

# **A INVERSÃO DAS SETAS: HISTÓRIA DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

## ***THE INVERSION OF THE ARROWS: HISTORY OF EDUCATIONAL POLICIES AND PRACTICES***

**Laura Noemi CHALUH<sup>1</sup>**

A construção de uma proposta hegemônica de gestão democrática pressupõe movimentos de participação na escola e na comunidade, acompanhados de debate em assembleias, e a organização de práticas compartilhadas nas decisões das esferas administrativa e pedagógica (Bastos).

### **RESUMO**

Procuro neste trabalho explicitar a política pública de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004), que apostou na construção coletiva do trabalho nas escolas, concebendo a escola como o centro do processo pedagógico. A partir de 2004, as escolas dessa rede de ensino tiveram a possibilidade de optar pela constituição de um Grupo de Trabalho dentro de suas unidades escolares. A constituição desse Grupo tinha como objetivos reduzir o número de retenções dos alunos e ampliar o horário de trabalho dos professores dentro da escola, para favorecer a reflexão conjunta sobre a especificidade da alfabetização. Participei de um Grupo de Trabalho em uma das escolas dessa rede de ensino no período 2004-2005. Neste trabalho resgato, a partir de fontes primárias, os princípios sustentados por essa Secretaria, assim como suas ações para compreender algumas das mudanças efetivadas por esse Grupo na escola referida.

**Palavras-chave:** Política Pública; Formação Continuada; Trabalho Coletivo; Alfabetização.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora e Licenciada em Ciências da Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: <chalu@uol.com.br>.

### ABSTRACT

*This paper aims to explain the public policy of formation of the Municipal Secretary of Education of Campinas (2001-2004) who backed a collective construction of work in the schools, understanding the school as the center of the educational process. Beginning in 2004, schools in this educational network had the possibility of setting up a Working Group within their schools. The constitution of this group aimed to reduce the number of students' failures and expand the working hours of teachers within the school to encourage the joint reflection about the specificity of literacy. I participated in a Working Group in one school of this educational network in the period of 2004-2005. In this paper I recover, from primary sources, the principles sustained by the Secretary, as well as its efforts to understand some changes made by that Group at said school.*

**Keywords:** *Public Policy; Continued Formation; Collective Work; Literacy.*

O presente trabalho é parte de uma pesquisa<sup>2</sup>, que foi desenvolvida na Escola Padre Francisco Silva, escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas, no período 2003-2005. A inserção na escola tinha como objetivo perceber como é que as professoras<sup>3</sup> da escola referida se apropriavam da política pública de formação que favorecia o trabalho coletivo na escola e a recriavam. Considero neste trabalho os princípios da política pública de formação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, no período 2001-2004, quando aponto que, a partir deles, foi possível o desencadeamento de um outro tipo de gestão e participação das professoras na escola onde colaborei como pesquisadora, ainda que neste texto não trate de forma abrangente o trabalho e as ações promovidas no e pelo Grupo de Trabalho nela instituído.

A partir de 2004, as escolas dessa rede de ensino tiveram a possibilidade de optar pela constituição de um Grupo de Trabalho dentro de suas unidades escolares. A constituição desse Grupo tinha como objetivos reduzir o número de retenções dos alunos e ampliar o horário de

trabalho dos professores dentro da escola para favorecer a reflexão conjunta sobre a especificidade da alfabetização. A proposta foi oferecida aos professores de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Estive inserida e participei do "Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização"<sup>4</sup> na escola de ensino fundamental já mencionada, no período 2004-2005. Esse Grupo estava integrado pelas professoras das 1as. e 2as. séries, a orientadora pedagógica, a diretora e eu, pesquisadora. O encontro acontecia semanalmente e dentre as ações desenvolvidas destaque: estudos e discussões de textos; análise da produção dos alunos; socialização do curso "Letramento e Alfabetização" (oferecido pela SME) por uma das professoras desse grupo; análise de atividades desenvolvidas nas salas de aula, oficina de materiais pedagógicos, dentre outros. Em 2005, o Grupo decidiu instaurar uma mudança na prática do "reforço" dos alunos das 1as. e 2as. séries da escola, re-significando a essa prática. O "reforço" deixou de ser uma prática solitária professora-aluno e passou a ser um trabalho conjunto das professoras com os alunos, na expectativa de estabelecer novas formas de organização que possibilitassem aos alunos

<sup>2</sup> "Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola" (CHALUH, 2008). O orientador da pesquisa foi o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. Pesquisa realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - Brasil.

