educação que ainda banaliza as diferenças e ignora a realidade dos alunos e professores, embora o movimento da escola continue a produzir práticas excludentes que desconsideram o fato de que as pessoas possuem modos específicos de pensar e expressar-se, de ver a realidade, e de que possuem uma cultura com aspectos que precisam ser considerados, cresce o número de profissionais empenhados e comprometidos em criar possibilidades concretas de respeito e convívio com as diferentes culturas que circulam e se encontram no espaço escolar. Este universo plural das várias “verdades” é um

contexto extraordinário que nos permite pôr em foco aspectos essenciais para compreender melhor e de maneira mais consciente os paradigmas de uma educação verdadeiramente inclusiva que entenda os indivíduos significando e interpretando o mundo diferentemente.

Este conjunto de idéias, representa incorporar na história da formação em serviço dos professores e na história das “alfabetizações”, um conceito de Educação que busca verdadeiramente incluir. Ao analisar os aspectos históricos e culturais no processo de cognição, Vygotsky rompe definitivamente, com um modelo de raciocínio e de mente observável, regulável e universal para desenhar um novo modelo de homem e de mente, baseado na possibilidade de sujeitos conceituarem e significarem diferentemente. Segundo Vygotsky, *“A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”* (1998. a: 76). Ao criar as condições de sua própria subsistência, o homem assume o limite e as possibilidades da sua criação. Exatamente neste ponto está a grandeza da obra de Vygotsky: O indivíduo é a única porta possível, capaz de colocar o homem no mundo, o que equivale a dizer, que o homem somente se constitui humano em interação com outros homens. Neste sentido, o único modelo de educação inclusiva está no modelo social de Vygotsky, que confere à mediação de outros indivíduos a condição essencial da evolução da espécie humana e do desenvolvimento individual.

Concluindo, a construção de uma ação pedagógica que busca fundamentação no modelo Histórico-cultural, como é o caso da Rede de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, empenhada em enfrentar as questões da alfabetização, e especificamente da

formação do profissional que nela atua, precisa refletir a respeito dos fundamentos epistemológicos e filosóficos que a sustentam. Situação diferente da que temos visto e vivido nos últimos anos. Frequentemente, leituras superficiais têm reduzido as teorias a metodologias que sequer lembram os postulados teóricos que as originaram. Na prática, o uso que se tem feito das teorias no campo da formação dos professores, tem transformado essas teorias em instrumento de discriminação e até mesmo em um obstáculo à constituição de novos conhecimentos. Na área específica da educação, deixo o alerta para que os postulados de Vygotsky não recebam o mesmo tratamento e sejam transformados em mais um modismo passageiro. Antes disso, que as apropriações feitas a partir desta perspectiva teórica, juntamente com outras áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a antropologia, a história, a lingüística e tantas outras, informem os educadores para que compreendam com mais propriedade a complexidade das relações estabelecidas nas práticas educativas.

## 7 - Conclusão

*“A chave para compreender o universo está em  
nossa capacidade de lê-los adequadamente e  
dominar suas combinações e, assim, aprender  
a dar vida a alguma parte daquele universo  
colossal numa imitação de nosso criador.”*

*(Alberto Manguel)*

Este último capítulo encerra o esforço de todo o trabalho desenvolvido, no sentido de melhor compreender importantes questões referentes à formação em serviço dos professores alfabetizadores da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e a sua relação com as práticas pedagógicas, não só para melhor compreendê-las, mas também para poder agir e nos mover sobre elas. Inicio as últimas considerações, alertando que é incorreto pensar que apenas, e isoladamente, a formação em serviço dos professores tenha condições de prover e resolver todas as questões educacionais e produzir resultados definitivos satisfatórios. Da mesma forma que, é um erro pensar no professor como vítima ingênua e expiatória do sistema educacional. Infelizmente, ainda encontramos professores que usam seus conhecimentos para repetir todos os anos as mesmas práticas educativas, porque acham que aprenderam assim e assim devem ensinar. A insensibilidade de alguns professores com relação ao processo de aprendizagem tem reduzido o compromisso

destes educadores com o estudo e a investigação necessária ao exercício da docência, e essencial para conhecer os alunos, e para interferir no seu processo de desenvolvimento de forma adequada. É hora dos professores compreenderem que o exercício pleno da liberdade, da confiança e da autonomia implica responsabilidade e austeridade na construção de uma prática mais competente. Basicamente, proponho que gestores das políticas de formação em serviço e os professores desta Rede de Ensino possam manter um olhar mais cético, “desglamourizado” e realista sobre as ações de formação em serviço, em particular, e sobre a educação em geral.

