



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VALÉRIA LOPES REDON

TODOS PODEM APRENDER?

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E
SUAS REPERCUSSÕES NA CULTURA ESCOLAR

VALÉRIA LOPES REDON

TODOS PODEM APRENDER?

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E
SUAS REPERCUSSÕES NA CULTURA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Magda Madalena Tuma.

Londrina
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R319t Redon, Valéria Lopes.

Todos podem aprender? Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada e suas repercussões na cultura escolar / Valéria Lopes Redon. – Londrina, 2009.
185 f.

Orientador: Magda Madalena Tuma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Professores alfabetizadores – Formação – Teses. 2. Prática de ensino – Teses. I. Tuma, Magda Madalena. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

VALÉRIA LOPES REDON

TODOS PODEM APRENDER?

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS REPERCUSSÕES
NA CULTURA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual de Londrina
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Magda Madalena Tuma
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Doralice Aparecida Paranzini Gorni
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari
Passeggi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Londrina, 18 de dezembro de 2009.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Élio e Maria

Pelo apoio.

A todos os meus familiares e amigos

Pelo encorajamento.

**A todos os profissionais que fazem parte da
equipe do GEEMPA**

Pelo incentivo, atenção e pelas trocas.

A todos os profissionais com quem trabalho

Pela coragem e força demonstrada nos momentos
difíceis.

A todas (os) as (os) professoras (es)

Que corajosamente buscam a mudança na
realidade educacional

AGRADECIMENTOS

Alguns agradecimentos se fazem necessário, pois sem algumas pessoas esse trabalho não teria sido realizado. Agradeço a:

Esther Pillar Grossi,

retratando minha admiração pela força e coragem incansável em mudar a educação. Sua permanente investigação permite que mais aprendizagens aconteçam. Seu entusiasmo é contagiante. Também agradeço o incentivo para iniciar o curso de mestrado.

Magda Madalena Tuma,

profissional que não mede esforços para melhorar a educação, sempre persistindo na defesa de seu ponto de vista. Como orientadora agradeço a confiança e o incentivo, para que esse trabalho chegasse ao final; e

Aos profissionais,

que fizeram parte dessa pesquisa e que corajosamente compartilharam suas memórias, o que possibilitou a realização desse trabalho.

Enfim, a todos aqueles que de forma direta ou indireta colaboraram na construção desse trabalho.

REDON, Valéria Lopes. **Todos podem aprender?** Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada e suas repercussões na cultura escolar. 2009. 186 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Neste estudo apresentamos as repercussões de um processo de formação continuada na perspectiva de nove professoras alfabetizadoras. Abordamos aspectos relacionados às políticas educacionais no que se refere às interferências sobre a formação continuada. O convênio entre Secretaria Municipal de Educação de Londrina e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA, firmado nos anos de 2002 e 2003, foi o objeto que desencadeou a presente investigação, por ter como centralidade neste projeto de formação continuada o princípio ‘todos podem aprender’. Para o reconhecimento da perspectiva dos sujeitos sociais participantes dialogamos com nove professoras alfabetizadoras sobre as repercussões deste princípio sobre a sua formação, prática e sobre a cultura escolar nos estabelecimentos de ensino onde atuam e/ou atuavam. Tal opção evidenciou a memória como fonte e nos remeteu à questão da restrição posta pela memória individual, o que nos levou a encaminhamentos metodológicos que favoreceram a produção de narrativas no coletivo das professoras, sendo os embates teóricos e operacionais o foco deste estudo. Tendo como referência a proposição de Christine Delory-Momberger (2008), em nossa adaptação, organizamos as nove professoras em três grupos de três para a produção coletiva do documento-depoimento. A opção metodológica realizada ao se coadunar com a pesquisa qualitativa trouxe visibilidade às diferenças e semelhanças entre as concepções das professoras e entre as realidades escolares. Apesar das dificuldades operacionais desencadeadas pela elaboração da narrativa no coletivo, observamos que nesta opção variados aspectos da cultura escolar emergem e nos permitem avançar na compreensão de como os professores elaboram seus pensamentos na relação com o princípio ‘todos podem aprender’ e suas repercussões sobre a cultura escolar. Ao analisarmos as representações das professoras foi possível dividir as causas das não aprendizagens na perspectiva que elaboraram em relação ao aluno ganhando ênfase a questão da saúde, família e ritmo de aprendizagem. No âmbito do professor a culpabilidade e a profecia do fracasso se destacaram e nos possibilitaram apontar diferenças entre o grupo de professoras que alfabetizaram a todos e aquelas que não alfabetizaram. As mudanças apontadas pelas professoras em sua atuação foram trabalho em grupo, aula-entrevista e o entendimento dos níveis psicogenéticos. Essas mudanças repercutem de forma significativa nos estabelecimentos de ensino e na Secretaria Municipal de Educação com a utilização de referências do GEEMPA na formação continuada na atualidade.

Palavras-chave: Formação continuada. Todos podem aprender. Cultura escolar. Memória.

REDON, Valéria Lopes. **Can everyone learn?** Literacy Teachers Narrative on a Continuing Education Experience and its Impact on School Culture. 2009. 186 fls. Dissertation (Masters Degree in Education) – Post-graduation in Education - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

In this paper, we present the impacts of the continuing education process from the standpoint of 9 literacy teachers. We discuss aspects related to educational policies regarding interferences in the continuing education process. The partnership between the City of Londrina Education Secretariat and the Study Group on Education, Research Methodology and Action – GEEMPA, established in 2002 and 2003, was responsible for triggering this investigation, since it had the “everyone can learn” principle as the focus of this continuing education project. To validate the recognition of this perspective by the social subjects who participate in this study, we dialogued with nine literacy teachers on the impacts of this principle on their education, practice and school culture, in their current or previous educational settings. Such decision showed memory as the main source, taking us back to the question of restriction imposed by individual memory, leading us to methodological routes that favored the production of collective narratives by the teachers, being the theoretical and operational disputes the focus of this study. By adopting Christine-Delory-Momberger (2008) as reference in our adaptation, we organized the 9 teachers in three groups of three, for the collective production of the statements/documents. The methodological option, together with the qualitative research, brought visibility to the differences and similarities between the teachers’ concepts and the school realities. Despite the operational difficulties caused by the production of the collective narrative, this option raised several issues related to the school culture which helped us understand how teachers process their thoughts in relation to the “everyone can learn” principle, and their impacts on school culture. During the analyses of the teachers’ representations, it was possible to divide the causes of non-learning within the perspective they created regarding the student, with emphasis on health, family and learning pace issues. As for the teacher, the blame and failure prophecy were highlighted and pointed out the differences between the literacy teachers group and the non-literacy teachers group. The changes in performance mentioned by the teachers were group work, interview lesson, and an understanding of the psychogenetic levels. These changes have a significant impact on schools and the City’s Education Secretariat, with the use of GEEMPA references in their continuing education programs carried out annually.

Key words: Continuing education. Everyone can learn. School culture. Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inatismo O conhecimento está no sujeito	55
Figura 2 – Empirismo O conhecimento está fora do sujeito	55
Figura 3 – Construtivismo-piagetiano O sujeito constrói o conhecimento na interação com a realidade	55
Figura 4 – Pós-construtivismo O sujeito constrói o conhecimento na interação com a realidade tendo como mediação o outro	56
Figura 5 – Instâncias da aprendizagem	57
Figura 6 – Nave da Zona Proximal das Aprendizagens Rumo à Leitura e à Escrita	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação das Participantes por Grupo	24
Quadro 2 – Escada - Escrita das 4 palavras e uma frase	61
Quadro 3 – Dificuldades Encontradas Mais Citadas na Proposta.....	91
Quadro 4 – Idéias básicas com relação ao ‘todos podem aprender’	100
Quadro 5 – 100% de alfabetização.....	102
Quadro 6 – Alguns Aspectos que Mudaram a Prática Escolar das Professoras.....	106
Quadro 7 – Mudanças nas Unidades Escolares.....	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRODUÇÃO COLETIVA DE NARRATIVAS	14
1.2 A PRODUÇÃO COLETIVA DE NARRATIVAS POR PROFESSORAS	15
1.3 PERCURSO TEÓRICO – METODOLÓGICO.....	25
2 SÓ ENSINA QUEM APRENDE	36
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ E AS REPERCUSSÕES NA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA GEEMPIANA	36
2.1.1 Adesão a Formação Geempiana	42
2.1.2 Interrupção do Projeto de Formação Continuada.....	47
2.2 IDÉIAS BÁSICAS DO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (Geempa)	53
2.3 FORMAÇÃO GEEMPIANA NA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA	67
3 REPERCUSSÕES DO PRINCÍPIO ‘TODOS PODEM APRENDER’	74
3.1 O ALUNO COMO PRODUTOR DO FRACASSO ESCOLAR	78
3.2 A CULPA DO PROFESSOR PELO FRACASSO ESCOLAR	88
3.3 INDAGAÇÕES DE PROFESSORAS QUE ALFABETIZARAM 100% DOS ALUNOS	101
3.4 REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO GEEMPIANA SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS.....	105
3.5 REPERCUSSÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR	111
3.5.1 Críticas e Resistências Enfrentadas no Âmbito da Escola	116
3.5.2 Mudanças e Resistências nas Sete Unidades Escolares	121
3.5.3 Olhares dos Diretores	125
3.5.4 Outras Mudanças Ocorridas para Além das Unidades Escolares.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	139

APÊNDICES	145
APÊNDICE A – Ficha dos Dados das Professoras	146
APÊNDICE B – Ficha dos Dados dos Gestores	148
APÊNDICE C – Questões da Temática 1 Adesão	150
APÊNDICE D – Questões da Temática 2 Aplicação	151
APÊNDICE E – Questões da Temática 3 Ruptura.....	153
APÊNDICE F – Questões para os Diretores	155
APÊNDICE G – Questões para a Secretária de Educação que Iniciou com o Convênio.....	158
APÊNDICE H – Questões para a Coordenadora do Geempa	160
APÊNDICE I – Questões para a Secretária que Finalizou o Convênio	162
ANEXOS	163
ANEXO A – Convênio Sme/Geempa	164
ANEXO B – Convênio Sme/Geempa	174
ANEXO C – Convênio Sme/Geempa	179

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho começou a ser tecido entre os anos de 2002 e 2003, época da nossa atuação como professora da Rede Municipal de Ensino de Londrina, onde trabalhamos quase que exclusivamente com alfabetização, buscando melhorar a prática profissional na participação em projetos de formação continuada. O tecer dessa história foi iniciado com muitos outros profissionais envolvidos no processo de formação continuada que iremos abordar e trabalhando com um objetivo comum, ou seja, em prol de uma educação melhor, neste caso, visando o aperfeiçoamento do processo de alfabetização. São personagens desta experiência além dos professores, os gestores representados pela Secretária de Educação do município de Londrina, que implantou o projeto em 2002 e 2003, a coordenadora do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA, e a Secretária de Educação que interrompeu o convênio.

Este projeto de formação continuada foi encerrado em dezembro de 2003, o que gerou a formação em 2004 de um grupo de estudos geempianos em Londrina, independente do poder público, agregando professores que pretendiam continuar a aplicação da proposta em sala de aula. Por estarmos diretamente neste processo, atualmente, continuamos como parte da equipe do GEEMPA, trabalhando na formação de professoras e na elaboração de materiais didáticos, além de coordenar o núcleo de estudos geempianos em Londrina.

Assim, consideramos que este estudo se justifica pela abrangência do significado do princípio ‘todos podem aprender’ em seu sentido sociocultural e político e como portador de ‘estranhamentos’ que tornam

[...] impossível substituir sem trauma o espaço que vem sendo ocupado pelo ensino convencional por esta nova proposta. Mas pouco se tem avaliado sobre o impacto desta inovação e, portanto tem faltado previsão e elementos para enfrentar a crise que ele provoca no praticante, isto é, no professor da sala de aula, nos funcionários da escola, particularmente as merendeiras, nas equipes dirigentes das escolas e das redes e também em pesquisadores. (GROSSI, 2004c, p. 10).

Foi a centralidade do princípio ‘todos podem aprender’ o que nos fortaleceu o desejo de buscar neste trabalho as representações de nove professoras municipais sobre esta experiência vivida em processo de formação continuada e as mudanças que observaram na

cultura escolar ocorrida ou não em 7 (sete) unidades escolares, nas quais as professoras trabalhavam nos anos de 2002 e 2003.

Ressaltamos que a participação das Secretárias de Educação do município e da Coordenação do GEEMPA se deu para o entendimento dos fatores desencadeadores da implantação do processo de formação. Já a participação dos sete diretores de escolas municipais, se deu pelo fato dos mesmos terem condições de possibilitar ou não a implantação do projeto no contexto escolar além de favorecer a triangulação dos dados. Para este estudo não nos restringimos às entrevistas dos sujeitos envolvidos diretamente no processo, mas também buscamos como fonte os documentos gerados pelo município e pelo GEEMPA sobre sua implantação e seus resultados.

Esta experiência de formação ocorreu concomitantemente à ação profissional, sendo elemento impulsionador deste estudo duas questões: ‘todos podem aprender’ e ‘fracasso escolar’ por dividirem o mesmo espaço. As perguntas que nortearam o presente trabalho foram:

- 1) Qual o impacto da formação continuada causado sobre os professores na sua atuação docente?
- 2) Qual o impacto nos professores sobre a representação que tinham dos alunos?
- 3) Qual a repercussão do processo de formação sobre os princípios já cristalizados na cultura escolar?

Adotamos como pressuposto na pesquisa que as (os) professoras (es) constroem suas concepções na trajetória de vida, o que é perpassado não só pelo ambiente de ação profissional, mas também pelo ambiente familiar, sociocultural e histórico, incluindo-se a própria formação escolar. Para Tuma (2005 p, 13) “[...] o (a) professor(a) em sua ação educativa faz parte, então, desse processo de constituição do ser humano e está inserido em processo sociocultural amplo, que transpõe a âmbito familiar e escolar”. Nessa mesma linha de pensamento Lahire (1997, p. 40) aponta que todos se constituem “[...] através das relações de interdependência que só compreendemos através de seus produtos cristalizados, na forma de disposições específicas de se comportar, sentir, agir, pensar”.

Na estruturação deste estudo optamos por organizá-lo em três (3) capítulos. No primeiro capítulo que denominamos de “Caminhos Metodológicos: produção coletiva de narrativas”, explicitamos o encaminhamento metodológico. Foi pelo fato da proposta do

GEEMPA ter sido oficialmente extinta em Londrina, que nos deparamos com a questão de como recuperar e desvelar as repercussões da mesma. Este foi um problema que nos remeteu ao entendimento de que o trabalho com a memória de professores e gestores nos possibilitaria o acesso a elementos que se efetivaram no interior da escola, na concepção e na prática dos professores. Para uma melhor compreensão da cultura escolar trouxemos a idéia de autores, tais como Forquin (1993), Vinão Frago (1995) e Julia (2001).

Como fizemos a opção pelo trabalho de memória como fonte de pesquisa, e reconhecemos as restrições impostas pela memória individual, buscamos encaminhamentos metodológicos para a produção de narrativas no coletivo. Para tanto nos apoiamos nos embates teóricos e operacionais trazidos por Christine Delory-Momberger (2008) em seus *Ateliês* como base metodológica para o trabalho. Porém evidenciamos nesse capítulo as diferenças e semelhanças do presente trabalho e o trabalho realizado por Delory-Momberger (2008). Esta opção metodológica se coaduna com a pesquisa qualitativa.

O segundo capítulo denominado “Só ensina quem aprende”, parte de um breve histórico das políticas educacionais no Paraná, para contextualizar de maneira sucinta um panorama de como Londrina se inseria neste processo em relação às suas conseqüências. Ao reconstruir o processo de adesão e de ruptura desse projeto foi possível estabelecer algumas relações com as políticas educacionais vigentes. No processo de adesão e ruptura realizamos uma análise das representações das professoras com relação a esses momentos, assim como de alguns dos gestores.

Para compreendermos os referenciais teóricos do projeto de formação continuada para alfabetização coordenado pelo GEEMPA, foi necessário contextualizar o embasamento teórico geempiano, abrangendo tanto os princípios teóricos como os aspectos metodológicos. Neste viés enfatizamos o princípio ‘todos podem aprender’ e destacamos como ocorreu a formação geempiana na Rede municipal, discorrendo sobre este processo que incluía cursos, assessorias e grupos de estudos.

O capítulo 3 denominado “Repercussões do princípio ‘Todos podem aprender’” tem como destaque a análise das narrativas das professoras em relação à idéia central de que ‘todos podem aprender’. Iniciamos fazendo uma análise das causas apresentadas pelas professoras justificando a não aprendizagem de alguns alunos. Ao enfatizar o problema nos alunos elas apontaram as questões de saúde, da família e do ritmo de aprendizagem que são aspectos que entram em contradição com o princípio ‘todos podem aprender’ e conseqüentemente contra a essencialidade da proposta geempiana. Ao abordarmos a ação do professor e dentro do processo de alfabetização como ele entendia seu papel,

destacamos as falhas que apontaram em seu próprio processo de ‘ensinagem’ onde ressaltam a culpabilidade do professor por não ter ensinado a todos os seus alunos e a profecia de fracasso que se concretiza na sala de aula.

Em um tópico apontamos algumas problemáticas específicas indicadas pelo grupo de professoras que conseguiram alfabetizar todos os alunos. No processo, identificamos as diferenças nítidas entre as professoras que alfabetizaram a todos e as que não conseguiram alfabetizar a todos. As mudanças profissionais que ocorreram com todas essas professoras assim como os três procedimentos de ensino que foram marcantes: o trabalho em grupo com os alunos, a aula-entrevista e os níveis psicogenéticos também forma objeto de análise.

Por fim analisamos as repercussões que ocorreram nas sete unidades de ensino onde atuavam as professoras: primeiro em relação ao que sentiram e ouviram dos seus colegas não geempianos e depois sobre o que permaneceu nessas escolas e que são decorrentes dessa formação. Ao constataremos as mudanças que ocorreram de forma mais ampla no trabalho de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação - SME, sucintamente apresentamos o que indica a permanência de algumas das orientações do GEEMPA. Enfim, destacar as influências das políticas educacionais e sua descontinuidade nesse processo de formação continuada nos trouxe também as repercussões sobre os saberes e práticas docentes com especial ênfase no que se refere à formação continuada e desestabilizações que podem promover rupturas.

Concluimos com este estudo que a proposta do GEEMPA trouxe questões que foram desestabilizadoras de crenças sedimentadas na cultura escolar, gerando conflitos e mudanças nas práticas pedagógicas das professoras, emergindo como significativo para este estudo, após cinco (5) anos de extinção do projeto, o reconhecimento das permanências e das mudanças ocorridas na concepção das professoras envolvidas, em relação ao mote central ‘todos podem aprender’.

1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRODUÇÃO COLETIVA DE NARRATIVAS

Esse trabalho tem como objetivo analisar o impacto da implantação da proposta geempiana, nos anos de 2002 e 2003, sobre professoras que atuavam na primeira série do ensino fundamental em escolas municipais de Londrina. Mais especificamente queremos verificar as representações das professoras sobre o princípio ‘todos podem

aprender' advindo do projeto de formação continuada e suas repercussões sobre a cultura escolar em sete unidades escolares, além de reconhecer os efeitos de ações para a consolidação ou não desse projeto.

A implantação da proposta foi realizada pela iniciativa da Secretaria Municipal de Educação – SME, de Londrina para a mudança de enfoques teóricos e metodológicos relacionados à primeira série do ensino fundamental, por meio de convênio celebrado com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA.

O que pretendemos abordar neste capítulo são os caminhos buscados para o entendimento teórico e elaboração de estratégias no intento de possibilitar a expressão no coletivo das memórias de professoras da primeira série do ensino fundamental sobre uma experiência de formação continuada. Além das representações de nove professoras com relação a essa experiência. Foram também entrevistadas sete diretoras dos locais de atuação dessas professoras para a triangulação dos dados, assim como as duas Secretárias de Educação do Município de Londrina, a que implantou e a que interrompeu o projeto e a coordenadora do GEEMPA.

A perspectiva de que a formação geempiana contém princípios que causam 'estranhamentos' na 'cultura escolar' ao destacar a idéia de que 'todos podem aprender' nos remeteu à necessidade desse estudo para a ampliação da compreensão sobre essa experiência de formação continuada.

1.2 A PRODUÇÃO COLETIVA DE NARRATIVAS POR PROFESSORAS

A opção por esta produção coletiva foi reforçada por estudos¹ que nos aproximaram de variados pesquisadores brasileiros, assim como de Delory-Momberger²

¹ No Brasil as pesquisas que visam reflexões sobre sujeitos, saberes e práticas formativas, memórias, narrativas, biografias e/ou (auto) biografias em estudos educacionais acontecem em variados espaços de formação. Dentre eles podemos citar a Universidade Estadual de Campinas em pesquisas orientadas pela Prof^a. Dr^a. Ernesta Zamboni; a Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Passeggi; na Universidade Federal da Bahia Prof. Dr. Eliseu Clementino de Souza. Na Universidade Estadual de Londrina a Prof^a. Dr^a Magda Madalena Tuma tem buscado ampliar esta perspectiva na orientação de pesquisas no Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar da UEL e coordenação do Projeto Ensino de História e Cultura Contemporânea: relações com saberes e perspectivas didáticas.

² Dr^a Christine Delory-Momberger, docente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris 13/Nord.

(2008, p. 92) que dedica especial atenção à produção coletiva de narrativas. Para a pesquisadora as reflexões em grupo sobre a experiência profissional e pessoal dos indivíduos como produtores de saberes heterogêneos, descontínuos, singulares, traz o contexto para que sejam “[...] nomeados previamente pelos próprios indivíduos e encontrem lugar em seu sistema de representação”. Os estudos de Delory- Momberger (2008, p. 99) sobre os ‘*ateliês biográficos de projeto*’ nos indicaram “[...] uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões de temporalidade (passado, presente e futuro), [que] visam dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal”. Para a autora, o modelo deste *ateliê*, pode ser utilizado em diversos contextos, sendo que em nosso caso foi utilizado com adaptações para a elaboração pelas professoras de narrativa para o documento-depoimento.

A adaptação a que nos referimos teve por base a proposição dos ateliês da referida autora que os desenvolve em seis etapas com a participação de no máximo 12 pessoas. Para Delory-Momberger (2008), a primeira e a segunda etapa acontecem em um único encontro, em que todos participantes recebem “[...] informação sobre o procedimento, os objetivos do *ateliê* e os dispositivos adotados”. A segunda etapa prevê o “contrato [que] fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção autoformativa, oficializa a relação consigo e com o outro como uma relação de trabalho no grupo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 101).

A terceira e quarta etapas acontecem alternando as atividades entre o grande grupo e os três subgrupos. Nestas duas etapas acontece a primeira escrita da narrativa autobiográfica e sua socialização. Para a terceira etapa como aponta Delory-Momberger (2008, p. 101), o “[...] formador apresenta eixos precisos que orientam a narrativa autobiográfica”. Três pessoas formam a tríade entendida como necessária para a superação da relação dual projetiva. A primeira narrativa escrita é realizada em aproximadamente duas páginas e nela aparece a lembrança do processo educativo, relações familiares, percursos profissionais e outros aspectos. A apresentação desta narrativa não é feita com sua leitura e sim ‘contada’ ao grupo onde cada um se expõe a questionamentos. A finalidade dessa etapa é ter pistas para a construção da segunda narrativa que como quarta etapa aconteceria duas semanas mais tarde.

A narrativa de cada um é apresentada na quinta etapa para o grande grupo. A apresentação e os questionamentos acontecem em “[...] trabalho conjunto de elucidação da narrativa [que] visa a ajudar o autor a construir sentido em sua ‘história de vida’[...]”, assim como a “[...] reenquadrar continuamente sua história na lógica das restrições narrativas que lhe são impostas do exterior”. O escriba é escolhido pelo narrador (autor) para a anotação da

narrativa e das intervenções dos demais participantes. Todos passam pela condição de narrador (autor) e ao final dessa etapa um tempo é dado a cada escriba para que escreva na primeira pessoa a autobiografia do outro (autor). O trabalho de reescrita por outra pessoa “[...] inscreve-se novamente na perspectiva de coerência narrativa enunciada anteriormente e ‘objetivizada’ aos olhos do seu autor/ator [que] passa aqui pelo desvio compreensivo do outro e pelo distanciamento de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

A partir da escrita realizada pelo escriba, o autor faz sua redação final fora do ateliê. A sexta etapa como momento de síntese ocorre duas semanas depois, quando é explorada na tríade a narrativa de cada um, para logo após no grande público cada um apresentar e argumentar sobre seu projeto. No último encontro, um mês depois, “[...] faz-se o balanço da incidência da formação no projeto profissional de cada um”. As objetivações das produções individuais e o caráter coletivo do trabalho garantem o distanciamento crítico que o diferencia de “ações terapêuticas” e dos “dispositivos de desenvolvimento pessoal”, afirmando a importância do “[...] contrato, o protocolo e o caráter construído das situações utilizadas e dos ‘objetos’ produzidos nos grupos de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

Definida a opção metodológica, explicitaremos as diferenças em relação à proposição de Delory-Momberger (2008), nos procedimentos que adotamos, na mediação do projeto de produção de narrativas no coletivo. Também apontaremos o que se manteve e possibilitou a reconfiguração do vivido pelas professoras que elaboraram narrativas, entrecruzando experiências contando, escrevendo e ouvindo contar o vivido em sua perspectiva e na do outro.

Ao estabelecermos o critério de que participariam desse trabalho as professoras que iniciaram o processo de formação geempiana no ano de 2002 e se mantiveram trabalhando na proposta em sala de aula até o seu final, localizamos 35 professoras. Após contarmos 13 professoras, tendo 4 recusas, definimos que o número de nove seria adequado à realização da produção de narrativas da maneira prevista, ou seja, a formação de três grupos cada um formado por três professoras. O contato inicial foi por telefone e com pessoas que de alguma forma já conhecíamos profissionalmente. Nesse primeiro contato o trabalho em si foi pouco comentado a não ser nos aspectos referentes aos seus objetivos.

Conforme já expusemos após definirmos o grupo entramos novamente em contato com as professoras no intuito de marcar a primeira reunião para a realização da primeira e segunda etapa proposta por Delory-Momberger. Neste momento, uma das professoras desistiu e buscamos a décima professora, pois como era um trabalho em tríade,

precisávamos de número múltiplo de três. Nessa etapa apenas seis das nove professoras compareceram.

Antes de iniciarmos a reunião houve uma boa interação entre as professoras, pois de alguma maneira elas já se conheciam. Depois da explicação que o trabalho seria realizado em grupo, ou seja, que cada grupo teria que se encontrar três vezes; cada uma delas teria papéis a desempenhar no grupo, e que esse funcionamento dependia e só aconteceria com a presença das três componentes. Também se determinou que os encontros ocorreriam semanalmente.

As professoras foram informadas que passariam por três papéis no grupo: o de falante, o de escriba e o de consciência. O ‘falante’ com as questões da temática em mãos relatava suas memórias, tendo a ‘consciência’ o papel de interferir sempre que necessário, para o esclarecimento do que considerava relevante. O ‘escriba’ que tinha o papel de escrever o relato do ‘falante’ assim como as interferências da ‘consciência’, passaria ao final este texto ao falante que lia, fazia alterações e assinaria o documento. Outra regra estabelecida foi a de que o falante ao início de cada encontro não seria o mesmo da semana anterior.

Prevendo como possível dificuldade para o escriba as anotações na íntegra, por ser a fala mais rápida que a escrita, solicitamos a autorização do grupo para a gravação da fala, como último recurso para verificação de dúvidas na narrativa escrita. As narrativas gravadas foram devidamente transcritas e reconhecidas por seus autores. Na análise confirmamos esta suposição, ao constatarmos expressiva diferença entre a escrita da narrativa que se apresentou sucinta e a transcrição da fala. Esta opção constituiu diferença significativa em relação ao preconizado para os ateliês. Seria importante realizar uma análise com relação ao que as professoras no papel de escriba selecionaram para anotar, pois pressupomos que tal seleção contém significações a serem reconhecidas. Porém, essa questão ficou à margem deste estudo por não se constituir como seu objetivo.

O escriba enquanto desempenhava seu papel não deveria falar ou interrogar o falante ou ainda conversar com a consciência. Também fez parte do contrato limitar o tempo a 40 minutos para o falante, para que não houvesse invasão do tempo dos outros participantes. Essa delimitação não foi um complicador, pois em nenhum momento foi preciso interromper a fala da professora devido ao limite do tempo. Nesse momento também deixamos claro que quando estivessem desempenhando o seu papel não poderiam interferir no papel que a outra pessoa estava realizando, o que também foi aceito de forma tranquila.

Depois desses esclarecimentos sobre o funcionamento, elas tiveram um tempo para pensar sobre fazer uma nova reunião para decidirmos como seriam formados os

grupos ou se faríamos naquele momento, deixando claro que a opção era delas. A professora **Duda**³ perguntou para as outras se havia necessidade de mais uma reunião, pois para ela estava decidida sua participação. A reação foi de unanimidade na aceitação.

Como nessa reunião estavam presentes apenas seis das nove professoras, organizamos os dois grupos de três professoras de acordo com a disponibilidade de horário. Pela ausência do terceiro grupo, estes acordos permaneceram abertos a possíveis mudanças, dependendo da disponibilidade dos outros participantes.

Esse foi um momento bastante tenso, pela preocupação em não ter pessoas suficientes para a formação de três grupos. Imediatamente entramos em contato com as três professoras que faltaram na reunião, uma delas disse que não poderia, a outra foi convencida a participar e a terceira aceitou com tranquilidade. Como dito anteriormente esta situação gerou o convite formal a outra professora que aceitou. Como previsto foi preciso fazer mudanças nos agrupamentos devido à disponibilidade de horário, o que foi aceito sem problemas por ter ocorrido antes da primeira reunião por grupo.

Porém, o momento de maior tensão aconteceu quando uma das professoras não compareceu na primeira reunião do grupo e ao ser chamada pelo telefone, informou que não poderia mais participar. As duas professoras que aguardavam a colega manifestaram solidariedade colaborando na busca de outra pessoa para constituir o grupo. Entramos em contato com a professora indicada por elas e outra reunião foi marcada. Ao ligar para a confirmação desta pessoa nos deparamos com outra desistência. Novamente fomos em busca de outra pessoa, que felizmente aceitou e nos possibilitou o início do trabalho.

Realizadas as alterações necessárias para a formação dos três grupos, a disponibilidade de horário foi o que prevaleceu nessa constituição. Os grupos foram nomeados por A, B e C. Os três grupos foram constituídos da seguinte maneira: **grupo A - Kris, Elis e Lara**; o **grupo B** formado por **Samy, Cristy e Marina**. O terceiro grupo denominado de **grupo C** foi composto por **Duda, Sol e Bia**.

A intenção de realizar semanalmente os encontros só se efetivou no **grupo A**. No **grupo C** em relação aos dois últimos encontros. No **grupo B** os encontros aconteceram quinzenalmente. Os encontros não ocorreram semanalmente por falta de disponibilidade de horário e por essa mesma razão optamos pela não realização de um encontro final envolvendo todos os nove participantes, o que demarcou a primeira diferença na operacionalização do trabalho em relação ao proposto por Delory-Momberger.

³ Todas as professoras optaram por nome fictício, sendo que a escolha foi realizada por cada uma delas.

A temática do dia era apresentada a cada encontro sendo a do primeiro encontro ‘a adesão à formação geempiana’ (Apêndice C). No segundo foi sobre ‘a aplicação da proposta’ (Apêndice D) e o terceiro sobre o ‘rompimento’ (Apêndice E). Neste aspecto apontamos outra diferença em relação ao trabalho da referida autora quando abordamos apenas aspectos relacionados à formação profissional e não às outras dimensões da vida e história de vida do professor. Esta opção não representou a desconsideração da subjetividade presente em cada sujeito na situação de rememoração em contexto de diálogo entre memórias individuais e coletivas.

Essas produções foram realizadas entre os dias 29 de outubro e 16 de dezembro de 2008. Todo o trabalho desenvolvido com as professoras foi realizado no apartamento da autora. Apesar das dificuldades para a organização dos grupos, nenhuma das professoras desistiu durante o andamento dos encontros o que demonstra a potencialidade de envolvimento que este tipo de produção propicia.

Uma dificuldade observada em relação aos papéis dos participantes no grupo foi o da ‘consciência’ que como presença esclarecedora, ao invés de realizar intervenções para este objetivo, trazia comentários sobre seu próprio ponto de vista ou tentava verificar se havia concordância com o mesmo. Uma das professoras ao terminar sua participação como ‘consciência’ chegou a comentar informalmente que ‘às vezes a consciência parecia estar contra o falante’, demonstrando que não compreendeu adequadamente qual era o seu papel naquele momento e indicando a necessidade para o mediador neste encaminhamento metodológico de ampliar os esclarecimentos prestados ao grupo. Outros dois comentários informais sobre a consciência foram reveladores em relação ao seu potencial como o da **Kris** que comentou que ‘às vezes falamos genericamente, sem explicações, para não ‘se expor’ e a **Marina** que apontou que a ‘consciência seria o como? Quando? Onde? Por quê?’

A relevância que atribuímos ao papel da ‘consciência’ não é a mesma encontrada no estudo de Delory-Momberger (2008). Mesmo assim, consideramos que apesar dos limites apresentados ela se insere como ressonância das expectativas do ‘outro’ por sua presença não passiva na relação com o “[...] conjunto dos textos lidos anteriormente, pelas experiências de leitura e pelos ‘saberes’ múltiplos que permitiram constituir” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60).

Pudemos destacar dois comentários do falante que ocorreram de maneira informal no momento da leitura do documento que o escriba produziu. O primeiro foi da **Bia** que comentou que era “horrrível ler o que falamos sendo que na conversa ‘flui’”. O segundo

foi da **Duda** que teve uma reação de espanto quando leu o que disse sobre ‘o que não fez’ da proposta mesmo sabendo que era importante.

Esta experiência para a pesquisadora como para os participantes, trouxe a importância de acreditarmos no coletivo como espaço para elaborações que trazem maior significado às experiências. Apesar de todas as diferenças entre o proposto por Delory-Momberger (2008) e o operacionalizado em nossa metodologia, oportunizamos às professoras o contar, o ouvir, escrever e argumentar com ‘o outro’. Também entendemos que esta operacionalização nos possibilitou reconhecer que a

atividade de linguagem, em particular, é essencial a essas operações de inteligibilidade e de transformação. Ela não é simples recolha ou a simples tradução de saberes que já estariam ali, ela tem um verdadeiro efeito de elaboração de conhecimento. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 92).

Apesar das dificuldades operacionais, este encaminhamento ampliou a compreensão de como os professores elaboram seus pensamentos na relação com saberes e práticas, em nosso caso, com o princípio ‘todos podem aprender’ em suas repercussões sobre a cultura escolar. No contexto a que as participantes da pesquisa foram expostas encontramos evidências de que à ação profissional do professor não pode ser atribuída a responsabilidade solitária na construção de suas representações e ações para o entendimento da dimensão política do princípio ‘todos podem aprender’. Também destacamos que ao se propiciar no ‘coletivo’ a expressão do vivido, esta metodologia trouxe a possibilidade da troca, da superação do silêncio, pois as professoras estavam em situação de compartilhamento com seus pares e neste processo tendo a possibilidade do auto-reconhecimento e do reconhecimento do ‘outro’.

Percebemos claramente, que a narrativa de cada um favorecia as lembranças do outro, e também que o ambiente tornava-se mais descontraído a cada encontro o que tornou as narrativas do segundo e terceiro encontro mais ricas. Também entre um encontro e outro percebemos que as professoras buscavam informações sobre a experiência não só para contar na produção coletiva, mas para interpretar e compreender o contexto da sua experiência de formação em variadas perspectivas. Este contexto nos indicou que esta opção possibilita que as “experiências particulares num contexto anterior [se tornem] inteligíveis, e que, antes de qualquer experiência isolada, a nossa mente se encontra já predisposta com sua estrutura, de formas conhecidas de objectos já experimentados” (CONNERTON, 1999, p. 7).

Compreendemos que para este tipo de produção coletiva a menor diretividade do mediador trará melhores resultados. Tal opção não representará a perda do controle em relação ao foco da pesquisa, mas ampliará para reflexões que emergem com a descontração que se amplia a cada encontro entre as professoras. O inconveniente estará na relação com a ‘consciência’ caso não haja na descontração do ambiente um equilíbrio representado pelo comprometimento de cada um com o trabalho. Apesar das dificuldades encontradas com o papel da consciência como o comentário no último encontro pela professora **Bia** que estava difícil ser consciência pelo fato de que o ‘falante’ já estava atuando melhor em seu papel, se evidencia que a mesma possibilitou questionamentos para esclarecimentos enriquecedores.

O trabalho do escriba não contribuiu de forma expressiva para o trabalho propriamente dito, pois utilizamos mais o texto gravado e transcrito na íntegra. Mas, a escrita possibilitou a reflexão do falante e dos demais componentes da tríade tanto sobre o conteúdo expressado como da própria maneira pela qual cada uma se expressou como evidenciamos na fala de **Duda** e **Bia** anteriormente.

Foi interessante observar que entre um encontro e outro as professoras buscaram em anotações anteriores, elementos que pudessem também reavivar a memória, inclusive levando estes materiais aos encontros. A professora **Bia** disse que ficou pensando quais as questões que seriam feitas naquele encontro, pois as questões eram apresentadas a cada encontro. Essas evidências nos possibilitaram considerar que o primeiro encontro foi o desencadeador de lembranças ativadas a cada encontro e pensadas que geravam buscas de registros para o próximo encontro. A constatação de que alguns professores procuraram suas anotações, indica que essa formação foi significativa, pois estávamos no final de 2008, portanto cinco anos após a finalização da experiência de formação continuada. Uma opção para que os papéis fossem melhor definidos seria a realização de mais um encontro com cada grupo, como piloto.

As falhas não aconteceram apenas com as professoras, mas também no papel da mediadora-pesquisadora, que muitas vezes não foi clara o suficiente para que as pessoas pudessem entender realmente o papel que desempenhavam. O outro aspecto foi que não conseguimos coibir a presença de outras questões no decorrer da produção do grupo. Esta interferência foi mais forte no primeiro encontro de cada grupo, quando imperava a sensação de que não se teria informações suficientes para a análise o que gerava insegurança ao pesquisador e esta intromissão.

Pensamos em realizar um encontro com todos os participantes o que em nosso caso não aconteceu devido a dificuldade de disponibilidade de tempo. Mas, acreditamos que este momento do encontro entre todos os participantes deve acontecer para o enriquecimento no desvelamento das memórias. Um outro aspecto que nos provocou questionamento foi não termos realizado a etapa da reescrita pelo falante fora do ambiente de entrevista conforme indicações de Delory-Momberger (2008), pois entendemos que esta experiência seria muito interessante. Mas em termos práticos, consideramos que ela é de difícil realização por trabalharmos com pessoas de diferentes escolas e horários de trabalho.

Apesar das diferenças e falhas encontradas, concluímos que a transformação dos ateliês em uma metodologia de pesquisa qualitativa pode ser uma opção metodológica para futuros trabalhos.

Apresentamos um quadro para uma melhor visualização da caracterização dos participantes:

GRUPO	NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	INICIO DA PROFISSÃO	ESCOLA	FUNÇÃO ATUAL	DIRETOR⁴
A	LARA	Letras	Educação Infantil	1991	7	3ª série e contraturno	Silvia
A	KRIS	Letras	-----	1992	3 e 5	3ª série	“Eu aprendi todos podem aprender” e Laurentina
A	ELIS	Letras	Língua Portuguesa	1990	2	3ª série	Ana Maria
B	CRISTY	Letras e Pedagogia	Língua Portuguesa e Gestão Escolar	1985	1	Auxiliar de Supervisão	Maria Inês
B	SAMY	Letras	Língua Portuguesa e Gestão escolar	1995	1	Auxiliar de Supervisão e 4ª série	Maria Inês
B	MARINA	Pedagogia	Gestão escolar e Psicopedagogia	1989/ 1993 2000/ 2008	3 e 4	1ª série	“Eu aprendi todos podem aprender” e Madá
C	BIA	Artes	Psicopedagogia	1989	1	Oficina de artes e auxiliar de supervisão	Maria Inês
C	SOL	Normal superior	Psicopedagogia	1995	6	1ª série	Elias
C	DUDA	Letras	Língua Inglesa	1998	1	Coordenação de Projetos	Maria Inês

Quadro 1 – Identificação das Participantes por Grupo

⁴ Os nomes dos diretores variaram entre nome fictício ou real, dependendo da escolha de cada um.

Como verificamos na tabela as professoras que participaram da pesquisa foram divididas em três grupos: **grupo A** constituído pela **Kris, Elis e Lara** que iniciaram a carreira profissional no início da década de 1990. O **grupo B** foi composto pela **Samy, Cristy e Marina**, sendo que a **Marina** e a **Samy** também iniciaram a carreira na década de 1990, sendo que Cristy com 23 anos de atuação como professora municipal, é a professora com maior tempo de experiência profissional. O **grupo C** foi formado pelas professoras **Bia, Duda e Sol** que iniciaram a carreira profissional entre 1989 e 1998, fazendo parte deste grupo a **Duda** que é a professora com menor tempo de atuação, constituindo o grupo como um todo de professoras que realizaram a opção pela formação geempiana com experiência profissional entre 4 e 17 anos.

1.3 PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO

A produção de narrativas no coletivo se deu pelas possibilidades trazidas pela rememoração e por buscarmos a produção de documento-depoimento que superasse a utilização do modelo de entrevista convencional, ou seja, o que possibilita o predomínio do entrevistador sobre o entrevistado, apesar de sua potencialidade dialógica. A rememoração em grupo, formado pelas professoras se configurou como opção que oportunizou a recolocação e a renomeação do vivido no coletivo. Essa metodologia trouxe maiores possibilidades para o reconhecimento de contradições que emergem das memórias, ao possibilitar às professoras o contar, o ouvir e a escrita de narrativas sobre a experiência de formação. Além disso, a produção do documento-depoimento das professoras em grupo, possibilitou que memórias fossem confrontadas, questionadas, ativadas e reconstituídas através das falas de cada uma.