<sup>3</sup> Neste trabalho opto por falar no feminino quando faço referência aos professores e educadores da escola na qual colaborei como pesquisadora, por ser a maioria constituída por mulheres.

<sup>4</sup> Nome dado ao Grupo de Trabalho na escola a que faço referência.

vivenciar o trabalho com outras professoras, bem como proporcionar a elas a possibilidade de troca de olhares sobre uma mesma criança.

O trabalho conjunto das professoras mostrou uma mudança significativa, quando a aprendizagem dos alunos das 1as. e 2as. séries passou a ser uma responsabilidade assumida por todas as professoras. As professoras dessas séries ficaram co-responsáveis pela aprendizagem dos alunos que precisavam de outros tempos para aprender. Ter participado da história desse Grupo mostrou-me que são os sujeitos na escola que, a partir do diálogo e da interlocução, re-criam e dão outros sentidos aos *espaçostempos*<sup>5</sup> de reflexão coletiva instituídos. As professoras, para além dos discursos e concepções teóricas assumiram uma prática democrática. E se aponto essa questão é porque Paro (2002) nos adverte que:

[...] democratização se faz na prática. [...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. [...] Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não-autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente (p.18).

Após ter trazido o breve relato acerca do movimento surgido no Grupo de Trabalho instituído na escola já mencionada, pretendo mostrar quais os princípios sustentados pela SME e que colaboraram para que, no cotidiano dessa escola, fosse possível promover mudanças e exercer a participação das professoras na gestão da escola.

### **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004)**

Pretendo neste ponto mostrar o movimento da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação a uma aposta: a gestão democrática e participativa na escola; a autonomia e o trabalho coletivo na escola.

A SME, no seu primeiro contacto com a rede escolar, por meio dos Boletins online (espaço de comunicação social com a comunidade) sinalizou algumas questões da política educacional que pretendia favorecer.

No Boletim n. 1, apareceram oito princípios que embasavam algumas ações que se pretendiam realizar nessa gestão, das quais resgato para este trabalho: “respeito aos saberes dos profissionais da educação, para que não se perca o que já foi construído”, “compreensão do profissional como alguém que está em contínuo aprendizado, sendo, portanto, capaz de agir”, “a democratização da gestão do acesso e da permanência na escola” (Boletim SME n. 1, fevereiro 2001).

Segundo Bastos (2001), a gestão democrática na escola pública tem que ser percebida como prática social que pode contribuir para a consciência democrática e para a participação da comunidade escolar no interior da escola, mas ele nos adverte que

Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não têm a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental:

<sup>5</sup> Como aponta Alves (2008) “juntar os termos, pluralizá-los, algumas vezes invertê-los, outras duplicá-los foi a forma que conseguimos, até o presente, para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitante ao que precisamos criar para pesquisar *nos/dos/com os cotidianos*”

acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública (p. 22-23).

Em relação à gestão democrática na escola, Spósito (2001) aponta que muitos setores que atuam na educação resistem à idéia da gestão democrática porque não acreditam que a ampliação dos mecanismos da participação possibilite um “novo patamar para a elevação da qualidade do ensino e sua efetiva extensão aos setores oprimidos da nossa sociedade” (p. 54). Para a autora, a gestão democrática pode constituir-se um caminho para a melhoria da qualidade de ensino quando seja concebida como um mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas, indicando a necessidade da formulação de um novo projeto pedagógico.

As considerações de Bastos (2001) e de Spósito (2001) deixam em evidência a importância do trabalho desenvolvido no Grupo de Trabalho sucintamente descrito neste trabalho. Lembro que esse Grupo surgiu a partir da proposta da SME e que procurou ir à busca pela aprendizagem de todos os alunos e alunas. Essa busca implicou promover uma nova prática de reforço na escola, “a prática coletiva do reforço”, que teve como preocupação a inclusão dos alunos das primeiras séries.