Desenvolvi este trabalho trazendo reflexões e orientações que buscam entender os efeitos da formação dos professores por si mesma, e a partir de sua lógica interna relacionar os seus resultados à fogueira das práticas sociais, mais especificamente, aquelas que se constituem no contexto escolar. Não se tratou de introduzir do zero uma nova forma de pensar a formação em serviço, mas sim de repensar e tornar crítica uma atividade que já existe nesta Rede de Ensino que traz aspectos a serem reconhecidos e valorizados e outros que precisam ser renovados, ampliados e transformados. Esta dimensão, possibilitou distinguir no percurso da formação dos professores desta cidade a minha trajetória profissional, o que me permitiu firmar com mais convicção o compromisso com a realização de um trabalho de pesquisa empenhado em responder às questões suscitadas por esta Rede de Ensino.

Buscar as contradições da política de formação em serviço, representou para mim, um salto no escuro, um mergulho num mar em que só me atrevi a entrar por um apelo de consciência, como se devesse defender e amparar algo que, por quase dez anos, ajudei a construir. Esta advertência serviu para balizar e justificar algumas

conclusões e responder às perguntas que me acompanharam desde o início da pesquisa: A partir dos esforços empreendidos na formação em serviço do magistério da Cidade do Rio de Janeiro, já se pode ou não dizer que o professor foi afetado por esses investimentos e ações no cotidiano da sala de aula e na sua formação integral? Já é possível perceber indícios e/ou vestígios da formação em serviço na prática do professor? A formação em serviço tem servido de modelo de reflexão para a prática dos professores? A quantidade de cursos e incentivos disponíveis para os professores, está diretamente relacionada à demanda de alunos não alfabetizados? Então como explicar, a enorme fração da população que não responde a aprendizagem da língua escrita?

Considero que algumas destas questões já foram respondidas no desenvolvimento deste relatório final, entretanto, para efeito de fechamento e conclusão do trabalho é necessário retomá-las de forma mais sistemática. A partir da observação atenta, fui encontrando vestígios e marcas da política de formação em serviço nas salas de aula e nas reuniões de formação realizadas pela escola. Através das situações que emergiam do cotidiano da escola, coloquei-me a seguir pistas que me revelaram sinais da formação na maneira como os professores trabalham; nos princípios que sustentam a sua prática diária; no que ele elege como relevante na organização do seu trabalho; e nos motivos que explicam as decisões que toma com relação a como ensinar e como agir nas situações de aprendizagem. Sendo assim, as opções que são feitas, as decisões tomadas em dado momento, a forma como a atividade é conduzida constituíram-se indicadores importantes, que expressaram e desvendaram os sinais da formação que persegui durante toda a

pesquisa. Neste ponto do trabalho, é curioso revelar, que na medida em que os aspectos relacionados à formação eram desvendados, ao mesmo tempo eles me serviram de espelho e de guia; a cada descoberta que fazia era um pouco da formadora que existe em mim que encontrava.