O fato de sete escolas se constituírem como espaço de atuação das nove professoras no período, fortaleceu a análise das repercussões sobre a cultura escolar ao trazer as diferenças e semelhanças possíveis entre elas e possibilitar o confronto entre as interpretações, o que nos levou a não tratarmos a cultura escolar com enfoque que reforce a “[...] capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir [...]” (CANDAU, 2007, p. 54).

Para este diálogo que nos permitirá reconhecer elementos da(s) cultura(s) escolar(es), a memória das professoras sobre a experiência vivida se evidenciou como fonte e nos remeteu à questão da restrição posta pela memória individual. Para Santos (2003, p.21)

foi Maurice Halbwachs que enfatizou a memória como “[...] memória coletiva resultante de indivíduos que interagem entre si no presente” e o fato de que os “[...] indivíduos recordam de acordo com quadros sociais”. Ela também destaca Frederic Charles Bartlett quando este traz a compreensão de que “[...] indivíduos têm razões e intenções com significado próprio no processo de construção de suas memórias”. Estes autores ampliaram o entendimento da memória como uma construção social e possibilitaram sua definição com apenas um adjetivo, ou seja, como “memória coletiva” (SANTOS, 2003, p. 21-22).

Mas o trabalho com a memória exige atenção para suas limitações como a “corrosão temporal” que para Diehl (2002, p. 118) pode fazer com que “[...] da memória apenas persistam restos; vivências, fragmentos do passado e, [...], apenas lembranças descoloridas”. Nesta direção, Pollak (1989, p. 8) ainda aponta que existem “[...] zonas de sombra, silêncios, ‘não-ditos’. As fronteiras desses silêncios e ‘não-ditos’ com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento” podendo este silêncio se tornar a moldura da “[...] angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos”.

Halbwachs (2004, p. 31) novamente reforça nossa intenção da elaboração de narrativa na rememoração em grupo ao trazer que “[...] uma ou várias pessoas reunindo suas lembranças, [podem] descrever muito exatamente os fatos ou os objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas” e até mesmo “[...] reconstruir toda a seqüência de nossos atos e de nossas palavras [...], sem que nos lembrássemos de tudo aquilo”.

Nesse percurso é importante ter a clareza de que a imagem que muitas vezes construímos podem com o tempo modificarem nossas lembranças e como aponta Halbwachs (2004, p. 32), de este modo fazer com que “[...] algumas lembranças reais [juntem-se como] uma massa compacta de lembranças fictícias”. Da mesma forma, o contrário também pode acontecer, ou seja, de que um ou outro depoente considere que apenas os “[...] depoimentos dos outros sejam os únicos exatos, e que eles corrijam e oriente nossa lembrança, ao mesmo tempo em que incorporam-se a ela”. Nestas constatações encontramos aspectos que reforçam nossa opção, isto é, possibilitar para a análise a interação entre memórias de pessoas que participaram do mesmo processo de formação continuada, promovendo movimento de ativação que trazem novos dados como também a modificação de muitos deles.

Nesse sentido, para que a memória seja auxiliada pela ‘memória dos outros’

[...] não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante ponto de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possam ser reconstruída sobre um fundamento comum. Não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (HALBWACHS, 2004, p. 38-39).

A coerência desta abordagem que considera as diferenças entre os significados dos eventos para as professoras contém a possibilidade da contradição o que remete a Halbwachs (2004, p. 55) que alerta para o fato de que cada “[...] memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios.”

Pelos apontamentos indicados podemos entender um pouco mais sobre as possíveis diferenças de intensidade ou de clareza que podem ocorrer na expressão das memórias pelas professoras, ao ter esta certa subordinação ao contexto, sentido e significado atribuído por cada uma à experiência de formação.

Entendendo que a memória também é mantida pela presença de monumentos, textos, arquitetura e outras fontes materiais Santos (2003) aponta para seu limite, pois por si não trazem a totalidade do processo vivenciado anteriormente e aponta para o fato de que a memória

[...] não é só pensamento, imaginação e construção social; ela é também uma determinada experiência de vida capaz de transformar outras experiências, a partir de resíduos deixados anteriormente. [...] ela é objetivada em representações, rituais, textos e comemorações. (SANTOS, 2003, p. 25-26).

Estas considerações nos reforçam na direção do significado que as professoras atribuíram à experiência de formação continuada, para que assim possamos compreender se mudanças realmente ocorreram e de que forma se incorporaram às práticas. Essa mudança ou não também está relacionada à significação que cada uma delas deu a essa formação, o que está relacionado com a trajetória de vida. Fizemos a opção de não abordarmos a história de vida das professoras pelos limites impostos por este estudo e não por

desconsiderarmos a subjetividade presente em cada sujeito na situação de rememoração em situação de diálogo entre memórias individuais e coletivas.

Para uma melhor compreensão sobre a memória sentimos necessidade de diferenciá-la da História o que Le Goff (1984) esclareceu ao indicar que a memória “[...] não é a história, mas um de seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica” (LE GOFF, 1984, p. 180).

Nesse mesmo sentido Nora (1993), enfatiza que a história e memória, longe de serem sinônimos, na verdade se opõem, evidenciando que este distanciamento acontece por ser a memória

[...] sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a construção sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, cenas, censura e projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. (NORA, 1993, p. 9).

Segundo Nora (1993, p. 9) a fragilidade da memória está presente em muitos dos aspectos relacionados à história que não abdica dela, pois entende que ao emergir de um grupo a memória “une”. Tendo Halbwachs como referência para afirmar que “[...] há tantas memórias quantos grupos existem” ressalta que no atual período histórico as constantes transformações provocam “[...] a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação” (NORA, 1993, p. 7).

Outro apontamento importante de Nora (1993, p. 13) se explicita nos “lugares da memória” como aqueles que “[...] nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”. É importante aqui destacar algumas evidências disso no decorrer da produção do documento-depoimento, quando algumas professoras comentaram ter olhado as anotações que tinham, o material da época da formação, justamente buscando nos ‘lugares’ eleitos para suas ‘memórias’ as informações que pudessem ajudar na rememoração do processo de formação, o que ocorreu sem nenhuma orientação prévia.

Já que as memórias não são naturais e possuem limitações trazidas pelo lugar de onde fala o sujeito, a memória apresenta

[...] nas lembranças de uns e de outros, zonas de sombra, silêncio, ‘não-ditos’. As fronteiras desses silêncios e ‘não-ditos’ com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLAK, 1989, p. 8).

Diante dessa constatação temos que estar cientes de que pode ter havido várias omissões ou esquecimentos nos depoimentos das professoras, uma das causas desses ‘não-ditos’ pode estar relacionada ao ‘não querer’ se expor. Vale lembrar que as falhas da memória assim como os ‘não-ditos’ são aspectos indissociáveis também das entrevistas convencionais (individuais) conforme constatamos.

Algumas evidências nas entrevistas apontam dificuldades para as situações de rememorações, não só pelo ‘não-dito’, mas também pelo ‘que disse’. A professora **Bia** durante um de seus relatos comentou “eu posso ter problemas com isso que eu vou falar”⁵, demonstrando a preocupação com sua privacidade, assim como certa desconfiança em relação ao grupo e disseminação de seu pensamento. Uma outra evidência foi quando esta mesma professora ao finalizar parte de seu relato comentou “falei mais do que devia”.

Mas, o trabalho realizado com as professoras se configurou como ‘encontro de grupo’ que na retomada da convivência trouxe cumplicidade, fortalecendo ainda mais os laços de confiança e o encorajamento para a exposição de suas memórias.

Pollack (1989, p. 4) enfatiza que aquilo que é comum e o que diferencia a memória de cada um, remete à importância das memórias subterrâneas, aos ‘não-ditos’ e aos esquecimentos. Esta preocupação está relacionada ao modo pelo qual a memória foi tratada na oposição entre ‘memória oficial’ e ‘memória subordinada’ ou ‘dominada’. Trazer as memórias das professoras, atualmente, representa dar visibilidade à existência de multiplicidade de memórias em disputa.

As memórias não oficiais, no caso das professoras, podem ser chamadas de ‘memórias subterrâneas’, como aponta Pollak (1989, p. 5) ao nos possibilitarem trazer a

⁵ Optamos por colocar apenas as entrevistas das Secretárias de Educação do Município e da coordenadora do GEEMPA em anexo, por isso nas demais citações não há referência da página.

[...] clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante. (POLLAK, 1989, p. 5).

Esta consideração é pertinente por ser nossa opção dar visibilidade às vozes dos atores participantes do processo (professoras e gestores), o que nos possibilitará análise de diferentes pontos de vista sobre uma mesma experiência rememorada e refletida por seus sujeitos sociais e a partir do lugar de onde falam.

Sendo a memória um elemento essencial para Le Goff (2003, p. 469), ao ter o potencial de instrumento de poder, ao propiciar a existência de “[...] senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”. Temos a dimensão da construção de identidade o que Alberti (2006, p. 167) relaciona ao grupo, por ser a memória resultado de um trabalho que organiza e seleciona o que é importante para o “[...] sentimento de unidade, de continuidade e de coerência - isto é, de identidade”.

Ao entendermos e considerarmos as diferenças entre a memória e a história, não abdicamos da última para este trabalho, ao entendermos com Diehl (2002, p. 113) que “[...] para a história, não são as memórias e identidades os pontos centrais, mas as suas respectivas representações nas experiências e expectativas de vida”. O emergir de representações construídas sobre uma experiência de formação para o reconhecimento das repercussões sobre a cultura escolar contém o distanciamento temporal do evento, o que não nos garante a integridade do fato ou informação, e nos remeteu à pesquisa de documentos como: relatórios da Secretaria de Educação e do GEEMPA sobre a implantação do projeto, cursos do GEEMPA e outros que se fizeram necessário.

O documento-depoimento elaborado no coletivo será tratado como fonte histórica cuidando para que o

documento [como] coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor o futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos- monumentos. (LE GOFF, 2003, p. 538).

Considerando que a memória sofre desgaste ao longo do tempo, Diehl (2002, p.119) denomina este processo natural de “corrosão temporal” e destaca que “[...] esse desgaste pode chegar ao ponto que da memória apenas persistam restos; vivências, fragmentos do passado e, nesse caso, apenas lembranças descoloridas”. Em nosso caso, entendemos que a rememoração em grupo possibilitou a ampliação da expressão das situações vividas na aprendizagem da didática geompiana, assim como das soluções para as crises e estratégias utilizadas na relação com outros profissionais da educação na escola que não tinham o conhecimento do teor dessa didática. A construção do documento-depoimento em grupo favoreceu a presença das contradições no diálogo realizado entre as próprias depoentes no momento da produção. As diferenças entre memórias também estão relacionadas ao significado que cada professora atribuiu a essa experiência, o que está relacionado à trajetória de vida de cada participante o que certamente permeará a narrativa.

A narrativa para Delory-Momberger (2008, p. 92-93)

[...] não é a simples recolha ou a simples tradução de saberes que já estariam ali, ela tem um verdadeiro efeito de elaboração e de conhecimento. É, em particular, pelo trabalho de formalização operado na escrita, que a experiência pode se transformar em saberes transferíveis a outras situações e transmissíveis a outras pessoas, dupla condição de sua validação social [...].

Para Delory-Momberger (2008, p. 97-98) ao se constituir a narrativa com palavras ela não traz os “fatos”, e nem é a vida em si, mas será nela que se estruturará a forma que “[...] dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”. Sendo a “história de vida” na narrativa, a ficção verdadeira do sujeito: momento da enunciação na qual a pessoa se constrói como sujeito (individual e social).

O que desejamos situar é que não desconsideramos as histórias de vida com as quais dialogamos, ela permeia as narrativas pela subjetividade de cada participante. O que esclarecemos é que as ‘histórias de vida das professoras’ não serão nosso objeto de análise, pois em nosso recorte focamos uma experiência de formação continuada na tentativa de dar visibilidade às interpretações e contextualizações que elaboram em situação de diálogo entre memórias individuais e coletivas para a rememoração.

Para o encaminhamento de nosso trabalho também necessitamos de um melhor entendimento sobre a entrevista, pois de acordo com Haguette (1999, p. 93) a entrevista gravada representa uma “[...] busca de evidência histórica, ela como fonte, possui potencialidades e ao mesmo tempo limitações”. O referido autor aponta quatro componentes

no processo de interação que devem ser explicitados, a saber: a) o entrevistador, b) o entrevistado; c) a situação de entrevista; d) o instrumento da captação de dados, ou melhor, roteiro de entrevistas. Na entrevista muitas vezes imaginamos que vamos capturar o real sendo que recebemos em uma entrevista “[...] o retrato que o informante tem de seu mundo, cabendo a nós, pesquisadores, avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a ‘realidade objetiva’, ou factual” (HAGUETTE, 1999, p. 88).

Outra tarefa que exige critério é a decisão de quem será entrevistado com base em “[...] critérios qualitativos, como a posição dos entrevistados no grupo e o significado de sua experiência, isso significa que os entrevistados são tomados como unidades qualitativas, e não como unidades estatísticas” (ALBERTI, 2006, p. 172).

Sendo a entrevista individual o nosso procedimento com os gestores entendemos que a produção deste documento acrescida das informações obtidas por outras fontes documentais e o depoimento-documento das professoras nos propiciaram maior controle de qualidade sobre os dados na análise.

Além das professoras, participaram desta investigação 10 gestores, sendo sete diretores, duas secretárias da Educação (a que iniciou e a que interrompeu o convênio) e a coordenadora do GEEMPA. Os sete diretores que fizeram parte desse trabalho eram das escolas nas quais as professoras participantes trabalhavam no período de 2002 e 2003. Também incluimos as duas diretoras das escolas para onde professoras mudaram no ano de 2003. Todos os diretores aceitaram o convite sendo que dois indicaram a supervisora como mais informada, porém acabaram aceitando. As entrevistas foram todas realizadas no próprio local de trabalho do entrevistado, o que também foi solicitado por uma diretora já aposentada. As entrevistas foram realizadas no final de dezembro de 2008 e início do ano de 2009.

A entrevista da Carmem Lucia Baccaro Sposti, Secretária de Educação que assumiu em outubro de 2003 e permaneceu até 2008, foi concedida em seu gabinete na SME. A da Esther Pillar Grossi, presidente do GEEMPA e coordenadora do projeto em Londrina, foi realizada em sua casa em Porto Alegre. A entrevista da Secretária que implantou o projeto, Magda Madalena Tuma, foi realizada na Universidade Estadual de Londrina. Anterior a estas entrevistas realizamos a entrevista piloto, para melhor adequarmos as questões, mesmo tendo consciência que a pessoa que participa do piloto não deve ter participação efetiva no grupo de pesquisa, mas em nosso caso esta permaneceu, porque após os esclarecimentos dos critérios de participação verificamos que esta diretora era necessária para muitos dos esclarecimentos. Assim, optamos por sua participação na pesquisa fazendo nova entrevista.

As dez entrevistas foram realizadas da maneira convencional, diante da proposição de um questionário semi-estruturado, sendo o mesmo utilizado para os sete diretores (Apêndice F). Os questionários da Coordenadora do GEEMPA (Apêndice H), da Secretária que interrompeu o projeto (Apêndice I) e da Secretária que o iniciou (Apêndice G) se diferenciaram entre si e em relação ao dos diretores pela especificidade do cargo que cada um ocupava no momento da realização do projeto.

Tanto os gestores (Apêndice B) como as professoras (Apêndice A) preencheram uma folha com alguns dados gerais, todas as professoras optaram por nomes fictícios escolhidos por elas. No caso dos diretores, alguns fizeram a opção pelo nome fictício e outros autorizaram a utilizar o próprio nome, assim como as Secretárias e a Presidente (coordenadora) do GEEMPA.

Todos os entrevistados estavam envolvidos no mesmo processo de formação continuada, mas ocupando no aspecto profissional lugares diferentes, o que nos trouxe olhares diferentes sobre o processo da formação, ampliando a visão desse projeto e servindo à triangulação dos dados.

Mesmo com estas constatações entendemos que as duas formas de organização dos sujeitos para a produção da narrativa (grupala e individual) nos trouxeram contribuições valiosas para os objetivos do estudo em relação a cada grupo de sujeitos no conjunto do estudo.

Destacamos que a situação a que expomos as professoras trouxe indícios da importância da promoção de contextos para o diálogo entre sujeitos de uma mesma experiência de formação, e mais do que isto, pois para Freire (2005, p. 41) o “grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inscritos”.

Observamos que a opção que realizamos tanto no trabalho com os diretores como o dos professores se coaduna com a pesquisa qualitativa ao trazer as semelhanças e as diferenças entre as professoras e gestores em suas concepções sobre a realidade escolar na heterogeneidade das concepções e as repercussões das políticas educacionais. Também os confrontos entre os entendimentos na perspectiva dos professores e gestores nos trouxeram elementos diferenciados.

Sobre a relação entre pesquisador e pesquisado, Laville e Dionne (1999, p. 33), enfatizam que o pesquisador “[...] também é um ator agindo e exercendo sua influência”. Como mediador do processo tentamos desencadear ações para a organização da situação

adequada aos relatos, onde atuamos como mediadora sendo também participante de todo o processo de formação continuada do GEEMPA.

Pelo exposto acreditamos que temos elementos que indicam esta pesquisa como qualitativa ao ter por objeto o resgate e a análise do processo de formação oportunizando a presença de variadas vozes por meio do documento-depoimento e entrevista dos sujeitos sociais participantes do processo. Tal opção nos possibilitou o reconhecimento de algumas das mudanças provocadas na cultura escolar advindas dos pressupostos do projeto de formação continuada para a alfabetização no que se refere ao princípio ‘todos podem aprender’.

A abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, quando inicia-se questionamento sobre métodos investigativos das ciências físicas e naturais aplicados aos fenômenos humanos e sociais. Apesar de ter iniciado essas discussões nesse período esse estudo só ganhou destaque na área de educação em 1960, como enfatiza André (1995, p. 20).

Quando optamos pela pesquisa qualitativa não nos preocupamos com a quantidade de pessoas e de questões, mas com a análise de uma experiência como é o caso do presente trabalho, que nem por isso deixará de buscar dados quantitativos de acordo com a necessidade. O que intentamos é bem explicado por Goldenberg (2007, p. 49) quando diz que “[...] enquanto os métodos quantitativos supõem uma população de objetos comparáveis, os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado”.

Na análise do trabalho reconhecemos pelo posicionamento das professoras a importância da entrevista com os gestores como uma forma de triangulação de dados, sendo uma das maneiras de evitar o *bias*⁶, como aponta Goldenberg (2007, p. 48), ao possibilitar a “[...] todos os envolvidos, [comparação entre] as versões dos supervisores com os subordinados, evitando conscientemente, ficar a favor de um lado ou de outro”. Baseada em autores como Max Weber, Pierre Bourdieu e Howard Becker ela ainda destaca o apontamento dos referidos teóricos sobre a inexistência da neutralidade do pesquisador sendo a melhor maneira para se minimizar a influência sobre o resultado, o pesquisador ter consciência de sua presença naquela produção. Ela acrescenta que estes autores reforçam

⁶ Goldenberg (2007) em **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** indica que a utilização do termo em inglês é comum entre os cientistas sociais. Pode ser traduzido como viés, particularidade, preconceito.

[...] a explicitação de todos os passos da pesquisa para evitar o *bias* do pesquisador. Recusam a suposta neutralidade do pesquisador quantitativista e propõem que o pesquisador tenha consciência da interferência de seus valores na seleção e no encaminhamento do problema estudado. A tarefa do pesquisador é reconhecer o *bias* para poder prevenir sua interferência nas conclusões. (GOLDENBERG, 2007, p. 43-44).

Em relação à crítica sobre a ausência da explicitação do processo nas conclusões de pesquisas qualitativas, é necessário ressaltar que tal entendimento é equivocado, pois a preocupação com o processo existe, mas não visando

[...] fixar leis para se produzir generalizações. Os dados de pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade de estatísticas de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados. (GOLDENBERG, 2007, p. 49).

Após o esclarecimento de como realizamos o nosso trabalho e quais são os participantes envolvidos, no próximo capítulo evidenciaremos o contexto em que o convênio da SME (Secretaria Municipal de Educação) e GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) se concretizou.

2 SÓ ENSINA QUEM APRENDE

Após ter a compreensão dos caminhos metodológicos utilizado, nesse capítulo temos o objetivo de tecer um breve histórico das políticas educacionais, para situar o contexto em que ocorreu o referido convênio e projeto. Além destes aspectos, sentimos a necessidade de trazer um breve histórico sobre o GEEMPA em sua constituição, e os fundamentos teóricos que norteiam sua ação, para compreendermos o diferencial de sua proposta de formação continuada.

2.1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ E AS REPERCUSSÕES NA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA GEEMPIANA

No contexto dos anos da década de 1970 encontramos elementos que prenunciam as políticas educacionais da década de 1990. Esta relação pode ser feita com os anos da década de 1970 pela realidade de uma “[...] crise econômica, financeira e produtiva que atingiu os pontos nevrálgicos do capitalismo dos países centrais, e acabou produzindo resultados danosos, no plano econômico e social na maioria dos países periféricos” (NOGUEIRA, 2001, p. 21).

Essa crise nos países periféricos se iniciou com empréstimos no mercado internacional que tinham juros baixos. Porém, a decisão dos Estados Unidos em elevar os juros tornou as dívidas destes países insustentáveis, inclusive a do Brasil. Tal contexto gerou crise econômica que fez com que os países periféricos direcionassem conforme Nogueira (2001, p. 24) “[...] seus investimentos e a direção de seu desenvolvimento econômico [...] para o implemento de um crescimento econômico compatível com as necessidades dos países centrais”.

Neste contexto, conforme o autor, o Fundo Monetário Internacional – FMI, propôs a inserção do Brasil na reestruturação internacional para a implementação de um “[...] rigoroso Plano de Estabilização e, posteriormente, de forma conjunta com o Banco Mundial, mediante aos empréstimos de ajustes setoriais, [...] uma nova estruturação produtiva do país” (NOGUEIRA, 2001, p. 21) por meio de ações consideradas necessárias para a estabilidade da

moeda, o que, de forma contraditória, trouxe a aceleração de desemprego, redução dos salários e crise fiscal do Estado.

Neste processo o Banco Mundial enfatizava a especial atenção para a educação “[...] destacando-a não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas como elemento essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado as necessidades da nação” (GORNI, 1999, p. 36).

Em 1982, no Brasil, os governadores eleitos que pertenciam à ala de oposição ao regime militar, defenderam projetos e programas que visavam à democratização da sociedade. No Paraná foi eleito o governador do estado, pela oposição, José Richa que incorporou ao discurso e ações teor anti-ditatorial. (CZERNISZ, 2001, p. 217).

De 1987 a 1991, na gestão de Álvaro Dias como governador do estado do Paraná, enfatizou-se nas políticas educacionais o ensino de primeiro grau, destacando-se na reforma administrativa para Czernisz (2001, p. 203), o caráter empresarial. Assim, as ações governamentais no campo educativo no Paraná na década de 1980 e início dos anos de 1990, apontaram segundo Santos (2001, p. 117-118) para ações que podem ser descritas na:

implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (*continuum* de dois anos), em 1988; a generalização do CBA para todas as escolas públicas estaduais, em 1990; a substituição das eleições diretas para diretores escolares, que vigoravam desde 1984, por uma consulta a comunidade, e cujo processo se inicia em 1991; a implantação do Regime Único para rede pública estadual, em 1991, que previa a criação de Conselhos Escolares subordinados aos diretores escolares voltados a assegurar a eficiência da escola e a intensificação do processo de municipalização a partir de 1991.

Na gestão de Roberto Requião no governo do Paraná (1991-1994) como aponta Perrude (2001, p. 206), foi o

[...] Plano Setorial de Educação denominado Uma Escola para a Modernidade, onde os dispositivos prioritários do governo [foram] relacionados à educação no que tange a participação da comunidade, a proposta do Conselho Escolar, descentralização das ações pedagógicas e a autonomia administrativa das escolas, este novo plano apresentou-se como direcionador de uma nova proposta para a educação.

Segundo Perrude (2001, p. 206), esse período foi centrado na “[...] autonomia da escola, tendo a Construção da Escola Cidadã como meta principal” e na ênfase do envolvimento da comunidade. Era a escola com autonomia para a elaboração do seu

projeto pedagógico e avaliação de desempenho escolar o que se entendia como ação para a articulação entre cidadania, autonomia e democracia.

Foi nesta gestão que em 1994 foi finalizado o processo de negociação com o Banco Mundial com o financiamento de 96 milhões, para o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE. Neste contexto Hidalgo (2001, p. 169) destaca que através dos empréstimos concedidos pelo FMI e o Banco Mundial “[...] os países ricos [...] impõem políticas de privatização sistemática e de capitalismo de livre mercado a países dependentes de tais empréstimos”.

Na gestão de Jaime Lerner como governador do estado, (1995–1998) foi enfatizada a busca de excelência e da flexibilização do sistema de ensino (PERRUDE, 2001, p. 209). Na análise de Silvia (2001, p. 160), esta gestão “[...] alterou a terminologia e o conteúdo que vinha predominando desde 1983 na política educacional paranaense, quando passou a utilizar o referencial das teorias administrativas, sobretudo no que se refere à qualidade total”.

Essa mudança na gestão se relaciona ao fato de que somente em 1995, na primeira gestão de Jaime Lerner, foi iniciada a implantação do projeto financiado pelo Banco Mundial, denominado Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná - PQE, sendo que ele introduziu elementos que provocaram ruptura no que se “[...] refere às propostas teóricas e às metas educacionais anteriormente estabelecidas” (GORNI, 2001, p. 343).

A autora ainda destaca que

[...] um novo entendimento de qualidade e avaliação, pautado nos ideais de Políticas Educacionais do Banco Mundial e respaldado nas Teorias Econômicas que passaram a concorrer em alguns momentos, com os ideais da Pedagogia Histórico-Crítica, até serem com eles mesclados no âmbito do Sistema Educacional e das escolas. (GORNI, 2001, p. 343).

O Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná era integrado por 16 programas e 41 subprojetos, abarcando os seguintes componentes: materiais pedagógicos; capacitação de recursos humanos; rede física; desenvolvimento institucional; estudos, pesquisa e avaliação (GORNI, 2001, p. 336). Em estudo de 1999 Gorni (1999, p. 38-41) ainda destaca que o Banco Mundial indicou nove elementos para este projeto: 1) prioridade na educação básica; 2) a melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixo da reforma educativa; 3) a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma; 4) a descentralização e o aumento da autonomia e responsabilidade das instituições educacionais por seus resultados; 5) a abertura para maior participação dos países e

respectivas comunidades; 6) Incentivo do setor privado e organizações não governamentais; 7) a mobilização e a alocação de recursos adicionais ao 1º grau; 8) o enfoque Setorial; e 9) a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

A expansão do sistema trouxe conforme Hidalgo (2001, p. 177), a “descentralização das ações, mediante a consolidação da municipalização e a participação da comunidade na gestão das escolas”. Paralelamente são propostas medidas que potencializam o controle com o

[...] aperfeiçoamento do sistema de informações e do sistema avaliação do desempenho, a definição de padrões de funcionamento para a escola pública e um projeto de premiação das unidades escolares que apresentarem características compatíveis com determinado modelo de gestão a ser divulgado. (HIDALGO, 2001, p. 178).

Neste contexto, as Associações de Pais e Mestres – APMs, “[...] constituíram-se [como] o principal instrumento desse processo de deslocamento de responsabilidades do Estado para a comunidade” (HIDALGO, 2001, p.183) com a atribuição de captar e aplicar recursos financeiros na escola.

Czernisz (2001, p. 226) destaca que a lógica de premiar as melhores escolas, criando a competitividade entre elas é “excludente” ao propiciar diferenciações entre as escolas ao fazer com que o “[...] recurso da comunidade [tornasse] seu espaço pedagógico e físico bem equipado, nas quais práticas diferentes poderão ser desenvolvidas e professores serão bem capacitados”, sendo que outras escolas permaneceriam “[...] esquecidas pelo governo estadual, que corta, a cada ano, mais verbas da educação”.

Esta política traz conforme Hidalgo (2001, p. 199) “[...] à educação pública um caráter privado, em que a minoria dotada de recursos financeiros beneficia-se de um ensino de qualidade que contrasta com as precárias condições das escolas que atendem o restante da população trabalhadora”.

Na análise de Czernisz (2001, p. 227) “[...] a idéia de ‘democratização’ do espaço escolar segue caminho semelhante ao da ‘democratização’ da sociedade brasileira, que acompanha uma seqüência de mudanças econômicas mundiais”. Nessa perspectiva a escola se torna um local de

[...] produção de trabalhadores e consumidores mais que um espaço de formação. A educação transformada em mercadoria contribui para que haja um deslocamento do significado da gestão da escola, passando a funcionar como uma empresa e salientando seus resultados e a necessidade de satisfação do cliente. (CZERNISZ, 2001, p. 229).

O Conselho Escolar também está presente nesse contexto com atribuições que passam pela “[...] discussão e o poder de decisão sobre questões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola [onde] desenvolve-se a concepção de que este canal institucional de participação está restrito aos aspectos intra-escolares” destaca Hidalgo (2001, p. 189).

Na análise de Viriato et al (2001, p. 190-191), essa “[...] estratégia de envolvimento da comunidade seria uma das formas de privatização do espaço escolar que vem sendo utilizada pelo Estado do Paraná enquanto seguidor das políticas neoliberais”. Há incentivo de parcerias que descentralizam as responsabilidades financeiras pertinentes ao Estado, o que se caracterizou como “[...] abandono do Estado em relação à manutenção das políticas sociais”.

Para Gorni (1999, p. 45) as orientações do Banco Mundial no Plano de Qualidade de Ensino trouxeram a “descentralização do sistema; a priorização dos investimentos públicos na educação básica; a avaliação dos estabelecimentos educacionais por resultados em termos de custo de cada diplomado; investimento em livros didáticos e materiais de apoio; formação de professores e a contemplação dos déficits que afetam o aprendizado (programas de saúde e nutrição)”.

Observamos até aqui repercussões da influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais no Brasil especificando algumas das repercussões sobre o estado do Paraná, onde se escancara a sobrecarga da população para além dos impostos devidos, ao se ampliar as responsabilidades no que se refere à educação.

Deste sucinto apontamento da política educacional ocorrida nas últimas décadas do século XX, para este estudo, recortamos dois aspectos que consideramos como importantes: o teor da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e o da idéia de escola democrática.

A implantação do Ciclo Básico que institui a eliminação da reprovação na primeira série do ensino fundamental se amparava no discurso de que se evitaria o “retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou” (PARANÁ, 1990, p. 13). Essa idéia revela o quanto o planejamento escolar não estava calcado nas hipóteses dos alunos e sim na repetição dos conteúdos, destaca Hidalgo (2001, p. 189), do simples para o complexo, com a idéia de que o aluno irá repetir tudo de novo, passando pela mesma experiência.

Esta concepção representa entendimento que contraria estudos que apontam a necessidade de em qualquer nível de ensino considerar o processo de ensino/aprendizagem,

a importância de ir ao encontro das hipóteses dos alunos, valorizando o que já sabem e enfatizando o trabalho naquilo que ainda precisam saber. Portanto, são estudos que apontam para o não retorno do aluno ao ponto zero pela reprovação e nem para o entendimento de que a extensão de tempo propiciará a oportunidade de aprender o que lhe faltou.

Estas duas perspectivas se chocam com a proposta do GEEMPA, pois a mesma preconiza a necessidade de se propor também a avaliação do planejamento do professor para que suas ações sejam redimensionadas para a efetiva aprendizagem pelo aluno, considerando que reprovar ou aprovar o aluno se torna inócuo sem o equilíbrio que virá do trabalho efetivo para a aprendizagem com a consideração do conhecimento prévio.

O contexto que gerou o ciclo básico expressava o entendimento de que a alfabetização é um “processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico” (PARANÁ, 1990, p.13), no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado o que se afirmou na idéia da necessidade de mais tempo para essa aquisição.

O que a proposta geempiana entende é que uma boa didática faz com que todos os alunos consigam se alfabetizar, sendo que alfabetizar é muito mais do que decodificar sinais gráficos.

O ciclo básico também se apoiou e se fortaleceu na idéia de que se deve respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, o que a proposta geempiana também questiona, por considerar que tal pressuposto está vinculado a uma aprendizagem natural e não que aprendemos na interação com o meio sociocultural. O que se pretende é que as hipóteses de pensamento do aluno sejam expostas, para que se trabalhe com atividades que promovam relações de acolhimento e ruptura adequadas ao nível dos alunos, o que traz a necessidade de se conhecer o que pensam.

Esta preocupação e não aceitação da ‘não repetência instituída’ se aproxima ao que Saviani (2004, p. 95) entende como vinculado ao término do ensino fundamental, sem a devida aprendizagem, já que a promoção automática acontece independente do aluno aprender ou não.

A idéia de ‘escola democrática’ remete à participação de todos na constituição de Conselhos Escolares pela comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, funcionários e professores. Entre as funções atribuídas ao Conselho Escolar pela Lei nº 6.021 de 28 de dezembro de 1994 (LONDRINA, 1994), encontramos no artigo 4º, parágrafo IV que os Conselhos deveriam “avaliar o desempenho da escola, em face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas” e no parágrafo VI que devem “apreciar e deliberar sobre problemas de

rendimento escolar dos alunos, indisciplina, infrequência e outros de forma a diminuir a evasão e a repetência”. O que temos são atribuições de poder que repercutem inclusive em questões pedagógicas que pertencem à área de competência dos profissionais da educação. A gravidade desta possibilidade ainda é reafirmada no parágrafo VIII que possibilita “arbitrar e propor alternativas sobre impasses de natureza administrativa e pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar”.

O conflito que se expõe para o GEEMPA é o equívoco contido na idéia de que democracia acontece na ‘participação de todos nas decisões’, mesmo quando tal participação subtrai o que é de competência dos profissionais da educação no que se refere às questões pedagógicas, o que afirma o não entendimento de que a escola é ‘democrática’ quando realiza sua finalidade social como ‘espaço onde todos aprendem’.

Neste conjunto das políticas educacionais onde destacamos em recorte os pontos de divergência entre o que visava o Estado e a proposta do GEEMPA necessários a este estudo, resta inserir a importância dada à ação para a formação dos professores que de acordo com o estudo de Rech (2001, p. 296), visava ao atendimento dos interesses da educação pública na perspectiva do Banco Mundial.

2.1.1 Adesão a Formação Geempiana

No ano de 2002, permanecia como governador do estado do Paraná, Jaime Lerner, que exercia o segundo mandato. Em 2003, assumiu Roberto Requião que exerceria seu segundo mandato não consecutivo. Neste contexto de implantação das políticas realizadas seja por um governo ou pelo outro, os municípios que não se constituíram como Sistema de Ensino permaneciam sob a influência das políticas educacionais que tendiam ora para uma tendência educacional, ora para outra.

Londrina era um dos municípios que ainda não havia consolidado seu Sistema de Ensino e que sofria as repercussões da volatilidade e equívocos das decisões governamentais do Estado do Paraná. Além disso, em 2000, encontrava-se em período político conturbado o qual culminara na cassação do então prefeito Antonio Belinati em 2000 e a eleição de Nedson Micheleti do Partido dos Trabalhadores como prefeito no mesmo ano. Neste contexto no ano de 2001 assumiu o cargo de Secretária Municipal de Educação, a professora Magda Madalena Tuma que fez sua carreira como professora municipal e era uma

das indicações feitas pelos professores para assumir esse cargo. Por ocasião da entrevista em 2008 para este estudo ela relatou que a rede municipal, no que se refere à alfabetização apresentava quadro

[...] confuso, porque vinha de um processo iniciado em 1988 com o Ciclo Básico, onde houve, eu não posso dizer exigência, mas houve uma necessidade, uma cobrança muito grande de que os professores se apropriassem da teoria piagetiana e trouxessem essa teoria para a sua prática. Com a mudança de governo na década de 90, isso foi quase que abolido, ‘você não precisam mais trabalhar com Piaget, não há necessidade’, ‘você podem fazer o que quiserem’. Depois disso o governo Lerner insere as competências e habilidades. Foi neste momento que [...] assumimos. (Anexo A).

Paralelo à situação de indefinição em relação ao que se considerava como pressuposto teórico na rede municipal havia a preocupação com o quadro de insucesso escolar dos alunos em seu processo de alfabetização o que fortaleceu a necessidade de ações direcionadas à formação continuada.

No entendimento da Secretária a rede de ensino de Londrina necessitava de reflexões sobre referenciais teóricos, pois a partir da década de 80, os professores foram submetidos a um redirecionamento que inseriu a abordagem construtivista como obrigatória, mas não deu continuidade a contextos para maiores aprofundamentos pelos professores, o que foi agravado pelas inconstâncias das políticas educacionais do governo estadual ao qual era subordinada. O professor no processo foi alijado de seus saberes e ao mesmo tempo não tinha oportunidades e nem tempo para reflexões perante a velocidade das mudanças teóricas e práticas trazidas pelas propostas de educação do período (décadas de 1980 e 1990).

Esta é a configuração do momento que foi base para um redirecionamento que teve como uma das preocupações centrais a formação continuada de professores em todas as áreas do conhecimento e, especialmente, no processo de alfabetização. Neste contexto buscaram-se projetos que cooperassem para a elaboração de estratégias que não se constituíssem como repetição de equívocos das ações políticas do passado.

Nesse contexto a proposta do GEEMPA foi considerada como uma das possibilidades para parceria, mesmo com as perspectivas de dificuldades no processo de implantação pelo teor do que já era conhecido sobre o projeto. Após o reconhecimento do teor do projeto do GEEMPA também pela diretora do Departamento de Educação e da coordenadora pedagógica, a Secretária decidiu com o grupo estabelecer contato com a coordenadora do GEEMPA, o que resultou na participação das mesmas em um curso, em

Brasília, sob a coordenação do GEEMPA, para que a análise coletiva fosse mais crítica. No retorno, as professoras passaram a coordenar o projeto, e na opinião da Secretária, estavam “empolgadas, achando que realmente teríamos condições de implantar” (Anexo A).

Outra preocupação para a implantação estava relacionada ao envolvimento dos professores para não repetição da política em que a voz do professor era ignorada no momento da decisão de optar ou não pelos projetos propostos pelos gestores. O que se visava era a participação e o comprometimento das (os) professoras (es) em ações da política educacional que realmente se efetivasse em sala de aula.

A opção pelo GEEMPA foi fortalecida pela forma de condução do processo que passaria primeiramente por um curso de ‘sensibilização’ oferecido aos professores da primeira série. Neste encontro de ‘sensibilização’, que aconteceu nos dias 12 e 13 de abril de 2002, os professores tiveram a oportunidade de conhecer os pressupostos da proposta para posteriormente optarem ou não pela adesão. Dessa maneira, todas (os) as (os) professoras (es) de alfabetização foram convidadas (os) a participar, mas a decisão de participação ou não destas (es) professoras (es) só ocorreria após discussões no coletivo da escola com manifestação por escrito. O que se esperava é que a adesão acontecesse pelo desejo do professor e da escola como um coletivo, por não haver a obrigatoriedade de participação de todas as escolas da Rede Municipal de Londrina.

Essa oportunidade do professor em realizar a opção de participar do projeto foi um dos seus diferenciais sendo importante apontar que as escolas que não optaram pela GEEMPA, tinham a oferta de outros projetos de formação continuada.

Na visão das nove professoras que fizeram parte desse trabalho, este desejo da Secretária de Educação assim como da Coordenação do GEEMPA foi efetivado, pois reconheceram que na oportunidade tiveram a opção de participar ou não.

Destacamos a seguir alguns relatos das entrevistas das professoras **Kris**, **Elis** e **Lara** que constituíram o **grupo A** e exemplificam este entendimento como no caso da professora **Kris** (**escola 3**⁷ em 2002 e na **escola 5** em 2003) que destacou o momento da sensibilização dizendo que “a gente foi sem saber direito o que era, sabíamos que os professores de alfabetização tinham que ir e durante a palestra, as dinâmicas, as apresentações que houve eu fiquei eufórica”. A professora **Elis** (**escola 2**) afirmou que: “[...] nós não fomos forçadas a entrar e a participar, mas eu abracei” e **Lara** (**escola 7**) reafirma esta liberdade ao

⁷ Como as professoras pertenciam a sete unidades escolares, essas foram numeradas.

dizer que a “[...] adesão foi assim bem tranqüila [...] todos tiveram vontade e o mesmo desejo de participar”.

Do **grupo B** participaram a professora **Marina** (**escola 3** em 2002 e **escola 4** em 2003), e as professoras **Cristy** e **Samy** (ambas da **escola 1**). A **Marina** também expressou este desejo de participação. Foi para sustentar sua participação no projeto que teve um atrito com a diretora. No ano de 2002, **Marina** assumiu uma sala de alfabetização contra a sua vontade e ao ser informada sobre o processo de formação, a direção quis colocar outro professor, com a justificativa que ele precisava ter certificados para contar horas de curso. Ela afirmou sua resistência dizendo “eu quero ver você me fazer sair daquela sala, você não vai me tirar”.

Tivemos como participantes da **escola 1** quatro professoras: a **Cristy** e a **Samy** do **grupo B** e a **Duda** e a **Bia** do **grupo C**. A visão de três dessas professoras trouxe um elemento novo ao processo de adesão, pois de acordo com a **Cristy** que era auxiliar de supervisão “a proposta que a Secretaria fazia é que as escolas que fariam parte desse projeto [deveriam] ter uma defasagem muito grande [...] a nossa escola não estava encaixada para participar desse projeto, ela não estava incluída”. **Bia** confirma essa visão ao dizer que “na verdade a nossa escola ia ficar de fora [...] a assessoria já tinha as escolas, a prefeitura tinha as escolas que eles iam incluir no projeto”. Para ela a coordenação da SME resistiu em incluir a escola argumentando com o “índice de reprovação” sendo o “nosso índice considerado alto”.