E atrelada a essa questão, trago uma outra consideração apontada pela SME, a idéia de escola inclusiva, que aparece enfatizada na leitura de um outro documento, na *Agenda Viva* (2003), no qual se explicitam, dentro outros, os eixos da proposta da SME:

1. *singularidade*: ênfase nas idiossincrasias de cada unidade educacional e seu entorno, que deverão ser explicitadas e constitutivas de seu Projeto Pedagógico;
2. *inclusão radical*: processos de acolhimento das crianças, jovens

e adultos nas escolas, caracterizado pela legitimação de seus saberes nos currículos vividos na ação cotidiana e

3. *participação dinâmica*: dinamização da participação de todos, incluindo-a como um espaço público, disponível e voltado integralmente à comunidade, nos finais de semana, inclusive, envolvendo diversas instâncias democráticas, tais como conselhos, fóruns e congresso (SECRETARIA..., 2003).

Nesse mesmo documento, Secretaria...<sup>6</sup> (2003), fica explicitado o fundamento da política educacional, que tem estreita relação com a questão que trago neste artigo, que é olhar a escola como lugar privilegiado para a formação dos professores e lugar onde é possível a tomada de decisões pelos profissionais das escolas:

O fundamento:

A inversão de setas, tendo a escola como centro do processo pedagógico, ambos termos a serem compreendidos como se segue:

- Inversão de setas: Refere-se às políticas através das quais as diretrizes que regem as práticas pedagógicas nas unidades escolares são definidas pelo processo político pedagógico que ocorre no cotidiano da escola, e não de maneira centralizada e autoritária pela Secretaria Municipal de Educação; e
- Escola como centro do processo pedagógico: refere-se às diretrizes através das quais visa-se atingir o objetivo prioritário da gestão, o aluno, e a participação da comunidade escolar para a consecução dos resultados finais (Secretaria..., 2003)

Nos Boletins aparece uma grande preocupação pela construção do Projeto Político

<sup>6</sup> Os professores receberam essa agenda no ano letivo de 2003.

Pedagógico (PPP). A Secretaria procurou criar condições “para que cada escola possa desenvolver, com autonomia e responsabilidade, o seu projeto pedagógico” (Boletim SME, n.4, abril, 2001). Uma das apostas dessa Secretaria foi acreditar que, com o retorno do Projeto Pedagógico às escolas da SME, iria ampliar-se o desafio da construção coletiva do trabalho nas escolas. Uma das apostas dessa Secretaria foi acreditar que, com o retorno do Projeto Pedagógico às Unidades da SME, iria ampliar-se “o desafio da construção coletiva do trabalho nas escolas”, reafirmando assim a inversão da seta, concebendo a escola como o centro do processo pedagógico (Boletim SME, n.7, julho, 2001) A inversão das setas sugere que o PP se torna um projeto coletivo, de toda a escola, quando os sujeitos da escola são capazes de saber os caminhos pelos quais o debate tem que andar para que o Projeto se concretize. Assim

[...] o grupo passa a pensar os temas que quer debater e a organizar coletivamente os TDs, como, aliás, já indicava o artigo 64 do Estatuto do Magistério, em seu inciso 4: “é dever do professor participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções, contribuindo, inclusive, para o trabalho coletivo” (Boletim SME, n.7, julho, 2001)

A inversão das setas implica reconhecer a escola como *espaçotempo* de produção coletiva de conhecimento, e essa produção ganha outros sentidos, porque, como aponta Kramer (2003), é “um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem” (p. 61).

Em relação à formação dos professores dentro da rede, a documentação aponta que os Grupos de Formação seriam constituídos a partir das demandas locais, e a partir da problematização do cotidiano escolar. Segundo consta no Boletim SME n.7, (julho, 2001) “participar de Grupos de Formação é um direito dos profissionais

de Educação e um compromisso político-pedagógico desta Secretaria”. Importante ressaltar que, segundo a Secretaria, não basta só que os profissionais divulguem práticas e promovam estudos, mas considera-se fundamental que a escola olhe para esses grupos “como necessários ao seu trabalho pedagógico e que os grupos propiciem um retorno das atividades desenvolvidas à comunidade escolar”. Isso tem a ver com as dificuldades que existem em algumas escolas, quando alguns docentes participam dos Grupos de Formação (GFs) oferecidos fora da escola, mas isso não é levado para a própria comunidade escolar, desconhecendo-se, assim, o trabalho desenvolvido: “desta forma, não conseguimos potencializar os benefícios advindos da reflexão promovida pelos GFs, esvaziando o sentido de sua existência” (Boletim SME, n.3, abril, 2001)

Uma das propostas da Secretaria para inverter essa situação, foi que os Grupos de Formação fossem definidos e organizados a partir das demandas que surgissem dentro do Projeto Pedagógico de cada uma das Escolas.