Em todos os Episódios observados e descritos estavam lá impressas as marcas trazidas dos modelos de formação. Seja na caótica organização do espaço físico; no tratamento restrito dado às atividades de leitura e escrita sem sentido social; nas distorcidas possibilidades de uma prática pedagógica baseada em princípios que rompem com as reais formas de compreensão cultural. Estes fatos indicam que a política de formação em serviço, tem tido um papel particular no sentido de destacar precisamente o caráter protecionista e indulgente das ações de formação dos professores. Os numerosos programas de “qualificação” dos professores desta Rede Ensino, são planejados considerando, proporcionalmente, o grau ou o nível de dificuldade dos profissionais. Assim concebidos e institucionalmente definidos, parecem reafirmar o discurso que torna os professores os únicos responsáveis pelo fracasso da escola e da alfabetização. Como resultado, os encontros de formação, adotam uma atitude “exemplar” desenvolvida para ser copiada e seguida pelos professores. Temos nos valido de argumentos frágeis para refletir sobre as críticas que fazem a esse modelo: “os professores pedem receitas prontas”, “eles querem saber como é que se faz”. Com isto, deixamos de revigorar energias criadoras dos professores e fornecer-lhes fundamentos teóricos e práticos para que possam construir novos caminhos para que os seus alunos aprendam. O produto típico deste modelo são professores com a auto-estima enfraquecida, que freqüentemente, põem em

questão a sua própria competência por não conseguirem alfabetizar os seus alunos, e por isso, depositam nos programas de formação todas as expectativas e esperanças de melhorarem a sua prática.

Os currículos de formação situados neste contexto, apesar de desenvolvidos com o objetivo de ajudar os professores a lidarem estritamente com as questões das práticas da leitura e da escrita no universo escolar, demonstram que a natureza desta ajuda está longe de incluir a formação integral destes profissionais. Os aspectos teóricos e práticos dos currículos de formação têm sido reinterpretados e apropriados sob formas particulares pelos os professores. Instala-se assim, no interior dos programas de formação, uma representação da realidade e da maioria intelectual dos professores, que antes de contribuir para o conjunto de uma formação integral do indivíduo voltada para a sua autonomia, parece mesmo produzir alguns efeitos involuntários e antagônicos. É possível que venha caminhando para reforçar aspectos herdados de uma tradição escolar, que tem servido ao longo de sua história, para estabelecer uma dependência necessária à formação de indivíduos submissos e dependentes intelectual e profissionalmente.

Outro aspecto que foi possível observar são as freqüentes ocasiões em que as políticas de formação em serviço operam com uma noção esquizofrênica do professor. Ora é concebido como aluno, o que dificulta e até mesmo inviabiliza o desenvolvimento de uma identidade profissional. Ora é exortado a se comportar de forma profissional e independente. Esta situação tem sido responsável por confundir os espaços, as finalidades e instâncias da formação continuada em serviço. Fato curioso porém, é que esta circunstância, aparentemente ambígua e paradoxal, se por um lado

alimenta a necessidade e a importância da formação em serviço, por outro estimula os gestores a promoverem cada vez mais encontros, que freqüentemente buscam reintegrar modelos ultrapassados ou fracassados, num círculo vicioso crescente, que antes de responderem às demandas desta Rede de Ensino, respondem a pressão dos professores por soluções pragmáticas e imediatistas.

Outro enfoque, que devo reafirmar, está relacionado ao referencial básico do paradigma de ensino sustentado nas ações de formação, em grande parte, servir de padrão para os professores. Inclusive aqueles que não freqüentam regularmente os encontros destinados à formação em serviço, são indiretamente afetados pelos professores que sistematicamente participam. Estes professores localizam e tornam possível a toda a escola o currículo desenvolvido nos programas de formação. Esta iniciativa, que se caracteriza por ser a base de uma troca e de um debate amplo entre os professores no interior das escolas, acaba sendo também, responsável por manter e sustentar a mesma estrutura e os mesmos pressupostos da formação em serviço, do que resulta uma padronização de conteúdos, e de aplicação de métodos que contribuem para a normatização da sala de aula. Sob a alegação de garantir a qualidade e eficiência do sistema educacional, incluem-se, nas políticas públicas de formação docente, elementos que se articulam com mecanismos de controle de professores e escolas desta Rede de Ensino.