Cristy acrescenta que a SME liberou a participação da escola devido ao interesse que as pessoas demonstraram. **Duda** comenta que “fiquei deslumbrada, quando a nossa escola conseguiu participar, quando a gente foi aceita”.

A colocação desses critérios pela SME para que determinadas escolas aderissem não foi abordado pela Secretária que tem o entendimento de que a participação de todos os professores da primeira série dependia da anuência do coletivo de professores e da escola. Estamos perante contradição que não conseguimos resolver, pois a diretora da escola não se referiu em nenhum momento a esta situação apontada pelas professoras. O que chama atenção é o fato de que alguns depoentes indicam preocupação com o aproveitamento geral da escola, porém essa unidade escolar está na periferia sendo uma das que necessitavam de mais apoio para reversão do quadro em que se encontrava, isto é, sua melhoria no sentido de ampliação dos índices de sucesso dos alunos.

Para **Samy** o alegado pelas colegas não repercutiu da mesma forma no processo de adesão, sendo que ela atribui sua motivação ao desejo, dizendo que “eu não

pensei, na hora eu já resolvi participar desse projeto”. Em outro ponto da entrevista ela afirma que foi um “desejo nosso [...] todo mundo fazendo aquilo por vontade, por desejo mesmo”.

O terceiro **grupo** que é o **C** foi constituído por **Bia e Duda (escola 1)** e **Sol (escola 7)**. Para **Sol** “cada fala da Esther lembrava do aluno na sala, eu falava: vai resolver o problema daquele, aquilo vai resolver o problema do outro”. É neste movimento que ela afirma que compreendeu que deveria “entrar nessa”.

Percebe-se que a definição dos participantes no projeto não aconteceu de forma linear, sendo o processo de sensibilização fundamental e que determinados critérios colocados pela SME eram rígidos. Também parece que na escola foram adquiridos sentidos independentes em relação ao que propunha a SME. Em duas escolas (**3 e 1**) aconteceu troca de professoras nas salas de alfabetização para que as escolas pudessem entrar no projeto, já que precisava haver unanimidade dos professores de alfabetização para acontecer a adesão da escola. Porém, esse fato nos depoimentos não foi comentado pelos diretores, provavelmente, porque as professoras já estavam mais ligadas ao projeto em relação aos seus pressupostos.

Para a maioria dos diretores a adesão ao projeto foi opcional, por desejo, como era a proposta da Secretária de Educação e da coordenação do GEEMPA. É claro que nem todos os diretores entenderam que o processo estava intrinsecamente ligado ao desejo de participar e que isto fortaleceria o compromisso. Entendemos que o histórico da SME que era marcado por relações centralizadas e impositivas com as escolas permanecia repercutindo no cotidiano escolar.

A constatação acima pode ser exemplificada com duas posições contraditórias de diretores, sendo o primeiro o ponto de vista do **Elias** que como diretor da **escola 2** considera que “foi preparado um bom tempo antes e foi feita uma previsão de quem quisesse entrar nessa proposta de trabalho [...] a gente resolveu, os professores começaram a ir, o supervisor também e a gente passou a gostar”. A diretora **Laurentina** que hoje está aposentada e era da escola que nomeamos como **escola 5**, comenta que a formação geempiana foi iniciada na escola apenas em 2003. Esta adesão, ainda que tardia, para ela aconteceu “mais na pressão [...] da secretaria para a gente estar conhecendo um novo método de ensino” e pela influência de uma professora transferida para a escola, que já participava da formação na escola anterior. Mesmo assim, para ela, “não foi muito opcional, a gente teve que colocar na escola”.

Na continuidade a diretora **Laurentina** reafirma seu entendimento de ‘imposição’ ao dizer que

[...] foi colocado muito assim, de uma hora para outra e a gente tinha que digerir. Então não houve uma preparação prévia, para professores, foi trabalhando e treinando, trabalhando e treinando, então eu acho que veio antes o trabalho e depois o treinamento e a gente sabe que a gente tem que conhecer primeiro para depois ir para a prática e o que aconteceu foi ao contrário, a prática e depois trabalhar a teoria.

É bom destacar que as duas professoras que mudaram de escola entre os anos de 2002 e 2003 foram para escolas que não iniciaram o projeto no ano de 2002 e que foi a interferência dessas professoras que fez com que a mesma aderisse ao projeto no ano de 2003. **Kris** era uma destas professoras que se transferiu da **escola 3** para a **escola 5** que acabamos de ressaltar.

A **escola 4** para a qual **Marina** que saiu da **escola 3** foi transferida tinha como diretora a **Madá** que entende a adesão da escola como motivada pela mesma e que foi “através dela que a gente viu, pelo menos as condições mínimas, necessárias para que esse projeto fluísse”.

Diante destes apontamentos, as contradições emergiram, mas não nos impediram de perceber que a preocupação inicial sobre a adesão da proposta estava centrada no ‘desejo dos professores’ o que de maneira geral constatamos que realmente aconteceu na perspectiva de implantação que a Secretária e a coordenadora do GEEMPA afirmavam. Mas, também observamos que nas escolas este desejo não foi reconhecido plenamente, permanecendo ainda, representações de política educacional anteriores onde não se considerava a perspectiva e anseios dos professores.

Houve o sentimento de privilegiamento manifestado por uma professora do grupo participante com o qual dialogamos, esse sentimento emergiu justamente por que as políticas educacionais até então não trabalhavam com essa possibilidade, ao oferecer formação que abrangia a formação de todos os professores. Esse sentimento é explicitado pela **Duda** ao dizer “eu me senti privilegiada, porque eu percebi quando eu estava lá [...] no curso que não eram todas as professoras de todas as escolas que estavam, eram apenas poucas pessoas que conseguiram entrar no curso”.

2.1.2 Interrupção do Projeto de Formação Continuada

No segundo ano de formação continuada com cursos e assessorias regulares, aconteceu o pedido de exoneração da Secretária de Educação em outubro de 2003 e a posse

da nova Secretária que não alterou o projeto até dezembro. No ano seguinte (2004) alegando dificuldades para as assessorias no aspecto financeiro e pela ausência de corpo docente estável no GEEMPA a Secretária Carmem Lucia Baccaro Sposti explicou que a operacionalização estava difícil e que:

[...] nossas coordenadoras, o pessoal da equipe de ensino que acompanhava isso, se descabelava muito porque não tinha muita previsão assim, por exemplo, isso iria acontecer em tal fim de semana, mais depois não podia mais ser naquele final de semana mudava para outro. Então sabe o que eu achei é assim, que dava muito desgaste para a equipe, [...] dava muito trabalho era um desgaste que eu acho que a assessoria tinha que se moldar à rede e não a rede moldar-se ao programa da assessoria, esse foi um fator forte. (Anexo B).

A Secretária ainda destacou que a

[...] questão do custo, a questão de você estar vencendo os obstáculos legais dentro do sistema. Porque tudo você tem que fazer as renovações dentro de um padrão de normalidade dentro das leis, a gente não tinha, tinha muita dificuldade de conseguir isso. (Anexo B).

Neste posicionamento a Secretária desconsidera que o projeto só foi iniciado em maio de 2002 após aprovação obtida na Câmara de Vereadores, assim como na Procuradoria do Município, o que nos leva ao fato de que esta interrupção estava mais ligada ao entendimento de que a rede municipal tinha segundo ela “condições de caminhar com as próprias pernas que era esse o propósito inicial” (Anexo B).

A interrupção do projeto para a Secretária que implantou o mesmo foi surpreendente pois

[...] acreditava piamente que o GEEMPA, esse projeto não seria interrompido [...], eu pedi para Carmem, eu falei: gente, não abandone esse projeto, porque ele faz diferença e eu vi mudança. Eu acho que teria feito a diferença se tivesse continuado e já sabia que era pouco tempo, que o tempo tinha sido mínimo para algo mais expressivo. (Anexo A).

Para a Secretária a questão de custo não representa justificativa, pois para ela é “um mito dizer que nunca há dinheiro para projetos que beneficiam a população” (Anexo A) em seu ponto de vista a “presença do GEEMPA teria que ter mais dois anos pelo menos, quatro anos para consolidar” (Anexo A).

Neste contexto de divergência entre as Secretárias sobre a interrupção do projeto, para a Coordenadora do GEEMPA se tem a perda para o município de Londrina da oportunidade de ter

[...] marcado para o Brasil e para o mundo uma possibilidade de uma alfabetização 100% [...] se tivesse continuado o terceiro e o quarto ano [...] agora nos damos conta que os professores com dois anos de formação não tem condições de dar sustentação num projeto que é tão profundo nas suas bases teóricas. (Anexo C).

Ela ainda acrescenta que relaciona o rompimento com a troca de gestores da política educacional e pelas interferências ocorridas na última assessoria o que havia se iniciado na assessoria anterior quando o GEEMPA questionou a dispensa dos alunos no final de novembro, ou seja, antes do término do ano letivo (que no calendário escolar estava previsto mais ou menos para o dia 20 de dezembro). Em seu entendimento, o não respeito pelo calendário escolar significava a falta de uma posição ética em relação à aprendizagem dos alunos e propôs às professoras que “não cumprissem a determinação da diretora, que elas forçassem a barra para que elas [as escolas] permanecessem abertas [atendendo alunos]” (Anexo C).

Esta orientação, em sua opinião, foi entendida pelas assessoras da SME como incentivo à desobediência das normas advindas da SME o que gerou crise na relação entre as instituições gestoras. Ela assume que afirmava para as professoras que: “se é possível desobedecer a Secretaria, desobedeça a diretora” (Anexo C), e que tal opção estava relacionada à possibilidade de 90% de alfabetização que já havia sido divulgada na Rádio Universidade (UEL) na assessoria anterior. Este incidente teve tanta repercussão que esta previsão não se confirmou ao gerar a imobilidade da SME para as ações necessárias para o sucesso dos alunos (atendimento pleno do calendário escolar). É este o quadro que a coordenadora indica como causa do rompimento e baseada nele reafirma a importância “da autoridade educacional, porque a primeira coisa que a Carmem anunciou, era que a continuação ia depender da avaliação do trabalho, que estava mais do que evidente [...]” (Anexo C).

Mesmo assim, a coordenadora do GEEMPA considera este incitamento ao questionamento e desobediência que possibilitaria mais aprendizagens aos alunos, ou seja, “desobediência inteligente” (GROSSI, 2004c, p. 8).

Para os professores o rompimento evidenciou a posição de espectadores a que foram colocados, pois não foram consultados e como explica **Elis (escola 2)** que é uma

das professoras do **grupo A**, o rompimento gerou “sentimento, realmente de revolta, porque eu entendi na fala da secretária que assumiu que realmente iria continuar a proposta, eu acho que muitas pessoas entenderam isso”. Essa questão de continuidade também foi apontada por **Kris** que atuou nas **escolas 3 e 5** e ressalta que tinha “esperança [...] de que no ano seguinte fosse reverter ou que iria voltar o que foi proposto”.

A professora **Elis (escola 2)** ainda destaca como reação de um grupo de professoras de Londrina que colaboravam com o GEEMPA em cursos desde 2003, a formação de um grupo de estudos⁸ em Londrina no ano de 2004, com apoio da Coordenadora do GEEMPA. Nesse contexto ela destaca uma conversa que esse grupo de professoras teve com a secretária que interrompeu o projeto, enfatizando que havia se proposto “a ajudar no trabalho, até me propus porque eu só trabalho um período [...], então a gente foi lá, realmente, se oferecer”. **Elis** conta que saiu desse encontro “com esperança [de um retorno da proposta], só que já estava tudo pronto para o Caminho do Letramento⁹, então foi frustrante para gente”.

O rompimento para **Kris (escola 3 e 5)** foi um momento muito difícil, porque tinham acesso “a uma teoria, que mostra um caminho e depois abandona no meio do caminho. [...] o professor que investiu, comprou livros, foi nas assessorias, gastou seu tempo, se aprimorou, simplesmente não foi valorizado de uma hora para outra”.

A **Kris** manifesta o sentimento de professores que ficam à mercê dos interesses políticos para a implantação ou extinção de projetos, nos quais a opinião dos sujeitos é ignorada. Ela reafirma este sentimento dizendo que o professor

[...] não era importante nessa história toda, o importante era o que a Secretária queria [...] fiquei revoltada de ver como se pensa de um jeito e depois não se pensa mais daquele jeito, porque a Secretária saiu. [...] diziam: nós vamos permanecer, mas não era essa a realidade.

Para a professora **Lara (escola 7)** o rompimento pela SME indicou que ela estava “se eximindo do projeto e deixando por conta da escola se quisesse seguir ou não, e eles [SME] fizeram essa questão do grupo do Letramento”. Aponta ainda que não existiu uma “explicação mais clara assim, uma justificativa mesmo, acabou e pronto e cada um que fica sozinho, se quiser que continue por conta, como teve gente que continuou”.

⁸ Um grupo de professoras que continuaram estudando com vínculo com o próprio GEEMPA, formando um grupo de estudo inicial que depois se tornou núcleo de estudos e que ainda permanece.

⁹ Caminho do Letramento é a formação que a Secretaria de Educação fornece para os professores após a finalização do projeto com o GEEMPA.

As professoras **Samy**, **Marina** e **Cristy** que constituíram o grupo denominado de **grupo B**, apontam também sobre esta continuidade por algumas professoras, como **Samy (escola 1)** que afirma que

tanto eu como as outras pessoas a gente se sentiu sem chão. O que fazer agora? Como vai ser? Só que eu acho que a gente não sofreu tanto, a gente que eu falo nós daqui [as professoras que participaram do núcleo e coincidentemente as três professoras desse grupo participaram], porque a gente formou um grupo e a gente continuou estudando.

Para **Marina** que atuou nas **escolas 3 e 4** o rompimento a deixou

[...] bem perdida, a gente imaginou ‘e agora?’. Chegaram com uma nova proposta a gente viu que deu certo, parecia que era uma luz e de repente, a gente não tinha nenhum parâmetro de como ia ficar, se ia permanecer, se iam voltar o que era antes, então realmente foi muito difícil, o que mais a gente sente falta até hoje são das assessorias.

A falta que sente da assessoria está relacionada à importância de continuar a formação ligando a teoria com a prática. Apesar da falta da assessoria, foi possível constituir um grupo de estudos geempiano, como indica **Marina**, que possibilitava a “ligação com o próprio GEEMPA, a gente tem informações recentes, a gente continua estudando”. Ela pensa que a “própria prefeitura, outros colegas que eram do projeto que não têm esse acesso [ao grupo de estudo geempiano] se perderam”.

A **Cristy** pertencente à **escola 1** aponta que a situação de rompimento, “gerou angustia, gerou medo, porque o primeiro medo foi: agora acabou o GEEMPA, o GEEMPA não tem mais assessoria, então agora o que a gente vai fazer? Quem vai ensinar a gente?”.

A **Sol (escola 6)** do grupo que denominamos de **grupo C** e que foi constituído também pelas professoras **Duda** e **Bia**, ambas da **escola 1**, ressalta que quando a “rede rompeu [...], eu me senti assim uma naufraga, porque eu falava assim, como eu posso fazer agora?”. Ressalta que ficou em 2004 e 2005 afastada, ao dizer o seguinte: “eu fui ficando meio perdida [...] só em 2006 eu voltei [entrou no grupo de estudos geempiano], mas mesmo assim eu não desisti, do meu jeito eu fui trabalhando a proposta porque eu não conseguia mais trabalhar de outro jeito”.

Para a **Duda** o primeiro impacto do rompimento foi que a “gente ficou apavorada porque a gente não queria que aquilo acabasse, porque foi tão bom e a gente ficou meio assim apavorado”. Mas considera que o fato de participar desse grupo de professoras

que deu continuidade a ajudou a permanecer com vínculo com o GEEMPA. Ela ainda acrescenta que o rompimento “não foi sentido 100% porque nós continuamos com o apoio da escola, [...], mesmo com a troca de secretária, nós continuamos aplicando a proposta”.

A **Bia** comenta que o rompimento foi para ela “um balde de água fria”. Destaca ainda que “ficou menos desamparada do que as outras escolas, porque as meninas tinham um contato com ela [coordenação do GEEMPA] e traziam materiais”. Esta condição de **Bia, Duda, Samy e Cristy** foi possibilitada também pelo fato de trabalharem na mesma escola.

A reação das professoras nos demonstrou que esta experiência de formação teve um forte significado ao permanecer ainda hoje como referência em suas opções pedagógicas. A participação ativa trazida pela presença da voz do professor e da escolha compromissada parece ser uma opção que traz bons resultados ao repercutir em ações para a existência da escola ‘realmente democrática’ onde todos assumem o compromisso com o ‘ensino e aprendizagem’. Mas, o tempo vivido nesta experiência foi escasso o que reforça a necessidade de políticas educacionais comprometidas com o processo, o que se observa ao expressarem as professoras, após cinco anos, a importância do projeto em sua formação e a repercussão da interrupção que salientou a dependência que sentiam para o fortalecimento teórico e prático. Esta necessidade de ‘constantes estudos’ foi desencadeada de tal forma que o grupo de professoras que permaneceram estudando e aplicando a proposta não se ativeram à opção da SME, mas sim a continuar o vínculo com o GEEMPA, formando um grupo independente e desvinculado das ações oficiais da prefeitura.

Para os gestores a interrupção do projeto também causou impacto sendo que a diretora **Ana Maria** da **escola 2** atribuiu a causa às questões políticas. Ela reclama a continuidade de projetos, pois a “educação tinha que ter um projeto [...], muda-se as políticas, mas o projeto continua”.

A diretora da **escola 3** na época, que se autodenominou **Eu Aprendi Todos Aprendem**, conta que foi questionar a Secretária sobre o motivo da finalização do projeto e que teve como resposta “[...] porque custa caro”. Ela diz que achou uma “barbaridade [...] não ter dinheiro para se aplicar num projeto que dá resultado, que pode oferecer para o professor condições dele estar crescendo”. Aponta ainda a mudança da Secretária como uma das causas do rompimento, destacando que a Secretária que implantou o projeto “fez assim um excelente trabalho, com a mudança dela [...] rompeu mesmo”.

Percebemos que prevalece na visão dos diretores sobre a causa do rompimento a questão política, nitidamente por causa da troca da secretária e por outras decisões que reconhecem como obscuras.

Esta situação exemplifica o que Dalpiaz (2004, p. 65) enfatiza sobre a participação de gestores no processo de formação ao dizer que é problemático o fato de que “[...] não estabelece garantia de permanência no tempo”. O exemplo de que a troca de gestores acaba inviabilizando a continuidade de políticas nos traz elementos que corroboram o pensamento de professores e gestores como já destacamos anteriormente.

Mas, na análise das falas sobre o rompimento percebemos uma diferença de foco na fala dos diretores e na fala das professoras. Os diretores enfatizaram mais a questão política oriunda da troca de secretária e os professores as repercussões sobre o processo de formação. Isto não significa que os professores não tenham considerado a questão política, mas que para eles, a perda de momentos para reflexões sobre o trabalho pedagógico com os colegas e com a assessoria representou a ausência de diálogo sentida como essencial entre os professores. Também nos demonstraram que ainda não havia se consolidado uma formação que trouxesse autonomia a estes professores, destacando-se mais uma vez que o período de dois anos não são suficientes para consolidar as aprendizagens necessárias a propostas de mudanças.

2.2 IDÉIAS BÁSICAS DO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (Geempa)

A organização não-governamental – ONG, denominada GEEMPA foi criada em 1970, por 50 professores de matemática da escola básica e de universidades de Porto Alegre. O objetivo dos envolvidos girava em torno do estudo das questões dessa área do conhecimento. Inicialmente foi denominado ‘Grupo de Estudo de Ensino de Matemática de Porto Alegre’ e reunia profissionais decididos a investir em pesquisas e ações voltadas para a melhoria do ensino da Matemática, na perspectiva do construtivismo piagetiano. Com esta denominação o GEEMPA funcionou até 1983, realizando atividades de formação, pesquisa e de divulgação do ensino de Matemática sob a influência dos estudos piagetianos desenvolvidos no Centro Internacional de Epistemologia Genética ressaltando as contribuições do Professor Zoltan Paul Dienes (da Hungria).

O redirecionamento para a alfabetização na trajetória do GEEMPA aconteceu em meados dos anos de 1980, quando surgiram as idéias básicas que até hoje são veiculadas por esta instituição, tais como: ‘só ensina quem aprende’ e ‘todos podem aprender’. Em 1983, o GEEMPA devido às mudanças que trouxeram a ampliação de seu campo de atuação, passou a denominar-se Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA, tendo como objetivo o estudo, a pesquisa e a ação nas Ciências da Educação.

Os anos de 1990 trouxeram novos paradigmas que influíram na pedagogia geempiana e se relacionavam à proposta construtivista pós-piagetiana de alfabetização onde se buscava a ampliação do construtivismo. Nesse contexto, Grossi (2007, p. 20) percebe que chegar à sala de aula somente com Piaget é insuficiente, pois “[...] tentar isolar somente a inteligência do aluno em sala de aula é tarefa fracassada, porque ele é um ser social e desejante intrinsecamente e tem que ser considerado em sua totalidade”.

Grossi (2001a, p. 157-158) aponta que essa nomenclatura de ‘pós’ acrescido do piagetiano, começou a ser utilizada por pesquisadores e estudiosos a partir de um pedido do próprio Piaget na homenagem que foi feita a ele pelos 80 anos. A referida autora destaca que Piaget desejava que o construtivismo “[...] fosse continuado, ampliado, modificado pelos que seguiram a ele”.

Os resultados dos estudos e das ações dirigidas pelo GEEMPA indicavam ser possível o sucesso escolar nas classes populares, contradizendo o panorama da exclusão, evasão e fracasso de milhares de crianças e jovens. Na década de 1990, vários projetos se consolidaram tais como - Vira Brasília a Educação - que atingiu a rede de ensino público do Distrito Federal com 3.000 docentes, de 1ª a 4ª séries, nos anos de 1995 e 1996 (inclusão da pós-alfabetização). O projeto - Ler e Escrever de Verdade - ocorreu em 1998 com alfabetização, em três meses, de 1000 mulheres, jovens e adultas, todas elas moradoras da periferia da cidade de Porto Alegre, que teve como inspiração a experiência de Fuck¹⁰.

Esses projetos culminaram com a ruptura do construtivismo pós-piagetiano e busca de bases epistemológicas e metodológicas para o pós-construtivismo. Essas atualizações têm o campo da didática como espaço de pesquisa e produção de novos

¹⁰ Irene Terezinha Fuck graduada em Pedagogia com especialização Orientação Educacional, ao realizar o curso de especialização no GEEMPA, sob a orientação de Esther Pillar Grossi, constituiu uma turma de alunos adultos, para a realização de sua monografia de conclusão de curso, com o objetivo de aplicar suas aprendizagens na alfabetização de todos e sem nenhuma evasão o que ocorreu em três meses, em 1989. Originando o livro “Alfabetização de Adultos: relato de uma experiência construtivista” publicado pela editora Vozes em 2003.

conhecimentos conceituais que conta com as contribuições da psicologia, da psicanálise, da antropologia, da sociologia e da filosofia.

As teorias de aprendizagem são várias, assumindo dentre elas certa notoriedade o inatismo, o empirismo e o construtivismo-piagetiano, que apesar de serem contraditórias entre si estão mescladas por fundamentos teóricos que orientam a prática da maioria dos professores alfabetizadores o que tem prejudicado a aprendizagem e o ensino. Para Grossi (2006, p. 10) esta questão se evidencia porque “[...] atrás de toda prática há um conjunto articulado de idéias, quer dizer, uma teoria. Se essa for consistente, a prática apresentará bons resultados”. Há necessidade de que professores tenham clareza sobre suas opções teóricas.

A mistura de modelos referenciais pode trazer o que a professora **Samy (escola 1)** ressaltava, isto é, que “o professor na verdade vai pegando tudo [...] eu entrei na proposta [...] porque eu sentia que eu não tinha uma linha eu não era nem tradicional, nem construtivista eu não sabia o que eu era, eu queria ser alguma coisa”.

Mas o que diferencia estas teorias? Optamos por formas visuais para a apresentação de alguns contrastes dentre as teorias de aprendizagem dominantes e o pós-construtivismo:

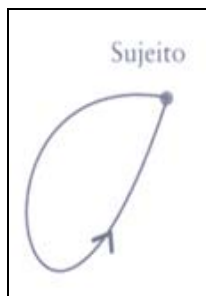


Figura 1
Inatismo
O conhecimento está no sujeito

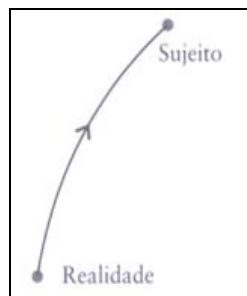


Figura 2
Empirismo
O conhecimento está fora do sujeito

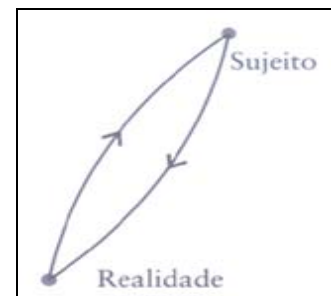


Figura 3
Construtivismo-piagetiano
O sujeito constrói o conhecimento na interação com a realidade.

Fonte: Grossi (2007, p. 15-16).

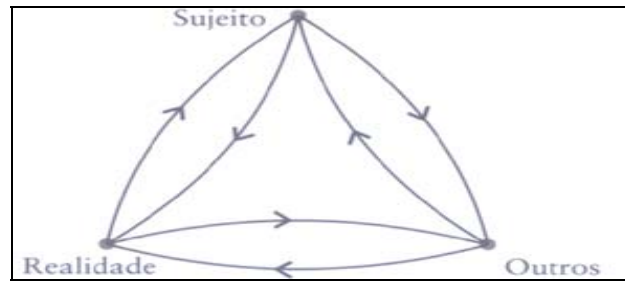


Figura 4 - Pós-constructivismo O sujeito constrói o conhecimento na interação com a realidade tendo como mediação o outro.

Fonte: Grossi (2007, p. 15-16).

Para Grossi (2001b, p. 42) podemos indicar sucintamente que na teoria inatista o conhecimento está “[...] pré-formado na mente humana, como lembrança de outras encarnações. Toda a compreensão da realidade já estaria inscrita no ser humano ao nascer. Ao inatismo se vincula as idéias de desenvolvimento e de maturação”. O empirismo para Dantas (2007, p. 1) tem como “[...] única fonte de conhecimento humano a experiência adquirida em função do meio físico mediada pelos sentidos. Assim, o empirismo destaca a importância da educação e da instrução na formação do homem”.

Estas perspectivas nos indicam o que Grossi (2001b, p. 43) afirma que não há “[...] no inatismo, nem no empirismo [...] lugar para o papel da ação do sujeito no conhecimento do mundo”.

Distintamente destes, o constructivismo para Japiassú e Marcondes (2006, p. 55) é uma “[...] teoria do conhecimento que se baseia numa concepção essencialmente dialética das relações entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (mundo exterior), a Razão sendo ao mesmo tempo estruturante do real e estruturada por ele”. Destaca que o constructivismo é a denominação da “[...] corrente epistemológica inaugurada por Bachelard para designar que no processo do conhecimento, o objeto não é um ‘dado’ que se apresenta ao pensamento científico sem colocar problemas” e sim que a relação do sujeito com o objeto acontece em um *constructo*.

Ampliando essa análise para o pós-constructivismo, Grossi (2007, p. 16), ressalta a singularidade que tem “[...] porque introduz um terceiro elemento inexistente nos demais, isto é, o social, o cultural, o outro, como mediação das aprendizagens”. Grossi (2001b, p. 43) ressalta que nessa teoria “[...] toda aprendizagem tem seu habitat no convívio com os outros. As aprendizagens repousam sobre um tripé: quem aprende, o que se aprende e o outro. Em outras palavras, repousa sobre o sujeito, o objeto, o social”.

Para Grossi (2005, p. 30-36) o pensamento pós-construtivista está embasado no sujeito epistêmico de Jean Piaget (1980), buscando em Lev Semenovich Vygostski (1997) o sujeito social e em Henri Wallon (1989) o sujeito plural. Gérard Vergnaud (2004) contribui com reflexões sobre o sujeito operatório; Sara Pain (1999) com o sujeito que ignora e Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) com questão do sujeito ativo. Zoltan Paul Dienes (1970) e Nicole Picard (1976) destacam o sujeito que joga.

No pós-construtivismo o aprendente como individuo é considerado como um conjunto de instâncias que tem a realidade como o que se quer conhecer e os outros como a sociedade à qual pertence o aprendente, incluindo neste pólo a cultura.

Para Pain (1988, p. 3) que é uma das referências do GEEMPA o “[...] conhecimento [é] sempre o conhecimento do outro”. O sujeito se constitui das seguintes instâncias: organismo, corpo, estrutura lógica e estrutura desejante ou dramática. As instâncias que circundam o sujeito são: os outros, a cultura, a ciência e a realidade. Como observamos na mandala das instâncias das aprendizagens.

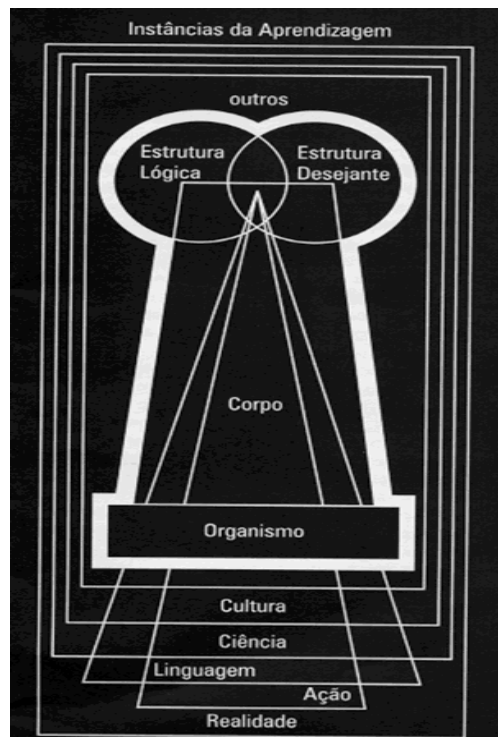


Figura 5 - Instâncias da aprendizagem
Fonte: Pain (1988, capa)

As instâncias da esfera individual para Sara Pain (1988, p. 5) encontra no **organismo** uma “[...] série de funcionamentos que buscam a manutenção e que garantem a

sobrevivência do indivíduo” que na relação com a aprendizagem tem a função de “automatizar as aprendizagens”, quando já está tão exercitada que nele fica inscrita.

Em relação ao **corpo** Pain (1988, p.7-8) ressalta que “[...] nenhuma aprendizagem deixa de passar pelo corpo [...] o corpo coordena ao mesmo tempo os movimentos e as sensações e faz eco com sentimentos”. A autora destaca outra função do corpo a de “[...] combinar os movimentos e fazer ressoar os afetos, que são a identificação do indivíduo, ou seja, a função egóica do corpo”.

O corpo tem a capacidade de “[...] ressonância sensível, que recebe o espetáculo externo ao mesmo tempo que as emoções por este suscitadas. Por outro lado, é o corpo com sua capacidade de estabelecer relações entre sensação e movimento que possibilita a transformação da recepção em ação própria”. A autora ressalta que por mais “[...] abstrato que seja um pensamento, o corpo sempre vibra nele através das inflexões de voz, dos gestos e da imagem” (PAIN, 2005, p. 7–8).

A **estrutura lógica** também denominada de cognitiva possibilitará a “[...] organização e a construção da objetividade, isto é, aquilo que está fora do sujeito, aquilo que o sujeito vai conseguir juntar” sendo a **estrutura desejante** que também é chamada de dramática aquela que tem relação com a “[...] subjetividade, [representa] aquilo que o indivíduo faz com a fantasia, com aquilo que lhe é próprio” (PAIN, 1988, p. 11).

Ao levar em consideração as instâncias das aprendizagens assim como a evidência de que a aprendizagem é um processo construtivo, muda-se o foco da aprendizagem deixando a lógica do conteúdo e centrando na lógica do processo cognitivo do aluno. Dessa maneira nesta proposição do GEEMPA o professor muda sua postura e ao invés de explicar e dar conteúdos, cria condições para que o aluno percorra certa trajetória cognitiva que tem caráter cultural. Esse sentido cultural está relacionado com o fato de que o aprendente retira elementos e com eles constrói hipóteses de pensamento que não são completos e nem livres de equívocos.

Essas hipóteses têm relação com os níveis psicogenéticos estudados por Ferreiro e Teberoski (1985) no processo de alfabetização, onde traz a evidência da construção do conhecimento que o aprendente vai realizando em sua trajetória rumo a alfabetização. Os níveis psicogenéticos constituem a psicogênese, esses níveis são construções que os alunos realizam com as observações realizadas e que mesmo sendo equivocadas, possuem lógica.

Esse percurso é denominado por Pain (1999, p. 20) de ignorância, pois “o caminho do conhecimento é progressivo, no sentido de que uma nova elaboração cognitiva

suprime a precedente [...]”, sendo essas elaborações parciais consideradas essenciais para as aprendizagens.

Para Grossi (2001c, p. 16) o campo conceitual está baseado na visão de Vergnaud que o explica como “[...] um conjunto de situações, cujo domínio progressivo exige uma variedade de conceitos, de procedimentos e de representações simbólicas, em estreita conexão”.

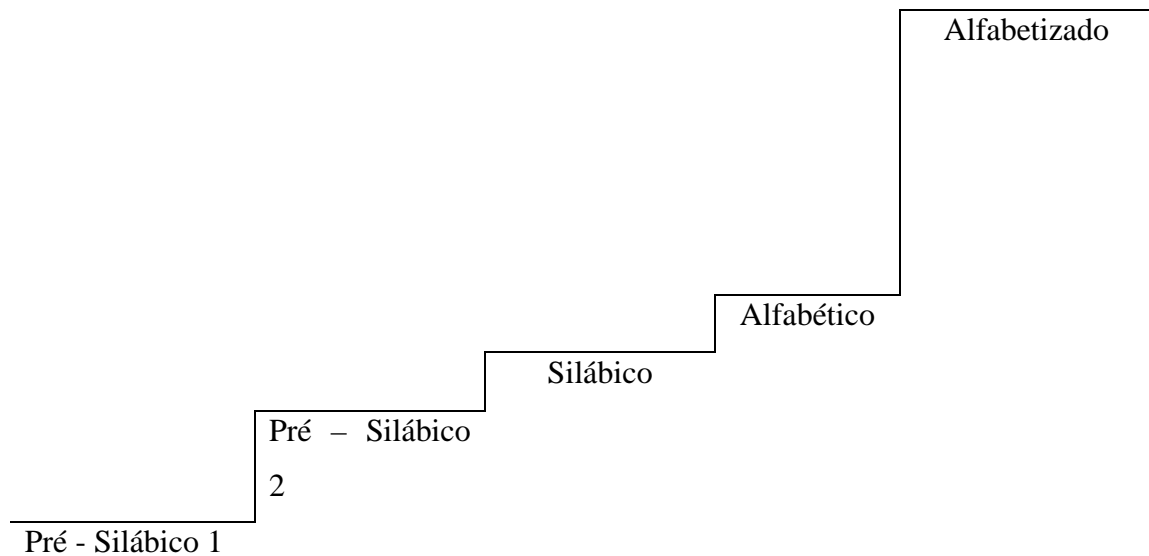
Para reconhecer os níveis psicogenéticos dos alunos, o professor geempiano inicia com o que é chamado de aula-entrevista. É um momento que o professor dialoga com cada um de seus alunos, na proposição de dez tarefas¹¹ que abrangem a leitura e a escrita de letras, de palavras e textos. As palavras e textos são construídas através do diálogo professor/aluno. Nesse momento além de identificar o esquema de pensamento do aluno, pistas para as questões dramáticas podem emergir, o que iremos detalhar a seguir.

A cada início do ano e a cada período de mais ou menos dois meses acontece a aula-entrevista. Os resultados da aula-entrevista são colocados em gráficos de escadas, onde cada uma das tarefas tem um gráfico com o nome de todos os alunos da turma nos degraus correspondente ao seu nível psicogenético. Essa primeira aula-entrevista serve também para a constituição da turma de alunos com núcleo comum de conhecimentos, ou seja, se uma turma de 1º ano tem o objetivo de alfabetizar não se deve, na constituição da turma, já ter um aluno alfabetizado. Com relação a este aspecto, Anne Nelly Perret-Clermont (1997, p. 285) considera que a interação na aprendizagem causa conflitos que são positivos para a passagem de um nível psicogenético ao outro, e que para isso “[...] a interação com um ‘superior’ é mais benéfica do que a interação com ‘um semelhante’ se, e unicamente se, o afastamento entre os níveis dos parceiros não for demasiadamente grande”.

Um aluno já alfabetizado não pertence ao mesmo núcleo comum de conhecimentos da turma em constituição, pois tem outros esquemas de pensamento, por isso no gráfico das quatro palavras e uma frase o degrau do alfabetizado é maior e demonstra essa diferença. Mas é desejável e inevitável que dentro de um mesmo núcleo comum haja a presença dos diferentes níveis de uma turma, justamente para que a interação entre eles provoque reflexões na caminhada rumo à leitura e à escrita. Acreditando que o contrato didático entre professores e alunos garante que todos chegarão no topo desta escada, a presença de todos na aula é necessária ao ser a aprendizagem um fenômeno social. Ao

¹¹ Tarefas da aula-entrevista: 1) escrita do nome; 2) leitura do nome; 3) escrita de quatro palavras e uma frase; 4) leitura de um texto; 5) leitura de quatro palavras e uma frase; 6) escrita de um texto; 7) escrita de letras; 8) nome das letras; 9) associação letra x som; 10) Unidades lingüísticas.

acontecer com respaldo do grupo e pela lógica de que em um grupo todos são necessários e importantes, a ausência do professor ou do aluno assume dimensão bastante próxima para o sucesso ou insucesso de todos.



Quadro 2 - Escada - Escrita das 4 palavras e uma frase
Fonte: Grossi (2004a, p. 20)

Essa escada exemplifica uma das escadas que corresponde à tarefa da escrita das quatro palavras e uma frase, sabendo que a aula-entrevista é constituída de 10 (dez) tarefas e há uma escada para cada tarefa. Pelo menos três dos gráficos (da leitura do nome próprio, a escrita das 4 palavras e uma frase e o conhecimento das letras) ficam expostos na sala de aula, para que os alunos acompanhem sua própria aprendizagem e a dos colegas entre uma aula-entrevista e outra. As aprendizagens são celebradas e festejadas com um rito de passagem, onde o aluno retira seu próprio nome do degrau onde estava na escada e fixa no degrau ao qual ascenderá. A exposição de três escadas se justifica no caso de algum aluno não ter avançado em uma delas é possível mostrar sua aprendizagem em outra, se não avançou em nenhuma das três é desejável que apresente uma outra escada que ele tenha avançado.

O objetivo da exposição do gráfico de escadas, segundo Rocha e Vedana (2005, p. 104–105) é o de “[...] propiciar o trabalho coletivo da aprendizagem, onde um aluno pode aprender e ensinar com o outro, igual ou diferente de si em termos de suas experiências de vida”.

Na teoria da sala de aula geempiana após cada aula-entrevista e a exposição dos gráficos das escadas dos níveis, é realizada a eleição de líderes e a constituição de grupos áulicos. Os grupos áulicos foram criados por José Luiz Caon em 1965, observando atividades esportivas, notava-se um desequilíbrio os fortes escolhiam os fortes e quando separavam os participantes dos times, por causa do desnível, as competições se tornavam desinteressantes.

Caon (2005, p. 96) destaca que “[...] comecei a pensar em formas de produzir times mais equilibrados no que se referia a desempenho”. Assim surgiram os grupos áulicos com critérios de escolhas. Foi na experiência da Vila Santo Operário em 1975 que o GEEMPA retomou a experiência de grupos áulicos. Os grupos são constituídos por quatro alunos, se a turma não tiver número total de alunos múltiplo de quatro pode fazer alguns grupos de 3 ou de 5. É preciso definir número de grupos, para a definição de número de líderes, já que cada grupo tem um líder.

Para a eleição cada grupo recebe uma cédula para que vote em um aluno com quem quer aprender que terá peso três; em outro com quem quer trocar com peso dois e o terceiro com quem quer ensinar com peso um, baseado nos gráficos da escada. Após a contagem os que tiverem maior números de pontos serão os líderes, é claro que a professora enfatiza anteriormente que se aprende mais em grupo e portanto que todos os alunos pertencerão a um grupo. O líder mais votado começa a escolha do segundo componente para seu grupo, o escolhido tem a oportunidade de aceitar ou recusar mediante justificativa. Depois que todos os líderes realizaram a primeira escolha começa a escolha do terceiro componente só que agora a escolha se inicia pelo líder menos votado. Assim há um equilíbrio nos grupos estudados por Caon (2005, p. 96). Os alunos que ainda não tem grupo escolhem o grupo que desejam mediante uma propaganda realizada por cada grupo sobre seu trabalho. O grupo escolhido pelo aluno também tem direito de aceitar ou recusar mediante justificativa, assim o quarto componente ingressa no grupo.

Os gráficos de escada dos níveis psicogenéticos são levados em consideração no planejamento didático para a proposição de atividades propostas realizadas em forma de provocação e de acordo com os esquemas de pensamentos dos alunos. Como os grupos são formados com os diferentes níveis dentro de um núcleo comum, as atividades precisam ser adequadas para que todos os alunos possam realizá-las, o que é chamado de espaço de problemas.

Uma vez por semana acontece o momento das atividades diversificadas norteadas pelos níveis psicogenéticos, onde os grupos são organizados de acordo com os níveis. Nesse momento cada grupo recebe atividades de acordo com o seu nível psicogenético, e os alunos realizam na aula diferentes tipos de atividades e de jogos ao mesmo tempo, dentro do contexto semântico que está sendo trabalhado.

A lição de casa é imprescindível no dia-a-dia do processo de alfabetização, tendo duas funções: a de levar em conta as singularidades de cada aluno e a de proporcionar-

lhes uma oportunidade de estudo individual. Nesse sentido essa atividade deve ser de acolhimento das hipóteses do aluno e não de ruptura.