Mas por que tanta inquietação da SME em relação aos grupos de formação e à formação das professoras? Acredito que o olhar da SME em relação aos professores tem a ver com considerar que “o poder real” se encontra nas mãos das professoras, e que são elas que “podem, se assim o desejarem”, fazer mudanças no curso de seu trabalho cotidiano (Zeichner, 2002, p.32)

No diálogo com Torres (1996), que foca a formação docente<sup>7</sup> (inicial e continuada), a partir de uma revisão do discurso e das principais tendências, também encontro algumas coincidências com os discursos da SME. Segundo Torres (1996), os modelos de formação implementados não produzem mudanças significativas nos professores que dela participam. A autora faz uma análise e caracterização desses modelos, dos quais destaco:

<sup>7</sup> Especificamente em relação ao ensino primário (Ensino fundamental I e II).

a) Cada nova política, ou projeto, parte de zero, ignoram-se os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulada. Ignoram-se os conhecimentos e as experiências prévias dos docentes, em vez de partir deles para construir a partir deles. É acadêmica e teórica (centrada no livro); nega a prática docente como espaço e matéria-prima para a aprendizagem.

b) É vertical, considera os professores no papel passivo de receptores; não busca a participação ativa deles para definir e desenhar o plano de reforma ou o plano de formação, em particular. Baseia-se numa concepção instrumental da formação, como ferramenta para implementar determinada política, programa, projeto, ou incluso texto.

c) Dirige-se a professores individuais e não a grupos ou equipes de trabalho, ou à escola como instituição. Baseia-se no modelo frontal e transmissivo de ensino, sendo incoerente com o modelo pedagógico que se propõe aos professores para sua prática na sala de aula.

d) Diferencia conteúdos e métodos (saber a matéria e saber ensinar) e privilegia os conteúdos. Ignora-se a complementaridade desses saberes e a importância do saber pedagógico para a prática docente.

Para Zeichner (2002, p.28) tanto os planejadores, como os implementadores, membros do governo ligados à educação, desconsideram os professores como agentes significativos no processo de reforma educacional. O autor aponta que a abordagem dominante tem sido “preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está de fora da realidade de sala de aula”.

Na mesma linha, Schnetzler (2000), ao se referir à situação brasileira, considerara que

Nestes tempos atuais em que temos nos defrontado com a implantação de parâmetros curriculares nacionais, de programas de “treinamento” de professores à distância, de intervenções por meio de avaliações e

outros controles propostos pela área governamental, temos constatado em todas essas ações a exclusão da participação dos professores que, no entanto, têm sido sempre culpabilizados pela baixa qualidade de nossa educação (p. 7).

A partir das considerações dos autores citados, que coincidem com as considerações e princípios da SME, acredito seja importante refletirmos no momento de pensar na implementação de política pública de formação do resgate das experiências das professoras como uma instância fundamental para construir saberes; a consideração das professoras como gestoras da escola, e, para que isso seja possível, temos que valorizar como um dos possíveis modelos de formação a constituição de grupos de trabalho nas escolas. A constituição de Grupos de formação na escola aparece como uma possibilidade para favorecer/promover a autonomia profissional coletiva (DAVINI, 1995).

E como aponta Hargreaves (1998),

El punto importante, en la reforma del desarrollo profesional, es que no se trata de tomar cursos y recolectar trabajos escritos, sino que se requiere de tiempo para que los docentes trabajen juntos en la jornada escolar, recursos que lo hagan posible, apoyos externos y conexiones para estimular y legitimar lo que esos docentes están haciendo, y nuevas relaciones entre las escuelas y los institutos de formación docente para que los vínculos y tareas sean posibles (1998, p. 144).

## A alfabetização

Como já foi apontado, a partir do ano de 2004, a SME possibilitou a constituição de um Grupo de Trabalho em cada uma das escolas da rede, com o intuito de refletir sobre a especificidade da alfabetização. Segundo consta no Boletim SME:

Professores de 1ª, 2ª e 5ª séries do ensino fundamental das escolas municipais de Campinas vão receber duas horas aulas a mais para fazer um trabalho de formação e ajudar a reduzir o número de retenções de alunos com dificuldade de aprendizado (Boletim SME, 04 fevereiro de 2004).