Os aspectos que distinguem as duas categorias de professores contidas no grupo referência - professores que não participam, e professores que participam efetiva e continuamente das ações de formação em serviço oferecidas pela Secretaria de Educação, são visíveis mais claramente nas situações informais, em conversas como

a descrita na cena 1.1 do Episódio 1 da Categoria: Encontros de Formação. Do ponto de vista da prática pedagógica, a distinção entre as duas categorias de professores é menos evidente. Entretanto, de uma forma mais articulada, talvez por isso mesmo mais convincente, a prática dos professores da escola M.M.F. que trazem experiências de participação nas ações de formação em serviço, refletem mais confiança e, acima de tudo, representa uma presença viva que soma e acrescenta força ao grupo, suficiente para justificar as suas participações nos eventos de formação em serviço. Contudo, um aspecto importante que ainda precisa ser destacado, ao menos da forma como eu observei e registrei, é que o professor que obtém mais sucesso é aquele que, aliado ao seu conhecimento, é capaz de reunir elementos que lhe possibilitem atribuir novos significados aos conhecimentos já constituídos, ao mesmo tempo em que se apropria, com autonomia, dos novos conhecimentos que vão sendo elaborados. Ou seja, o professor é capaz de fazer, e sempre melhor, quando recorre e disponibiliza o seu conhecimento pedagógico para trazer estabilidade às várias e imprevisíveis situações de aprendizagem.

Tendo argumentado sobre a importância de entender a formação do educador numa perspectiva do desenvolvimento humano, que exclui precisamente uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica. É possível afirmar que as propostas de formação dos profissionais da área da educação não são pensadas e relacionadas de forma coerente com os princípios que fundamentam as políticas de educação da cidade. Em termos práticos, isto representa apontar a urgente necessidade de aproximar os professores, de forma significativa, da teoria Histórico-cultural, com a intenção de que construam uma direção mais consciente às ações que

desenvolvem em seu trabalho. No campo das políticas públicas, significa disponibilizar os recursos de conhecimento e de cultura que possibilitem o professor repensar e ampliar a sua ação com os alunos. As políticas de formação precisam garantir indicadores de princípios que norteiem o trabalho, mais especificamente de alfabetização, para que os professores possam fazer opções e escolhas mais adequadas. Da mesma forma, é especialmente importante, por isso retorno a este tema, garantir a circulação do conhecimento pedagógico presente no contexto escolar. Esta noção representa concretamente fundar e potencializar dentro da escola e nos processos de ensino, espaços de negociação dos diferentes modos de ver, de dizer e de estar no mundo.

Todo este estudo foi desenhado para examinar o alcance dos modelos de formação em serviço dos professores alfabetizadores da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar e significar as experiências vividas nos contextos de formação e traçar eixos de políticas públicas para a área de formação dos professores. As análises desenvolvidas a partir da pesquisa, demonstram que a cultura produzida pela formação em serviço está revelada e expressa no ambiente escolar. Contudo, os efeitos de todos os investimentos dirigidos à formação dos professores alfabetizadores trazem resultados inesperados, que fogem ao controle dos gestores da política de formação. Em parte, porque as ações de formação em serviço, apesar de serem copiadas e aplicadas pelos professores em suas aulas, não têm servido de modelo de reflexão e referência para a construção de uma prática competente. Neste ponto do debate, é importante considerar a dimensão especial que os modelos assumem na explicação de Vygotsky:

*“Este ponto de vista está expresso em todos os sistemas atuais de testes. Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento.” ( 1998. a: 114)*

Analisando as situações vividas na escola M.M.F. foi possível perceber, cada vez mais, a necessidade de se colocar no interior dos professores para identificar o seu universo simbólico. Este conhecimento explica, o que de fato significa partir da realidade dos professores para ampliar o seu universo cultural, da mesma forma que dizemos que façam com os seus alunos. Nesta perspectiva, para ensinar é preciso estabelecer uma rede de relações conscientes, dimensão implícita na tarefa de ensinar e que não diz respeito ao que é simplesmente dito e divulgado, mas algo que está além do senso comum e da mera transmissão de conhecimento.