Esse planejamento diário deve contemplar atividades de leitura e escrita, de letras, palavras e textos, além de ter atividades com toda a turma, por grupo e individualmente.

É necessário pensar que temos que levar em conta os aspectos desejantes (dramático) como já destacamos com Pain (1988) na escolha do contexto. As atividades partindo de um contexto semântico que pode ser uma história, um filme, um evento cultural, o próprio rito de passagem, acontecimentos reais, ou seja, o contexto semântico é o universo capaz de dar suporte e de articular tarefas didáticas. Pois apenas a lógica não incorpora as emoções, ingrediente fundamental para as aprendizagens.

A escolha desse contexto pode estar relacionado às dramáticas internas assim como às dramáticas externas. As dramáticas internas são relacionadas aos acolhimentos e rupturas dentro do processo de aprendizagem vividas em aula, tais como: o medo de não aprender, a celebração das aprendizagens, o desejo de aprender, a superação das dificuldades. As dramáticas externas dizem respeito a elementos oriundos de fora das aulas, seja das famílias, da cidade ou do mundo, com forte apelo emocional, como catástrofes ou competições. Podemos exemplificar com a copa do mundo, eleições, tempestades, prisões, drogas, divórcios, nascimentos de irmão, violência, adoção, etc.

Também faz parte do planejamento da aula a merenda que passa a ser pedagógica por ser servida de uma outra maneira, ou seja: em sala de aula, nos grupos, um oferecendo aos outros ou cada um se servindo. A merenda nesse caso é como um momento de comunhão, podendo representar a turma como um todo (um bolo inteiro), ora representada por grupos (cada grupo tendo uma parte do bolo para dividirem) e ora individualmente.

Outro aspecto que também é incorporado como aula são as atividades culturais, que propicia aos alunos a participação em novos espaços sociais de circulação da cultura da escrita (teatro, concertos, cinemas, exposições). Um dos objetivos é ampliar o horizonte dos alunos, levando a espaços sociais novos e diferentes, o que simboliza a troca de lugar na produção da alfabetização, deslocando-se do grupo de analfabetos para os de alfabetizados.

Como já destacamos o objeto dessa proposta é que ao final do ano letivo todos os alunos (sem exceção) estejam alfabetizados. Entende-se por alfabetizado a finalização do processo de apropriação da forma ampla de expressão por meio da escrita.

Alfabetizado é aquele que construiu a competência de ler e de escrever um texto simples, como também de compreender o sentido do texto, ou seja, interpretar.

Para chegar ao nível de alfabetizado é necessário fechar o esquema de pensamento da rede de hipótese.

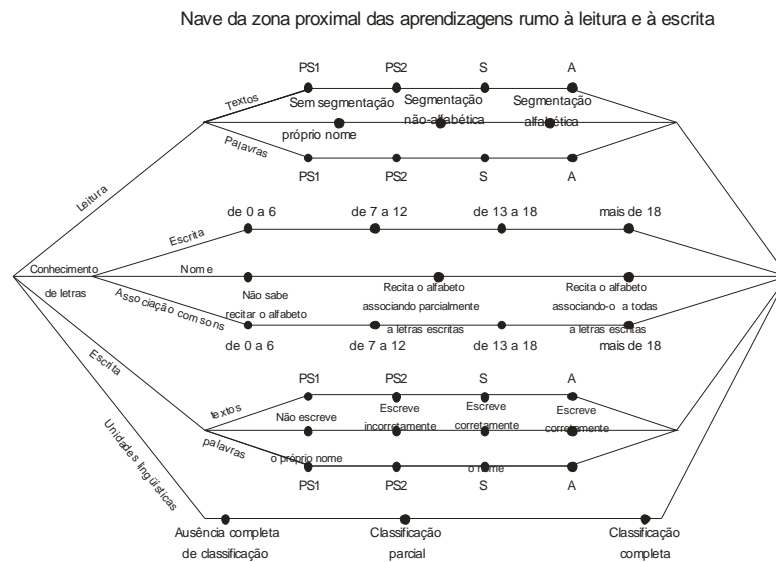


Figura 6 - Nave da Zona Proximal das Aprendizagens Rumo à Leitura e à Escrita

Fonte: Grossi (1990, revisado em 2008, p. 9)

Vale observar que cada eixo desta ‘nave’ corresponde a uma tarefa da aula-entrevista e cada bolinha do eixo é um nível, ou seja, cada eixo corresponde a uma escada e cada bolinha representa um degrau. Na escada vemos a turma toda em um eixo, na nave acompanhamos a zona proximal das aprendizagens de um único aluno nas várias tarefas. Durante a caminhada rumo à leitura e à escrita os avanços nos eixos da ‘nave’ não são simultâneos, podendo um aluno estar mais avançado em um eixo do que em outro.

O fechamento dessa ‘nave’ significa que a competência de ler e escrever, foi registrada no organismo, como destaca Sara Pain (1988, p. 5) ao explicar que “quando uma aprendizagem está suficientemente exercitada, manipulada, em nível corporal, ou seja, quando alcançou um ótimo nível de coordenação, passa a ser automatizada, isto é, fica escrita e inscrita no organismo”. Uma aprendizagem automatizada ela não é mais esquecida, um exemplo é aprender dirigir, quando estamos aprendendo temos que estar com a atenção voltada para a realização de todas as coisas e pensando no que temos que fazer. Depois que aprendemos realizamos automaticamente e isto quer dizer que registramos no organismo essa aprendizagem, podemos ficar muito tempo sem dirigir que não iremos desaprender, iremos

apenas perder um pouco da prática, mas não esquecer. O registro das aprendizagens é condição para continuar aprendendo. Dessa maneira se não chegar a este fechamento de esquema de pensamento, há possibilidade de retrocesso, pois não foi registrada no organismo.

A verificação em várias localidades de que todos os alunos podem atingir o nível alfabetizado em um ano letivo e que para melhorar a aprendizagem dos alunos estes não devem se distanciar dos níveis psicogenéticos uns dos outros, como já destacamos, são elementos que apontam e sustentam a oposição da didática geompiana aos Ciclos Básicos de Alfabetização instituída pelas políticas educacionais.

A essencialidade da didática geompiana é sustentada pela teoria pós-construtivista e tem como princípio ‘todos podem aprender’. Para melhor compreender este princípio verificamos que não é preocupação recente e sim demanda que permanece no decorrer de séculos ao localizarmos em 1818 no livro de Jacques Rancière - “O Mestre Ignorante”, o personagem Joseph Jacotot e suas experiências como professor, onde destaca que “todas as inteligências são iguais”.

Rancière (2004) nos conta a aventura intelectual que o francês Joseph Jacotot viveu no ano de 1818, como professor, quando em seu exílio nos Países Baixos por razões políticas. Ao ver-se impossibilitado de ensinar, já que ele e seus alunos não falavam a mesma língua, buscou livro bilíngüe e passou a utilizar algumas estratégias para que os alunos aprendessem, mesmo não tendo uma língua em comum. Por essa experiência, Jacotot passou a entender que ensinar não se restringia a

[...] explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. (RANCIÈRE, 2004, p. 19).

Com essa experiência, Rancière (2004, p. 23) indicou no questionamento de Jacotot sobre o próprio processo da relação ensino-aprendizagem que “[...] explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”. Ele continuou indicando que na mudança de Jacotot o princípio da explicação se torna o princípio do embrutecimento. Para ele “[...] há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência”. A emancipação é a “[...] diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a outra vontade” (RANCIÈRE, 2004, p. 31-32).

Kohan (2006 p. 24) na leitura da referida obra destaca que o “[...] princípio de que todos nós, seres humanos, somos igualmente inteligentes, que é, para Rancière e Jacotot, a única coisa que um professor não pode ignorar e a única coisa sem a qual professor algum pode ensinar qualquer coisa que pretenda ensinar”. Nesta perspectiva ele analisa minuciosamente o significado da expressão ‘todos podem aprender’ considerando que ‘todo’ é o

[...] pronome afirmativo mais forte que nós temos na língua, mais universal, mais abrangente. ‘Todos’ é a posição mais radical que temos a nenhum. ‘Todos’ é como se fosse uma negação dupla de ‘nenhum’. Quando digo ‘todos’, quero dizer ‘nenhum’. Tal palavra é como dizer: ‘Não pode ter ninguém fora, não se pode aceitar qualquer nenhum’. Mesmo o nenhum mais fraquinho ou o nenhum mais pequenininho atrapalha o ‘todos’. Mesmo com um pouquinho de nenhum já não se tem mais ‘todos’. O ‘todos’ se ressent, o ‘todos’ se acaba, o ‘todos’ precisa da mais absoluta ausência de nenhum, a mais absoluta ausência de negação. O ‘todos’ é a absoluta presença. ‘Todos’ significa ‘todos’. (KOHAN, 2006, p. 18).

Para a palavra ‘podem’ que vem do verbo ‘poder’ o autor aponta duas grandes conotações tendo a primeira o sentido mais próximo do “âmbito da possibilidade” e a segunda relação com o “âmbito do direito, da normatividade”. Nesse sentido “todos podem aprender” significa que “[...] todos têm a possibilidade de aprender e [...] que todos têm o direito de aprender, todos têm a norma de aprender. Mas significa, da mesma forma, que todos têm um poder e significa que todos têm uma potência” (KOHAN, 2006, p. 19).

A base empírica da idéia ‘todos podem aprender’ foi evidenciada para o GEEMPA, no trabalho de Irene Fuck em 1989 e publicado em 2003, que trouxe embasamento para o projeto de alfabetização de 1000 mulheres que ocorreu em 1998 (Porto Alegre) com apoio do Ministério de Educação visando 100% de sucesso. Dessas 1000 mulheres, 20 delas não se alfabetizaram em três meses, sendo que de acordo com Grossi (1998, p. 6) as próprias professoras reconheceram que estas alunas “[...] podem se alfabetizar, nós é que não conseguimos que o fizessem”, o que se confirmou em nova tentativa realizada pela própria coordenadora do GEEMPA. Ela também indica outra experiência realizada em Horizontina - RS que atingiu o número de “101 [alunos] e 99 se alfabetizaram em 3 meses” (Anexo C) e o trabalho na “[...] Câmara dos Deputados, com 127 também alfabetizados em 3 meses” (Anexo C).

No Piauí em 2003, após a escolha dos municípios de Guaribas e Acauã para o início do programa Fome Zero, por meio de convênio, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO garantiu os recursos para a alfabetização de adultos daquela região pela proposta pós-constructivista. Dos 800 adultos, 700

conquistaram em três meses a condição de escrita e de leitura. Essa experiência foi relatada na publicação intitulada - Piauí 2003 Alfabetização em três meses de jovens e adultos - organizada por Ana Luiza Carvalho da Rocha, e publicada pelo GEEMPA em 2005.

Evidenciamos estas experiências em nosso estudo para destacar que esta proposta que ambiciona o atendimento do direito de todos a aprender não se baseia apenas em idéias divulgadas, mas em estudos e ações realizadas no país. O que se deseja é o enfrentamento da idéia de que ‘todos podem aprender’ para que a realidade das ‘não aprendizagem’ nas escolas que são comprovadas pelos altos índices de repetência sejam extintas e a dolorosa constatação de que em 2002 de acordo com os índices do IBGE (2000) ainda figurava na população brasileira a presença de 14, 6 milhões de pessoas analfabetas e 32,1 milhões de analfabetos funcionais seja superada, para que, no Brasil, se cumpra o atendimento ao direito de aprender do cidadão com a contribuição efetiva da escola.

2.3 FORMAÇÃO GEEMPIANA NA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA

O exposto nos trouxe a necessidade de pensarmos o que acontece aos professores que em seu cotidiano se deparam com situações de fracasso e que iniciam um processo de formação que traz como evidência o princípio de que ‘todos podem aprender’. Como vimos anteriormente os procedimentos do trabalho em sala de aula proposto pelo GEEMPA apresenta grandes diferenças ao que se realizava, isto é, em relação ao trabalho docente onde o professor ‘dava’ a matéria e o aluno recebia organizado em fileira, um olhando para a nuca do outro, sem a consideração do esquema de pensamento dos alunos e com avaliações para a verificação do que o aluno aprendeu.

É evidente que para os professores a proposta traz muitas mudanças que devem acontecer na sala de aula, tais como: trabalho em grupo; aula como uma provocação e não uma explicação de conteúdos; atividades trabalhadas de acordo com os esquemas de pensamento dos alunos e avaliação que contribui para o planejamento. Dentre outras formas de condução do processo ainda há assuntos da ordem da dramática que muitos professores nem se quer pensavam em trabalhar na sala de aula.

A formação do GEEMPA em Londrina, que foi intitulada ‘Só ensina quem aprende’ foi constituída por três etapas diretamente realizadas pela equipe da instituição: a) a

sensibilização; b) curso de capacitação de cinco dias (um curso em 2002 e outro em 2003); e c) acompanhamento dos trabalhos através de assessorias bimestrais.

A sensibilização iniciou o processo de formação como um momento dedicado a todos que poderiam participar do projeto, ou seja, todos os professores alfabetizadores da rede. Ele foi organizado com palestras, trabalhos em grupos menores, demonstração de aula-entrevista e amostragem de uma sala de aula, realizado nos dias 12 e 13 de abril de 2002, para que posteriormente os professores optassem pela adesão ou não do projeto.

A importância da sensibilização para **Samy (escola 1)** se destacou por ter dado na “verdade um chacoalhão , para mostrar [...] uma forma diferente... Eu fiquei encantada com a variedade de coisas diferentes que eu estava aprendendo [...] gostei da idéia de saber que eu poderia ter uma nova forma de ensinar”.

No Relatório de Formação Continuada GEEMPA e SME de Londrina (2002), há registro de participação efetiva de 309 pessoas neste momento de sensibilização, dentre elas os (as) professores (as) do Ensino Fundamental e de EJA (Educação de Jovens e Adultos), bem como supervisores, psicopedagogos, auxiliares de ensino e a equipe da SME.

A única condição para participação do curso era que todas as professoras de alfabetização da unidade escolar participassem para conhecimento da proposta e posterior adesão, o que foi confirmado pela coordenadora do GEEMPA quando esta disse que a Secretária de Educação em relação à segunda etapa “decidiu que o curso seria para as escolas onde todos os professores aderissem” (Anexo C). Após a opção pela escola é que ocorreu o primeiro curso propriamente dito com a duração de cinco dias com 10 horas/aulas dia.

Como já vimos anteriormente os procedimentos de ensino de um professor geempiano, são diferentes do convencional e a maneira didática que essa instituição encontrou para ensinar os professores foi justamente propiciar ao professor que vivenciasse no processo de formação todos os procedimentos de ensino que se propunha para a sala de aula. No primeiro momento o professor respondeu a dois instrumentos (não se encontram em anexo, por ser um instrumento com uso restrito no processo de formação da instituição) o que possibilitou à equipe do GEEMPA caracterizar os professores em sua proximidade ou distanciamento dos princípios geempianos. Essa caracterização seria como a aula-entrevista realizada com os alunos.

O contrato firmado com os professores nesse momento inicial, enfatiza a presença plena e pontualidade, pois se aprendemos com os outros, quando alguém falta todos perdem.. Também foi ressaltado no início do curso pela coordenadora do GEEMPA as

dificuldades e as mudanças que ocorreriam, assim como as dificuldades que trariam constrangimentos na relação com os professores de outras séries na escola que não participavam e/ou não conheciam os pressupostos do projeto.

Após análise dos instrumentos que os professores responderam pela equipe do GEEMPA, com critérios de pontuação foram construídos os degraus de duas escadas (uma escada para cada instrumento) dos professores, o que foi apresentado aos mesmos no primeiro momento do segundo dia.

Alguns professores ficaram indignados por serem ‘avaliados’ no primeiro momento do curso e também por terem os resultados apresentados para a turma. Esse sentimento continuou com relação às escolhas dos líderes e eleição de grupos. **Duda (escola 1)** destaca que “fiquei revoltada de fazer uma prova no primeiro dia sem saber nada e nós fomos para a escadinha e eu fiquei lá embaixo”.

Esta reação evidencia a inovação desse processo de formação, onde os instrumentos iniciais são utilizados como fonte para a caracterização do pensamento do professor para um melhor planejamento do curso. A idéia da **Duda** em relação à avaliação no primeiro dia mostra que tinha e talvez ainda permaneça com a idéia de que se deve primeiro trabalhar os conteúdos para depois avaliar. Pela proposta, em seu primeiro momento, já se inicia a desconstrução dessa idéia e muitas outras.

Os trabalhos foram realizados alternando o teórico e o prático, com atividades em grande grupo, nos grupos áulicos e individualmente. No final do quarto dia de estudos, os professores novamente responderam os instrumentos, para verificação das mudanças e encaminhamentos dos pontos necessários para a continuidade do trabalho nas assessorias. Com esta pontuação foi realizado no último dia de curso o rito de passagem onde cada professora tirou seu nome da escada e o colocou em um novo lugar, estabelecendo relações com a aprendizagem e vinculada à mudança de lugar.

A formação era conduzida com provocações, pois de maneira geral as formações de professores acontecem mediante exposição de idéias prontas. Isso também aconteceu com a merenda pedagógica e com o evento cultural, atividades que foram incorporados no curso, assim como deveriam ser incorporadas às salas de alfabetização.

Um elemento importante é que os cursos do GEEMPA geralmente inclui um final de semana para sua realização. Esta opção é intencional e visa sentir a disponibilidade dos professores para estudar, assim como não prejudicar o andamento das escolas com a falta de professores. Em 2002 o curso além de ser em um final de semana, foi em um final de semana em que havia recesso escolar iniciado com o feriado de primeiro de maio.

No final do curso novamente foi dada abertura para que reafirmassem a adesão ou não. A **Sol (escola 6)** destaca que a coordenadora do GEEMPA disse nesse momento que “quem não quiser trabalhar não pode aderir a proposta”. Para a **Sol** “quando eu fui para a escola eu fui meio barata tonta, eu não sabia o que ia fazer [...] o que eu tinha trabalhado até então para mim era um lixo que não servia mais”. Fica evidente que para ocorrer mudanças é necessária a desconstrução do cristalizado e que esse processo não é muito fácil. Aponta que entre outras coisas “trabalhar em grupo foi [...] uma das maiores dificuldades [...] acostumada sempre com aquela filhinha indiana [...] eu percebi que no grupo tem muita conversa, mas grande parte dessa conversa é sobre o que eles estão trabalhando”.

A **Duda (escola 1)** destaca que havia cinco professoras em sua escola que fizeram o curso e que ao voltarem para a escola “a gente estava em polvorosa [...] a gente já começou a aplicar a proposta”. Para **Marina (escola 3 e 4)** foi difícil entender tudo pois “era tudo novo. Eu tinha que aprender a alfabetizar, aprender a trabalhar com grupos áulicos, aprender a fazer a merenda, a fazer avaliação, aprender a lidar com os grupos, aprender o que era dramática, enxergar a dramática”.

No curso de formação em 2002, conforme relatório da SME (Relatório de Formação Continuada SME e GEEMPA 2002), participaram 24 escolas, totalizando 93 participantes, sendo que 55 eram de 1ª série, 12 supervisores, 7 auxiliares de supervisão e 5 pessoas da CAPEPp (Centro de Atendimento Psicopedagógico). Oito professoras de EJA e 3 professoras auxiliares compunham o total de participantes em processo no qual se pretendia atingir inicialmente 1.695 alunos. Em Rede Municipal constituída por 2.071 professores, e com 231 professores alfabetizadores, reconhecia-se o quanto era pequeno o número de participantes, mas em respeito ao processo ele foi conduzido sem mudança de estratégias.

As assessorias como parte da formação do GEEMPA aconteceram ao longo do ano letivo, em média a cada dois meses, porém no ano de 2002, ocorreram quase que mensalmente, conforme os relatórios que indicam trabalho nos meses de junho, julho, agosto, setembro, novembro e dezembro. Como momento de análise da ação realizada e de orientações quanto ao trabalho a ser realizado, de estudo de fundamentos científicos e de elementos da didática geempiana, nestas assessorias também aconteciam reuniões com os coordenadores dos grupos de estudos dos professores, assim como reuniões com os coordenadores da SME. Enfim, a assessoria estava assentada na resolução de problemas enfrentados nas salas de aula com os diálogos e estudos realizados pelos professores com a equipe de pesquisa do GEEMPA. Nesse sentido a assessoria era o lugar de trocas para o pensar e a elaboração de alternativas para o enfrentamento dos desafios da prática.

Nas assessorias eram analisados os gráficos das escadas de cada sala de aula, comparando-se a última aula-entrevista com a atual; relacionando os progressos ou não dos alunos com a frequência, análise do perfil do aluno que está aprendendo menos em sala de aula e do melhor dia de aula depois do curso ou da última assessoria. Tais análises traziam elementos que evidenciavam aspectos de avanços dos professores na compreensão e aplicação da proposta, assim como o que ainda permanecia como equívocos para o refazer. As assessorias ocorriam nas sextas-feiras e nos sábados. A Secretaria compensava 50% do tempo do professor e este arcava com os demais 50%.

Kris (escola 3 e 5) destaca que nos momentos da assessoria o grupo do GEEMPA “trazia idéias do que fazer, do como resolver”. Destacando que havia muitas dificuldades **Marina (escola 3 e 4)** considera que “era bom porque tinha assessoria, então a gente tinha vários textos, um acompanhamento de perto com o próprio GEEMPA”. A **Cristy (escola 1)** ressalta que as “assessorias eram o que dava todo o gás para a gente, onde a gente tirava [...] as dúvidas”. Para **Samy (escola 1)** as assessorias eram “animadas, a gente sai de lá aprendendo muita coisa”. **Bia (escola 1)** também faz referência às assessorias comentando que “vinham sempre em final de semana e você tinha que mudar tudo [...] mas mesmo assim a gente ia com prazer [...], porque você saía de lá abastecido”.

A formação geempiana não se limitava a estes três momentos: sensibilização, curso e assessorias. Também aconteciam reuniões semanais de estudo, organizadas em pequenos grupos de professores-alfabetizadores, com o mínimo de duas horas de duração, para estudo de fundamentos e para análise de situações práticas de sala de aula. Cada grupo elegia um professor do próprio grupo para ser coordenador do mesmo. A orientação era para que os grupos começassem com a leitura dos pontos positivos e negativos já escritos por cada professor anteriormente. Trocavam idéias para a solução dos problemas apontados e nas leituras buscavam fundamentação para a solução dos problemas diários. Também para esta atividade a Secretaria de Educação oferecia 50% do tempo e o professor 50%.

Para as professoras os grupos de estudos eram importantes apesar de entenderem que no início os utilizavam mais para queixa e foi apontado como um momento importante da formação continuada. Para **Bia (escola 1)** foi “imprescindível, porque ali no grupo você estuda a teoria, você troca experiências práticas, você desabafa, você acolhe, você é acolhido”. A **Elis (escola 2)** lembra que foi difícil até todas as professoras compreenderem que “todos eram responsáveis por todos os alunos de todas as turmas”. A **Lara (escola 7)** ao relatar as ‘brincadeiras’ das colegas da escola quando elas saíam para o estudo, comenta que

eram abordadas com comentários do tipo ‘nogeempas’, vocês foram encontrar suas ‘nogeempinhas’. O que se revela são atitudes de recusa ao rompimento com antigas posturas presentes na cultura escolar perante inovações que possam desestabilizar o conhecimento transformado em rotina.

No início do ano de 2003 com novos professores querendo iniciar o processo de formação, houve a oferta de outro curso de cinco dias em fevereiro, de acordo com os Relatórios de formação continuada SME e GEEMPA (2003) onde registram-se o atendimento a 178 participantes, dentre eles 85 professores regentes de 1ª série, 24 regentes de EJA, 19 supervisores, 16 auxiliar de supervisão, 10 auxiliar da EJA e 12 profissionais da Secretaria de Educação. Com as novas adesões foi totalizada a participação de 38 escolas com 86 turmas de primeira série, além de se iniciar a articulação da ampliação do projeto que contemplaria a Alfabetização de Jovens e Adultos - EJA. Neste ano aconteceram seis assessorias durante o ano letivo. Das 24 escolas que participaram em 2002, 21 delas continuaram, sendo que em 2003 houve a adesão de 17 novas escolas. É importante ressaltar que alguns professores aderiram à proposta em 2002 e participaram das assessorias no ano de 2003, mas não participaram do curso inicial de 2003 e outras professoras optaram por participar do curso em 2003. Ao compararmos as listas dos participantes nos relatórios da SME de 2002 e 2003, evidenciou-se que dos 93 que participaram do projeto em 2002, 29 delas realizaram o curso em 2003, mostrando o interesse dos professores em compreender melhor a proposta. Em 2003 a rede do município era composta por 2.192 professores, sendo que 224 atuavam como professoras de primeira série.

Quanto aos resultados dessa formação, diretamente ligada à aprendizagem dos alunos, nos Relatórios de Formação continuada GEEMPA e SME (2002), aparece a análise dos resultados, ou seja, as escadas¹². Verificamos que nas escadas de alfabetização de crianças em 2002 se tinha um total de 1583 alunos, sendo que 1040 chegaram ao nível alfabetizado, atingindo 65,7%. Porém ao terminar a assessoria aconteceu a revisão pela equipe do GEEMPA da escrita dos alunos, o que evidenciou equívoco na análise elevando o número para 1106 alunos atingindo uma média de 70% de alunos alfabetizados. É importante ressaltar que a formação se iniciou no mês de maio, portanto três meses após o início das aulas, o que criou certa dificuldade para as mudanças.

¹² Quando os professores realizam uma aula-entrevista, que é uma avaliação individual para identificar a hipótese de pensamento do aluno, essa classificação é colocada numa escala, onde cada degrau representa uma hipótese de pensamento. Nas assessorias do GEEMPA é realizada uma escada geral, identificando quantos alunos estão em cada nível, dos professores participantes da assessoria.

Tanto nos relatórios do GEEMPA quanto no da SME (2003), há a indicação de que dos 2.194 alunos, 1721 foram alfabetizados, atingindo um índice de 81%. Como iremos trabalhar especificamente com profissionais envolvidos na área de alfabetização de crianças, não consideraremos os resultados alcançados no EJA. Os resultados apontados nos relatórios indicaram que nesse segundo ano houve um salto de mais de 10% dos alunos alfabetizados o que indica que se essa formação continuasse os índices poderiam continuar se elevando.

É importante ressaltar que os diretores não participaram da formação o que é apontado por duas diretoras como negativo. A **Maria Inês** que atuava como diretora da escola que denominamos de **escola 1** agora aposentada, faz um desabafo quando questionada se havia algum critério de participação, dizendo que no “início eu fiquei assim bastante triste porque os diretores não podiam participar, então era um dos critérios assim que a gente não podia participar”. **Laurentina** que lamenta a não participação dos diretores nos cursos e assessorias, considera que “os diretores têm que ser os primeiros, o líder tem que ser o primeiro”.

Nessa última citação aparece a questão de poder da direção, pois nesse caso o que preocupava a diretora era o professor participar da proposta e ter conhecimentos que o diretor não tinha. Nesse caso ela demonstra sua indignação e sua concepção sobre o que entende por liderança. Nessa época o GEEMPA estava mais preocupado com a aprendizagem dos alunos, tendo como foco o professor da sala de aula, não havia muita clareza sobre a importância do papel dos dirigentes, como os diretores e supervisores, para a implantação da proposta.

Esses apontamentos nos possibilitam perceber o cenário em que ocorreu esse projeto de formação continuada, o que pode conduzir a uma melhor compreensão das repercussões dessa formação.

3 REPERCUSSÕES DO PRINCÍPIO ‘TODOS PODEM APRENDER’

Este capítulo tem por objetivo analisar as memórias de professoras municipais de Londrina sobre uma experiência de formação continuada trazendo as repercussões das mesmas sobre a cultura escolar. Essa análise terá como enfoque básico a idéia de que ‘todos podem aprender’ que se constituiu como princípio no processo de afirmação do GEEMPA em seus 39 anos de trabalho na condução de projetos de formação de professores.

Nossa preocupação na análise das narrativas elaboradas no coletivo pelas professoras e que deram forma ao documento-depoimento tem no princípio ‘todos podem aprender’ a referência para o reconhecimento do sentido assumido em suas representações e a identificação das repercussões sobre a cultura escolar.

Sendo o fracasso escolar o inverso do princípio ‘todos podem aprender’ para situar os sentidos que pode assumir, principalmente para os alunos de famílias de classes populares encontramos em Charlot (2005, p. 80) três respostas que considera como possíveis e relacionadas ao conflito ideológico. A primeira resposta esta relacionada à idéia de que há alunos mais ou menos dotados, o que não dá ao professor a condição para agir na direção da mudança. O conflito ideológico está na educabilidade de qualquer ser humano que é prejudicada pela permanência da idéia de ‘dom’ que resiste

[...] a todas as análises contrárias dos pesquisadores, [...] porque constitui uma forma de teorização da experiência de ensino que, além disso, protege, no caso do professor, a imagem de si mesmo: tentei de tudo com este aluno, mas nada funciona; não posso fazer nada, ele não é dotado.

A segunda resposta está relacionada às “deficiências sociais”, carências como a situação de vida familiar e social que tem como conflito ideológico a desvalorização das famílias populares. Estas “[...] idéias de deficiência ou de carência [são] tão resistentes no meio educacional, porque constituem também uma forma de teorização da experiência de ensino e de proteção da imagem de si por parte do professor” (CHARLOT, 2005, p. 80).

A terceira resposta se relaciona ao sistema educacional onde se reforça o fracasso dos alunos das classes populares e nos traz o conflito ideológico que leva à denúncia da responsabilidade da escola que é também o local de trabalho dos professores. Diante destes conflitos, os professores em geral, não escolhem e nem estão preocupados com algum tipo de

coerência teórica e incorporam às suas representações sobre o fracasso escolar em que “Os alunos são mais ou menos dotados, são vítimas de deficiências culturais [...]” (CHARLOT, 2005, p. 82).

Em relação aos professores Charlot (2005, p. 82) ainda considera que

[...] a sociedade também não dá, por outro lado, os meios aos professores, para compensarem essas deficiências, ficando, na verdade, satisfeita com o fracasso dos alunos de meio popular. [...] Assim, constitui-se uma ideologia socioprofissional que resiste a todos os questionamentos e a todos os desmentidos da pesquisa (sobre a questão dos dons, sobre a noção de deficiência sociocultural, sobre o caráter automático da reprodução social). Ela resiste porque constitui uma teorização da situação vivida pelos professores, teorização ‘confirmada’ cotidianamente pela experiência destes.

A dificuldade para a desmitificação de certas atitudes conforme Charlot (2000, p. 16) decorrem do não entendimento de que o fracasso escolar

[...] não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’.

As professoras que fizeram parte desse trabalho também buscam respostas para a questão do ‘fracasso escolar’ o que evidenciaram na aceitação da proposta de projeto que entendiam como desestabilizadora de concepções, saberes e práticas. É este ‘desejo’ das professoras o que nos chama atenção e nos estimula neste estudo para a análise das representações das professoras sobre o princípio norteador da formação geompiana de que ‘todos podem aprender’ que está articulada aos 100% de sucesso para os alunos.

Mas afinal o que é 100% de alfabetização? O que se espera de um aluno alfabetizado?

Para esclarecer como uma turma pode ser considerada como exemplo de 100%, ou seja, que todos aprenderam, partimos de uma primeira assertiva objetiva que é a de que há necessidade de que todos os alunos se alfabetizem dentro do ano letivo, o que significará conforme Grossi (2008, p. 6) que atingiram o nível de alfabetizados

[...] pela competência de ler e de escrever um texto simples. Ler um texto com compreensão de seu conteúdo e escrever um texto de modo que um leitor razoavelmente inteligente possa compreender o que foi escrito. Significa algo mais do que a decodificação da constituição das sílabas para formar as palavras. Significa a identificação da escrita com um meio de expressão e de comunicação, portanto muito além da habilidade de decifrar um código escrito.

Esta compreensão não ficou evidente para todas as professoras, como pudemos perceber na fala de **Bia**, que tem sua formação em artes e especialização em psicopedagogia e que entende que “[...] uma turma com nível real de alfabetização eu não vi acontecer ainda, eu não vi, eu acho que eu não vi com nenhuma turma lá na escola” e nos traz a suspeita de que em seu processo de formação não se apropriou do entendimento de que “[...] alfabetizado não é ainda ortográfico, no sentido de que não escreve corretamente as palavras” (GROSSI, 2008, p. 6).

A manutenção por **Bia** de entendimento contrário ao apregoado pela formação geempiana é o comumente associado a grande parte dos professores, pois a idéia de 100% de alfabetização, ou seja, de que ‘todos podem aprender’ traz em sua força de expressão a idéia equivocada de que todos os alunos ‘alfabetizados’ devem ter ‘domínio’ da ortografia, pontuação, acentuação, etc., além de cadernos e letras impecáveis. Desconsiderando, por exemplo, que muitas vezes pessoas com longa experiência escolar recorrem ao dicionário para verificar como escreve uma palavra.

A **Samy**, a **Cristy** e a **Duda** trabalhavam na mesma escola que a **Bia** e tiveram a experiência de alfabetizar todos os alunos o que possibilitou a presença dos mesmos em evento educacional realizado em Brasília em dezembro de 2002, quando estes alunos leram textos variados sem preparo prévio para autoridades, políticos e professores de variados estados brasileiros¹³. Estes alunos foram considerados alfabetizados por terem fechado o esquema de pensamento representado na ‘nave’ situada no segundo capítulo.

A forma de entendimento das professoras em relação ao que consideram como ‘alfabetização’ é bem indicado pela professora **Duda** quando explica que muitas de suas colegas na escola esperavam que as crianças estivessem no

[...] nível 3 e todas as ortografias, ortográficas assim bem super bem [...] a gente falava que uma criança era alfabetizada as professoras da escola queriam matar a gente ‘não isso não é alfabetizado’. A gente falava que um alfabetizado é aquele que é capaz de ler um texto, de escrever um texto e ler e entender o que lê, e elas acham que alfabetizado era muito, muito, muito mais do que isso, elas não aceitavam que aquilo era alfabetizado.

O que temos é a realidade que nos mostra que os professores de forma geral consideram que alfabetizar todos os alunos não era comum para as professoras, o que **Kris** reforça ao dizer que no primeiro momento a “idéia de você conseguir alfabetizar todos é

¹³ O referido evento foi a III Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Por que ainda há quem não aprende?

muito difícil”, o que relaciona à sua prática do ano anterior quando “alguns alunos tinham ficado, bastante, eu acho que aquele ano, 7 ou 8 [alunos] mais ou menos”.

A professora **Elis** também aponta que a idéia de 100% de alfabetização ou que ‘todos podem aprender’ “chamou a atenção, porque eu nunca tinha conseguido o 100%”. **Samy** aponta que no início não ficou preocupada com a idéia de 100% porque “a gente tem a mania de ensinar, só que a gente sabe que não são todos que aprendem”.

Como podemos perceber não estava no horizonte das professoras e nem presente na cultura escolar o pensamento de que ‘todos podem aprender’ e que ao ser posto este como desafio desencadeou reflexões como a da professora **Elis** para quem “o 100% é o que a gente almeja, é o que todo professor quer realmente que todas as crianças aprendam, e que não fiquem reprovando, reprovando”.

Para a **Kris** a idéia de 100% de aprendizagem colocou em cheque atribuir o fracasso ao aluno, pois com o “100% não existiria fracasso escolar, com o 100% não tinha essa possibilidade do aluno fracassar”. Para a **Elis**, o fracasso pertencia ao aluno pois “eu achava que realmente a criança não aprendia mesmo e que tinha muitas dificuldades, tinha muitos problemas, então choca com a idéia” de que ‘todos podem aprender’. Essas citações reforçam os pressupostos das professoras sobre o ‘todos podem aprender’ no início da formação ao se confrontar com o vivido na cultura das escolas.

Mesmo para as professoras que se entusiasmaram com a perspectiva do sucesso de todos os seus alunos como **Sol**, que afirmou várias vezes que ‘todos podem aprender’ e demonstrava que ainda queria atingir o 100%, coloca em dúvida essa possibilidade quando diz que “eu acredito, mas eu acredito desacreditando [...] com uma certa limitação todos podem aprender e vão aprender”. É o que também expressa **Kris** que mesmo afirmando que ‘todos podem aprender’ aponta que quando o “aluno fraquejava e não conseguia saber ajudar eu ficava será mesmo que consegue 100%? Eu acho que nunca vou conseguir”. É possível perceber aqui que ela ainda pensa no fracasso como pertencente ao aluno quando diz o “aluno fraquejava” ainda que já associe a sua atuação.

Para **Lara** a formação geompiana propiciou superar “aquela idéia de colocar a culpa em algumas coisas, que o aluno não aprendeu por isso, porque o pai não sei o que [...] você começa a tomar mais consciência de que você não pode colocar a culpa nessa questão”. Para ela o princípio ‘todos podem aprender’ pode ser observado no decorrer do ano letivo pois “a gente vê no começo do ano e você vê no final do ano, ele teve uma caminhada [uma aprendizagem]”. Ela quer dizer que mesmo não estando alfabetizado o aluno aprendeu algo. Em outro ponto da entrevista reafirma que “eu não consegui 100% de alunos alfabetizados.

Todos eles [...] cresceram, mas assim dentro daquele ano não [...] não conseguiram se alfabetizar em um ano”.

A aproximação a estes posicionamentos das professoras nos remete à consideração de que dois anos de formação são insuficientes para mudar aspectos tão profundos na cultura escolar e mais ainda, em representações sociais construídas no decorrer de séculos, aspecto este já considerado nas questões levantadas pela coordenadora do GEEMPA e pela Secretária que implantou o projeto.

As falas das professoras até aqui nos trouxeram alguns dos impactos que a idéia de que ‘todos podem aprender’ ocasionou o que nos remete ao apontamento de relatos que contradizem a idéia de que ‘todos podem aprender’ ao afirmarem em suas representações três aspectos de maior ênfase com relação ao aluno: saúde, família e ritmo de aprendizagem.

3.1 O ALUNO COMO PRODUTOR DO FRACASSO ESCOLAR

Em relação à ênfase na **responsabilização do aluno**, duas professoras explicitam claramente que de forma geral antes da proposta pensavam que “realmente a criança não aprendia mesmo e que tinha muitas dificuldades, tinha muitos problemas”, segundo a **Elis**. A segunda professora é a **Kris** diz que “na época [...] achava que o fracasso escolar era coisa do aluno. O aluno fracassou, você deu tudo que ele precisava e ele não conseguiu, então era ele o problema”. Elas evidenciam que antes dessa formação não pensavam que o seu trabalho poderia ter falhas para que o aluno não aprendesse e que foi na formação geempiana que esta concepção começou a ser desestabilizada.

A **Duda** relata a dificuldade que teve durante o processo de formação geempiana sobre os conceitos que tinha antes relacionados à família e a doenças, representados por

[...] aqueles monstros na sua cabeça sabe, sabe aqueles monstros assim ‘ai precisa de fono, não’, ‘o problema dele é psicológico, não’, o problema dele é família’, sabe assim eu não queria acreditar nisso, mas só que eu conhecia a história dele, então essas coisas ficavam vindo, vindo e eu espantava e os monstros vinham de novo, porque na verdade eu pensava assim ‘nossa mais ele não tem casa, não tem comida’, ‘para, eu não vou pensar nisso’ eu tentava não pensar nisso [...].

Também a questão da **saúde** como um dos aspectos que predomina nas narrativas para a justificativa das não aprendizagens é importante e para **Kris** estava relacionada ao fato de que uma aluna que não aprendeu quando era sua aluna e que mais tarde a aprendizagem mudou porque “[...] a menina passou por um tratamento, que a menina tomou remédio, sabe várias coisas que a família fez para que a menina viesse aprender a ler”. Nessa fala a questão da doença relacionada à aprendizagem demonstra o fortalecimento desta idéia de certa forma confortadora para os professores.

Referência a essa situação foi feita por **Elis** quando diz “a gente sabe ‘que é’ o mínimo das crianças que tem realmente dificuldades para aprender, que são outros tipos de dificuldades, é a dislexia [...] é o mínimo das crianças que tem”. Sem perceber neste relato ela contradiz afirmações anteriores onde dizia que “todos nós nascemos com capacidade de aprender, então realmente todos aprendem”.

Lara também aponta restrições ao ‘todos podem aprender’ dizendo que “eu acredito que todos podem aprender [...] salvo aquelas pessoas que tem problema de lesão e fortes conseqüências”. A professora **Sol**, destaca que “existem os disléxicos [...], os hiperativos, os hiperativos que tomam remédios e não dão trabalho em sala de aula [...] porque a criança além de hiperativa tem ‘Ns’ problemas”.

Estes indicativos presentes nas falas das professoras nos fazem buscar o entendimento da presença ‘da doença’ como fator de justificativa que impede a aprendizagem de alguns alunos. De acordo com Sucupira (2004, p. 97) muitos professores encaminham os alunos para um exame por não estarem aprendendo e a partir desse encaminhamento, pais e aluno, começam a se convencer que realmente há alguma doença, o que aumenta a gravidade quando

[...] não se acha nenhuma doença, [e] acaba inventando uma. Inventando porque na ausência de algum exame alterado, de alguma evidência objetiva de doença, supõe-se que haja uma disfunção neurológica, tal como déficit de atenção ou a dislexia, diagnósticos que são estabelecidos quando não se encontra nenhuma alteração objetiva. E, o pior, institui-se uma medicação, geralmente psicoestimulante, que tem efeitos colaterais importantes. (SUCUPIRA, 2004, p. 97).

Werner (2000, p. 58) reforça essa idéia apontando que os “serviços de saúde acabam por legitimar o fracasso escolar e contribuir para justificar o processo da exclusão dos alunos das camadas populares do sistema escolar”. Os ‘distúrbios específicos de aprendizagem’ não representam consenso na medicina sendo que para Lima (2005, p. 75-76)

“[...] problemas patológicos, [...] problemas biológicos propriamente médicos. São conceitos polêmicos. Há dúvidas de suas origens biológicas e de suas causas. E, principalmente, sobre as terapias recomendadas e sobre o uso de drogas psicoativas”.