Mas quais seriam as motivações que levaram a SME a possibilitar a constituição do Grupo de Trabalho sobre alfabetização nas escolas dessa rede?

Para responder a essa pergunta, apóio-me no documento primário “Política Pública de Alfabetização”, e referencio alguns dos documentos explicitados dentro dessa proposta. Em um dos documentos, “Historia e justificativa - Plano de trabalho 2004”, depreende-se que, entre agosto e setembro do ano de 2003, foram encaminhados à Coordenadoria de Educação Básica dois documentos elaborados por profissionais da Rede que estavam preocupadas com os altos índices de retenção nas classes de alfabetização. Essas profissionais apontaram a necessidade de realizar ações focalizadas nas classes de alfabetização (1a. e 2a. séries do Ensino Fundamental). Um dos documentos encaminhados foi redigido pelas Coordenadoras Pedagógicas do NAED<sup>8</sup> Sul, Sônia Oliveira e Gláucia Moreto, e o outro foi redigido pela professora Vilma Passos. Elas apresentaram propostas de realização de cursos específicos sobre alfabetização, e solicitaram algumas reivindicações: ampliação do tempo remunerado na escola, pensando nesse tempo como possibilidade de reflexão acerca das questões específicas de alfabetização. Quando as profissionais referidas tomaram conhecimento de que ambas propostas pretendiam atingir o

mesmo objetivo, constituíram um grupo de reflexão com o objetivo de promover, juntas, propostas viáveis para serem levadas às escolas da rede.

Seguindo os trâmites normais, a Coordenação de Educação Básica encaminhou as propostas às demais instâncias da SME para análise e para que se considerasse a viabilidade de implantação. Com a aprovação da Secretária de Educação, considera-se que o projeto foi contemplado em grande parte na Resolução<sup>9</sup> n° 14/03, artigo 3°, inciso 7, conforme o *Diário Oficial* do dia 07/11/2003. Nessa resolução são asseguradas 2 horas/aulas semanais como suplementação de jornada<sup>10</sup> dos professores de 1as., 2as. e 5a. séries (cf. *Diário Oficial*, 12 de novembro de 2003).

Além da possibilidade de constituir esse Grupo nas escolas, foram encaminhadas outras ações para favorecer a formação continuada dos professores na linha da alfabetização. Dentre elas destaco: cursos, Grupos de Trabalho (GTs) centralizados ou grupos de estudos por NAEDs. Não pretendo desenvolver essas ações neste artigo.

Nesse mesmo documento, considera-se a alfabetização como a aprendizagem da leitura e escrita. Há uma preocupação, quando se explicita que, historicamente, todos os anos, nas escolas públicas (em especial nas séries iniciais), repetem-se altos índices de reprovação e evasão dos alunos. Surge uma inquietação no documento: “O chavão do ‘fracasso escolar’ nos faz pensar: quem fracassa? Como tal ‘fracasso’ é produzido?”.

Acerca da questão da alfabetização, no documento explicita-se que, desde a década de 70<sup>11</sup>, várias pesquisas foram desenvolvidas, desde diferentes abordagens teóricas e metodológicas

<sup>8</sup> Núcleo de Ação Educativa Descentralizada. Setor da SME que objetiva oferecer apoio mais próximo às escolas. Existem cinco NAEDs, uma para cada região: leste, norte, noroeste, sudoeste, sul. Segundo Oliveira (2005), os núcleos promoviam a descentralização administrativa, financeira e pedagógica da SME.

<sup>9</sup> A Portaria de novembro trata de uma nova política na SME que coincide com a mudança de critérios na escolha de turnos e séries nas escolas na SME. Conforme o *Diário Oficial*, 12 de novembro de 2003, no artigo 6°: “As primeiras e segundas séries, preferencialmente, deverão contar com professores que assumirão ou darão continuidade a um trabalho diferenciado de alfabetização”.

<sup>10</sup> O Plano de Cargo e Salários mudou, motivo pelo qual essas 2 horas passaram a estar incluídas dentro da carga horária dos professores.

<sup>11</sup> Para ampliar a contextualização e compreensão das concepções de crianças que se depreendem das propostas educativas construídas a partir da década de 60, até os estudos realizados por Emília Ferreiro (década de 80), ver Smolka (2003).

com o intuito de explicar o “fracasso” e indicar políticas públicas e propostas metodológicas que pudessem promover o sucesso de todos os alunos. Nesse sentido, são apontadas diferentes concepções: a teoria de que os alunos das classes populares “fracassam” na escola por uma “defasagem” ou “déficit cultural”, as pesquisas lideradas por Emília Ferreiro na década de 80, as abordagens sócio-interacionistas que ganharam corpo nos últimos anos.