Neste ponto do debate é importante registrar, que a falta de articulação entre os pressupostos da formação dos professores e as políticas educacionais não é a única responsável pelos descompassos observados entre as duas instâncias analisadas: a formação em serviço dos professores e o contexto escolar. Neste ponto, é importante destacar as não coincidências entre pensamento e palavra, tema desenvolvido por

Vygotsky no seu livro “Pensamento e Linguagem”, mais precisamente no capítulo *Pensamento e palavra*. As coincidências entre significado e fonética, entre o “sujeito psicológico” e o “sujeito gramatical” são possíveis, mas não são a regra. Por isso a palavra vai ser sempre uma fonte inesgotável de equívocos, seu sentido nunca é completo e estático, é sempre uma formação dinâmica, fluida e complexa, cuja estabilidade varia de acordo com o contexto. Tudo isso, pensado na perspectiva constitutiva e estruturante da linguagem, e colocado no universo da formação em serviço de uma Rede de Ensino com tantos professores, significa perder definitivamente a ilusão de que o que foi comunicado não poderia ser mais claro. Estamos em constante relação e dinamicidade, por isso, sempre vamos significar e atribuir sentidos diferentemente. Para Vygotsky as palavras e os sentidos são relativamente independentes:

*“Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.” (1998 b, p. 188)*

As “inter-relações” entre consciência e linguagem provocam, ainda hoje, os pesquisadores que se dedicam a discutir a função da linguagem na formação da consciência dos indivíduos e como se modifica em cada um a partir da imersão na vida social. A linguagem representa o pensamento que, por sua vez, representa o mundo, que representa a realidade, que reproduz o mundo. A partir desta concepção,

olhamos para os fenômenos lingüísticos para além das estruturas gramaticais, onde ganham relevância as outras estruturas presentes quando os indivíduos que estão em situação de cooperação fazem um esforço de comunicação.

As perspectivas que se abrem a partir destes conhecimentos revelam que, se não há unidade na palavra, é possível existirem relações coerentes entre a formação dos professores e a prática realizada no campo, mas, desde que estabelecida pelo pensamento. Porém, as análises das experiências vivida na escola M.M.F. mostram o quanto esta relação de coerência é frágil, não é algo já formado e expresso por palavras, precisa ser constante e deliberadamente construída. Nas não coincidências e não correspondências dos acontecimentos, o que é possível o professor perceber dos encontros de formação é sempre uma fração da realidade, que se confronta com aquilo que ele sabe, com o que planejou e com a sucessão de interações e relações que estabelece com os alunos. Ou seja, o caminho entre o que o professor pensa e sabe e aquilo que é possível fazer, representa as condições concretas de sua realização. Estas condições vão imprimindo um movimento responsável por transformar professores, alunos e situações de aprendizagens.

Assumir a sala de aula e os encontros de formação dos professores no interior da escola como o contexto de análise, representou enfrentar a delicada relação entre a teoria e prática, e ainda, considerar as condições concretas em que se desenvolve a prática pedagógica, trazendo como eixo da reflexão o professor. Em resumo, é preciso considerar como o professor trabalha para entender os princípios que sustentam a sua prática diária. O que ele elege como relevante na organização do seu trabalho e quais os motivos que explicam as decisões que toma com relação ao que fazer, como ensinar

e como agir nas situações de sala de aula. Estas questões são responsáveis por nos fazerem compreender que a prática não é transparente, linear nem homogênea como a imaginamos e a representamos nos currículos de formação em serviço. Ao contrário, é fundamental reconhecer que ela é marcada por contradições e rupturas. Condição que nos exige dimensionar as teorias de forma compatível com a realidade das salas de aula. As teorias assumem, desta forma, um lugar do qual se olha a prática cotidiana, de um ângulo, privilegiado. Desta forma, evitando categorização, o que transformaria os professores em meras caricaturas, penso ter construído um dos modos de interpretação da consequência das ações de formação em serviço nos acontecimentos da sala de aula e da escola, ancorado nas inúmeras possibilidades de ação do professor.

Finalmente, este trabalho pretendeu, acima de tudo, instituir-se como referência para um projeto mais amplo de formação em serviço, onde se possa reconhecer que o professor, sujeito sobre o qual se vai tratar, não é uma substância, mas um projeto do que poderá vir a ser, com sua singularidade, com aquilo que é próprio e o que é comum aos profissionais da área. Trata-se do homem que é reflexivo e autônomo, capaz de decidir, criar e deliberar a sua trajetória pessoal e profissional, com possibilidades de inscrever as suas práticas num plano de futuro, identificado com os alunos, com as escolas e com o espírito carioca.