Para o autor, o conceito de ‘distúrbio de aprendizagem’ faz parte “[...] do reducionismo biológico. Se somarmos as frequências citadas pela literatura para distúrbios como dislexia, discalculia, disgrafia, ‘dis-não-sei-o-que-lá’, chegaremos a aproximadamente 12 a 15%” (LIMA, 2005, p. 75). Por estes dados uma grande parte da população, teria incapacidade biológica para a aprendizagem, o que ficaria mais grave ainda se somarmos a esse número àquele de pessoas que são portadoras de necessidades especiais variadas.

Sucupira (2004, p. 98) destaca ainda que até algum tempo atrás as pessoas só procuravam serviços médicos quando apresentavam algum sintoma de doença e não porque iam mal à escola. Para ela

[...] embora nunca tenham sido comprovadas relações diretas entre o fracasso escolar e doenças, essas suspeitas passaram a ser assumidas como verdades absolutas, resistindo aos vários estudos que demonstram que, mesmo na presença de doenças, as crianças são capazes de aprender quando têm acesso a relações pedagógicas adequadas e nas situações em que o professor realmente investe na criança [para] que ela aprenda. (SUCUPIRA, 2004, p. 98).

Outra justificativa muito comum que está relacionada com a Saúde é a desnutrição, sendo que para a desnutrição provocar um comprometimento cerebral é necessário que ocorra no

1) desenvolvimento do sistema nervoso central (SNC), isto é, do início da gravidez até o final do segundo ano de vida, sabendo-se que, quanto mais cedo ocorrer, mais graves serão seus efeitos; 2) tem de ser de grave intensidade; 3) deve ser de longa duração, abrangendo a maior parte do período do desenvolvimento do SNC. (SUCUPIRA, 2004, p. 103).

A autora conclui que a “[...] desnutrição tornou-se um mito, cuja alegação como justificativa para o fracasso escolar não necessita de comprovações e, pior, não aceita questionamentos” (SUCUPIRA, 2004, p.102).

Destacamos a questão da desnutrição por ser um mito associado à saúde que tem forte presença na cultura escolar. Neste estudo esta perspectiva foi reforçada por **Bia** dizendo que tem “[...] criança que não come, só come na escola, isso na minha cabeça é uma

coisa que nunca ficou clara, até hoje eu não consigo aceitar que uma criança que passa por uma situação dessa consegue desligar disso na sala de aula e aprender”.

Mas ela vivencia conflitos em relação a este posicionamento quando se depara com teoria que vai contra ele, demonstrando que à medida que amplia o seu conhecimento passa a refletir sobre o que conhecia e o que estava conhecendo ao dizer que “[...] foi comprovado que quem tem metade do cérebro ainda pode aprender como uma outra pessoa, ai eu chegava lá com os meus alunos com o cérebro inteiro e eu com o cérebro inteiro e o que estava acontecendo que isso [aprendizagem] não acontecia?”. Ela se refere ao caso do Nicolas, na Argentina, que teve a metade do cérebro retirado e não perdeu sua capacidade cognitiva.

Esses aspectos sobre saúde foram abordados pelas (05) cinco professoras que não alfabetizaram todos os alunos, mesmo todas afirmando que ‘todos podem aprender’.

Em relação à **família** como um dos aspectos relacionados à não aprendizagem de alguns alunos encontramos em Rocha (2005, p. 18) interpretação que atribui a “origem dos ditos ‘problema de aprendizagem’ de tais crianças na escola, à ‘desestruturação’ da família dos alunos tende a ocupar um lugar importante no discurso dos professores como responsáveis pelo fracasso e a evasão escolar de tais crianças”.

A professora **Bia** confirma esta tendência ao atribuir o insucesso ou fracasso escolar à “desestrutura familiar que gera desestrutura psicológica [...], é falta de motivação da criança por uma série de coisas”.

A **Sol** também considera a estrutura familiar quando diz que “a mãe não quer nem saber, avó se prostituiu, o avô é alcoólatra [...], então sabe aquela estrutura familiar é uma bagunça”. Em outro momento apesar de já considerar o insucesso do professor e não do aluno em seu discurso ela também mantém esta perspectiva e aponta que “eu vejo a falta da família sabe, isso está sendo muito, muito forte mesmo, então o insucesso pode até ser que o professor tem uma parte, mas o fracasso escolar não é mais por conta do professor”.

Rocha (2005, p. 13) aponta que este pensamento na cultura escolar está muito ligado às crianças oriundas das classes populares consideradas como “famílias ‘desestruturadas’, ‘carentes’ em suas condições materiais, o que significa dizer, geralmente, por derivação, famílias sem princípios ético-morais, ou sofrendo de debilidade em seu caráter”. Também a tendência de não considerar as diferenças daquelas estruturas familiares que não se enquadram no modelo de família constituída pelo casal e filhos, encontra-se nesta esfera. Para Rocha (2005, p. 56)

A cultura escolar e os profissionais de educação tendem a emitir julgamento de valores sobre as formas de organização social da família nos segmentos mais pobres da população brasileira, de onde vem a maioria dos seus alunos. Julgamentos estes emitidos a partir dos códigos sociais que fundam o modelo ideal de família no seu grupo social, atribuindo as diversas formas de arranjo de papéis sexuais, etários e de gêneros, no espaço domésticos dessas famílias, os ‘déficits’ comportamentais de tais alunos.

Rocha (2005, p. 57) ainda destaca que a cultura escolar, “[...] através de ação de mulheres professoras e alfabetizadoras, continua perpetuando esta visão distorcida que atribui um caráter irracional às estruturas de parentesco em famílias de camadas populares, por oposição à instituição familiar das elites”.

Com relação aos alunos das famílias de classe popular Charlot (2000, p. 28) aponta que está comprovado que “[...] certas crianças de meios populares têm sucesso, apesar de tudo, na escola. Isso deveria fragilizar a teoria da deficiência e da ordem: nem todas essas crianças sofrem uma desvantagem por causa de sua origem”. Porém, quando há um confronto com essas idéias os “[...] docentes recorrem à noção de dom: os alunos de famílias populares fracassam na escola por causa de deficiências devidas à sua família, mas alguns escapam a isso por serem bem dotadas”.

O que Charlot nos indica é que o dom é utilizado para explicar o sucesso ‘apesar de’, assim como para justificar o fracasso. Neste sentido a professora **Bia** faz um apontamento que reforça a crença no ‘dom’ ao considerar que para algumas crianças que vivem em realidade social e familiar

[...] totalmente desestruturada e arrebatada e eu vejo assim crianças que apesar disso vão bem na escola, cada um tem uma maneira de reagir, assim como a gente tem, tem um aluno que a mãe é alcoólatra a gravidez inteira vinha caindo bêbada para buscar e bate e não dá comida direito, eles lavam roupa, é assim uma vida horrível. Mas, o menino, é uma graça. Ele é o homenzinho da casa com 9 anos. O irmãozinho a gente já vê que ele vai para outro caminho, entendeu? Então assim, cada um tem uma maneira de reagir frente às dificuldades e os problemas da vida, cada pessoa reage de um jeito. (CHARLOT, 2000, p. 28).

É importante destacar que a questão da omissão da família é um mito, como conclui a pesquisa de Lahire (1997). Esse mito foi construído pelos “[...] professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir” (LAHIRE, 1997, p. 334). Para ele esta visão dos professores é equivocada, ao constatar que quase todos os pais apontam que a “[...] escola é

algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles” (LAHIRE, 1997, p. 334).

A professora **Duda** também mantém esta crença ao considerar que as “coisas da família influenciavam essas minhas crianças, mesmo eu não querendo acreditar nisso”. Este conflito provocado pelos estudos realizados na formação geempiana, ainda não foi superado para que reconheça como funções distintas a da família e da escola.

Percebemos que a questão da família é muito forte como interferência no processo de aprendizagem dos alunos. Mesmo com quase dois anos de formação, a desmitificação dessa questão não se confirmou, pois três das nove professoras abordaram a questão da família como justificativa do fracasso escolar. Interessante ressaltar que das três professoras foi a **Duda** a única que teve a experiência de alfabetizar 100% dos seus alunos e que ainda aponta que está em fase de conflito em relação a acreditar que a família interfere. Outro aspecto que é ressaltado é que as três professoras que fizeram referência à família, participaram do mesmo grupo no momento da produção do documento-depoimento. Uma hipótese é que as memórias foram ativadas no grupo com relação a esse assunto, trazendo à tona antigas crenças talvez desestabilizadas, mas que no diálogo emergiu como não superada.

Além das justificativas para as não aprendizagens relacionadas à saúde e a família, a questão do **ritmo de aprendizagem** também está presente nos depoimentos. A **Lara** concorda com a ideia de que ‘todos podem aprender’ ressaltando “a questão do tempo, tem pessoas que aprendem mais rápido do que as outras, então depende, tem ritmos diferentes de aprendizagem”. Nos estudos realizados é enfatizada a ideia de que ‘todos podem aprender’ ou a de 100% como já mencionada e relacionada à responsabilidade de alfabetizar todos os alunos até o final do ano letivo.

Bia também demonstra que associa o ritmo de aprendizagem ao ‘todos podem aprender’ dizendo que “todos podem aprender, eu acredito, mas acho que [...] tem tempo diferente, eu acredito perfeitamente que algumas crianças podem ser alfabetizadas tranquilamente e calma em três meses [...] a outra às vezes precisa de mais tempo, e esse tempo pode passar de um ano”. Para ela estas questões (ritmo e todos podem aprender) também estão relacionadas à ‘vida organizada’ apresentando entendimento questionável, pois o sentido de ‘vida organizada’ é variado e subjetivo e tem relação com o contexto sociocultural. Mas isto não a impede de considerar que

[...] todos podem aprender sim, desde que tenha momentos ritmos diferentes e a criança que está ali com a vida dela toda organizadinha ela pode ser alfabetizada em três meses [...], agora uma que já tem um comprometimento físico, cognitivo, ela aprende sim [...], mas eu acho que com ela pode demorar um pouco mais.

A **Sol** também faz referência ao ritmo de aprendizagem quando diz que “todos podem aprender [...], mas tem uns que são mais imaturos e demoram mais um pouquinho”.

A **Duda** na defesa de que ‘todos podem aprender’ aponta a questão do ritmo, associando à interferência da ‘dramática’, ou seja, as questões que não são lógicas e que podem estar associadas às coisas internas da sala de aula, como a coisas externas, indicando como por exemplo, para a interna o medo de aprender e externa: divórcios enfatizando que “isso significa que eu posso pensar que nem todos podem aprender por causa disso, mas ele pode aprender mesmo ele tendo essa dramática só que vai levar muito tempo, não vai levar um ano, entende eu queria alfabetizar em um ano [...]”. A **Samy** aponta que

[...] às vezes a pessoa até acredita que todos podem aprender, mas pensa naquela noção de ritmo do aluno, o tempo que o aluno tem, que a gente sabe que a proposta não colocava isso como critério, ‘todos podem aprender mas cada um tem o seu tempo’, tinha que ser dentro daquele tempo determinado, dentro daquela série.

Essa compreensão que a **Samy** teve é justamente o oposto ao ponto de vista que as professoras **Lara**, **Bia** e **Sol** enfatizaram, isto é, que cada um tem um ritmo próprio e que mesmo não atingindo o esperado ele aprende. As três professoras que se referiram ao ritmo de aprendizagem não atingiram 100% de alfabetização, não sendo este critério determinante, pois a **Duda** que alfabetizou todos os alunos no ano de 2002, o que não se repetiu em 2003, ainda aponta a questão do tempo de cada um.

Esta idéia de que cada aluno aprende em um ritmo para Grossi (2004 b, p.11-12) aponta para a aprendizagem como processo que

[...] não ocorre naturalmente ao longo da vida, em um pseudo ritmo próprio – mas que aprender é [...] resultado de uma intervenção social, a qual pode associar seguramente certas aprendizagens a certos períodos de tempo, mais precisamente aos anos letivos.

Para a autora “[...] quem ensina de verdade tem metas e prazos, uma vez que ensinar não é uma ação da natureza, mas da cultura”. Ela ainda destaca que “[...] se nós

aprendemos pela interação com a realidade, a velocidade de nossas aprendizagens também depende da organização, melhor ou pior, do ambiente ensinante” (GROSSI, 2004b, p. 24).

O ritmo instituído aqui não quer dizer que todos os alunos têm que aprender exatamente a mesma coisa e nem iniciarem no mesmo nível. Como destacamos é importante o núcleo comum de conhecimentos, sem deixar de considerar que a turma é constituída com alunos de diferentes níveis, no caso por alunos pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, pois os diferentes níveis possibilitam a troca entre os alunos favorecendo a aprendizagem. Assim haverá alunos alfabetizados com três meses de aula e outros se alfabetizando no final do ano letivo, mas ‘todos’ dentro do primeiro ano aprendem o que se determinou como ‘alfabetizado’. É claro que alguns alunos poderão ter avançado mais do que outros.

Este princípio não condiz com as políticas educacionais adotadas no município de Londrina, desde o final da década de 1980 quando a organização por ciclos foi adotada pela SME. O entendimento era o de que os ciclos ampliam o tempo para o aluno aprender ao se estabelecer a promoção automática que por sua vez, promove a redução de índices de fracasso o que repercute na imagem política dos governos.

Uma questão contraditória que também se estabeleceu em relação aos ciclos, está relacionada à correção de fluxo, que é um programa para o ensino em curto período de tempo dirigido aos alunos que foram aprovados pelos ciclos e não atingiram os conteúdos mínimos necessários relacionados à sua série.

Para Saviani (2004), a “promoção automática” dos ciclos está ligada a uma política educacional que visa a redução de custos, visando “[...] possibilitar a todas as crianças a conclusão do ensino fundamental. Mas, convenhamos, a promoção automática não é a solução para o problema da repetência”. Nessa perspectiva os alunos “[...] são promovidos independente do que fizeram ou deixaram de fazer. Quer se tenha atingido os objetivos, quer tenham ou não preenchido os requisitos, a aprovação irá ocorrer. Deixa de ser relevante o desempenho, tanto dos alunos quanto dos professores” (SAVIANI, 2004, p. 96).

Para o referido autor a promoção automática apenas pode “[...] eliminar o problema da repetência resolvendo-se o problema do ponto de vista estatístico” (SAVIANI, 2004, p. 96).

Grossi ressalta que o senso comum ainda é dominado inteiramente por uma visão inatista da produção de conhecimentos, ou seja, que estes “[...] resultam de um desenvolvimento espontâneo, como nos animais [...] as crianças também se desenvolverão ao natural e atingirão as habilidades intelectuais em um ritmo próprio. Ao professor compete principalmente respeitar este ritmo” (GROSSI, 2004b, p. 70).

É esta idéia que fortalece a necessidade de mais tempo para aprender, o que também influenciou na implantação dos ciclos.

A justificativa dos ciclos embasada no aspecto linear e contínuo não se sustenta quando se entende que na aprendizagem há “[...] rupturas entre fases discursivas, as quais caracterizam domínio claro de certo aparato psíquico que assegura desempenhos impensados sem ele” (GROSSI, 2004b, p. 36).

O grande problema com a promoção automática é que os níveis entre os alunos ficam distantes, o que para Grossi (2004b, p. 28) não contempla o fato de que “[...] aprende-se na troca com outros e não com quaisquer outros”. Com base nos estudos de Anne Nelly Perret-Clermont (1997) ela comenta que as autoras esclarecem “[...] que a aprendizagem requer que haja um núcleo comum de conhecimentos em uma mesma turma de alunos. Núcleo comum significa homogeneidade básica em dois sentidos – o das coisas que todos já devem saber e o das outras tantas que ninguém deve saber” (GROSSI, 2004b, p.27-28).

Para que exista esse núcleo comum nas turmas, é necessário que um aluno de classe de alfabetização que não conseguiu atingir o esperado que é se alfabetizar, não seja aprovado para a série seguinte, pois para a participação na mesma é necessário ter esse conhecimento básico que ele não atingiu. Muitos condenam a repetência por traumatizar o aluno, nesse caso Grossi (2004 b, p. 63) aponta que “[...] muito antes de um aluno padecer com a repetência, ele se dilacera por não ser bem ensinado no dia-a-dia da sala de aula. Constatar que não se corresponde ao que espera o professor, ou ao que acederam os colegas, é fonte imediata de padecimento”.

Atualmente este aluno é aprovado para a série seguinte onde o padecimento de não aprender continua, pois a diferença ao invés de contribuir para avanços traz sentimento de inferioridade ao não conseguir realizar as atividades. Neste caso o professor tem uma turma multiseriada e acaba, na maioria das vezes, realizando atividades que atinjam o nível da maioria dos alunos, o que reduz as chances daqueles que porventura necessitam de outro nível de trabalho. Em Londrina, o ciclo era apenas do primeiro para o segundo ano, neste caso o aluno pode ser reprovado na segunda série, havendo alunos multirrepetentes. O que se tem nestes casos é o contrário da finalidade dos ciclos que seria diminuir a repetência.

Lima (2006, p. 69) aponta, justamente, que o problema é a ‘não aprendizagem’ pois a reprovação é

[...] prática tão macabra quanto a aprovação do aluno independentemente do que ele aprendeu. A reprovação é uma renúncia ao ensino. É abrir mão de ensinar, assim como a aprovação independentemente do que o aluno aprendeu é, também, a mesma renúncia. As duas posturas radicalmente opostas, reprovar e aprovar, se encontram em um ponto só: a renúncia a ensinar.

Esta questão do ritmo de aprendizagem, em nosso ponto de vista é a mais polêmica e difícil de ser desmitificada, primeiro porque esse aspecto não contradiz diretamente a idéia de que ‘todos podem aprender’ como as professoras apontaram. Além disso, quando se fala em ‘impor’ um ritmo para que todos aprendam o mínimo, se pensa em algo que força o aluno, algo maçante. Esta perspectiva é a que a formação geempiana em seus procedimentos da sala de aula busca superar possibilitando aos alunos a colaboração para a aprendizagem dos que ainda não conseguiram, por meio de jogos e de comemorações diante dos avanços que compõem alguns dos aspectos que levam a uma aula dinâmica e prazerosa. O trabalho com as dramáticas são aspectos que não estão ligados a lógica e que ao serem trabalhadas em aula, possibilitam que as aprendizagens lógicas aconteçam.

Com base no exposto, evidenciou-se que a ‘justificativa da não aprendizagem’ dos alunos está sustentada na saúde, na família e no ritmo de aprendizagem. Mesmo que as produções científicas contestem esses aspectos, eles continuam sendo alguns dos mitos sólidos na cultura escolar onde são encarados como verdades absolutas, sendo os dois anos da formação geempiana insuficiente para que essas professoras os superassem.

Como já relatamos anteriormente, das nove professoras entrevistadas, quatro delas tiveram a experiência de alfabetizar 100% dos alunos, a saber: **Duda, Cristy, Sammy e Marina**, dessas professoras apenas a **Duda** fez referência ao fracasso escolar como decorrência do ritmo do aluno e interferência da família, porém em suas explicações ela demonstra conflito. Podemos assim perceber que no grupo de professoras que não atingiram 100% de alfabetização que são **Lara, Elis, Kris, Sol** e a **Bia**, há unanimidade sobre a influência de um ou mais aspectos relacionados às questões de doença, família e/ ou ritmo para justificar o fracasso escolar.

3.2 A CULPA DO PROFESSOR PELO FRACASSO ESCOLAR

As professoras que abordaram a questão da saúde, da família e do ritmo de aprendizagem como causas do insucesso escolar também não pouparam de críticas sua atuação ao se depararem com alunos que não estavam aprendendo.

A crise do professor nesse contexto é inevitável, pois o professor lida com a questão de estar em um projeto que tem como idéia central ‘todos podem aprender’ e em sua ação não consegue ensinar a todos. Apontamos aqui o pensamento de Dalpiaz (2004, p. 57) quanto à noção de crise do praticante como aquela que “[...] instaura dúvida e incerteza e abre um campo de possibilidades: ou de transgressão e mudança, ou de (re) acomodação e retorno ao *status quo*”. Para a autora a crise do praticante é “[...] constituída de três elementos entrecruzados e interdependentes”, sendo o primeiro “existencial: crise de identidade profissional, do sujeito singular e coletivo”; o segundo é o “político: dificuldades nas relações de poder e na relação com o saber” e por último o “científico: conflito entre teoria e prática”.

Destacaremos a crise das professoras na relação com a não concretização na prática do princípio ‘todos podem aprender’ o que tem exemplo de contradição no caso de **Duda** que alfabetizou 100% apenas no ano da implantação em 2002. Ela reconhece a dificuldade que tinha de pensar que ‘todos podem aprender’ dizendo que “um dia eu acordei de manhã e eu falei ‘ai que ódio, porque que todos podem aprender? Porque que todos podem aprender? Porque eu queria acreditar nisso, mas não estava acontecendo, então eu fiquei com raiva porque eu nunca queria ter ouvido isso”. A **Duda** ainda acrescenta que “[...] sempre querendo pensar que não, ‘não são todos que podem aprender’, na verdade a gente quer encontrar um motivo para dizer que não”. Para ela é mais fácil aceitar este princípio quando não se conhece o fracasso porque “quando você deixa de ensinar alguém, essa frase ela se torna um peso muito grande”.

Esse conflito é decorrente da fase de desconstrução do que entendia o que faz parte do processo de mudança e nos indica que o tempo de dois anos do projeto serviu para desestabilizar convicções, provocar conflitos, mas não para uma construção sólida em outras bases. Torna-se evidente o prejuízo que consiste para a educação a prática de projetos de governo que se alternam a cada mandato e a necessidade que há de se romper com esta cultura de políticas educacionais pontuais e não elaboradas no seio da comunidade educativa.

Diante da idéia de que ‘todos podem aprender’ e as dificuldades para sua concretização na sala de aula as professoras começam a fazer questionamentos relacionados

ao seu próprio trabalho como a **Sol** “como que todos podem aprender, sendo que os meus [alunos] não aprendem, então sou eu que não ensino?”.

Esta perspectiva nos remeteu a este tópico onde a crise faz com que o sujeito se volte para si próprio no processo de entendimento de seu próprio momento, o que nos remete aos aspectos que enfatizam sobre o que consideram como as **falhas das professoras no processo de “ensinagem”**.

Os professores comprometidos com a alfabetização de todos, quando não conseguem a alfabetização 100%, “[...] sofrem do mal-estar de ter de se indagar a respeito das razões de seu fracasso, sem responsabilizar o outro por algo que lhe diz respeito: a sua profissão de alfabetizar” (ROCHA, 2004, p. 40).

As professoras com as quais dialogamos demonstraram esse comprometimento, pois todas elas apontaram como indicativo para o fracasso escolar as falhas na sua própria atuação e também a não aplicação da proposta na íntegra. A **Duda** também faz este questionamento “se todos podem aprender, porque eu não consegui ensinar?”. Como resposta admite que não fazia na sala de aula muitos dos encaminhamentos da proposta “eu queria que as crianças aprendessem, por força, por poder, a qualquer custo, mas eu acho que houve um erro nesse meio termo meu”. Em sua crise ela se volta para si e se culpabiliza: “como professora eu falhei em alguns aspectos eu acho que eu poderia ter feito mais, eu poderia ter tentado mais, eu poderia ter me esforçado mais”.

Diante das tentativas de alfabetizar todos os alunos a **Bia** também aponta que “eu não sei se faltou empenho, se faltou estudo, o que faltou, sei que foram três tentativas eu pulei fora do barco”. A **Elis** considera atualmente que “é realmente a falta de ensino [...] que a criança [...] não aprende”. A professora **Kris** também faz um destaque sobre a sua atuação “eu acho [...] que eu não trabalhei dentro da proposta, o que fez com que eu não chegasse ao 100%, o que eu não trabalhei de forma correta fez com que eu não chegasse ao 100%”.

A **Lara** também faz referência quanto a sua atuação quando diz que “eu acredito que todos podem aprender, mas de alguma maneira eu não consegui proporcionar para alguns alunos que eles aprendessem no mesmo tempo que os outros”. A professora **Sol** aponta que “falar que eu apliquei a proposta 100%, não apliquei em nenhum [ano]”.

O que se destaca como ponto em comum entre os depoimentos das professoras acima é o fato de que questionaram sua própria atuação profissional como fator que contribuiu para as não aprendizagens.

Tal compreensão se vê mesmo nas professoras que não enfatizaram aspectos relacionados a saúde, a família e ao ritmo, também atribuíram a si a responsabilidade como **Samy** que diz “eu achei tudo muito interessante, mas eu não consegui dar conta de toda a proposta”.

Cristy que é formada em letras e pedagogia e com especialização em língua portuguesa e gestão escolar relata que “tenho certeza que no primeiro ano eu não fiz tudo que estava na proposta”. Ela não nega o fracasso escolar e traz para si a responsabilidade dizendo que

[...] eu tenho as minhas dificuldades eu tenho lá os meus traumas também, assim como as crianças tem [...] tenho também toda a formação anterior [...] não sei dizer se algum ano eu fui 100% GEEMPA, não sei eu acredito que fui, pelo menos [...] agora no final eu estava conseguindo ser muito mais GEEMPA do que nos outros anos, mas a gente ainda fica [...], com algumas questões, então a gente busca que busca estratégias, mas a gente não conseguiu atingir o aluno.

Marina que fez pedagogia e especialização em gestão escolar e psicopedagogia questiona sobre sua própria aprendizagem “será que eu aprendo o que todo mundo pode aprender? Eu duvidava até que eu aprendesse a ensinar todo mundo, então se para mim era difícil, eu achava muito difícil eu conseguir atingir todo mundo”.

Além do aspecto que indica as inseguranças que tinham, elas também apontaram a não realização da proposta na íntegra porque escolhiam trabalhos menos desafiadores que não davam tanto trabalho ou os que as crianças ficavam menos “barulhentas”. **Duda** destaca que “nesse segundo ano da proposta [ano em que não aprovou 100%] eu já não fazia tudo que se tinha para fazer entendeu? Eu trabalhava pouco com jogos, deixava de fazer algumas atividades, ficava às vezes muito tempo em um tema”.

Isto nos indica que os procedimentos traziam dificuldades para sua aplicação seja como dificuldade inicial, dificuldade de compreensão do fundamento ou de operacionalização para a aplicação. No Quadro 3 destacam-se as dificuldades encontradas na proposta que foram as mais indicadas

	Cristy	Bia	Elis	Kris	Sol	Samy	Duda	Marina	Lara
Aula-entrevista	x					x		x	
Jogos		*		x	x	x	*	x	
Dramática		#	#		#			x	#
Grupo		*		*	x	x		x	
Tesouro		*	*		*		*		
Atividades adequadas para os níveis			#						
Merenda pedagógica				#		x			
Fichas didáticas								x	
Acolhimento e Ruptura								x	
Obras de Arte									#

Quadro 3 – Dificuldades Encontradas Mais Citadas na Proposta

X no começo

* na aplicação

na compreensão

Não podemos desconsiderar que essas pessoas estavam em fase de formação e que ainda não tinham o entendimento necessário de alguns aspectos da proposta que por sua complexidade necessitava maior apoio por meio das assessorias.

A dificuldade em montar os jogos e outros materiais, era sentida pelo próprio GEEMPA que possuía poucos cadernos de atividade disponíveis. A partir de 2004 lançaram alguns cadernos e atualmente apresentam várias publicações. Nos convênios atuais o GEEMPA já incorporou o recebimento pelos professores de alguns livros de professores e o baralho correspondente daquele contexto para os principais jogos, além de cada aluno receber em média quatro livros durante o ano letivo. O cuidado está em deixar este material como apoio, dando oportunidade ao professor para criar outros de acordo com a necessidade da sua turma ou de algum aluno específico.

Em relação à repercussão da formação geempiana a **Kris** e a **Elis** entendiam antes da formação geempiana que o culpado pelas não aprendizagens eram exclusivamente os alunos, dando a entender que elas tinham feito de tudo, se o aluno não aprendeu o problema era dele. Agora ambas destacam suas responsabilidades, **Kris** considera que o “fracasso escolar está muito ligado... a gente [professor] não conseguir fazer o aluno sair do seu processo [de aprendizagem]”. A **Elis** aponta que “o insucesso e o fracasso escolar [...] é meu, professor, que realmente não consegui fazer que ele aprenda”, em outro momento destaca o

“sentimento de culpa por também eu não estar atingindo, por não estar conseguindo que vários alunos, que todos aprendessem, também a culpa dos anos anteriores que eu trabalhei, aquilo que eu não consegui, sabe aquilo voltou na minha mente, tudo aquilo”.

Dessa maneira a questão da **culpabilidade do professor** começa a se evidenciar, para **Bia** na questão de 100% que “começou a ficar pesada, quando ela [Esther] falava que se a turma não conseguia 100% a culpa era do professor, a responsabilidade era dele da aprendizagem da turma, se você não tinha 100% era porque estava fazendo alguma coisa errada”.

Ela ainda declara que antes de entrar na proposta “achava que eu era o máximo o que eu estava fazendo era tudo de bom, era perfeito”. Com isso ela nem sentia a necessidade de estudar, se considerava “formada”. Ela se deu conta deste aspecto quando foi solicitado o último livro que havia lido ao dizer que “[...] lembro que eu fiquei vermelha, porque o último livro que eu tinha lido tinha sido um livro nada a ver assim e nem lembrava mais o nome direito. Eu falei, nossa! Que vergonha! Parece que caiu a ficha, como pode uma professora querer ensinar se ela não estuda?”.

Com a idéia de que desenvolvia um bom trabalho, lidar com suas incompletudes a colocou em processo difícil onde destaca que “quando a Esther chegou com essa coisa, de nunca ter considerado os níveis, de nunca ter feito uma avaliação”.

Esta é a representação da professora com relação à coordenação do GEEMPA, ou seja, que no processo emergiu a necessidade de repensar sua formação, o que não a deixou tranqüila, mas não impediu que buscasse e refletisse sobre sua condição. Ela nos indica as desestabilizações pelas quais os professores passaram em sua formação ao serem questionados em seus saberes e práticas e também que este processo é complexo, como destaca Madalena Freire (2001, p. 71) ao dizer que

“ou cada professor assume a sua condição reflexão do seu processo de formação como algo que está sendo parido por ele mesmo e que, por isso, trará dores de parto também, sem os fantasmas teóricos lhe paralisando a ação, ou então ele pode ser considerado ‘formado’,
morto na sua criação
morto na sua curiosidade,
morto na sua reflexão,
morto na sua paixão, morto na sua capacidade de seduzir o outro para a opção do prazer em assumir a sua formação”.

Para **Lara** a principal diferença nesta formação está no papel do próprio professor por destacar “a responsabilidade do professor com a aprendizagem do aluno”, fazendo com que o professor tenha uma maior “responsabilidade profissional”.

No caso da **Sol** ela é a única professora que assume como sua a culpa da não alfabetização e até 2008 ela perseguiu este objetivo. Para ela “a culpa é minha, é lógico que a culpa é minha”. Destaca ainda que “eu olho para ele [aluno] eu olho para o meu fracasso, eu começo a ver meu aluno como meu fracasso”. “Parece que o olhar dele está me acusando, você não me ensinou, você não me ensinou”.

Identificamos de que a idéia da culpabilidade está presente na maioria das professoras que não alfabetizaram todos os alunos, com exceção da **Lara**. Para Rocha (2004, p. 41) este reconhecimento pelas professoras de suas limitações demonstra que “diante do fracasso de seu aluno, o professor emprega a lógica da culpabilidade ao invés da lógica da responsabilidade, como chave interpretativa do seu fracasso de ensinar a todos”.

Wagner (2002, p. 1) explica que o significado das palavras ‘culpa e responsabilidade’ são muitas vezes confundidas ao entenderem que “quem se sente culpado demonstra responsabilidade”. Para ele o “sentimento de culpa é, na verdade, uma forma de não assumir a responsabilidade [...]”. Para afirmar a diferença considera que os sentimentos que estão acoplados à responsabilidade podem ser “[...] um sentimento positivo, afirmativo, sentimento de potência, que elícita a vontade de agir e que se volta para o futuro. A culpa é um sentimento negativo, debilitante, que paralisa voltado para o passado”. O autor ainda ressalta que a essencialidade está em que “a responsabilidade molda o futuro, a culpa prende ao passado”.

Isso nos leva a considerar que das cinco professoras que não alfabetizaram todos os alunos, três delas (**Kris** em 2008, **Elis** em 2008 e **Bia** em 2005) mudaram de turma ou de função na escola, portanto, desistiram por ter predominância sentimento de culpabilidade. Este sentimento está expresso na professora **Kris** que analisa a situação de não ter alfabetizado todos os alunos como “um peso, foi um peso forte, porque foi uma coisa que eu persegui por muitos anos e cada ano eu tinha um tipo de falha e cada ano eu detectava um tipo de problema”. Nela se escancara o peso desta condição, o que a levou a “romper, romper com a proposta, romper com tudo que eu estava pensando, achando que não ia sobrar nada, mas sobrou algumas coisas que eu levo comigo”.

A professora **Kris** também se afastou do projeto porque não alfabetizou 100% dos alunos, mas tal idéia permaneceu em suas metas, o que aparece quando diz que “[...] um dia eu chego a essa questão de entender como fazer todo mundo aprender, porque ela

precisa da mudança do profissional, então não é o aluno, o aluno vem para aprender, mas como o professor trabalha isso?”.

Elis entende que “todos podem aprender e você tem que fazer o seu trabalho para que todos possam aprender”. Ressalta também que o motivo que a deixou “frustrada foi realmente não ter conseguido o 100%”. A **Elis** identifica que a idéia de que “todos podem aprender é realmente o fundamento da proposta que continua comigo, mas é terrível você não conseguir atingir o 100%”. Para ela uma das conseqüências de não ter conseguido alfabetizar todos os alunos é que

[...] eu não tenho vontade de pegar uma sala de alfabetização [...] eu não sei o que fazer com a primeira série, com a sala de alfabetização hoje, é muito difícil falar isso, que era a turma assim, a série que eu mais gostava, e hoje eu não me vejo, eu fiquei muito, me decepcionei muito, por não ter conseguido atingir o 100% com essas crianças.

A **Bia** ressalta como conseqüência por nunca ter atingido o 100% que “fiquei tão frustrada que eu nunca mais tive mais primeira série desde então [...] porque essa coisa de 100% eu não consegui abraçar”, o que aconteceu no início de 2005. Na citação a seguir ela aponta os conflitos vividos considerando que

[...] se todos podem aprender onde é que eu estou errando, ou será que nem todos podem aprender? Então eram coisas assim que na verdade não estão resolvidas até hoje, eu achei mais fácil abandonar o barco e partir para outra do que ficar insistindo, porque chegava no final do ano era uma pressão eu me cobrando, não era nem uma pressão dos outros era eu comigo mesmo assim. ‘Todo mundo pode aprender, então o que você está fazendo com essas crianças larga deles que você está fazendo tudo errado, você não está contribuindo você está atrapalhando, todo mundo pode aprender você não está ensinando, então onde é que eu estou errando?’ Então eu fui tentando e abandonei o barco achei mais fácil pular no mar, era um sentimento muito complicado assim, de não conseguir dar conta do recado.

As três professoras indicam que o fato de não terem alfabetizado 100% interferiu na sua vida profissional. Tanto a **Bia** quanto a **Elis** desistiram de ter sala de alfabetização em decorrência de não terem atingido o objetivo de alfabetizar todos os alunos e este mesmo motivo fez com que a **Kris** rompesse com os estudos.

Destacamos as datas dessas desistências, porque nenhuma delas ocorreu nos anos de 2002 e 2003 quando estava instituído na rede o projeto de formação continuada e onde havia o apoio da equipe do GEEMPA através das assessorias. Essas situações ocorreram porque a formação trouxe a idéia de que ‘todos podem aprender’ o que repercutiu com

intensidade, mas ao não terem continuidade para aprofundamentos necessários, que poderiam possibilitar a alfabetização de todos, as levou ao rompimento. Essas professoras não suportaram conviver com a contradição entre o princípio de que ‘todos podem aprender’ e os resultados contraditórios em suas salas de aula. O que ficou marcado para ela e que nos preocupa, mas que não abordaremos por não ser nosso foco neste estudo, é o fato de que as professoras não associaram esta necessidade dos 100% de aprendizagem às demais séries e outros níveis de ensino.

O peso trazido pelos 100% de alfabetização está relacionado ao próprio processo de formação que, na época, tinha um enfoque muito maior nesse princípio, principalmente, por ter como primeira preocupação, na época, a concretização da alfabetização dos alunos e não a questão da formação dos professores propriamente dita. Porém, de certa forma, as professoras compreenderam a importância do 100%, mas ao trocarem de série por não alcançarem esse resultado, nos levaram a compreender que não houve o entendimento de que esse é um princípio que deve ser generalizado para qualquer nível de ensino. Também é possível pensar que a troca de séries ocorreu com essas professoras porque a proposta mexeu não apenas superficialmente, pois elas poderiam ter optado em voltar a serem professoras alfabetizadoras a aplicação da proposta. Este não ocorreu, pois continuaram tentando mesmo após o rompimento, nos indicando que houve mudanças com a formação.

A **Sol** demonstra nosso entendimento ao dizer que “todos podem aprender, todo ano eu falo assim ‘vou pegar a primeira série gente, porque eu estou lá eu quero 100%’ [...] já que todos podem aprender eu falo ‘eu ainda vou conseguir 100%’ então eu insisto com primeira série”.

Ela é também a única professora que diz “[...] eu já não estou acreditando mais [que todos podem aprender], porque eu estou há 8 anos nessa proposta e eu não consegui ainda sabe, então ou eu estou falhando muito, eu acredito mais que seja falha minha mesmo”.

Nessa afirmação mostra que com o passar do tempo as pessoas não desacreditam da idéia central do GEEMPA, mas que a falta de aprofundamento nos estudos e de grupo para o diálogo sobre as dificuldades permaneceu prejudicando intensamente o processo, reforçando o entendimento pelo professor de que o fracasso é só dele. Também nos arriscamos a considerar que os primeiros fracassos influenciam de forma determinante a continuidade do trabalho.

Para Rocha (2004, p. 39), a afirmação de que “todos podem aprender”

[...] antes de referir a um postulado filosófico, trata de um pensamento que se origina na própria ação de alfabetizar a todos e atribui uma imputação ético-moral ao ato de ensinar que realiza cada professor alfabetizador. A responsabilidade sobre seus atos conduz o professor a pensar a virtude de sua profissão, ou seja, ser capaz de ensinar seus alunos a ler e a escrever, abdicando de um determinismo social, uma vez que estes desconhecem o que estes atos socialmente comportam.

Nesse sentido a formação geempiana está preocupada com a responsabilidade do professor em realizar sua profissão e não em culpabilizar o mesmo, pois entende que é a responsabilidade de ensinar que pode trazer alternativas para a solução do problema. O que temos é um contexto onde professores foram expostos a reflexões sobre as concepções de ensino e aprendizagem que estão fortemente estabelecidas e que na desestabilização foram lançados à própria sorte, o que leva à resistência no futuro à aceitação de outras possibilidades de mudança.

Algumas professoras apontaram para a **‘profecia de fracasso’**, este termo é utilizado por Frigerio (2006, p. 33-34), para indicar situações onde os professores determinam os que “[...] não poderão aprender”. Nesse sentido, continua a autora “[...] ninguém pode aprender, nenhum aluno pode aprender, se um professor não tiver confiança na capacidade de aprender do aluno”. Sucupira (2004, p. 98) destaca que muitas vezes “[...] o professor, ao não acreditar que aquela criança possa aprender, faz com que ela realmente não consiga aprender”.

Para melhor compreensão desse aspecto retomamos aqui novamente a idéia de Jacotot, explicitada por Rancière (2004), que indica o que o professor realmente precisa saber, isto é, que todas as inteligências são iguais. A convicção de que ‘todos podem aprender’ pode quebrar com as profecias de fracasso. Porém, a professora **Kris** indica o quanto mudar o olhar é difícil porque existem os “[...] preconceitos, uns não iriam mesmo, porque a gente no começo do ano já falava quem ia e quem não ia, a gente já sabia quem ia e quem não ia, então quando o GEEMPA veio e então tinha que tirar isso também de mim”. Em outro ponto da entrevista **Kris** volta a afirmar a repercussão da formação geempiana, ao demonstrar que tal princípio ainda é presente em suas elaborações e de forma conflituosa, ao dizer que

[...] a questão de você achar que aquele aluno não vai ou criar uma certa antipatia pelo aluno, por aquele aluno que não vai ou por aquele aluno que muitas vezes é mal comportado, no meu modo de pensar, isso é ainda uma coisa que precisa ser eliminada, que demora para você eliminar essas questões, [...] não criar já um estereótipo para aquela criança, então ela é

uma coisa que você sempre tem que lutar contra ela [...] sempre estou brigando comigo para não ver aquele aluno como preguiçoso, aquele que não vai ou aquele que está sempre atrasado mesmo, para que isso não atrapalhe a aprendizagem desse aluno.

A **Lara** em seus apontamentos sobre a profecia de fracasso, salientou o que entendemos como permanência positiva em sua forma de encarar os alunos em seu processo de aprendizagem ao indicar a necessidade de não “ficar assim no começo do ano já rotulando o aluno, que ‘esse vai aquele vai’ pela carinha dele ‘ele vai’, ‘esse aqui tem carinha de quem não vai”.

A **Samy** diz que sobre a turma que teve em 2002 “já tinha em minha mente que aquela turma era fraca [pois a escola tinha feito remanejamento, ou seja, dividido os alunos em bons, regulares e fracos], então talvez para mim eu fosse mesmo imaginar que eles não iriam aprender”.

Um conflito vivenciado pela **Samy** é o de que “defendia que todos podem aprender [...] e eu não conseguia”. Ela aponta como causa da não aprendizagem dos alunos fatores como

[...] não vou dizer que eu fazia de tudo, isso eu não fiz não, eu sempre sentia que ficava faltando alguma coisa, talvez o que tenha faltado, não sei talvez atividades diferenciadas que fosse mais o foco daquilo que o aluno pensava, ou às vezes até mesmo vai chegando uma época do ano que você vai desanimando do aluno, talvez sei lá falta de acreditar. Eu já tive anos em que tinha alunos que determinada época do ano que eu não acreditava mais, se você não acredita como você vai ensinar esse aluno?