No mesmo documento, questiona-se acerca de como têm sido conduzidas as políticas de formação inicial e continuadas das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) nessa rede. E ainda questiona-se como seria possível a constituição das “professoras alfabetizadoras” quando a cada ano há rodízio de profissionais nas séries iniciais.

Como é apontado no documento, não é apenas pela formação dos professores que se consegue o sucesso de todos os alunos. Sendo assim, são apontados alguns dos fatores que influem sobre os resultados alcançados na escola: as condições materiais de trabalho do professor; a remuneração que interfere tanto em sua qualidade de vida como no acesso aos bens culturais; as condições de vida da população escolar.

Em relação à formação dos professores das séries iniciais, enfatiza-se que tenha uma estreita relação entre teoria e prática, ou seja:

[...] é refletindo sobre seu trabalho, o que faz, em que acredita, e qual relação faz entre a escola e o contexto social mais amplo, que o professor pode avançar na superação de suas dificuldades para promover aprendizagem de seus alunos. A alfabetização, então, não é aqui concebida apenas em seu aspecto “técnico”, “metodológico”, mas como um processo de construção de conhecimento que se dá entre alunos e professores, que envolve valores, ansiedades, desafios. A sala de aula deve ser, assim o ponto de partida e chegada na reflexão (2004, p.3).

A proposta da política pública de alfabetização mencionada tem como interesse valorizar e consolidar práticas que sejam condizentes com o que existe de mais avançado na produção teórico-prática na área:

[...] a utilização da escrita em sala de aula que corresponda às formas pelas quais ela é produzida e utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. *Com professores e alunos, sujeitos e autores de seus dizeres e suas escritas, seria, sem dúvida, uma escola melhor para todos* (grifos meus).

Nesse sentido, pensar nos professores e alunos como sujeitos e autores de seus dizeres implica pensar na utilização da escrita em sala de aula numa perspectiva que promova as práticas de escrita como uma prática social.

Dentro dos objetivos gerais do trabalho centrado nas classes de alfabetização, no ano de 2004, propõe-se “reduzir em pelo menos 50% o índice de retenção nas duas primeiras séries do ensino fundamental, com garantia de apropriação da leitura e escrita” (2003, p.3). Para isso, é considerado indispensável subsidiar os docentes com “oportunidades de formação continuada, na escola ou em nível central desde a Coordenadoria de Formação continuada ou de NAED, na busca do avanço teórico e prático no campo da alfabetização e letramento” (2003, p. 3).

## A modo de conclusão

Como aponta Kramer (1997), “uma nova proposta para a educação; um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta” (p. 21). Sendo assim, teremos que pensar no desafio que isso implica para os professores.

Propor uma educação em que as crianças, os jovens e os adultos aprendam, construam/conhecimentos

e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam. Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus: como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? (1997, p. 22-23).

Acredito que a SME de Campinas, nos seus discursos, apontou para romper com uma concepção de professor como mero executor. Assim, ficou explicitada a valorização do profissional da educação, quando foi apontado o “respeito aos saberes dos profissionais da educação, para que não se perca o que já foi construído” (Boletim SME n. 1, fevereiro 2001). Também foi possível perceber a concepção do professor como um profissional quando foi considerado “que está em contínuo aprendizado sendo, portanto, capaz de agir” (Boletim SME n. 1, fevereiro 2001).

Mas, para além dos discursos, a SME efetivou uma ação a partir da Política Pública de Alfabetização: a institucionalização dos Grupos de Trabalho nas escolas. Assim, considero que a promoção dessa ação levava implícita a concepção de professor assumida por essa Secretaria.

Acredito que ter oportunizado um *espaçotempo* de reflexão coletiva em cada uma das escolas de ensino fundamental desse município, para refletir acerca de questões relacionadas com a alfabetização, é uma questão que merece ser refletida. Por quê?