As observações e registros desenvolvidos ao longo da pesquisa me trouxeram a consciência de que o leitor também traz a sua história e experiência pessoal para a leitura. O ato de ler pressupõe e cria uma liberdade que não pretendi reprimir. A partir da leitura atenta e generosa, serão criados significados e sentidos que sequer

imaginei quando criei este texto. José Saramago, em seu livro *Viagem a Portugal*, admite esta humilde condição, de maneira nobre, quando convida o leitor a viajar em seus escritos “*segundo um seu projecto próprio... comece. Ou recomece. Nenhuma viagem é definitiva.*”

***Outono de 2005.***

## BIBLIOGRAFIA:

ARROYO, Miguel G. (1999). "Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores". In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp: 143 a 162.

BAKHTIN, Mikhail (1929). Marxismo e filosofia da linguagem. Reedição: São Paulo: Hucitec. 1986.

BARBOSA, José Juvêncio (1994). Alfabetização e leitura. Reedição: São Paulo: Editora Cortez. 1998.

BECHER, H. S. (1993). Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec.

BENJAMIN, Walter (1994). "O Narrador". In Magia e técnica, Arte e Política. Volume 1 Reedição: São Paulo: Editora Brasiliense. 1994.

BOURDIEU, Pierre (1989). "Introdução a uma sociologia reflexiva". In: O poder simbólico. Lisboa: Difel. Pp 17 a 58.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL (1999). Decreto nº 3.276/1999: Disposição sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (1999). Resolução nº 1/ MEC/CNE/CP de 30/09/1999: Disposição sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.

BRASIL (2002). Resolução nº 1/MEC/CNP/CP de 18 /02/2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.

BRASIL (2002). Resolução nº 2/ MEC/ CNP/CP de 19 /02/ 2002. Institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena para professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.

CAGLIARI, Luiz Carlos *et* MASSINI, Gladis (1999). Diante das letras. Campinas: Mercado das Letras.

CAGLIARI, Luiz Carlos (1998). Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione.

CALVINO, Ítalo (1990). *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia da Letras.

CALVINO, Ítalo (1994). *Palomar*. Reedição: São Paulo: Companhia das letras.

CANDAU, Vera Maria F. (1997). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.

CENTRO DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA - CENPEC (2000). *Aprender pra valer módulos 1 e 2*. Rio de Janeiro: Imprensa da Cidade.

CENTRO DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA - CENPEC (2000). *Ensinar pra valer módulos 1 e 2*. Rio de Janeiro. Imprensa da Cidade.

COLL, César *et* EDWARDS, Derek, Orgs. (1996). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: Aproximação ao discurso educacional*; Tradução portuguesa: Porto Alegre: ArtMed. 1998.

FOUCAULT, Michel (1986). "Os corpos dóceis". In *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Tradução portuguesa: Petrópolis: Vozes. Pp. 125 a 172.

FRAGO, Antonio Viñao (1993). *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Tradução portuguesa: Porto Alegre: Artes Médicas. (1993)

FRAWLEY, William. (1997). Vygotsky e a ciência cognitiva: Linguagem e integração das mentes social e computacional. Tradução portuguesa: Porto Alegre: Artes Médicas. (2000)

FREITAS, Helena Costa Lopes de (2002). "Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação". In: Educação e sociedade: (23). Campinas: Cedes. Pp 137 a 168.

GARCIA, Regina Leite, Org. (1996). A formação da professora alfabetizadora: Reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez. (1998)

GERALDI, J.W. (1997). Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes.

GERALDI, MOYSÉS *et* COLLARES (1999). "Educação continuada: A política da descontinuidade". In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp 202 a 219.

GOÈS, Maria Cecília de *et* PINO, Angel, Orgs. (2000). Cadernos CEDES (24): Pensamento e linguagem: Estudos na perspectiva soviética. Campinas: Cedes.

GUINZBURG, Carlo (1986). Mitos, emblemas, sinais. Reedição: São Paulo: Companhia Das Letras. (1989)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2000). Censo populacional da Cidade do Rio de Janeiro. In: <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em maio de 2005.