Em outro ponto ela mesma destaca que é preciso “o professor acreditar no aluno, o professor investir nesse aluno eu vejo [...] que o conformismo é o pior dos sentimentos que o professor tem”. Conclui dizendo que “o dia que a gente deixar de acreditar [...] a gente não está cumprindo nosso papel”.

Percebemos que a forma de entendimento e o olhar sobre seus alunos mudou ao expressarem maior confiança na condição dos mesmos. Também não houve retrocesso no que construíram como conhecimento na experiência de formação, o que **Bia** vem afirmar quando diz que “o olhar do professor pode interferir”.

Na visão da **Duda**

[...] no fundo, no fundo, eu olhava para ele e escolhia não ensinar, ou então que eu achava que eu queria ensinar e no fundo, no fundo, bem no fundo eu não queria ensinar, mas eu também não queria aceitar que eu não queria e eu

repetia para mim mesmo que eu queria entendeu, mais lá na frente eu via que eu não queria.

A professora **Duda** nos apresenta maior sofrimento na contradição com a qual convive, pois é convicta na aprendizagem 100%, mas externa conflitos intensos em relação ao processo, tanto que na atualidade ainda busca explicações para o que não deu certo com uma aluna

eu fui vendo que eu não queria mesmo alfabetizar ela, porque eu já achava que ela não ia conseguir e na verdade eu achava que ela ia estragar o 100%, que por causa dela eu não ia alfabetizar e não foi verdade, porque eu não alfabetizei só ela, teve outros que eu não alfabetizei também.

Marina aponta que a profecia de fracasso está enraizada na cultura escolar, com comentários de outros professores “o fulano é irmão do fulano e de beltrano, que foi irmão de ciclano e foi irmão de não sei quem, vixi! Ficou três anos na primeira série”. Destaca ainda outro tipo de comentário “ah, você vai perder tempo com esse moleque, larga mão, porque esse daqui ficou tanto tempo assim”. **Marina** conclui que o “próprio olhar do professor expulsa o aluno da turma”. Esse expulsar está relacionado as faltas, desistências, ou mesmo com ações na sala de aula onde simbolicamente o professor expulsa o aluno do campo ensinante, causando a exclusão do mesmo na própria sala.

O número de professoras que mencionaram a profecia de fracasso é significativo, pois de nove professoras, sete delas se referiram a este aspecto, o que nos direciona para aspectos teóricos sobre o assunto.

Rocha (2005, p. 44) destaca que um professor geempiano “[...] não pode ocupar o lugar do mestre divinizado, que tem o poder de eleger, entre seus alunos, aquele a quem sua mensagem será repassada e aquele a quem ele abandona, por não estar à altura do segredo da escrita”.

Destacamos aqui a idéia de estrangeiridade que para Frigerio (2006, p. 32) “[...] é um conceito claro em educação. Sempre que alguém se propõe a ensinar, propõe ao outro uma língua estrangeira à sua”. Continua apontando que

[...] sem a estrangeiridade, não há possibilidade de construção de conhecimentos, mas também é certo que a estrangeiridade na educação tem leituras menos adequadas. Os que não são como os outros, os que não compartilham certas características, muitas vezes são deixados de fora dos sistemas educativos.

Podemos evidenciar que o olhar do professor determinando quem irá aprender e quem não irá é muito forte na cultura escolar, o que Lahire (1997, p. 52) aponta como situações em que os

[...] alunos [são] julgados ‘com dificuldades’ no começo do ano permaneceram na mesma situação no final do ano (alguns apenas progrediram no domínio do comportamento, da participação oral, da ‘boa vontade’ que demonstram para estudar...) os alunos julgados com ‘sucesso’ têm posições mais frágeis, nunca total e definitivamente adquiridas.

Lahire (1997, p. 54) destaca que os “[...] julgamentos dos professores para com determinados alunos registram, de fato, comportamentos reais, e não puros produtos de sua imaginação profissional”.

O estudo de Nunes (2004, p. 57-58) conclui que “[...] não podemos dizer que um aluno que entra fraco vá sair fraco e o aluno que entra forte sairá forte. O aluno que entra fraco numa boa escola sai melhor que o aluno que entra forte numa má escola”. Mostrando assim como fundamental a atuação da escola na interferência das mudanças individuais ela ainda destaca que a “[...] classe social do aluno não determina o perfil de saída dele. A escola eficaz pode mudar as diferenças sociais existentes entre os alunos”. Podemos fazer uma relação justamente com a profecia de fracasso e com o olhar do professor como determinantes para que os alunos avancem ou não nas aprendizagens.

Para Frigerio (2006, p. 34) “[...] educar é, então interromper. Interromper a profecia de fracasso para que se possa pensar que é possível um outro mundo nesse mundo”. Dessa maneira para a autora “[...] educar é, então, distribuir. Não distribuir qualquer coisa, nem repartir de qualquer maneira. É garantir a parte da herança destinada a todos, ao coletivo”.

Como vimos as professoras entrevistadas questionam suas falhas profissionais e se colocaram em “[...] vigilância epistemológica constante, a respeito dos preconceitos que orientam sua prática pedagógica em relação às aprendizagens escolares nestas camadas sociais” de acordo com Rocha (2004, p. 27). A autora continua apontado que é num processo de flexibilidade em que o professor é desafiado a avaliar as dificuldades com a aprendizagem da leitura e da escrita por alguns de seus alunos, a partir de sua dificuldade de ensinagem” (ROCHA, 2004, p. 29).

Com os dados analisados até o momento, foi possível montar um quadro que nos permite visualizar as idéias básicas de cada professora:

GRUPO	PROFESSORA	ESCOLA	AFIRMAÇÃO DE QUE TODOS PODEM APRENDER	ALUNO			PROFESSOR			ALFABETIZOU 100%	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS GEEMPIANOS
				SAÚDE	FAMÍLIA	RITMO DE APRENDIZAGEM	FALHAS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR	CULPABILIDADE	PROFECIA DE FRACASSO		
A	LARA	7	X	X		X	X		X		
A	ELIS	2	X	X			X	X			2004 a 2007
A	KRIS	3/5	X				X	X			2006 e 2007
B	MARINA	3/4	X				X		X	2005 2007 2008	2004 a 2008
B	CRISTY	1	X				X		X	2006	2004 a 2007
B	SAMY	1	X				X		X	2003	2004
C	SOL	6	X (?)	X	X	X	X	X			2005 a 2007
C	BIA	1	X	X	X	X	X	X	X		
C	DUDA	1	X		X (?)	X(?)	X		X	2002	2004

Quadro 4 - Idéias básicas com relação ao ‘todos podem aprender’

X Afirmou ou comentou a idéia

X (?) Afirmou, mas em algum momento entrou em contradição – no caso da Sol prevalece a idéia de que “todos podem aprender”

Vazio – não falou ou não fez aquele item

3.3 INDAGAÇÕES DE PROFESSORAS QUE ALFABETIZARAM 100% DOS ALUNOS

Para a validação da existência concreta e palpável de que ‘todos podem aprender’, Rocha (2006, p. 63) destaca que os “[...] professores-mestres precisam tecer um laço social solidário com seus alunos diante dos desafios que o ato de aprender encerra, inclusive para quem ensina [...]”. Para isso o “[...] mestre precisa abdicar do lugar confortável que ele ocupa no sistema de crenças das instituições públicas de ensino do Brasil, que apenas promove entre seus alunos segregação e discriminação, negando a igualdade de suas inteligências [...]” (ROCHA, 2006, p. 63).

Rocha (2005, p. 49) ressalta que a formação geempiana tem por base

[...] pressupostos teóricos e conceituais que defendem que todos podem aprender, e que tais pressupostos organizam concretamente as salas de aulas das escolas públicas no sentido de possibilitar realmente o professor ensinar a todos. Uma vez instalada no interior de uma rede de ensino público, a didática geempiana desafia os professores a re-visitarem a atuação profissional que até então vinham professando.

Mas afinal o que pensa o professor que teve pelo menos uma experiência de alfabetizar a todos? Constatamos que nos anos de 2002 e 2003, das professoras que participaram da pesquisa apenas a **Samy** e a **Duda** alfabetizaram todos os alunos. Sabemos que nossa pesquisa se restringe a estes anos, porém algumas professoras continuaram estudando no núcleo de estudos geempianos¹⁴ o que nos remete ao posicionamento de que à idéia de que ‘todos podem aprender’, não está limitada às experiências desses dois anos, o que tornou importante levar em consideração que a **Marina** e a **Cristy** também alfabetizaram todos os alunos com a proposta geempiana, só que depois do ano de 2003. Essa caracterização é importante porque elas podem nos trazer elementos para comparações das diferenças ocasionadas pelo afastamento de estudos, o que também nos levou neste momento a dialogarmos com as quatro professoras que conseguiram 100% de alfabetização aplicando a proposta geempiana (**Duda, Samy, Cristy, Marina**). Os resultados alcançados pelas quatro professoras citadas estão demonstrados no Quadro 5.

¹⁴ Um grupo de professoras que continuam aplicando a proposta, tendo um vínculo de formação com o GEEMPA.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
DUDA	(+)	(-)	(-)	-	-	-	-
SAMY	(-)	(+)	(-)	(-)?	(-)?	-	-
CRISTY	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	-
MARINA	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)

Quadro 5 - 100% de alfabetização

(+) conseguiram alfabetizar 100%

(-) não conseguiram alfabetizar 100%

(-)? não conseguiram alfabetizar 100%, sendo que não participava mais do núcleo de estudos

- não tiveram sala de alfabetização

Observamos que mesmo quando o professor consegue validar concretamente o princípio de que ‘todos podem aprender’, em alguns casos, ele ainda duvida do trabalho que conseguiu realizar ensinando a todos os seus alunos. **Duda** fez referência à questão da família e ao ritmo de aprendizagem como indicativo da não aprendizagem de alguns alunos, porém ela teve a experiência de alfabetizar todos os alunos, e sobre essa experiência diz que “eu me lembro que eu ficava pensando, se foi realmente eu que consegui e a proposta, ou se foi porque eles vieram de um pré [...] eles tinha bastante noção de letra”. Quando questionada sobre o que achava que pesou mais para ter atingido 100% destaca que “[...] acho que foi minha atuação como professora”.

A **Samy** faz referência a esse aspecto de forma diferente ao falar da turma que atingiu 100%, ela indica que sabe que ‘todos podem aprender’, mas que sobre “[...] a turma de 2003 eu nem vou dar o mérito para mim, nem para a proposta, eu creio que foi uma turma mais fácil de alfabetizar, não sei, não sei dizer posso estar errada no que eu penso, era diferente parece que as coisas fluíam naquele ano [...]”.

É importante observar que das quatro professoras que alfabetizaram 100% a **Samy** e a **Duda** ficaram na dúvida se esse resultado se deve à proposta, a elas, ou aos próprios alunos indicando que ao haver menos problemas consideram o processo de aprendizagem como natural e não relacionado à intenção e aspectos socioculturais. Observa-se que quando o aluno não aprende, o professor se sente culpado e quando o aluno aprende em alguns casos ele também acha que não é responsável pelo seu trabalho. Pela lógica o professor deveria sempre assumir sua responsabilidade diante de situações de fracasso como em situações de sucesso.

A **Samy** diz que “eu acredito que todos podem aprender sim, mas eu não acredito que eu seja capaz de todos os anos fazer todos aprenderem, porque se é uma coisa que você acredita nessa idéia você tem que colocar em prática”. Destacamos a relação que a

Samy faz da idéia de que ‘todos podem aprender’ com a realização na prática, porém quando ela conseguiu o 100% de alfabetização, ficou em dúvida se esse resultado é mérito do seu trabalho ou da proposta. A idéia de não acreditar que ela possa ensinar todos os alunos, todos os anos, parece que contém a presença da força da ‘profecia de fracasso’, gerando insegurança na professora, o que acaba atingindo o aluno. Nestes momentos o grupo de estudo e as assessorias adquirem importância como espaço de diálogo para a busca de soluções, entendimento, apoio, ampliação do olhar com quem está de fora da situação e pode contribuir com sugestões e soluções para as dificuldades encontradas. Outro aspecto que emergiu está relacionado à separação que fazem entre a sua prática e a formação, como se estas esferas não se comunicassem.

A **Marina** comenta que em 2003 ela não alfabetizou uma de suas alunas e ela diz que retirava idéias do que fazer nas assessorias, mas ela queria “uma receita pronta, faz isso, isso, isso que vai dar certo com ela e de verdade não, era eu que tinha que construir também alguma coisa junto com ela e eu não dei conta”. **Marina** destaca que alfabetizou todos os alunos algumas vezes e que isso

traz bastante peso de responsabilidade até, porque a gente vê assim, quando você consegue 100%, no outro você quer de novo, e isso exige que você estude mais, porque os alunos não são os mesmos, o problema da sala não são os mesmos mais, então não tem uma receita, segue por aqui que vai dar de novo, mas se você conseguiu uma vez você quer de novo.

A **Samy**, a **Cristy** e a **Marina** apontaram como causa da não aprendizagem do aluno apenas a própria atuação da professora, a **Samy** coloca em dúvida sua capacidade de alfabetizar a todos, todos os anos, apontando que cada ano é um ano diferente. A **Cristy** faz um questionamento muito próximo disso sobre o porque de não conseguir alfabetizar todos os alunos, todos os anos e a **Mariana** aponta que os problemas de uma turma não são os mesmos de outra, trazendo a constatação de que não há receitas prontas e que o professor tem que construir com cada turma os caminhos para atingir o 100%.

Podemos entender melhor estes posicionamentos se relacionarmos com a alegoria da montanha, como aponta Grossi (2002) que é uma metáfora utilizada em cursos do GEEMPA por Miguel Massolo, psicanalista, onde relaciona a vida com a “[...] busca sucessiva de tesouros no alto de uma montanha”. Para chegar ao topo é necessário escalar e para toda a escala são necessários bons equipamentos. O primeiro trecho pode ser alcançado por prazer e intuição. No segundo trecho o percurso já fica um pouco mais difícil sendo necessário buscar “[...] conhecimento sobre como vencer obstáculos que já são bem maiores

do que no início. Temos que nos apropriar de um saber-fazer socializado. Temos que nos guiar por moral e técnica aceitos culturalmente” (GROSSI, 2002, p. 1).

Já no terceiro trecho nos esbarramos em “[...] obstáculos impossíveis, onde só pode nos dar sustentação o desejo. Nesse trecho, moral tem que ser substituída por ética. Técnica tem que dar lugar à invenção pessoal intransferível” (GROSSI, 2002, p. 1).

Massolo (2001, p. 96) destaca que “[...] professores não ensinam com o coração, não ensinam com o afeto, ensinam com o desejo”. Continua o seu ponto de vista dizendo que “[...] este desejo é o de saber, é o de realmente inventar, de construir provocações”. Souza (2005, p. 160) também comenta sobre esse espaço de invenção que para ele não há “[...] nada mais chato do que alguém que sabe exatamente o que está fazendo, e que tem a sua metodologia inabalável. Isso é terrível. Ali, não há espaço de invenção, de desafio, de esperança”. Na continuidade de sua reflexão diz que só temos espaço para nos questionarmos “[...] se houver algo que nos faça obstáculo, se houver uma barreira que funcione como pausa e pouso para o pensamento” (SOUZA, 2005, p.161).

A alegoria da montanha facilita a compreensão dos questionamentos de **Cristy** sobre não atingir 100% de alfabetização todos os anos, porque a cada ano a terceira parte da montanha requer invenções diferentes, pois como apontou **Samy** cada ano traz novos desafios, o que vem ao encontro do que a **Marina** aponta, isto é, não há receita pronta, pois como vimos é uma construção individual, uma invenção diante dos desafios.

A preocupação de se manter alfabetizando 100% dos alunos todos os anos apareceu no depoimento da **Samy**, **Cristy** e **Marina**, por terem alfabetizado 100%. A única exceção aqui é a **Duda** que alfabetizou 100% e não fez referência a essa preocupação. Para as professoras que nunca atingiram alfabetizar todos os alunos o problema da continuidade na alfabetização não foi abordado por elas.

Ensinar todos os alunos em um ano como vimos, não garante este sucesso de forma continuada e nem que se encontrou o caminho para realizá-lo sempre, pois a cada ano há novos e diferentes caminhos a serem percorridos. O que temos como evidência é que essas professoras ensinaram a todos porque entenderam o princípio de que ‘todos podem aprender’, o que indica a ausência em seus depoimentos das questões de saúde, família e ritmo de aprendizagem. Como já destacamos somente no depoimento da **Duda** isso aparece, mas em forma de dúvida. O fato de terem alfabetizado todos os alunos denuncia justamente que este princípio é factível e não utópico além de mostrar para muitos profissionais que os problemas das não aprendizagens estão relacionados aos problemas de ‘ensinagem’.

Queremos ressaltar que de um universo de nove professoras somente quatro tiveram a experiência de alfabetizar a todos o que por um lado preocupa, pois mitos desmotivadores se afirmaram como mais potentes do que o esforço do enfrentamento para a superação, por outro lado o sucesso mesmo que não contínuo das quatro professoras afirmou a possibilidade de que todos podem ser alfabetizados em um ano letivo.

3.4 REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO GEEMPIANA SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

As professoras apontaram mudanças em sua atuação profissional. Os procedimentos da proposta geempiana e princípios aos quais as professoras mais fizeram referência como mudanças na prática profissional foram as que elencamos no Quadro 6.

GRUPO	ESCOLA	PROFESSORA	TRABALHO EM GRUPO	RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL	ELEIÇÃO DE GRUPO	AULA-ENTREVISTA	EVENTO CULTURAL	MERENDA PEDAGÓGICA	TODOS PODEM APRENDER	NÍVIES PSICOGENÉTICOS (ESCADAS)	RITO DE PASSAGEM	ATIVIDADES ADEQUADAS AOS NÍVIES	NENHUM A MENOS	ESTUDO DO PROFESSOR	JOGOS	DECORAÇÃO DA SALA COM OBRAS DE ARTE
A	7	Lara	x	x					x							
A	2	Elis	x			x	x								x	x
A	3/5	Kris	x													
B	3/4	Marina								x						
B	1	Cristy	x		x	x	x	x	x							
B	1	Samy	x			x				x		x				
C	6	Sol	x							x			x			
C	1	Bia				x				x				x		
C	1	Duda	x			x				x	x					

Quadro 6 - Alguns Aspectos que Mudaram a Prática Escolar das Professoras

Como observamos, algumas professoras fizeram referência a vários aspectos e outras apenas a um, o que não quer dizer que não há outros. Os mais mencionados e que apresentamos no quadro 6 nos possibilitam perceber que a aula-entrevista que precede a eleição e a constituição dos grupos, é entendida como importante, pois é quando o professor fica sozinho com o aluno, para a realização de uma conversa orientada por dez tarefas, as quais possibilitam reconhecer os níveis psicogenéticos dos alunos, além de que possibilita perceber aspectos referentes à ordem da dramática, que dentre outros pode ser o medo de não aprender ou a separação de pais. Os grupos em sala de aula também é ressaltado referindo-se mais especificamente ao grupo áulico que é momento em que os alunos votam em 3 pessoas obedecendo aos critérios de: 1. com quem querem aprender; 2. com quem querem trocar e 3. com quem querem ensinar, sendo os mais votados na sala eleitos coordenadores de grupos com poder de escolher os componentes do seu grupo. Nesta ação é permitido aos escolhidos aceitar ou recusar o convite mediante justificativa. O terceiro aspecto mais citado pelas professoras foi o reconhecimento do nível onde o aluno se encontra, ou seja, o nível psicogenético, onde se verifica o que os alunos já aprenderam e o que eles ainda precisam aprender.

Para exemplificar citaremos algumas falas das professoras em que mostram como consideram esses aspectos, como no caso da **Bia** que entende como “uma coisa da proposta muito boa que eu lembro que me deixou encantada foi o fato de conhecer exatamente o que cada aluno pensava [...] isso para mim é uma das coisas mais marcantes”. Para ela a aula-entrevista “é uma das coisas que eu considero mais importantes do GEEMPA [...] para mim é um divisor de águas assim”.

A **Duda** aponta que “eu nunca tinha avaliado o aluno antes de começar a ensinar, então eu ensinava todo mundo partindo de um ponto só, isso foi um aspecto muito importante”. A **Sol** também faz referência a esta importância “[...] ver como a criança pensava até então eu não tinha esse conhecimento”.

A **Samy** se refere ao fato de aprender a “conhecer o aluno, a importância que hoje eu dou em avaliar esse aluno, em saber o nível que ele se encontra”.

Para a **Kris** foi a “necessidade de trabalhar em grupo [...] hoje eu vejo de uma forma diferente a necessidade de você fazer a eleição”.

Já **Marina** fez o seguinte relato, “[...] eu não consigo entrar numa sala de aula sem saber como é que o aluno está pensando, para saber de onde eu vou partir, então para mim pegar uma turma, eu não consigo pegar sem fazer uma avaliação primeiro, para conhecer o terreno onde eu estou pisando”.

Ela ainda destaca que entender os níveis o processo de aprendizagem foi importante porque, “a gente entendia somente como um monte de letra, ou faltando letra, ou ele comeu letra, a gente não sabia que aquilo fazia parte do processo”.

É interessante observar também os apontamentos gerais, inclusive das professoras que deixaram a proposta e a sala de alfabetização por não terem alfabetizado todos os alunos, como é o caso de **Bia** que ressalta “[...] eu mudei totalmente a maneira de dar [aula] a partir da proposta, mas em algumas coisas eu ainda acabava voltando, é difícil [...] mudar de uma hora para outra, eu lembro que eu mudei muito”.

Bia faz a seguinte afirmação: “eu aprendi mais ali do que toda a minha vida estudantil”, e aponta que “[...] esse gosto de voltar a estudar, de voltar a ler, de me ligar a grupos [...] na verdade ele apareceu, ele renasceu sei lá, eu descobri com o GEEMPA”.

Mesmo tendo saído da proposta em 2008, **Elis** que deixou a primeira série e atuou em uma terceira série destaca que em “muitas coisas eu tenho tentado adaptar da proposta, para a 3ª série [...] as avaliações, tenho escadinha de avaliações [...] nós fazemos eleições”. Conclui que “[...] assumi essa proposta e realmente acho que é a melhor para a criança”.

Esta é uma questão que nos chama atenção, pois como já apresentamos antes esta era uma preocupação em relação ao ‘todos podem aprender’, isto é, se o professor remete tal entendimento a todos os níveis de ensino, o que pouco a pouco parece fazer parte da perspectiva dos professores.

A questão que mais marcou a **Lara** foi “não ficar assim arrumando aquelas desculpas para o fracasso dos alunos, dizendo ‘ah tem problema aqui, tem problema ali’ [...]”. **Lara** enfatiza que percebeu a importância da “[...] questão do todos podem aprender, de olhar os alunos e acreditar que [...] todos podem aprender”.

A **Kris** que rompeu com a formação e que em 2008 estava atuando em uma terceira série, conclui que “realmente eles têm a proposta para solucionar o problema do aluno, agora eu é que não consegui trabalhar toda essa proposta para resolver a problemática do aluno”. Então “[...] esse ano eu trabalho com terceira série e então eu pensei muito nas coisas da proposta que eu [...] poderia estar fazendo dentro da terceira série que ajudaria na aprendizagem do aluno”. Ela ainda destaca que “[...] hoje eu trabalho, eu tento pelo menos fazer a eleição, fazer a escolha dos alunos para o grupo”, ressaltando que “[...] hoje eu seleciono mais os textos que eu vou trabalhar com os alunos, porque não é qualquer texto que serve”. Concluindo que a “[...] necessidade de trabalhar o que o aluno precisa hoje é uma coisa que marca a minha prática”.

A professora **Sol** destaca o seguinte: “eu sempre questioneei a fala da Esther [mas] tudo que a Esther falava eu ia comprovando”. Indicando que buscava na sua prática analisar as repercussões do que aprendia ela comenta que “foi radical a mudança, porque eu comecei a ver como a criança pensava, até então eu não tinha esse conhecimento”.

A **Samy** destaca que: “o que sei hoje eu devo ao GEEMPA [...] não foi na faculdade”. E ressalta também que “por mais que eu não esteja na proposta fica no dia-a-dia da gente, na rotina de trabalho”. Para a **Samy** as mudanças “foram coisas que marcaram a minha vida mesmo profissional e eu creio que até hoje são coisas que refletem no meu dia-a-dia”. E conclui que “[...] hoje para mim, entender que todos podem aprender, faz com que a gente se cobre mais de nós mesmas, hoje como professora de quarta-série que não é a alfabetização [...] a gente tenta buscar e se a gente não consegue, a gente sabe onde estão as falhas”.

A **Duda** ressalta que com a proposta “eu me senti feliz por ser professora pela primeira vez, eu acho que a proposta valoriza o professor, você senti orgulho de ser professora, eu nunca tinha tido orgulho de ser professora”. Enfatiza que no processo reconheceu que “era uma profissional que não lia, eu era uma professora que não buscava conhecimento, uma professora que não se atualizava”, e que estava acostumada a “só receber informações”. O processo de formação para **Duda** a levou à consideração de que quando

entrou na sala de primeira série antes do curso era uma, a que entrou depois era outra, porque mudou a maneira de pensar, então quando você muda a maneira de pensar é como se você fizesse assim eu errei sabendo, errar sem saber é muito bom, porque quando você considera aquilo errado, quando você está lá ba, be, bi, bo, bu, mas você está achando [...] que aquilo é certo você trabalha sem peso, você trabalha bem, agora dar o ba, be, bi, bo, bu já não acreditando mais que aquilo [ba, be, bi, bo, bu] da certo.

Esse apontamento da **Duda** nos leva para reflexão sobre as professoras que deixaram as turmas de alfabetização porque não atingiram o 100% de alfabetização, sendo que nada impedia que voltassem a trabalhar como antes, mas que optaram por desistir. Este fato nos levou a considerar que elas compreenderam muitas coisas novas e por não conseguirem voltar a trabalhar como antes, optaram por afastar-se por não acreditar mais no trabalho que faziam anteriormente. Mas está constatação trouxe a questão: se elas entenderam e acreditam no ‘todos podem aprender’ porque isto não permaneceu em outros espaços de atuação? Será que só permaneceu forte em relação a alfabetização?

Esta contradição permanece como verificamos na fala de **Marina** que considera “[...] as mudanças [...] excelentes” afirmando que, “eu gostei muito de estar aprendendo e de estar aplicando aquilo que estava aprendendo”. Para ela “[...] tudo que eu aprendi, eu não consigo deixar de fazer [...] eu não consigo entrar numa sala sem saber como é que o aluno está pensando”.

A professora **Cristy** também enfatiza que “com o GEEMPA a gente percebe que tem que estudar áreas que até então a gente nunca tinha estudado, como a antropologia”. Ressalta que “[...] eles me ensinaram muito foi como se fosse considerar uma graduação”. E conclui que “é um trabalho que a gente vê que vale a pena, a gente tem que confiar sempre e tem que estar lutando por isso, apesar de tantas pessoas dizerem que não, que não é isso e que a gente tem que procurar outras coisas”.

Constatamos que em nenhum momento as professoras realizaram algum comentário no qual a proposta do projeto se revelava como inadequada ou que elas não aprenderam ou se arrependeram em ter feito a opção por essa formação. Os relatos evidenciam que as aprendizagens que as professoras tiveram permanecem em sua prática profissional, sendo interessante verificar que mesmo as professoras que romperam com o GEEMPA por não terem alfabetizado todos os alunos, também reconhecem as mudanças provocadas sobre seus saberes e práticas, permanecendo aplicando alguns dos procedimentos propostos pelo GEEMPA.

Ressaltamos que das nove professoras apenas duas, **Marina** e **Sol** estavam com sala de alfabetização no ano de 2008, sendo que a **Marina** era a única que ainda participava do núcleo de estudos geempianos. No ano de 2009, nenhuma das nove professoras trabalhou com sala de alfabetização e nenhuma delas participou do núcleo de estudos.

Esta permanência de saberes e práticas que não impediram o afastamento da proposta, está relacionada a provocações que podem gerar a mudança de paradigma, o que não é fácil e nem rápido. Para Teixeira (2005, p. 136-137) isto “[...] implica não só uma mudança epistemológica e teórica, mas principalmente, uma mudança pessoal”. Para a autora a mudança pessoal está relacionada ao “[...] vivenciá-la, porque, no fundo, ela só é efetiva quando mudamos de regime de imagens e de estrutura de imaginário”. Para Teixeira “[...] mudança paradigmática não se limita apenas à ciência, diz respeito à própria vida”.

Talvez nesta perspectiva possamos entender algumas das contradições apontadas pelas professoras como a recusa em continuar a alfabetizar. Mas também temos evidências que indicam que as professoras permanecem em processo, pois mesmo sem vínculo com a instituição ou com o núcleo de estudos, de uma forma ou outra, continuam

aplicando partes da proposta. Todas as professoras que participaram da pesquisa evidenciaram a ampliação de seus conhecimentos na formação geempiana, porém destacamos que o princípio básico de que ‘todos podem aprender’ não está entre as permanências deste conhecimento e nem nas ações vividas concretamente no dia-a-dia da sala de aula por essas profissionais na atualidade.

3.5 REPERCUSSÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR

Para uma melhor compreensão do conceito de cultura escolar optamos por iniciar discutindo cultura, já que este conceito é múltiplo e complexo.

Eagleton (2005, p. 51) ao indicar vários conceitos de cultura, ressalta que ainda “[...] estamos presos, no momento, entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas”.

Para Santos (2006, p. 23-44) há duas concepções básicas de cultura que circulam, sendo a primeira aquela que “[...] remete a todos os aspectos de uma realidade social”, e a segunda a que faz referência mais “[...] especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças de um povo”. Dessa maneira, a cultura é um produto coletivo dos seres humanos, uma construção histórica e não algo natural, pois a “[...] cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social”.

Esta amplitude para Eagleton (2005, p. 59) desconsidera o fato de que pertencer “[...] ao mesmo lugar, profissão ou geração nem por isso constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber em comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma auto-imagem coletiva”.

Esse embate é significativo para o nosso trabalho, pois temos como objetivo verificar o que ocorreu no interior da escola em relação à sua cultura perante a presença de uma metodologia que colocava o princípio ‘todos podem aprender’.

Trazer a perspectiva de professoras que participaram ativamente do projeto e por meio do processo de formação vivido, inserir as resistências e conflitos ocorridos no interior da escola e na relação com os demais professores e funcionários, traz a este estudo a possibilidade de dar maior visibilidade às dificuldades presentes nas mudanças da cultura escolar e em quais aspectos ela adquire maior flexibilidade ou não. Para Laraia (2000, p. 100)

as mudanças são possíveis em duas dimensões “[...] interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro”. Porém estas mudanças não ocorrem tranquilamente e a menor delas pode ocasionar conflitos porque

[...] em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras. As primeiras pretendem manter os hábitos inalterados, muitas vezes atribuindo aos mesmos uma legitimidade de ordem sobrenatural. As segundas contestam a sua permanência e pretendem substituí-los por novos procedimentos. (LARAIA, 2000, p. 103).

Nosso enfoque não será tão amplo pela complexidade que contém, mas não nos impede de compreender como se configurou na perspectiva das professoras as mudanças ou não da cultura escolar perante as proposições advindas da experiência vivida no projeto de formação em relação ao ‘todos podem aprender’.

Sendo a cultura escolar nossa preocupação compreendemos com Forquin (1993, p. 14) que a educação e a cultura têm “[...] duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”. Este posicionamento traz discussões sobre o significado da palavra ‘cultura’ ao ser esta relacionada à transmissão cultural da educação; à questão do conhecimento como patrimônio; das instituições; valores e símbolos construídos historicamente e característico de determinada comunidade humana, o que não pode também ser tratado de forma homogênea.

Pela complexidade do próprio conceito de cultura, fica evidente que a educação não pode abarcar todos seus aspectos e nem transmiti-la, ao ser esta, como destaca Forquin (1993, p. 15) “considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite no máximo algo da cultura, elementos da cultura”.

A abordagem acima nos traz a necessidade de articulação ao significado do currículo, que para Popkewitz (1997, p. 30) ressalta o “[...] expressa conjunto de relações sociais e estruturais através dos próprios padrões de comunicação sobre os quais é formulado”. Este aspecto exige das reflexões sobre o currículo a consideração de que representa um “[...] conjunto de suposições, valores sociais que não são claramente aparentes, mas que limitam a gama de escolhas disponíveis” sendo relacionado ao visível colocado pelo currículo.

Forquin (1993, p. 23) chama a atenção para o aspecto acima ressaltando que é este visível que é “[...] explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos”. Ele acrescenta o termo “currículo oculto” para a diferenciação em relação ao que se adquire na escola como valores, competências, representações e papéis, que não são explicitados nos programas oficiais, porque

[...] realçam uma ‘programação ideológica’ tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta [...], seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de ‘sobrevivência’ ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial. (FORQUIN, 1993, p. 23).

Chervel (1990, p. 188) também destaca os aspectos explícitos e implícitos quando aponta que o “[...] papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”.

As seleções que acontecem nas disciplinas no entendimento de Forquin (1993, p. 167), fazem parte da “cultura escolar” que representa “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objetivo de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Mas, tal conceituação não pode ser aplicada a todas as realidades escolares por termos em cada escola “[...] um ‘mundo social’, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de gestão” o que nos remete à “cultura da escola” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Neste aspecto, Vinã Frago (1995, p. 68), aponta outra forma de colocar esta pluralidade dizendo que “[...] la escuela és una institución és por lo que podemos hablar de cultura escolar, y viceversa”. Nessa análise aponta para a dificuldade das culturas escolares “[...] ponerse de acuerdo sobre qué implica que la escuela sea una institución y sobre qué sea eso de la cultura escolar o si no sería preferible hablar, en plural, de culturas escolares”.

Continuando nesta perspectiva, o autor explica que a cultura escolar “[...] en cuanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a la escuela como organización, posee várias modalidades o niveles”. Sendo “[...] a la cultura específica de un establecimiento docente determinado, de un conjunto o tipo de centros por contraste com

otros [...]” o que traz a “[...] perspectiva individual, grupal, organizativa o institucional de algún aspecto de dicha cultura”.

Finalmente para o autor a expressão ‘conjunto de aspectos institucionalizados’ inclui

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar -, objetos materiales – función, uso, distribución em el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación desaparición...-, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. (VINÃO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Dessa maneira para Viñao Frago (1995, p. 69) “[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”.

Julia (2001) contribui explicando que para o estudo da cultura escolar não podemos prescindir de “[...] cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. Nesta posição ainda considera que

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Na interpretação de Faria Filho et al. (2004, p. 6) e colaboradores, Chervel “[...] advoga a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original” criticando os

[...] esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado de saberes superiores, fundados pelas universidades; a noção da escola como simples agentes de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto do conservadorismo, da rotina e as inércia.

Candau (2007, p. 53) contribui para este estudo no que se refere especificamente ao sistema público de ensino quando alerta para o quanto é recente este tipo de institucionalização que está situada na modernidade e

[...] assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado ‘universal’, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de meta transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal.

Candau (2007, p. 53), destaca estudos que indicam que “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades” e nos traz os desafios da escolarização na

[...] sociedade atual [que] é repensar a cultura da sala de aula e romper com o ‘congelamento’, que sofreu através do tempo, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, quanto no modo de se conceber e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como na concepção do(s) saber (es) a serem privilegiados e articulados. (CANDAU, 2007, p. 76).

O entendimento das variadas dimensões que podem assumir as definições de cultura escolar foi necessário para o reconhecimento das repercussões causadas pelo processo de formação continuada orientado pela proposta geempiana em sete estabelecimentos de ensino municipal. Os estudos de Candau (2007, p. 14) quando apontam para cultura escolar como “[...] impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do ‘aqui todos são iguais’[...]” também chama atenção para os desafios enfrentados na relação com as diferenças, pluralidade cultural, étnica, social, religiosa e outros. A esta dimensão Candau (2007, p. 53) acrescenta que a crise da sociedade atual nos “[...] processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento [...]” ainda não possibilitaram a presença de linguagens diversificadas na escola que permanece valorizando a homogeneidade e a repetição.

É nesta perspectiva que temos nas narrativas de nove (9) professoras que atuavam em sete (7) escolas da Rede Municipal de Londrina, a possibilidade de apontar as diferenças e semelhanças de entendimento e prática entre as escolas das professoras com base nos fundamentos do projeto de formação continuada geempiana ao desencadear este desestabilizações importantes na cultura escolar, ao ser proposição que se constitui com base no desejo do professor.

3.5.1 Críticas e Resistências Enfrentadas no Âmbito da Escola

Podemos constatar pelas falas das professoras, que por vários motivos elas recebiam críticas ou comentários negativos de outros profissionais. Para este tópico consideraremos as questões que as professoras entrevistadas observaram nas reações que sentiram dos colegas da escola que não participavam da proposta. Vale lembrar que esse trabalho está mostrando a experiência da formação geempiana com o olhar dos próprios participantes.

A professora **Lara** aponta os comentários que faziam sobre as saídas da professora para participação no grupo de estudo no horário de trabalho do tipo “‘ah’ mas o que esse povo vem fazer aqui’,[...] ‘não sei o que é esse negócio que tem que ficar saindo a cada 15 dias’ [...]”. A professora **Elis** aponta para alguns comentários como “[...] porque você vai perder tempo com, principalmente na parte, da formação de grupos que nós fazíamos, que contava voto [...], achavam que era perda de tempo”. Ela relata que “tinha professores que realmente falavam, você é do GEEMPA, você está fazendo o GEEMPA, então olhavam um pouco com desdém assim”.

Para a **Kris** a “maioria desconfiava que a gente ia conseguir, outros ficaram só olhando [...] tinha gente que achava esquisito aquilo, achava perda de tempo [...] outros ficavam de olho só para ver o que estava acontecendo”. A professora **Marina** relata que “[...] a gente percebia assim um olhar de escárnio, sabe como se diz ‘ai, o que esse povo está fazendo?’”. **Marina** continua dizendo que

[...] eles achavam aquilo ridículo, para que tanto? Não precisava aquilo, que não ia dar certo, ‘que todo mundo pode aprender que nada, tem criança que está provado que tem problema que não vai aprender nunca’, para que tudo isso se ganha a mesma coisa, no final do dia, o seu salário está lá do mesmo jeito, eu vou ficar me matando.

Comentários como estes foram provocados pela implantação da proposta, sendo os que seguem relacionados às reações dos professores de outras séries, mais especificamente de 2ª série, quando iam trabalhar com os alunos que saíam das salas geempianas. A **Samy** aponta que “até hoje a gente ainda recebe muita crítica de pessoas que falam que o GEEMPA não alfabetiza, as crianças saem sem serem alfabetizadas”. **Marina** também ouviu comentários de professores criticando os alunos porque:

primeiro não sabiam sentar, porque só andava na sala. Segundo que caderno nunca era usado, o livro não era usado, eles não tinham uma rotina, não sabia onde começava e onde terminava o caderno, que era só folhinha, folhinha, folhinha, isso os professores reclamavam muito. E que ‘ah esse negócio de deixar o aluno descobrir por si mesmo onde já se viu, tem que encontrar o erro e assinalar, circular ele tem que entender que ali é m/n p/b tem que ensinar as regras.

A **Bia** destaca que as professoras falaram que ‘ah’ mais essas crianças não sabem nada, com esse negócio de GEEMPA essas crianças estão ‘emburrecendo’ [...]”.

A **Marina** ouviu sobre seu trabalho que “ela é doida porque ela deu mais letras [...]”. Ao longo da entrevista **Marina** faz outro comentário onde indica que “[...] a escola foi muito tempo tradicional, acharam péssimo e que aquilo ia contaminar as primeiras séries que na segunda ninguém ia saber nada”.

Cristy também fez comentários do que ela ouvia de outras professoras

[...] você é louca, fica ouvindo esses gritos, [...] os seus alunos estão conversando eles não estão aprendendo [...], as outras pessoas tentam mostrar exatamente o contrário e se você está conseguindo caminhar mais ainda, pior porque as pessoas exigem mais ainda, ficam cobrando mais, no sentido de cobrar e ver onde está a falha para [...] poder dizer que isso dá errado.

Algumas repercussões permanecem como para a **Sol** que recentemente ao trabalhar temporariamente em outra escola começou a perceber que “[...] GEEMPA era a mesma coisa que AIDS [...] então quando eu falo ‘ah eu trabalho com a proposta [...] do GEEMPA’, morre o assunto, todo mundo muda de assunto é como se você falasse ‘ah, eu tenho AIDS’, todo mundo vai sair de perto sabe, então eu vejo muito isso ainda”.

Isso nos mostra que apesar das entrevistas terem sido realizadas em 2008, a resistência ao diferente permanece, pois na proposta geempiana há elementos que ferem, desestabilizam o que era predominante na cultura escolar, como, por exemplo, o trabalho com as carteiras ordenadas em fila e não o trabalho com o grupo; correção dos erros sem considerá-los como hipótese de pensamento dos alunos e a avaliação realizada posteriormente e não anteriormente para ser o guia do planejamento do professor.

Cristy faz uma revelação interessante quando diz que “tem professor que torce mesmo para que não se realize [...] porque se não se realizar você não sabe e a proposta está errada e eu não preciso fazer”.

Nesses comentários evidencia-se que além da aprendizagem de uma nova proposta no âmbito teórico e prático que provoca crises no profissional, como já constatamos,

ainda existe a crítica dos outros professores da escola, que não foram amenizadas com o passar do tempo, mesmo tendo emergido com a intenção que todas as pessoas da escola estivessem conscientes da proposta e do que significava a adesão.

A **Cristy** aponta uma crítica específica, relacionada à troca do cargo de auxiliar de supervisão por uma turma de alunos, considerada difícil. Ela foi movida pela vontade de aplicar a proposta e recebeu “críticas porque eu sai da supervisão para ir para a sala de aula, achando que eu era meio louca, devia ter pensado melhor, que a turma era muito difícil”. Destaca que os professores acham que a função de professor tem menos ‘status’ do que, por exemplo, a função de supervisor.