Penso que a constituição efetiva desses Grupos, nas escolas, deixaria em evidência uma questão fundamental. Cada um dos Grupos instituídos nas escolas mostraria as ações que eram possíveis de ser desenvolvidas nos e pelos diferentes Grupos, ao considerar a singularidade

de cada uma das escolas, dos seus alunos, dos professores. Cada Grupo estaria indicando, a partir das reflexões surgidas nos encontros coletivos, quais as preocupações, os problemas, as dificuldades, as estratégias, os projetos, as propostas na resolução dos conflitos enfrentados para problematizar/refletir acerca da alfabetização na escola. Cada Grupo iria colocar as suas urgências, necessidades, inquietações, problemas, e teria que definir, delinear, criar caminhos e percursos singulares, a partir do que aparecia no Grupo como inquietação, especificamente em relação à alfabetização.

É nesse sentido que penso que a SME apostou e acreditou serem os sujeitos que estão na escola os que podem promover e desencadear processos. Isso implica pensar que o *espaçotempo* de reflexão em grupo é um contexto propício para que cada professor deixe de estar oculto. E a questão do ocultamento já foi apontada por Gauthier et al. (1998), quando considera que o docente, quando toma decisões, “procede freqüentemente por analogias e os saberes pedagógicos que ele mobiliza têm algo a ver com os saberes jurídicos, de modo que o pedagogo é muito mais juiz que cientista” (p. 309). O professor faz julgamentos constantemente, mas as razões que os fundamentam nunca são conhecidas, o professor julga em particular. Seus julgamentos ficam guardados no segredo da sala de aula, sendo desconhecidos para seus pares, e dificilmente são levados ao “conhecimento público”, portanto, nesse sentido, “sua jurisprudência é secreta” (p.315). Gauthier defende a necessidade de se tornar público o saber experiencial dos professores.

Como já apontado, tive a possibilidade de compartilhar com um grupo de professoras da Escola Padre Francisco Silva a *vida* e os acontecimentos que surgem no cotidiano da escola, especificamente no Grupo de Trabalho possibilitado pela SME. Olhar para a constituição de Grupos de Trabalho nas escolas implica olhar para as possibilidades abertas por esse *espaçotempo* de formação: quando um Grupo de professoras assume um lugar na escola, quando

assume a sua responsabilidade e compromisso com os seus alunos e com a educação. Nesse sentido, resgato Kramer (1989) quando aponta que, “em última análise, considero que um processo de formação em serviço, sistemático, substancial e construído coletivamente, é capaz de - entre outros fatores - gerar a melhoria da qualidade do ensino (p. 203).

Acredito que tanto as políticas como as práticas educativas não podem esquecer que o nosso trabalho vai à busca do acolhimento de todas as crianças na escola.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. In: II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. Niterói, 2008. Disponível: [http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso\\_trabalhosII/palestras/Nilda.pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Nilda.pdf). Acesso março de 2008.

BASTOS, João Baptista *Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas*. In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão Democrática*. , 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001

CHALUH, Laura Noemi. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

GAUTHIER, Clermont, et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.. (Coleção fronteiras da educação).

HARGREAVES, A. Dimensiones subjetivas y institucionales de la formación docente. In: BIRGIN, A, et al. (compiladoras). *La formación*

*docente. Cultura, escuela e política: Debates y experiencias*. Troquel Educación, Buenos Aires, 1998.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: *Revista Brasileira. Estudos pedagógicos*, Brasília, 70 (165), p.189-207, maio/ago. 1989.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In; *Educação & Sociedade*. ano XVIII, n. 60, dezembro/97

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3. ed. (3ª impressão) São Paulo: Ática, 2003.

OLIVERIA, Regina Maringoni de. *A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da escola Viva*. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PARO, Victor Henrique. *Gestão Democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Diário Oficial de Campinas*. n. 8310, ano XXXIII, 12 nov. 2003.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Prefácio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A, (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professora(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Brasil – ALB, 2000 (Coleção Leituras no Brasil).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Boletins online SME, N° 1 a 11 de 2001. Disponível: <http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletins.htm> Acesso junho de 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Boletins online SME, 04 fevereiro 2004. Disponível: [http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia\\_2004\\_02\\_04\\_b.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia_2004_02_04_b.htm). Acesso março 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Agenda *Escola Viva*, Campinas, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. *Diário Oficial de Campinas*. 07 de Novembro de 2003.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo).

SPÓSTIO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Formación docente: clave de la reforma educativa. In: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO/OREALC, Santiago, 1996. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em: fev. 2004.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação em 2/4/2008.