JAPIASSU, H. (1982). Nascimento e morte das ciências humanas. Rio de Janeiro:Francisco Alves.

JAPIASSU, H. (1994). Introdução às ciências humanas. Análise de epistemologia histórica. São Paulo: Companhia das Letras.

KANT, Immanuel. (2002). Sobre a pedagogia. Reedição: Piracicaba: UNIMEP. 2002.

KRAMER, Sonia (2001). Alfabetização leitura e escrita: Formação de professores em curso. São Paulo, Ática.

LIBÂNEO, José Carlos *et* PIMENTA, Selma Garrido (1999). “Formação de profissionais da educação – Visão crítica e perspectiva de mudança”. In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp 239 a 277.

LIMA, Elvira Souza (1997). Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola. São Paulo: Sobradinho.

LINHARES, Célia, Org. (2002). Formação de professores – uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A.

MANGUEL, Alberto. (1997). Uma história da leitura. Reedição: São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

MELO, Maria Teresa Leitão de (1999). “Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica”. In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp 45 a 60.

MORIN, Edgar (1991). O método 4: as idéias, habitat, vida, costumes, organização. Reedição: Porto Alegre: Sulina. 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Org. (2000). Cadernos CEDES (35). Implicações pedagógicas do modelo Histórico- cultural. Campinas: Cedes.

OLIVEIRA, Marta Kohl (1993). Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

PALANGANA, Isilda Campaner (1998). Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social. São Paulo: Plexos Editora.

PERRENOUD, P (2004). Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

PINO, A (1993). "Semiótica e cognição na perspectiva Histórico-cultural". In: Temas em Psicologia/ Sociedade Brasileira de Psicologia (1): Ribeirão Preto: A Sociedade. Pp 31 a 40.

PINO, Angel, Org. (2000). Educação e Sociedade (XXI: 71) Vigotski \_ O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (1996). Núcleo Curricular Básico : MultiEducação. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da Cidade.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (1991). Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da Cidade.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (1992). Bloco Único: 1º segmento do 1º grau. Escolas Públicas do Município do Rio. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da Cidade.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (1996). Relatório de Final de Gestão 1993/1996. Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (1996). Relatório de Final de Gestão E-DGED/DEF 1997/2000. Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (1996). Relatório de Final Anual 2003.  
Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (1998). Documento de Apresentação do  
Projeto: Alunos com 8 anos ou mais na 1ª série. Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (2000). 1º Ciclo de Formação:  
Documento Preliminar. Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (2001). Documento : Proposta de  
Formação 2001. Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (2002). Documento : Proposta de  
Formação 2002. Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ (2003). Documento : Proposta de  
Formação 2003. Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO (1992). Portaria nº 33/ E-DGED de 22/ 05/ 1992. Regulamenta a  
atuação dos Grupos de Trabalho criados pela Resolução S.M.E. 449/ 1992. Secretaria  
Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1992). Resolução nº 449/ SME de 07/ 05/ 1992 . Cria grupos de trabalho para elaboração de proposta pedagógica e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural. Pp 49 a 116. (1999)

SACKS, Oliver (1995). Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais. Tradução portuguesa: São Paulo: Companhia Das Letras. 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de (1926). Curso de lingüística geral. Tradução portuguesa: São Paulo: Cultrix. 1995.

SENNA, Luiz Antônio Gomes (2002). "Sobre método, ética, e pesquisa-ação". In: SENNA, L; VILLARDI, R; MATTOS, C. Linguagem e processos educacionais \_ visões de uma área de pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Papel Virtual. Pp 153 a 173.

SENNA, Luiz Antonio Gomes (2003). Orientações Para Elaboração de Projetos Acadêmicos de Pesquisa-Ação em Educação. Rio de Janeiro: Papel Virtual.

THIOLENT, Michel J.M. "A Procura de Alternativas Metodológicas". In: Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. Editora Polis. (1982)

VYGOTSKY, L. S (1998 a). A Formação Social da mente. São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKY, L. S. (1998 b). Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. (1983). Obras escogidas III. Madrid: Visor.