Samy na época recebeu uma crítica de ordem pessoal “[...] uma professora logo quando eu comecei a participar do núcleo, que a gente fazia cursos e viagens ela falava assim ‘cuidado que você vai perder o marido, cuidado que você vai perder o marido’, sabe, eu falei: ‘não, todas às vezes que eu sai o meu marido me apoiou’ [...]”.

Todas essas críticas e comentários fizeram parte desse processo que buscava redimensionar o processo de ensino e aprendizagem. A professora **Bia** destaca que

[...] foi como se a gente criasse um grupo a parte dentro da escola e isso gerou confusão com o pessoal da segunda, terceira e quarta ‘ah! só as meninas da primeira. Ah! agora esse GEEMPA’ e por não entender, vê a gente só falando [...] o alfabético, a escadinha e ble, ble, como se a gente falasse uma língua a parte, então eu lembro que isso criou meio que um clima com as outras séries [...].

Isso também foi apontado pela **Kris** ao revelar que “eu quase me exclui daquele grupo, eu estava dentro da escola, mas num grupo à parte, o grupo que estava trabalhando o GEEMPA”.

Outras críticas foram apontadas pelas professoras, quanto à aplicação da aula entrevista, pois na maioria dos casos era disponibilizado um professor auxiliar para ficar na sala para que a professora regente realizasse a aula entrevista, com cada um de seus alunos. O trabalho em grupo, as fichas didáticas, a utilização de cotas de xerox; os eventos culturais e a merenda pedagógica também foram alvo de críticas pelas professoras não geempianas. Outro aspecto que causou críticas foi a participação pelas professoras em grupos de estudos, que eram parcialmente realizados no horário de trabalho, o que gerava a necessidade de professora-substituta em sala de aula e mexia com toda a escola.

Como podemos evidenciar a implantação e a aplicação dessa metodologia não foi tranqüila, tanto nos conflitos que o próprio professor viveu consigo, assim como pelas

reações de outros profissionais. Como aponta Grossi (2004c, p. 14-15) é “[...] compreensível que estas inovações provoquem muita euforia entre os que com elas se engajaram e muito mal estar entre os que estão fora”. A autora faz alguns questionamentos, entre eles: “Como conviver com a ética do desejo de ensinar a todos, o que compele os profissionais comprometidos a se superarem, inventando diante dos impossíveis?” Também destaca outras questões: “Como conviver com o êxito do colega que consegue ensinar, se não a todos a quase todos os seus alunos?” E ainda: “Como argumentar que um colega não fale mais de aluno com dificuldade, mas diante de um aluno que não avança o esperado, busca localizar onde, quando e porque ele, professor, não conseguiu provocar aquele aluno?”

A idéia de que ‘todos podem aprender’ que é o centro do nosso trabalho também causou comentários nas escolas, pois conforme relata **Elis** “a gente foi lá para aprender, esta lutando para que todos aprendam realmente, mais ai vem com essa idéia ‘ah! não, não pode. Não se preocupa não, é assim”. Em outro momento indica que “muitas pessoas dizem ‘não, [todos] não podem aprender, porque têm dificuldades, têm muitas crianças que tem dificuldades emocionais. Nascem às vezes com dificuldade’[...]”.

A **Lara** também aponta que “quando a gente falava que todos podem aprender as pessoas realmente falavam, que há barreiras [...] problema de fono, é hiperativo [...], as pessoas diziam ‘ ah! É mais difícil todo mundo aprender”’.

A professora **Kris** lembra que “[...] não se acreditava até que ele acontecesse [o 100%]” e que na escola questionavam sempre

[...] essa questão do todos podem aprender, era uma questão interessante, porque sempre vinham colocar para você ‘e aquele fulano assim, assim, assim, está aprendendo?’ [...] ‘E aquele fulano assim, assim esta conseguindo?’[...] a pessoa perguntava do ruim não do bom [...] para saber se você conseguiu com aquele um.

A professora **Samy** também comenta o que os outros professores consideram que a causa do fracasso escolar está “sempre no aluno, no bairro, por ser um bairro carente, na família entre aspas [...] ‘desestruturadas’, eu acho que até o último item seria o próprio professor a didática do professor”. Quando questionada se realmente ela acha que o professor tem consciência de seu problema de ‘ensinagem’ ela aponta que “não, eu acho que é muito difícil ele pode até tentar ter consciência [...]”.

A professora **Cristy** explicita que muitos professores não admitem falhas em seu trabalho e para isto buscam desculpas na criança que “[...] deve ser hiperativa, a criança que deve ter alguma deficiência [...], ela deve ter problema auditivo, então deve ser

visual, então vou pedir para mãe levar não sei onde, é porque a família, os pais deles são drogados, é porque mora na favela”.

A **Marina** também destaca que para suas colegas é “[...] sempre o aluno, a família, ele que tem problema, o irmão tem, a família tem e o fulano esse não adianta querer, então nunca o professor tinha alguma responsabilidade sempre eram fatores externos, os mais variados possíveis para achar a culpa em alguém”.

Aponta ainda que a cobrança é maior “[...] se ficar um aluno que não aprendeu ‘ah!, Mas era aluno do GEEMPA, porque que está sem [aprender], no GEEMPA não diz que todos aprendem?’. Se não der certo o culpado é o GEEMPA, não é o professor que teve alguma falha, ou alguma coisa”.

A **Samy** também aponta que “muitas pessoas não acreditavam no 100%”. Para a **Bia** os colegas que reagiam diante da idéia de que ‘todos podem aprender’ apontavam alunos ‘rotulados’ na escola dizendo “então quero ver você alfabetizar o fulano de tal”.

Essas falas apontam que a idéia de que ‘todos podem aprender’ contradiz o que a cultura escolar afirma de acordo com o indicado pelas professoras, já que esses comentários foram feitos por professores não geempianos aos professores geempianos. Percebemos que as professoras que estavam em processo de formação introduziam práticas que poderiam mudar a cultura escolar, mas que na pressão, muitas vezes eram influenciadas pelas professoras que não aplicavam a proposta e recuavam. Destacamos aqui duas falas, a **Duda** que mostra querer alfabetizar os alunos para mostrar aos colegas, ou seja, para dizer que a proposta realmente era válida e que era possível, mas neste contexto “se você não alfabetiza 100% um ano, você começa a voltar a achar que é normal, que ninguém alfabetiza mesmo o 100%”.

Na fala da professora **Sol** podemos identificar o peso que tem o princípio da proposta e o da interferência dos outros professores, ou seja, a força da cultura escolar quando ela aponta que

[...] eu acho que todo mundo tem essa reação, no começo iam contra, eu falei: mas a Esther afirma. Mas depois eu passei a acreditar como eles [outros professores] assim que tem limitações ‘ah! Eu acredito que todos podem aprender, mas tem o tempo, tem isso, tem aquilo, outros têm mais dificuldades.

Na verdade ela aponta que no início a idéia de que ‘todos podem aprender’ não era entendida como dela e sim personalizada na figura da coordenadora Esther. Pela fragilidade da desestabilização e força do contexto escolar ao verificar que não alfabetizou

todos os alunos e pressionada pelos colegas, volta a questionar o princípio, apesar de ainda afirmar que quer ensinar a todos e que acredita na idéia de que ‘todos podem aprender’. São contradições que permanecem e que fazem parte da dificuldade que por meio das provocações trazem elementos que ainda não aparecem como compatíveis para a desestabilização dos professores em relação à realidade escolar.

3.5.2 Mudanças e Resistências nas Sete Unidades Escolares

Algumas evidências das repercussões na cultura das sete escolas participantes podem ser demonstradas no caso do remanejamento que acontecia na **escola 1** onde **Duda**, a **Samy**, **Cristy** e a **Bia** trabalhavam e ainda permanecem, com exceção da **Bia**. Para a professora **Samy** as

[...] mudanças foram muitas, em primeiro lugar nunca mais teve o que a gente tinha feito naquele ano que era, deixar os alunos por níveis, com o grau de dificuldade, hoje a gente tem núcleo comum [...], a primeira série a gente procura colocar os alunos de forma mais heterogênea possível, porque a gente sabe que é dessa forma que os alunos aprendem.

A **Cristy** também faz referência ao remanejamento que acontecia nessa escola “[...] se esperava um tempo, então um mês, dois meses para você conhecer a turma, via se as professoras concordavam ia lá e fazia o remanejamento”. Aponta que quando “chegou o GEEMPA, o que foi visto que não adiantava remanejar você precisa da diversidade, então você precisa de todos os níveis em todas as turmas, então acabou com essa história de remanejamento”. A **Cristy** aponta que “esse ano a gente já conseguiu, que se formasse a turma de segunda série por núcleo comum”.

Como apontamos anteriormente, para os alunos irem para a segunda série devem ter se apropriado dos conteúdos mínimos necessários. Uma solução realizada no ano de 2008, já que ainda permanecem os ciclos, foi formar uma turma de alunos que estão na segunda série e que não se alfabetizaram. Assim se constitui a turma com o mesmo núcleo comum, sem misturar alunos não alfabetizados com alunos alfabetizados, o que favorece a aprendizagem, já que é importante a diversidade dos níveis dentro do mesmo núcleo comum e não a mistura de núcleos diferentes, na perspectiva desta proposta geempiana.

A **Samy** também identifica que o trabalho em grupo mudou o contexto escolar apesar de que “não são todas as primeiras séries que trabalham em grupo, mas acho que trabalham bem mais do que trabalhavam antes”. Como atualmente ela trabalha como auxiliar de supervisão ela disse que “quando a gente pede para trabalhar em grupo, já acham que estão trabalhando GEEMPA”. A professora **Cristy** também aponta o trabalho em grupo “a gente tem um trabalho bem legal com grupo, com pré, primeira e segunda, terceira e a quarta que ainda é mais resistente, fazem de vez em quando [...] no prézinho a gente também já tem eleição”. A **Cristy** aponta que estando como auxiliar de supervisão

[...] eu não consigo separar o que eu aprendi do que eu tenho que orientar. Os professores com quem eu trabalho, hoje na primeira série, na segunda série, apesar de não sermos GEEMPA na escola, nós usamos muito do conhecimento que foi aprendido com o GEEMPA [...] porque tem outras professoras também envolvidas e a gente usa o trabalho com glossário, a gente usa o trabalho com o grupo, então isso é uma coisa que não tem como esquecer.

Apesar de não ter grupo de estudo atualmente nessa escola, a **Cristy** indica que

[...] a gente consegue fazer pelo menos no bimestre uma reunião de reflexão, uma vez por bimestre pelo menos a gente está conseguindo fazer fora do horário, coisa que antes a gente não fazia, a gente não tinha esse espaço a gente fazia no dia ali na prática de estudos [...] tem professor que até pergunta ‘a gente não vai se reunir para trocar umas idéias?’

A **Cristy** demonstra que pelas repercussões do conhecimento construído nesta formação ainda faz várias interferências em sua escola e ao ocupar o lugar de auxiliar de supervisão ela orienta os professores mostrando que

[...] a gente gostaria que fosse trabalhado com alguns princípios do GEEMPA [...] então a aula-entrevista a gente pede, fornece o tempo necessário para elas possibilitando que elas fiquem fora uma semana, fora assim, que tem uma pessoa ajudando para que elas realizem avaliação e conheçam o aluno é auxiliando assim no questionamento, demonstrando como seria um planejamento, então vai dando toda a orientação para conquistar essa professora para que ela se empolgue e realize a proposta como um todo.

A **Cristy** aponta que a merenda pedagógica na época foi introduzida na escola como um todo, e afirma que “[...] a merenda a gente conseguiu instituir um jeito

diferente [...] a gente até conseguiu que a diretora comprasse um carrinho para servir a merenda na sala toda bonitinha, a gente sentava em grupo, fizemos toalha [...] na escola como um todo”.

Na escola onde **Samy** atua “a merenda eu creio assim que também, a primeira e a segunda, ainda continua. As professoras ainda fazem”. A merenda pedagógica e o evento cultura foram instituídos como um todo na escola e de alguma forma ainda acontece.

A merenda pedagógica e a atividade cultural também foram aspectos de mudança na **escola 2** e a professora **Elis** comenta que “[...] a merenda, nós demoramos muito para fazer a merenda, mas depois no final nós conseguimos comprar pratos e talheres para todas as crianças [...] toalha para as mesas do refeitório”. A professora também aponta que os “[...] passeios culturais [...] quando a gente conseguia propor, proporcionar isso para as crianças, para os alunos, da escola toda”. Ela destaca que “[...] foi a partir dessa época que a gente conseguiu que a diretora aplicasse mais nesses passeios”, o que acontece ainda atualmente.

Denominamos de **escola 3** a escola em que a **Marina** e a **Kris** trabalhavam em 2002, porém ambas não indicaram mudanças em relação a essa escola.

Marina trabalhou em 2003 na **escola 4** e nesta escola quando chegou ninguém participava da proposta geempiana em 2002. Ela comenta que quando chegou “a supervisora começou a pedir que as outras turmas também fizessem avaliação, então elas tiveram que fazer uma inicial, era só as quatro palavras e a frase”. É possível perceber que mesmo não realizando a aula-entrevista da proposta geempiana, algo começou a mudar, e foi a partir da inserção da **Marina** nessa escola que houve a adesão da escola em 2003 no projeto e que levou os professores a realizarem aula-entrevista, trabalho em grupo, merenda pedagógica, evento cultural, mesmo após a finalização do projeto.

A **Kris** também passou por esse processo de mudança de escola, e em 2003 trabalhou na escola que denominamos **escola 5**, o que levou a mesma a ingressar neste ano no projeto. Atualmente ela não está nessa escola e de maneira geral destaca que “[...] eu vejo que depois da passagem do GEEMPA muita coisa mudou nas escolas principalmente a questão da merenda, então hoje se você falar que você vai fazer uma merenda pedagógica, muitas escolas já sabem o que é”.

Da mesma maneira ela faz referência ao trabalho em grupo ao afirmar que

[...] se a pessoa chegasse na sala de aula e os alunos estavam em grupos, igual eu lembro que o ano retrasado o pessoal da secretaria chegou, já viu minha sala organizada em grupo ‘ah ela segue a proposta do GEEMPA’, então já sabia porque que estava formado daquela forma então eu vejo que [...] muitas coisas as pessoas já sabem porque você estava fazendo.

A **Kris** destaca a permanência de “muita memória em muitas escolas [...]” da proposta geempiana o que levou a “essa mudança de mentalidade que eu estou falando que veio a partir da proposta geempiana”.

Desde a implantação do projeto a **Sol** atua na mesma escola, que denominamos de **escola 6** e aponta que

[...] não tem mais a música ba, be, bi, bo, bu [...] mudou o sistema da primeira série e com o passar do tempo [...] os professores ficaram curiosos, porque eles perceberam que existem níveis [...] então esse trabalho uma vez por semana com os grupos sabe [...] fizeram escadinha na segunda série.

Atualmente o supervisor da escola onde a **Sol** trabalha, orienta outras professoras com o apoio do trabalho realizado por ela, que relata que “então não é diretamente comigo mas passa para eles, então eles estão fazendo uma vez por semana, eles montam atividades específicas por níveis”.

Para uma melhor visualização das mudanças que ocorreram nas unidades escolares montamos um quadro

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	ESCOLA 5	ESCOLA 6	ESCOLA 7
SEM REMANEJAMENTO, COM NÚCLEO COMUM	X						
TRABALHO EM GRUPO	X			X			
MERENDA PEDAGÓGICA	X	X		X			
EVENTO CULTURAL	X	X		X			
AULA-ENTREVISTA	X			X			
NÍVEIS PSICOGENÉTICOS					X		

Quadro 7 - Mudanças nas Unidades Escolares

Nas escolas em que houve rotatividade de professoras, que é no caso a **escola 3 e 6**, não foi possível caracterizar as mudanças. Sobre a escola denominada de **escola**

7 onde **Lara** trabalha até hoje, ela apenas comentou que não houve muitas mudanças por se tratar de uma escola que já era bem ‘estruturada’.

Na **escola 1**, que é onde atuam mais professoras que participaram da formação nos referidos anos, é onde identificamos mais mudanças no cotidiano. Sabemos que outras mudanças podem ter ocorrido mas por ficarem na esfera da subjetividade, não foram explicitadas.

3.5.3 Olhares dos Diretores

Como se trata da mudança da unidade escolar, percebemos que nesse momento a visão do diretor poderia contribuir para uma melhor compreensão. A **Maria Inês** que atuava como diretora na **escola 1**, na época da implantação do projeto, destaca que para ela como diretora “era um pouco complicado porque você tinha um método e depois, alguns com método diferente e você tinha que atender a todos, então é trabalhoso [...]”. Ela destaca como mudança “[...] a liberdade de expressão, a motivação e assim eles [alunos] mesmos saberem em que nível eles estavam, eles vinham falar para gente ‘olha eu estou subindo’, então era assim, era uma liberdade, era uma motivação também”.

A pessoa que se denominou de ‘**Eu aprendi todos podem aprender**’, que era diretora da **escola 3** também percebeu mudanças no aluno, “com mais autonomia, com liberdade de expressão, de falar e de escrever, eu percebi isso, que o aluno que é trabalhado dessa maneira ele tem este crescimento”. Em outro ponto destaca que os professores “criticam, não querem, não vão, mas eles esperam a resposta de quem está trabalhando no GEEMPA”.

O **Elias** que ainda atua como diretor da **escola 6** também ressalta que “os resultados foram positivos, a evolução do aluno, a maneira dele aprender, dele falar, a criança fica mais esperta, a produção melhor, a produção de texto é muito melhor [...]”. Aponta ainda que o supervisor “começou a puxar todas aquelas idéias que a professora [geempiana] trabalhava em sala e começou a passar para as outras professoras sem elas entenderem que era a proposta”, com isto, acabou atingindo “quase toda a escola com o mesmo trabalho, por exemplo, as avaliações que não faziam, então a maioria já faz um teste de avaliação no começo, trabalha com atividades que a própria professora tinha”.

Já **Ana Maria, escola 2** e que ainda atua como diretora dessa escola destaca resumidamente que “[...] essa idéia do GEEMPA de estudar, de buscar e de trabalhar muito em grupo [...] ficou”.

Para a **Laurentina**, que era diretora da **escola 5** destaca-se como mudança “o trabalho de grupo, que estimulou outras a estarem fazendo esse trabalho, [...] a socialização das crianças para não ficar só naquela, aquele esquema de um atrás do outro”.

A **Silvia** que ainda atua como diretora da **escola 7** indica a “merenda pedagógica. Você vê gente que tem esse projeto até hoje na escola com todos os alunos, então, todo o mês de março, logo no início, nós temos esse projeto da merenda que foi retirado do próprio GEEMPA”.

Também se refere ao trabalho em grupo quando diz que “o trabalho em equipe, uma coisa bacana, que até passamos para alguns professores que na época alguns já trabalhavam [...]”.

As **escolas 4 e 5** não participaram da formação geempiana no ano de 2002 e só entraram em 2003, porque ambas receberam professoras que estavam na **escola 3** e que participava do projeto.

A **Madá**, ex-diretora da **escola 4**, ressalta que a mudança no professor “a gente viu, pelo menos as condições mínimas, necessárias para que esse projeto, para que essa proposta de trabalho na verdade fluísse”. Também destaca que uma das principais mudanças é que o professor

[...] se envolve, ele tem um compromisso, por exemplo, se é o menos um para o aluno é o menos um para o professor, então essa questão eles levam muito a sério, e os professores levam muito a sério, ela sabe da importância dele estar presente na sala de aula [...].

Madá ainda destaca que havia um rodízio de professores e esse compromisso fez o “[...] professor querer permanecer ali alfabetizando, porque normalmente quem é que era o alfabetizador na rede, o professor que iniciava, o professor novo, porque o restante queria terceira e quarta série [...]”.

Aqui é importante comentar que além da rotatividade de professores de uma escola para outra, como vimos que aconteceu, também há uma rotatividade interna na escola, sendo que geralmente os professores mais experientes optam por não terem sala de alfabetização, nesse caso, o professor que está em início de carreira, muitas vezes sem experiência, acaba sendo professor dessas turmas. A diretora da **escola 4** mostra que a

formação geempiana fez com que os professores continuassem nas turmas, se tornando assim um especialista em alfabetização, e de forma positiva.

3.5.4 Outras Mudanças Ocorridas para Além das Unidades Escolares

Além das mudanças nas escolas, as professoras fizeram referência à Secretaria Municipal de Educação. Quando houve o rompimento da SME com a formação do GEEMPA, a Secretaria iniciou projeto de formação continuada coordenada pelas assessoras da Secretaria que recebeu o nome de Caminho do Letramento e que ainda permanece ativo. As professoras que atuam na Equipe Pedagógica da SME participaram de todo processo de formação desenvolvido pelo projeto, sendo elas as coordenadoras da formação a que algumas professoras se referem. A professora **Kris** indica que

[...] o GEEMPA deixou muitas coisas de mudança, tanto que hoje a secretaria, ela trabalha com o GEEMPA, com a teoria do GEEMPA trabalha, ela não tem teoria própria, ela tem o que o GEEMPA deixou, ainda passa para os professores fazerem grupo [nos moldes do que foi aprendido com o GEEMPA], [...] estimulam as pessoas a fazerem a avaliação dos alunos.

A **Kris** destaca ainda que “até a forma como a secretaria hoje orienta os professores, a forma de orientação já é um reflexo dessa passagem [...]”. Aponta ainda que no início o Caminho do Letramento

[...] nada mais era do que uma cópia do que estava sendo feito antes dentro da proposta geempiana, depois foi descaracterizando um pouco, foram criando outras coisas em cima, pelo distanciamento também, se você se distancia do projeto, você não vai fazer o projeto na integra [...].

Para a professora **Samy** o Caminho do Letramento “não cita assim o nome do GEEMPA, mas ao mesmo tempo a gente sabia que tinha o embasamento teórico do GEEMPA [...]”. Essa formação para a **Samy** “não chegava nem perto do que eram as assessorias do GEEMPA [...]”. A **Marina** faz um desabafo quanto a formação realizada pela SME indicando ser um “[...] plágio [...] da proposta [...]”.

A professora **Sol** diz “eu evitei participar do tal do Letramento, porque aquilo para mim era uma confusão de GEEMPA, de dedo de GEEMPA [...] eu achei aquilo uma salada mista [...]”.

Bia faz um questionamento sobre as pessoas que assumiram essa formação “porque as pessoas que assumiram depois, elas não tinham um preparo, elas viram o que a gente viu”. A professora **Duda** destaca que mesmo sendo “uma das bases do Letramento, é além da psicogênese toda a formação geempiana”. Apesar do Letramento ter uma base geempiana ela destaca que “[...] é uma coisa totalmente diferente, não é o GEEMPA, mas alguma coisa ficou, pelo menos na cidade tem pessoas [professoras da rede municipal em geral] se encontrando de quinze em quinze dias”.

A professora **Lara** participa da formação das professoras do contra turno e indica que são “naqueles moldes dos grupos, que a gente tinha do GEEMPA [...] nós temos um encontro mensal [...] tem uma coordenadora, ela [...] participa de um encontro lá com a assessoria do contra-turno [...] e trabalha com a gente [...]”.

Esse trabalho foi instituído na SME nos moldes das aprendizagens ocorridas no período do projeto e com embasamento que busca as referências teóricas utilizadas pelo GEEMPA. Outro aspecto positivo está no fato de que estas professoras que atuam na equipe pedagógica da SME continuaram a estudar reconhecendo os méritos advindos deste processo de formação, o que nos permite indicar que nem sempre ‘estranhamentos’ desestabilizam o ‘desejo’ de professoras, e que estas professoras não desistiram da continuidade do projeto e buscam atuar nos espaços onde isto é possível, ocupando aberturas e/ou criando estas oportunidades de trabalho com as professoras, sabendo que em tal ação atingirá os alunos.

Além desse trabalho, houve a constituição de um núcleo de estudos geempianos, que ainda funciona com professores que queiram estudar e aplicar a proposta geempiana. Esse grupo denominado de Professores Geempiando em Londrina – PROGEELON, tem o apoio do GEEMPA, inclusive tendo acesso às pesquisas atuais.

Esse grupo tem uma rotatividade de professores muito grande, pois não é muito fácil assumir que estão aplicando a proposta, além de sabermos que é uma proposta complicada, ainda há o problema dos outros professores, que manifestavam descrença quando era instituído na secretaria. Desde 2004, mais ou menos, 60 professoras, passaram pelo núcleo de estudos que atualmente tem a participação de 11 professoras. Esse grupo é aberto a todos os interessados em estudar e aplicar a proposta, visando apoiar e ensinar outros professores na aplicação da metodologia. Este núcleo já realizou três mini cursos sobre grupos áulicos e psicogênese, com apoio e autorização da coordenação do GEEMPA.

Entendemos ser importante a caracterização das professoras em relação à participação do núcleo de estudos 2004 e 2008. A **Bia** e a **Lara** não participaram desse núcleo de estudos mas a **Bia** trabalhava com professores que participavam. A **Duda** e a **Samy** participaram apenas no ano de 2004. A **Kris** e a **Sol** em 2006 e 2007. A **Elis** e a **Cristy** tiveram participação de 2004 a 2007 e a **Marina** de 2004 a 2008. Sabemos que o tempo de participação é apenas um referencial, pois o tempo pode ser o mesmo de uma pessoa a outra, porém a intensidade do engajamento pode ser diferenciada.

Como já destacamos, a **Elis** e as outras professoras desse grupo de estudos, chegaram a falar com a Secretária de Educação que interrompeu o projeto, propondo-se a ajudar, esse momento foi uma tentativa de reaproximação do GEEMPA com a Secretária, que não funcionou. A **Cristy** viu que no núcleo de estudos, após o rompimento “existia outras possibilidades, até se estruturar os primeiros grupos de estudos”.

A **Marina** indica que “ainda bem que eu participo de um grupo de estudo, tendo ainda uma ligação com o próprio GEEMPA”. A **Marina** ressalta ainda que hoje “a gente caminha, mas com as próprias pernas, a gente tem que enfrentar algumas lutas, algumas batalhas, que a gente se sente sozinha, nós somos o núcleo de Londrina, a prefeitura de verdade não dá apoio nenhum [...]”.

Quando era o projeto decorrente do convênio realizado pela Secretaria de Educação, já havia comentários contraditórios e muitos desafios a serem vencidos. Este grupo de professoras nos trouxeram algumas das pressões que sofriam assim como, as descobertas e entendimentos que mais as marcaram. Elas nos demonstraram que tiveram persistência para continuar a aplicar a proposta geempiana. Temos como hipótese que o conjunto destes impasses contribuiu para a desistência das professoras, visto que no ano de 2009, não há nenhuma dessas nove professoras com sala de alfabetização e nenhuma delas participando do núcleo de estudos.

No final do ano de 2009, quando finalizávamos a escrita deste trabalho houve uma aproximação entre a equipe da SME e a coordenação desse grupo. O que buscavam era a venda de um *kit* de 4 livros para 60 escolas da rede municipal de Londrina, que estão utilizando o material do GEEMPA para a orientação dos professores em projeto denominado ‘Tecendo Letras’. A coordenação do núcleo de estudos em parceria com a coordenação de um evento realizado pela SME com os professores da rede municipal de ensino, possibilitou uma palestra, com a coordenadora do GEEMPA Esther Pillar Grossi, intitulada “Ensinar é provocar perguntas, porque ‘a resposta é a infelicidade da pergunta’”.

Esta aproximação nos traz a perspectiva de possibilidade de novos trabalhos conjuntos entre a SME e GEEMPA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta trajetória tivemos contato com nove professoras, que trabalharam nos anos de 2002 e 2003 em salas de alfabetização e no período participaram da formação continuada geempiana, aplicando suas proposições em sala de aula.

Também contatamos 10 gestores, sendo sete diretores das escolas em que as professoras trabalharam no período de 2002 e 2003, a Secretária de Educação que implantou o projeto, a Secretária de Educação que interrompeu o projeto e a Coordenadora do GEEMPA. A perspectiva dos gestores nesse trabalho foi para a triangulação dos dados, e verificação de elementos compartilhados ou não pelas professoras e gestores.

Foram três as questões que guiaram esse estudo, a primeira é quanto ao impacto da formação continuada causado sobre os professores na sua atuação docente; a segunda visou reconhecer o impacto desta formação nos professores sobre a representação que tinham sobre os alunos e por fim, a repercussão do processo de formação sobre alguns princípios já cristalizados na cultura escolar.

Para o reconhecimento das representações dos participantes optamos pelo trabalho com a memória em metodologia que propiciasse a rememoração das professoras para a produção coletiva de narrativas. Delory-Momberger (2008) foi a base teórica que nos respaldou neste intento. Com os gestores realizamos entrevistas semi-estruturadas convencionais.

Este estudo foi desenvolvido com algumas diferenças no encaminhamento metodológico em relação aos sujeitos sociais participantes. No que se refere à produção coletiva de narrativas pelas professoras observamos que na tríade constituída por cada um dos três grupos de professoras o texto produzido pelo 'escriba' não apresentava riqueza de detalhes que nos remeteu à gravação e transcrição na íntegra do relato gravado do 'falante'. Tal opção nos trouxe alguns dos limites da metodologia que, mesmo assim, revelou-se como opção de maior riqueza no processo de rememoração ativado pelo diálogo no coletivo. A formação do grupo também representou dificuldade pela questão do horário e de necessidade de três encontros porque deveria ser compatível para as três professoras que constituíram o grupo. A consciência como parte da tríade nos apresentou questões que devem ser reelaboradas pelo não entendimento do sujeito sobre o papel que desempenha, emergindo assim a necessidade de maiores esclarecimentos no início.

No decorrer dos encontros as professoras apresentaram desenvoltura em seus papéis, apresentando maior confiança para a exposição do seu pensamento sobre o vivido. Achamos que isso pode estar relacionado a três fatores: primeiro por estarem estabelecendo diálogo com outras professoras que participaram da mesma experiência de formação, segundo por ser a mediadora deste momento uma das participantes do processo de formação, e por fim, pela oportunidade de compartilharem a mesma experiência em seu início, decorrer, finalização e estratégia para permanência através do núcleo de estudos geempianos.

Destacamos que ao se propiciar no ‘coletivo’ a expressão do vivido, esta metodologia trouxe a possibilidade de troca, da superação do silêncio, pois as professoras estavam em situação de compartilhamento com seus pares, o que trouxe possibilidade do auto-reconhecimento e do reconhecimento do ‘outro’. Indicamos a importância da articulação de contextos para o diálogo da experiência de formação, apesar das dificuldades operacionais, pois este encaminhamento amplia a compreensão de como os professores elaboram seus pensamentos na relação com saberes e práticas, assim como em relação às políticas educacionais.

Com os gestores as entrevistas ocorreram de forma individual, com questões semi-estruturadas, que tiveram como maior objetivo a triangulação de dados. Entendemos que as duas formas de organização dos sujeitos para a produção de narrativa (grupal e individual) nos trouxeram contribuições valiosas para os objetivos do estudo em relação a cada grupo de sujeitos no conjunto da experiência de formação continuada.

As representações dos participantes nos revelaram que o processo de formação continuada realizada pelo GEEMPA em convênio com a SME se diferenciou em sua implantação do que comumente era realizado até o momento.

Observando que as mudanças governamentais refletem sobre mudanças nas políticas educacionais, verificamos que neste caso atingiram de maneira negativa o processo de ensino e aprendizagem. A Secretária de Educação que implantou o projeto buscou formas de reflexões que gerassem comprometimento com o ‘novo’ que se pretendia implantar, o que incluía a não obrigatoriedade de participação, para que a permanência fosse mais efetiva. Sua saída revelou ao final do processo que a mudança de gestores na política educacional permanece desconsiderando o processo educativo em suas repercussões sobre os alunos e professores. Também foi evidenciado que as decisões e projetos que dão voz aos professores possuem potencialidade ampliada para sua permanência para além dos governantes.

As professoras afirmaram de forma unânime que a adesão ao projeto foi por desejo, conforme a Secretária e a Coordenadora do GEEMPA propuseram. Inclusive **Marina** enfrentou a direção para participar da formação e a **Cristy** deixou de ser auxiliar de supervisão e para se adequar aos critérios de adesão assumiu uma turma de alfabetização.

Porém, este reconhecimento unânime não ocorreu entre os diretores, sendo que para **Laurentina** eles foram ‘forçados’ a aderir. Isso se deve ao fato das políticas educacionais em sua maioria, não levarem em consideração o posicionamento dos profissionais, o que entendemos como repercussão que impediu que esta diretora acreditasse nesta possibilidade de escolha.

No ano de 2003 após a troca de Secretária houve a interrupção do convênio. Este momento para as professoras significou mais do que a questão de como iriam dar continuidade aos estudos, mesmo reconhecendo a necessidade de maior aprofundamento teórico. Para elas a questão extrapolou o político, o que não quer dizer que as professoras não perceberam essas questões políticas, mas a que foi evidenciada era preocupação que tinham e com a formação e aplicação em sala de aula. Mesmo tendo a metodologia causado conflitos para as professoras, em nenhum momento elas demonstraram que a interrupção dessa formação foi bem vinda, e sim o contrário, pela indignação causada na ausência de diálogo para a interrupção do processo.

Evidenciando o quanto as políticas educacionais influenciam, outro aspecto que ficou visível foi o entendimento político que atribuiu ao projeto educacional de formação continuada as dimensões de caráter de projeto ‘pessoal’ o que gerou sua interrupção e a manutenção da descontinuidade das políticas sem a análise das suas contribuições para a educação municipal.

No contexto de adesão as professoras **Lara, Kris, Elis, Marina, Cristy, Sammy, Duda, Sol e Bia** não hesitaram em conhecer o novo, em trilhar novos caminhos para aperfeiçoamento da prática profissional como alfabetizadoras.

O GEEMPA tendo como principal princípio a idéia de que ‘todos podem aprender’ provocou estranhamentos na ‘cultura escolar’ com suas proposições para a superação de situações de ‘fracasso escolar’

Nesse percurso foi a ênfase no princípio de que ‘todos podem aprender’, que nos permitiu visualizar o impacto causado na atuação docente das professoras e as repercussões dessa formação na relação com os colegas e gestores, conseqüentemente sobre a ‘cultura escolar’ em sete estabelecimentos de ensino que as professoras pertenciam.

Durante as entrevistas as professoras expressaram de forma recorrente como justificativa para a não aprendizagem dos alunos três problemas: a questão da saúde, da família e do ritmo de aprendizagem. É interessante observar as contradições, pois se ‘todos podem aprender’ essas questões não poderiam ser apontadas, porém elas foram evidenciadas como permanência, sendo o ‘ritmo de aprendizagem’ aquele que ainda consideram como o que não contradiz o princípio de que ‘todos podem aprender’, pois todas afirmam que ‘todos podem aprender’, mas cada um em seu ritmo.

Percebemos o quanto é difícil mudar esses conceitos, mesmo participando de uma formação durante dois anos que desmitificava essas questões, o que também nos traz a necessidade de políticas educacionais que tenham continuidade para mudanças conceituais profundas, o que se torna mais presente por fazerem parte de uma rede de ensino, onde o Ciclo Básico foi instituído como afirmação de que realmente os alunos precisam de mais tempo para a alfabetização. Destacamos com isso que as professoras vivem em um contexto de cultura escolar que reforça de maneira intensa o contrário ao que aprendiam na formação continuada, o que se constata nos depoimentos dessas professoras.

Outro aspecto que dificulta a mudança no que se refere à saúde é o fato de que a SME trabalha com encaminhamentos psicopedagógicos, salas especiais, salas de recurso e contra turno que reforçam a idéia de que problemas relacionados à saúde afetam na aprendizagem e ainda que certos problemas têm que ter atendimento quase que individualizado, o que se contrapõe a idéia de que somos seres sociais e que o melhor local para resolver esses problemas é na sala de aula com os colegas. Também o conceito de ‘família desestruturadas e pobres’ também estão atrelados à não aprendizagem dos alunos

Um outro grupo de justificativas para a não aprendizagem foi relacionado com a figura da professora, quando, de forma unânime estas destacaram a questão de suas falhas no processo de ‘ensinagem’, tanto na relação com a proposta por não aplicá-la na íntegra ou pela falta de compreensão de alguns aspectos. Também foi apontada a ‘profecia de fracasso’ como profecia que vem delas, professoras, em relação a alguns alunos, que desde o início do ano são rotulados como incapazes para a aprendizagem o que leva à exclusão dos mesmos e a concretização da profecia. Paralelo a estas questões vem a culpa que a professora sente, o que não foi explicitado por elas em que dimensão este sentimento impede a busca para a soluções dos problemas, ou seja, o quanto a culpa paralisa.

É importante ressaltar que essas justificativas para o ‘fracasso escolar’ se apresentaram de forma diferenciada entre o grupo de professoras que alfabetizaram todos os alunos e o grupo de professoras que não tiveram essa experiência. Neste universo de nove

professoras quatro delas alfabetizaram os seus alunos com a metodologia geempiana, sendo elas **Marina, Duda, Cristy e Samy** e cinco delas não conseguiram alfabetizar a todos que são **Bia, Sol, Elis, Lara e Kris**.

No grupo de professoras que não alfabetizaram todos os alunos é recorrente a ênfase na não aprendizagem pelo aluno, buscando apoio em justificativas relacionadas a saúde, família e de ritmo de aprendizagem, enquanto no grupo das professoras que alfabetizaram todos os alunos essas questões só apareceram em **Duda** que aponta a família e o ritmo, demonstrando em sua fala o conflito que ainda vivencia.

Chamou-nos atenção o fato de que as professoras que não fizeram esses apontamentos com relação a saúde, a família e ao ritmo convivem com as que fizeram, sendo determinante para esta mudança ou não o sucesso na alfabetização. Parece-nos que há diferença com relação ao princípio ‘todos podem aprender’, pois apesar de todas as professoras terem afirmado essa idéia, nem todas realmente são convictas de que é possível acontecer.

Acreditamos que o convencimento, pode estar relacionado à credibilidade atribuída à origem dos pressupostos e que a diferença na convicção desse princípio irá repercutir sobre a prática e mudança de conceitos, o que está vinculado ao fato de que o grupo de professoras que não alfabetizaram todos os alunos expressam que acreditam neste princípio, mas no decorrer de suas explicações trazem argumentos contraditórios ao fato de ainda admitem que alguns alunos não aprendem por causa de questões de saúde, de família e de ritmo de aprendizagem. Em contrapartida as professoras que realmente se tornaram convictas desse princípio se distanciaram dessas crenças, mesmo com dor e conflitos, e por isso conseguiram alfabetizar a todos.

Isso não quer dizer que este princípio não tenha repercussões na vida profissional das professoras que não alfabetizaram, pois muitas foram evidenciadas.

Das cinco professoras que não alfabetizaram a todos, a **Elis**, a **Kris** e a **Bia** se afastaram de turmas de alfabetização justamente por não terem conseguido 100% de alfabetização. Isso demonstra que esse princípio adquiriu força nas representações dessas professoras que não conseguiram conviver com situações contraditórias, ou seja, acreditar que ‘todos podem aprender’ e paralelamente ainda constatar o ‘fracasso escolar’ em suas turmas. É importante destacar que esses afastamentos da sala de alfabetização ocorreram após a finalização do projeto, pois enquanto havia assessoria que dava sustentação para as dificuldades encontradas pelos professores, esta desistência não ocorreu, o que faz com que

retornemos à fragilidade do processo de mudança em curtos períodos (dois anos) e a necessidade de continuidade de políticas educacionais.

O sentimento de culpa presente nas representações das professoras que não conseguiram alfabetizar a todos os alunos contribuiu para a paralisação desses professores ao invés de busca de soluções para os problemas. A única exceção nesse caso é a **Lara** que não alfabetizou a todos, mas que aponta que a própria proposta trouxe a ela a responsabilidade profissional.

É claro que as professoras que conseguiram alfabetizar a todos também tiveram problemas, falhas, equívocos, mas os encararam como parte dos percalços profissionais e não abriram mão da responsabilidade da permanência.

No primeiro momento podemos achar que a formação geempiana ocorreu de forma negativa para essas professoras, mas não é o que demonstraram, pois constatamos unanimidade por parte delas de que a formação geempiana propiciou mudanças no conhecimento educacional, o que permanece em suas práticas até hoje. É interessante destacar que inclusive as professoras que desistiram de trabalhar com alfabetização e que continuam em sala de aula demonstraram que fazem adaptações do que aprenderam da proposta em sua prática.

Outro aspecto a ser levado em conta é que essas professoras que desistiram da alfabetização, poderiam continuar em salas de alfabetização, trabalhando como achavam melhor, pois o projeto já havia sido interrompido. Mas após a formação geempiana essas professoras não conseguiram permanecer em salas de alfabetização por considerarem que não têm a possibilidade de trabalhar como antes. A contradição fica no fato de que ainda tentam aplicar nas outras séries os fundamentos redimensionados pela formação.

Foi possível observar que o professor que não consegue alfabetizar todos os alunos no início da formação, tem mais dificuldade para conseguir alfabetizar todos os alunos posteriormente. As professoras que conseguiram a concretização de 100% de alfabetização também tiveram problemas, pois a realização uma vez da alfabetização de 100% dos alunos não é entendida como garantia de que isso se repetirá nos anos seguintes. O que levou três das quatro professoras que alfabetizaram a questionarem a continuidade. As professoras **Marina**, **Cristy** e **Samy** ao tentarem explicar a não continuidade, apontaram que cada ano é um ano diferente e que até um ponto podemos percorrer aplicando, mas que depois é preciso uma construção individual da professora para solucionar alguns problemas para atingir o 100% de alfabetização, pois esta construção é individual e vai se diferenciando na medida em que os alunos mudam.

Também aqui vale indagar o que representa o sucesso de alfabetizar a todos os alunos para um professor. Neste estudo a **Duda** e a **Samy** duvidavam de sua atuação como professora mesmo tendo alfabetizado 100% dos alunos. Isso pode ter ocorrido pelos sentimentos que elas tiveram, perante a concretização de 100% de alfabetização que trouxe mais visibilidade a ela e denuncia aos outros profissionais de que é possível.

As repercussões deste sucesso podem não ser tranquilas, pois as próprias professoras geempianas às vezes não acreditavam nos resultados que haviam construído. Além dos próprios questionamentos sobre a sua realização como alfabetizadora, as professoras ainda recebiam cobranças por meio de comentários negativos das professoras que não estavam na formação, dentre eles a crítica ao trabalho em grupo, às fichas didáticas, merenda pedagógica e evento cultural, não se admitindo nenhum fracasso para estas professoras.

As repercussões nos estabelecimentos de ensino foram mais ou menos intensas de acordo com o envolvimento das professoras tanto na proposta como na atuação na escola. A escola que mais apresentou mudanças foi a escola que teve maior número de professoras envolvidas. Nas escolas em que as professoras foram removidas não foi possível avaliar as repercussões que ocorreram, mas percebemos que de maneira geral as professoras apontaram a permanência de alguns procedimentos de ensino da proposta geempiana nas escolas onde atuavam.

Outra repercussão que foge ao nosso objetivo neste estudo mas que se evidenciou no decorrer como significativo foi a repercussão sobre a equipe pedagógica da SME que busca para a formação continuada trazer elementos daquela formação dos anos de 2002 e 2003.

Ressaltamos também que um grupo de professoras continuou estudando, formando o núcleo de estudos geempianos, que está ativo e aberto às professoras que queiram estudar e aplicar a proposta. Esse grupo tem o reconhecimento do GEEMPA, inclusive para realizar mini cursos com o objetivo de ensinar outros professores.

Vale a pena ressaltar que as professoras que participaram desse trabalho, em 2008 estavam em sala de alfabetização a **Sol** e a **Marina**, sendo que apenas a **Marina** participava do núcleo de estudos. No ano de 2009, nenhuma dessas professoras estão com sala de alfabetização e também nenhuma está vinculada ao núcleo de estudos geempianos. Esta questão por si poderia ser objeto de outra pesquisa e por isso não nos deteremos nela.

É claro que em todo esse caminhar o próprio GEEMPA também foi se reconstruindo, pois como a própria coordenadora afirma nenhum curso é como outro, pois a

cada experiência, esta é analisada em seus aspectos positivos e negativos, sendo esta postura entendida como inerente a um grupo de pesquisa e de formação. Isso não quer dizer que os princípios básicos mudaram, sendo importante ressaltar que na época que ocorreu esse projeto em Londrina a ênfase estava na alfabetização dos alunos, o que provocou um destaque muito maior ao princípio ‘todos podem aprender’. Esta metodologia ainda permanece com a preocupação relacionada à concretização do princípio ‘todos podem aprender’, mas também se ampliou a preocupação para a formação dos professores. Atualmente o GEEMPA também visa a formação de formadores de professores.

Na formação do professor ainda há muito que se pesquisar, pois se para toda aprendizagem há uma psicogênese, a psicogênese do professor ainda não foi estudada, quando essa psicogênese for esclarecida a atuação do GEEMPA será mais precisa, provocando situações para os professores se apropriem de maneira efetiva da proposta.

Porém, essa formação continuada é uma experiência que ao ser situada social e historicamente remete ao seu caráter de uma experiência que tem uma finalidade política, porque ela está predominantemente voltada para reverter em benefício para um grande contingente da população, tendo como preocupação problemas do sistema escolar que temos há muito tempo, destacando-se os problemas na alfabetização. Essa experiência trouxe aberturas para respostas a este problema e ao mesmo tempo provocou no professor reflexões e críticas ao apontar que não é possível trabalhar com educação sem mexer com as questões políticas, ou seja, trabalhar pela cidadania exige olhar a realidade; pensar a realidade e buscar caminhos para transformar esta realidade.

Nesse contexto concluímos que o princípio ‘todos podem aprender’ que nos moveu em todo esse processo não se concretizou atualmente na atuação profissional dessas professoras, mas que este permanece em seus anseios para uma aprendizagem e ensino efetiva. Dessa maneira acreditamos que projetos que fortalecem a crença na potencialidade de todos – professores e alunos – são fadados ao sucesso. Esta ‘profecia de sucesso’ é a que esperamos que se efetive pelas escolas e que esse trabalho inspire novos investimentos em formação continuada que realmente contribuam de forma efetiva para que professores e alunos promovam uma mudança em educação, portanto na política e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CAON, José Luiz. Relatos de experiência, In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (Org.). **Grupos áulicos: a interação social na sala de aula**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005. p. 95–97.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177–229, 1990.
- CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Celta, 1999.
- CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. “Gestão democrática” da escola: algumas reflexões. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileize Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 203–234.
- DALPIAZ, Luiza Helena. Inovação social em educação. **Revista Geempa**, Porto Alegre, n. 9, p. 53-69, 2004.
- DANTAS, Tiago L. **Empirismo X inatismo**. 2007. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/psicologia/empirismo-x-inatismo.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Chistine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo–projeto**. Natal: EDUFRN, 2008. Pesquisa (auto) biográfica educação.
- DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.
- DIENES, Paul Zoltan. **Lês six étapes du processus d’apprentissage em mathématique**. Paris: OCDL, 1970.
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNEE, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (Org.). **Grupos áulicos**: a interação social na sala de aula. Porto Alegre: GEEMPA, 2005. p. 29–49.

_____. **Relatos da (com) vivência**: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e nas escolas. Porto Alegre: GEEMPA, 2001.

FRIGERIO, Graciela. Educar é interromper profecias de fracasso. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Qual é a chave? todos podem aprender**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006. p. 29–38.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental do Paraná (1985–1997)—análise e perspectivas. In: HIDALGO, Ângela Maria e Silva; Ileize Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 335-361.

_____. **Sistema estadual de educação do Paraná qualidade e avaliação**. 1999. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Estadual Paulista, Marília.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (revisado em 2008).

_____. Uma arqueologia dos saberes do GEEMPA. **Revista Geempa**, Porto Alegre, n. 10, p. 11-39, 2005.

_____. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 156-161.

_____. **Aula entrevista**. Porto Alegre: GEEMPA, 2004a.

_____. (Org.). **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004b.

_____. Construtivismo: um fenômeno deste século. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 42-45.

_____. Diante dos impossíveis. **Correio Brasiliense**, Brasília, 31 de out. 2002. Disponível em: <<http://www2.correioweb.com.br>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Ensinando que todos aprendem. **Revista Geempa**, Porto Alegre, n. 6, p. 3-6, 1998.

_____. (Org.). **Uma linguagem poética na pós-alfabetização**. Porto Alegre: GEEMPA, 2008.

_____. A rebeldia para implantar o novo. **Revista Geempa**, Porto Alegre, n. 9, p. 7-23, 2004c.

_____. (Org.). **A ruptura com o construtivismo piagetiano**. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

_____. **Aprender é formular hipóteses...ensinar é organizar provocações**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.

_____. **Gérard Vergnaud o campo conceitual da multiplicação**. Porto Alegre: GEEMPA, 2001c.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO - GEEMPA. **Relatórios de formação continuada GEEMPA e SME de Londrina**. Porto Alegre: GEEMPA, 2002.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO - GEEMPA. **Relatórios de formação continuada GEEMPA e SME de Londrina**. Porto Alegre: GEEMPA, 2003.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias quantitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HIDALGO, Ângela Maria. Tendências contemporâneas da privatização do Ensino Público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ielze Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 167-202.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Educação no Brasil**. 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educação.html>>. Acesso em: 3 abr. 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História de Educação**, Campinas, n. 1, p. 9- 43, 2001.

KOHAN, Walter. Qual é a chave? todos podem aprender. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Qual é a chave? todos podem aprender**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006. p. 15-27.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques. História. In: GIL, Fernando. **Memória – história**. Porto: Casa da Moeda, 1984. v. 1. (Enciclopédia Einoudi).

_____. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LIMA, Gerson Zanetta de. “Distúrbio de aprendizagem”, um conceito não científico. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Ensinando que todos aprendem**: fórum social pelas aprendizagens. Porto Alegre: GEEMPA, 2005. p. 69-81.

LIMA, Maria José da Rocha. Aprovação automática: a outra renúncia de ensinar. In: GROSSI, Esther Pillar. **Qual é a chave? todos podem aprender**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006. p. 65-76.

LONDRINA. Município. **Lei nº 6.021**, de 28 de dezembro de 1994. Estabelece a implantação dos conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino, mantidos pelo poder público municipal. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/pr_lond_legs.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2010.

LONDRINA. Município. Secretaria de Educação de Londrina. **Relatórios de formação continuada SME e GEEEMPA**. Londrina: SME, 2002.

_____. **Relatórios de formação continuada SME e GEEEMPA**. Londrina: SME, 2003.

MASSOLO, Miguel. A eficácia do simbólico. In: GROSSI, Esther Pillar. **Ensinar é uma provocação**. Porto Alegre: Vozes, 2001. p. 119–129. (Coleção “Só Ensina Quem Aprender”)

NOGUEIRA, Francy Mary Guimarães. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA; Ileize Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 21-40.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

NUNES, Terezinha. Ajustando contas com a progressão continuada. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 53–62.

PAIN, Sara. **Corpo, pensamento e aprendizagem**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

_____. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Organismo, corpo, inteligência e desejo**. Buenos Aires: GEEMPA, 1988. (Transcrição de conferência proferida).

PARANÁ. Secretária Estadual de Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEE, 1990.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1997.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Os diferentes recortes e metodologias nos estudos sobre as políticas educacionais do Estado do Paraná (1990-1999). In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e políticas no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 195-222.

PIAGET, Jean. **Lês formes élémentaries de la dialectique**. Paris: Gallimard, 1980.

PICARD, Nicole. **Agir pour abstraire**. Paris: OCDL, 1976.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POPKEWITZ, Tomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica–poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido).

RECH, Pedro Elói. A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu-Pr. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA; Ileize Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 291-334.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Escola instituição injusta da culpabilidade à responsabilidade. **Revista Geempa**, Porto Alegre, n. 9, p. 95-109, 2004.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Todos podem aprender. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Qual é a chave? todos podem aprender**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006. p. 49–64.

_____. (Org.). **Piauí 2003 alfabetização em três meses de jovens e adultos**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; VEDANA, Viviane. Revisitando o processo de organização de grupos áulicos à luz da teoria geempiana da sala de aula. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (Org.). **Grupos áulicos**: a interação social na sala de aula. Porto Alegre: GEEMPA, 2005. p. 95-104 (Coleção Ensino, v. 1).

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; n. 110).

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. As condições e financiamento público e a direção dada às ações governamentais para o ensino fundamental no estado do Paraná de 1983 a 1994. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA; Ileize Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 101–126.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Desafios para o século XXI. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 95 – 96.

SILVIA, Ileizi Luciana Fiorelli. Reforma ou Contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná? uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileize Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 127-166.

SOUZA, Edson Luiz André de. Princípios para não se adequar à vida como ela é. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Ensinando que todos aprendem**: fórum social pelas aprendizagens 2005. Porto Alegre: GEEMPA, 2005. p. 157–167.

SUCUPIRA, Ana Cecília. Como a saúde assume o fracasso da escola. **Revista Geempa**, Porto Alegre, n. 9, p. 95-109, 2004.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da culturálise de grupos para o estudo das culturas escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

TUMA, Magda Madalena. **Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais**: conhecimentos sobre o tempo histórico. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VERGNAUD, Gérard. **Lev Vygotski**: pedagogo e pensador do nosso tempo. Porto Alegre: GEEMPA, 2004.

VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas et al. A gestão democrática educacional na redefinição do papel do estado. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e políticas no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 175–194.

VYGOSTSKI, Lev Shemenovich. **Pensée et langage**. Paris: La dispute, 1997.

WAGNER, Jaime. **Responsabilidade e culpa**. 2002. Disponível em: <http://www.baguete.com.br_responsabilidadeeculpa>. Acesso em: 24 mar. 2010.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WERNER, Jairo. **Saúde & educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000. (Educação em Diálogo, n. 5).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha dos Dados das Professoras

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____

Formação Nível: Médio _____

Graduação _____

Pós-Graduação _____

Desde quando atua como professora? _____

Escola que atua atualmente: _____

Atualmente exerce qual função? _____

Nome da diretora: _____

Tem participado de alguma formação? Qual (ais)? _____

Escola que atuou em 2002: _____

Função: _____

Nome da diretora: _____

Escola que atuou em 2003: _____

Função: _____

Nome da diretora: _____

Escola que atuou em 2004: _____

Função: _____

Nome da diretora: _____

Escola que atuou em 2005: _____

Função: _____

Nome da diretora: _____

Escola que atuou em 2006: _____

Função: _____

Nome da diretora: _____

Escola que atuou em 2007: _____

Função: _____

Nome da diretora: _____

Outras experiências profissionais na área? Quais e em que ano?

Teve a experiência de alfabetizar todos os alunos? Em qual (ais) anos?

Participou (a) do núcleo de estudos geempianos? Qual o período?

Autorizo a usar:

() O próprio nome () Nome Fictício _____

Data: _____ Ass. _____

APÊNDICE B – Ficha dos Dados dos Gestores

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____

Formação Nível: Médio _____

Graduação _____

Pós-Graduação _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Desde quando atua como professora? _____

Experiências profissionais em sala de aula? Quais e em que ano?

Outras experiências profissionais na área? Quais e em que ano?

Foi alfabetizadora? Teve a experiência de alfabetizar todos os alunos? Em qual (ais) anos?

Autorizo a usar:

 O próprio nome Nome Fictício _____

Data: _____ Ass. _____

APÊNDICE C – Questões da Temática 1 Adesão

- 1) A sua participação na formação oferecida pelo GEEMPA, foi opcional? Como aconteceu a negociação com os profissionais da escola para que houvesse adesão ao projeto? Foi difícil o acordo? O que as pessoas pensavam?
- 2) O que desejava alcançar participando dessa formação? O que a motivou? O que queria mudar?
- 3) Quais sentimentos que teve durante esse processo de formação?
- 4) Qual foi sua reação ao ter conhecimento das proposições e ações que envolviam esta adesão ao projeto? (como exemplo – grupo de estudos semanais, assessoria, merenda pedagógica, evento cultural, jogos, atividades diversificadas, contexto, dramática, avaliação)
- 5) Como você relaciona a idéia de que “todos podem aprender” com o “fracasso escolar”?

APÊNDICE D – Questões da Temática 2 Aplicação

- 1) Quais aspectos da proposta aplicados em sua sala durante esses dois anos, que foram importantes na alfabetização dos alunos? O que aplicou inicialmente e o que aplicou somente depois de certa compreensão?
- 2) Quais os fundamentos da proposta que se revelaram de pouca importância na prática, o que você não aplicou?
- 3) Quais as principais diferenças observadas nessa prática?
- 4) Na sala de aula, você trabalhava com grupos áulicos? Por quê? Qual a importância para o ensino-aprendizagem?
- 5) Quais aspectos da proposta foram mais difíceis de serem aplicados? Por quê?
- 6) Houve confronto com colegas que não participaram dessa formação? Qual era a função dessas pessoas na escola?
- 7) Quais foram suas reações nesses momentos de conflito?
- 8) O que resultou destes conflitos nas relações entre os profissionais da escola?
- 9) Você acredita na idéia de que “todos podem aprender”? Por quê?
- 10) Quais eram as reações dos colegas quando falava que “todos podem aprender”?
- 11) Quais os argumentos na defesa dessa idéia?
- 12) Você alfabetizou todos os alunos? Como você se sentiu diante disso?
- 13) Como você reagia/ seus sentimentos diante de um aluno que não estava aprendendo e perante o compromisso assumido no projeto, tendo como foco a idéia de que “todos podem aprender”?

- 14) Quais mudanças aconteceram na escola no período da implantação do projeto? Havia resistência para as mudanças? De quem havia apoio? Aponte as diferenças que considera marcante entre o dia a dia da escola antes de 2002 e 2003.

- 15) Como foi a experiência de grupo de estudos?

APÊNDICE E – Questões da Temática 3 Ruptura

- 1) Comente as mudanças provocadas em sua concepção de ensino/aprendizagem perante os conhecimentos adquiridos na formação geempiana?
- 2) Quais as mudanças? E o que representam estes fundamentos para sua atuação docente?
- 3) Quais aspectos dessa formação corresponderam com suas expectativas e quais não corresponderam? Explique.
- 4) Explique como a escola, se organizou em relação ao projeto. Precisaram acontecer mudanças?
- 5) Estamos em 2008, o que permanece como importante da experiência vivida no projeto. O que você considera ainda presente em sua prática profissional?
- 6) O que pensa e o que sentiu sobre o rompimento dessa formação?
- 7) Quanto a participação dos grupos de estudos relacionados ao geempa. Foi coordenadora? Como foram organizados? Quais vantagens perceberam? O que permaneceu e qual é hoje sua opinião sobre esta vivência?
- 8) Que tipo de formação continuada teve durante esses quatro anos? Que autores tem lido?
- 9) Você considera importante o estudo em grupo para a formação de professores?
- 10) Você participa de algum grupo de estudo? A qual área do conhecimento e a qual projeto está relacionada?
- 11) A idéia de que todos podem aprender é o fundamento da proposta. Você conseguiu atingir 100% de alfabetização? Quando? Quais as conseqüências tanto da resposta positiva ou negativa?
- 12) Como foi para você vivenciar o rompimento do convênio da secretaria com o GEEMPA?

- 13) Atualmente qual é o seu posicionamento diante da idéia de que “todos podem aprender”.
Como repercute sobre sua prática atual este entendimento?
- 14) A que você atribui o insucesso ou fracasso escolar?

APÊNDICE F – Questões para os Diretores

- 1) A sua participação na formação oferecida pelo GEEMPA, foi opcional? Como aconteceu a negociação com a Secretaria de Educação para que houvesse adesão ao projeto?
- 2) A sua participação na formação oferecida pelo GEEMPA, foi opcional? Como aconteceu a negociação com os professores para que houvesse adesão ao projeto? Foi difícil o acordo? O que as pessoas pensavam?
- 3) O que desejava alcançar participando dessa formação? O que a motivou? O que queria mudar na escola?
- 4) Qual foi sua reação ao ter conhecimento das proposições e ações que envolviam esta adesão ao projeto? (como exemplo – grupo de estudos semanais, assessoria, merenda pedagógica, evento cultural)
- 5) Como você relaciona a idéia de que “todos podem aprender” com o “fracasso escolar”?
- 6) Em quais aspectos o projeto contribuiu para o sucesso escolar?
- 7) Quais aspectos da proposta durante esses dois anos, que foram importantes na alfabetização dos alunos?
- 8) O que você percebeu como mudança?
- 9) Quais os fundamentos da proposta que se revelaram de pouca importância no dia-a-dia da escola?
- 10) Quais as principais diferenças observadas na prática dos professores de sua escola?
- 11) Quais aspectos da proposta foram mais difíceis de serem aplicados? Por quê?
- 12) Houve confronto com colegas diretoras que não participaram dessa formação?

- 13) Quais foram suas reações nesses momentos de conflito?
- 14) Você acredita na idéia de que “todos podem aprender”? Por quê? Quais os argumentos você usaria na defesa dessa idéia?
- 15) Você considera que o projeto possibilitou alcançar este objetivo?
- 16) Como você reagia/ seus sentimentos diante de um aluno que não estava aprendendo e perante o compromisso assumido no projeto, tendo como foco a idéia de que “todos podem aprender”?
- 17) Quais mudanças aconteceram na escola no período da implantação do projeto? Havia resistência para as mudanças? De quem recebia mais apoio? Aponte as diferenças que considera marcante entre o dia a dia da escola antes de 2002 e 2003.
- 18) Como foi a experiência da presença de professores que participavam de grupo de estudos? Como era a reação dos demais professores em relação à presença do projeto na escola?
- 19) Comente as mudanças provocadas em sua concepção de ensino/aprendizagem perante os conhecimentos adquiridos na experiência com a formação geempiana?
- 20) Quais aspectos dessa formação corresponderam com suas expectativas e quais não corresponderam? Explique.
- 21) Estamos em 2008, o que permanece como importante da experiência vivida no projeto. O que você considera ainda presente em sua prática profissional?
- 22) O que pensa e o que sentiu sobre o rompimento dessa formação?
- 23) Que tipo de formação continuada teve durante esses quatro anos? Que autores tem lido na escola? Por você?
- 24) Você considera importante o estudo em grupo para a formação de professores?

- 25) Você participa de algum grupo de estudo? A qual área do conhecimento e a qual projeto está relacionada?
- 26) A idéia de que todos podem aprender é o fundamento da proposta. Na sua escola foi atingido 100% de alfabetização? Quando? Quais as conseqüências tanto da resposta positiva ou negativa?
- 27) Como foi para você vivenciar o rompimento do convênio da secretaria com o GEEMPA?
- 28) Atualmente qual é o seu posicionamento diante da idéia de que “todos podem aprender”. Como repercute sobre sua prática atual este entendimento?
- 29) A que você atribui o insucesso ou fracasso escolar?

APÊNDICE G – Questões para a Secretária de Educação que Iniciou com o Convênio

- 1) Como iniciou a tramitação de um possível convênio com a prefeitura de Londrina? Como foram as negociações?
- 2) Quais foram os requisitos, ou exigências mínimas para realmente firma o convênio?
- 3) Quais os critérios exigidos da proposta, que a secretaria conseguiu realizar com maior tranquilidade?
- 4) Quais os critérios exigidos da proposta, que a secretaria teve maior problema em atender? Houve algo que ela não atendeu?
- 5) Qual é a sua análise da aplicação da proposta na rede de Londrina?
- 6) Foram utilizados alguns critérios para escolha das escolas que iriam participar do curso?
- 7) Você acredita na idéia de que todos podem aprender? Por quê?
- 8) Como você percebe o impacto da idéia que “todos podem aprender” na cultura escolar de Londrina? No início do projeto? E ao final do projeto?
- 9) Percebeu diferenças na relação entre os professores que participavam da proposta com os professores que não participavam dessa formação? Percebeu diferenças entre estes professores na atuação profissional?
- 10) Nessa experiência, quais foram as maiores dificuldades encontradas para a concretização do projeto?
- 11) Como você relaciona a idéia de que “todos podem aprender” com a idéia de “fracasso escolar”?
- 12) Na sua opinião, quais foram as causas que ocasionaram o rompimento do convênio?

- 13) Quando você deixou a secretaria você previa esse rompimento?
- 14) Quais os aspectos positivos e negativos dessa experiência? Por quê?

APÊNDICE H – Questões para a Coordenadora do Geempa

- 1) Como iniciou a tramitação de um possível convênio com a prefeitura de Londrina? Como foram as negociações?
- 2) Quais foram os requisitos, ou exigências mínimas para realmente firma o convênio?
- 3) Quais os critérios exigidos da proposta, que a secretaria conseguiu realizar com maior tranquilidade?
- 4) Quais os critérios exigidos da proposta, que a secretaria teve maior problema em atender? Houve algo que ela não atendeu?
- 5) Qual é a sua análise da aplicação da proposta na rede de Londrina?
- 6) Quais suas observações na sensibilização realizada antes do curso? Quais foram as idéias que mais houve contradição com as idéias geempianas?
- 7) Foram utilizados alguns critérios para escolha das escolas que iriam participar do curso?
- 8) Como o GEEMPA chegou, em sua construção, na idéia central de que todos podem aprender?
- 9) Como você percebe o impacto da idéia que “todos podem aprender” na cultura escolar de Londrina? No início do projeto? E ao final do projeto?
- 10) Houve resistência de professores diante das idéias do GEEMPA? Quais as estratégias que a equipe do GEEMPA teve que buscar diante dessas resistências? No que diz respeito de que “todos podem aprender”, quais foram as reações dos professores? E quais as estratégias da equipe diante dessas reações.
- 11) Nessa experiência, quais foram as maiores dificuldades encontradas para a concretização do projeto?

- 12) Na sua opinião, quais foram as causas que ocasionaram o rompimento do convênio?
- 13) O GEEMPA fez algum tipo de tentativa para reverter esse rompimento? Quais?
- 14) Quais os aspectos positivos e negativos dessa experiência? Por que?
- 15) Essa experiência com a prefeitura de Londrina, proporcionou aspectos positivos para o GEEMPA? Quais?

APÊNDICE I – Questões para a Secretária que Finalizou o Convênio

- 1) A senhora acredita na idéia de que todos podem aprender? Por quê?
- 2) Como você relaciona a idéia de que “todos podem aprender” com a idéia de “fracasso escolar”?
- 3) O que a secretaria de Educação pode viabilizar para o “sucesso escolar”?
- 4) O GEEMPA tem como idéia principal “todos podem aprender” e desenvolveu um projeto com base neste princípio na rede municipal. Na sua opinião, quais os aspectos, ou exigências da proposta eram mais fáceis de manter na rede? Por quê?
- 5) Na sua opinião, quais os aspectos, ou exigências da proposta eram mais difíceis de manter na rede? Por quê?
- 6) Percebeu diferenças na relação entre os professores que participavam da proposta com os professores que não participavam dessa formação? Percebeu diferenças entre estes professores na atuação?
- 7) Quais aspectos analisou dessa experiência, e quais influenciaram diretamente para a decisão do rompimento dessa formação?
- 8) Essa decisão foi sua, ou houve a contribuição de outras pessoas da secretaria? Que tipo de análise essas pessoas faziam?
- 9) Os professores tiveram algum tipo de reação quanto ao rompimento desse trabalho?
- 10) Você acha que aspectos dessa formação permaneceram na própria orientação e projetos de formação continuada ofertada pela secretaria?

ANEXOS

ANEXO A – Convênio Sme/Geempa

Entrevistada: **MAGDA MADALENA TUMA**

Londrina, 17/04/2009

COMO INICIOU A TRANSIÇÃO DA PROPOSTA DO GEEMPA PARA ENTRAR EM CONVÊNIO? COMO É QUE INICIOU? COMO É QUE SURTIU ESSA IDÉIA? OS PRIMEIROS TRAMITES?

Quando nós assumimos a secretaria de educação em 2001, nós encontramos a rede municipal, principalmente na questão da alfabetização estava bastante, como eu poderia dizer, confuso, porque vinha de um processo iniciado em 1988 com o Ciclo Básico, onde houve, eu não posso dizer exigência, mas houve assim uma necessidade, uma cobrança muito grande de que os professores se apropriassem da teoria piagetiana e trouxessem essa teoria para a sua prática. Com a mudança de governo na década de 90, isso foi quase que abolido, “você não precisam mais trabalhar com Piaget, não há necessidade”, “você podem fazer o que você quiserem”. Depois disso o governo Lerner insere as competências e habilidades. Foi nesse momento da perspectiva super neoliberal, e, de transformação de conduzir esses processos importantes da alfabetização, que nós assumimos. Nós vimos que um fazia uma coisa, a outra fazia outra e eu comecei a ficar preocupada, porque também a aprendizagem, os índices que a gente tinha acesso no momento, eles não mostravam avanços, mostravam muitos problemas.

Comecei a pesquisar e a pensar como é que nós faríamos, porque eu não queria repetir o erro, que eu considero um erro o que aconteceu na década de 80, quando, o professor teve que engolir o Ciclo Básico e a teoria piagetiana, eu vi todas e eu vivi o processo da implantação e vivi no pós implantação, toda a repercussão que foi gerada por meio daquela forma de condução do processo, que foi de certa forma impositivo e eu não queria isso. Eu já conhecia o projeto do GEEMPA, mas não tinha assim maiores informações e tinha também receios se a gente conseguiria realmente efetivar um processo desse tipo. Eu pedi para a diretora do departamento e a chefe da parte pedagógica para irem, entrei em contato com a Esther, ela nos convidou para irmos participar, em Porto Alegre, de um encontro que aconteceria, pedi para elas irem com um olhar bastante crítico para ver se nós conseguiríamos, trazer material para eu estudar também, para ver se a gente tinha condições de implantar isso em Londrina. Elas foram, voltaram empolgadas, achando que realmente nós teríamos condições de implantar, “então está bom, só que nós vamos implantar de uma outra forma”.

Conversando com a Esther também, eu entrei em contato com ela, ela me falou que tinha um processo de sensibilização dos professores, e isso veio ao encontro do que eu queria, eu não queria algo imposto, então nós chamamos todos os professores que atuavam nas primeiras séries, que era nosso objetivo maior da nossa preocupação naquele momento, chamamos todos os professores de todas as escolas, todos os diretores e supervisores para esse encontro com a Esther, onde eu expliquei tudo isso que eu estou te falando e deixei por conta da Esther para conduzir essa sensibilização, para ver quem se interessaria. Porque elas iriam na escola, teriam que discutir com toda a escola, porque é um envolvimento que eu entendi do projeto que nós tínhamos que ter um envolvimento da escola, supervisor, diretor e os outros colegas também, para dar sustentação para esses colegas que teriam uma demanda diferente e as escolas que aceitaram como um todo, essas escolas então foram ter o curso, deu três meses depois quer dizer em maio, isso aconteceu, eu já não me lembro bem, 2001 foi todo esse processo e em maio que nós começamos, porque tem a burocracia de licitação, de autorização, para o pagamento do projeto, do trabalho das pessoas que participavam do projeto, então teve toda uma burocracia a ser vencida e teve que ter a aprovação da câmara de vereadores também, nós achamos melhor, então todo esse processo fez com que acontecesse efetivamente o início, em maio, com aquelas escolas que resolveram enfrentar, esse desconhecido por enquanto naquele momento.

DESSE INÍCIO, DESSA CONTEXTUALIZAÇÃO, HOUVE ALGUM TIPO DE EXIGÊNCIA, ALGUM TIPO DE EXIGÊNCIA MINIMA?

Nas escolas? É. A primeira exigência é que realmente todo mundo aceitasse, diretor, porque se a diretora não aceita, a professora que quer enfrentar ela vai ter problema lá dentro da escola. Se a supervisora não aceita, a mesma coisa e se as colegas não estão entendendo o que está acontecendo começa haver um mal estar. Era necessário o envolvimento das próprias zeladoras e merendeiras, porque é um processo, no qual, a merenda fazia parte, não era qualquer coisa a merenda. E elas tinham que ter disponibilidade para estudo, no horário de trabalho, então as outras professoras tinham que entender aquilo lá, que naquele momento as outras não tinham, mas que poderiam passar a ter futuramente, até um certo desprendimento das colegas, de apoiar para ver se é uma coisa que vai dar certo, então essa era a primeira condição e única viu, não havia outra não. Porque também você como secretária muitas vezes você perde a perspectiva, do que acontece efetivamente na relação entre, por exemplo, o diretor do departamento de educação com o diretor da escola, com o diretor da escola com os professores, sabe como é que a conversa vai chegar lá na frente, muitas vezes você perde. Eu

tentava acompanhar de perto mas não quer dizer que eu não tenha perdido muitas outras coisas.

DAS COISAS DA PROPOSTA O QUE VOCÊ ACHA QUE A SECRETARIA TEVE MAIS DIFICULDADE, ENQUANTO SECRETARIA, ENQUANTO GESTORA, MAIS DIFICULDADE DE IMPLANTAÇÃO OU QUE HOUVE MAIOR RESISTÊNCIA DAS OUTRAS PESSOAS?

Maior dificuldade. É a maior dificuldade seria, por exemplo, a escola, a própria professora envolvida no processo entender aquela responsabilidade que ela estava assumindo, porque elas entravam em crise, no decorrer do processo, segundo também que a própria administração como um todo entendesse o diferencial daquele trabalho, tanto para o professor, porque o professor tinha dia da semana, uma vez a cada dois meses, que ele saia da escola e tinha que passar o dia inteiro estudando sendo avaliado. Outra coisa que eu percebi como dificuldade, era a própria reação do professor, quando ele se deparava com as exigências efetivamente, uma coisa é você receber as exigências que são aqui num nível teórico, e a outra coisa é você assim. “Por que você faltou? Por que o seu aluno não aprendeu?” E esse professor se manter nesse projeto e também a outra dificuldade que eu tive foi também de segurar as próprias coordenadoras do processo que era a diretora e a coordenadora pedagógica da própria secretaria de educação, porque tinha alguns procedimentos, quer dizer mediar a coordenação do GEEMPA, com a coordenação da secretaria de educação.

ENTÃO CONTINUANDO, VOCÊ FALOU DAS DIFICULDADES E QUAIS FORAM ASSIM OS PONTOS QUE NÃO HOUVE FACILIDADE NA IMPLANTAÇÃO?

Ah, olha cada vez que eu via assim a empolgação das professoras e a seriedade que elas encaravam, mesmo no conflito, então a empolgação de muitas diretoras, pelo comportamento das crianças, pelo raciocínio, pelos comportamentos que uma professora, uma diretora me contou, que o aluno preocupadíssimo porque um coleguinha não chegou, e isso ia prejudicar o trabalho na própria escola, quer dizer a criança de sete anos chega lá e fala “diretora por favor eu tenho que telefonar para o coleguinha, para o fulano, porque ele não veio e vai prejudicar a equipe, vai prejudicar o trabalho” então. Entende? Então esse tipo de formação, de uma conscientização mesmo de compromisso e a outra coisa que foi excelente também foi assim, que as professoras participantes do projeto, elas mudaram de comportamento, elas não faltavam, faltar para elas foi uma coisa tanto para as crianças e passou a ser para o professor, houve uma redução grande expressiva na época, porque o próprio professor passou a não aceitar ter que faltar, eles tentavam trocar atestado para outro

horário, mas não faltar e isso ele está passando para criança quer dizer, isso foi uma mudança e também assim o compromisso com o estudo, você via eles empolgados com as descobertas que eles estavam fazendo, então essa mudança que eu achei que foi fantástica, e depois não sei se você vai querer saber disso, depois é o que eu vi nas próprias crianças e na comunidade, quando nós fomos à Brasília.

VOCÊ PODERIA FALAR DE UMA ANÁLISE GERAL DE TUDO.

É. Então porque tudo que eu estou te falando, não é uma coisa assim que eu estou sonhando, é claro que não foi uma coisa absoluta, mas, por exemplo, quando nós fomos para Brasília, teve aquele fórum, nós levamos 30 crianças, então o comportamento, a autonomia dessas crianças, em todos os momentos o envolvimento das professoras que acompanharam essas crianças e depois o desembarco dessas crianças no meio de mil professores, com autoridades prefeitos e secretários de educação de outros estados, aquele que foi até ministro o Márcio Bastos, foi ministro de justiça, eu sei que eles lendo os textos, porque eu ia correndo atrás para ver como é que eles estavam lendo, que eles pegavam qualquer texto que alguém entregava para eles. Porque a metodologia foi essa, a equipe da Esther distribuía textos no nível deles é evidente e a professora que está com o texto ela chamava a criança e dava o texto para ele ler, quer dizer era um ambiente estranho, para uma pessoa estranha, um texto que ele nunca havia lido, ele ia lá e lia, e o instante assim maior foi quando o aluno cantou, que era uma música que a letra foi feita pelo pai dele, sobre o processo que ele estava vendo no filho dele de aprendizagem, então aquilo lá foi assim uma coisa maravilhosa, que deu para perceber que estava valendo muito a pena.

E QUAL É O SEU POSICIONAMENTO DIANTE DA IDÉIA CENTRAL DO GEEMPA DE QUE ‘TODOS PODEM APRENDER’?

Meu posicionamento, é uma coisa que é lógica e é verdadeira, se eu falar verdadeira é uma palavra até meio inconveniente, mas é aquela questão da confiança no ser humano, naquela capacidade que ele tem de fazer qualquer coisa de criatividade, de raciocínios, assim lembrando até uma arte sabe, de criação do novo, criação do novo, então é quando você fala todos podem aprender, é porque você também confia de que vão vir outras perspectivas, outras formas de encarar o mundo, outras formas de conviver, outras formas de se pensar as relações humanas, sabe então isso é o que significa para mim todos podem aprender, não interessa se ele é pobre se ele é rico, onde é que ele está e no nosso caso que a gente trabalha com uma população de periferia, uma população que tem uma maior dificuldade financeira e que tem e que carrega um certo estigma, de que por pertencer a uma classe social mais desfavorecida vai ter menos capacidade de aprender sabe, porque não tem comida, porque não

tem cultura em casa, quer dizer, todos os preconceitos que estão permeando muitas vezes até as próprias políticas educacionais, então esse mote para mim ele é fantástico é uma coisa que todo mundo vai precisar e precisa porque é como uma coisa muito verdadeira e que a gente tem que acreditar nisso.

COMO É QUE VOCÊ VIU ESSA IDÉIA DE QUE “TODOS PODEM APRENDER” COM OS PROFESSORES, DENTRO DA SECRETARIA, NA CULTURA MESMO?

Nós temos que entender que a cultura ela traz também, ela é dinâmica, mas ela contém uma certa cristalização, as pessoas cristalizam algumas coisas, dessas tradições que compõem essa cultura, então você vê que há uma certa dificuldade de superação de algumas tradições e até de alguns mitos, que permeiam os valores educacionais, os próprios valores familiares, religiosos, que de vez em quando emergiu, emergiu na própria equipe da secretaria de educação certo, emergiu no meio do professor, porque mesmo aquele professor empolgado que ele tem que parar e falar “ah mais, eu acho que você tem razão, acho que eles não tem como aprender dessa forma”, sabe então isso é um entendimento de que a mudança ela também não acontece rapidamente, porque envolve uma mudança de mentalidade, nós temos que romper com algo que vem sendo construído e se consolidando em discursos educacionais em discursos na mídia, em discursos na própria sala de aula, da família, da igreja, que de repente a própria igreja muitas vezes ela faz esse discurso que mantém determinados preconceitos e discriminações, então é eu entendo assim que por toda essa força, dessa carga histórica e cultural, a gente não consegue mudar em um ano ou dois anos, não consegue, você consegue desestruturar com maior intensidade um e menor intensidade o outro, então com isso quando tem a chance de rompimento, aquele que foi atingido com menor intensidade ele vai rapidinho para o rompimento, agora aquele outro que foi desestabilizado com maior intensidade ele já vai ainda tentar segurar algumas coisas, então é assim que eu entendo que foi o processo.

E NA ÉPOCA VOCÊ PERCEBIA DIFERENÇA ENTRE OS PROFESSORES QUE PARTICIPAVAM DA PROPOSTA GEOMPIANA COM OS PROFESSORES QUE NÃO PARTICIPAVAM, DA PRÓPRIA ATUAÇÃO OU DIGAMOS ENTRE ELES, COMO É QUE ELES SE RELACIONAVAM?

Que eu percebi assim que havia uma diferença e que havia assim aquele ar de quem não estava participando de “o que elas estão fazendo de diferente?”, mas havia também muitas coisas assim “porque que nós não estamos?”, muitas falaram “mas porque que a gente não pode entrar?” ué “vocês podem entrar”, então quer dizer foi algo que intrigou os outros professores e eles depois, alguns eu ficava sabendo que entravam em contato com quem

estava participando querendo saber, querendo pegar material, tinha escolas que pegavam material, idéias, mas é aquela coisa pela metade, vamos pegar, vamos dar atividade, não vamos mudar a forma de pensar a relação ensino/aprendizagem, então isso acontecia bastante viu? Então eu falava “ bom no próximo ano vai haver outra abertura, vocês podem então já ir conversando na escola para entrar”, então havia assim aqueles que nem queria chegar perto e aqueles que ficavam intrigados e que de alguma forma tentavam se aproximar.

COMO VOCÊ RELACIONA A IDÉIA DE QUE ‘TODOS PODEM APRENDER’, COM O FRACASSO ESCOLAR?

É o fracasso escolar eu entendo que ele não tem só a ver com a escola, porque você também tem suas próprias circunstâncias de vida, então muitas vezes uma criança ela sai da escola, você fala assim eu fracassei com aquela criança, mas de repente houve alguma circunstância na vida daquela criança que você não conseguiu resgatar, você não conseguiu superar e trazer a criança, então tem a circunstância da própria vida da criança, que a gente consegue interferir até um certo ponto, agora o fracasso escolar que muitas vezes é atribuído para a criança que não aprendeu aquilo que a escola ensinou, que a escola entendeu como ensinado, eu acho que é uma responsabilidade nossa, dos professores, da escola como um todo, que muitas vezes ela não olha para o sujeito. Eu vou te dar um exemplo, quando eu estava fazendo minha pesquisa de dissertação, na sala de aula do primeiro ano tinha um menino negro, muito pobre, que morava ali numa favela próximo a escola, com 11 anos no primeiro ano, um menino inteligente mais já com maiores dificuldades pelo menos ali naquele ambiente, porque pelo próprio tamanho ele era grande e os outros eram pequenininho, ele já via que tinha alguma diferença ali, só pela própria presença física. Eu fiz a minha pesquisa sai e voltei um ano depois para apresentar o resultado e também mostrar o filme, porque eu havia filmado as aulas para mostrar para eles como é que eles eram do ano passado, o Tiago até eu nunca esqueci o nome do Tiago, o Tiago tinha sido, eu fiquei sabendo que o Tiago foi reprovado na primeira série entendeu, como que essa escola permitiu que o Tiago reprovasse? Nos parâmetros dela certo, no parâmetro ali da escola. Como que elas permitiram que isso acontecesse? Porque que elas não olharam para o Tiago? A gente tinha que cuidar dele de uma forma diferenciada sabe, no outro ano, estava lá o Tiago de novo no primeiro ano, com 12 anos de idade, e a hora que passou o filme quando ele se viu todo mundo “olha Tiago você lá”, ele falou assim “e Tiago você não tem jeito mesmo”, quer dizer ele não gostava nem da imagem dele projetada, olha a auto imagem dele, auto estima desse menino, e ninguém olhava com atenção para ele, então eu acho que é uma insensibilidade nossa sabe, então existem circunstancias que, não posso dizer que tudo, tudo vai ser responsabilidade nossa da escola,

que existem circunstâncias que a gente não dá conta mesmo sabe é a questão social, é política, é uma coisa macro também, mas existem muitas vidas ali que podem, histórias de vidas que podem ser mudadas e que a gente às vezes dentro da escola não há sensibilidade para olhar para aquela pessoa e tentar fazer alguma coisa por ela, e se ele ainda estava na escola no outro ano é porque ele queria uma oportunidade, ele estava buscando ali naquele lugar, e aquele lugar não estava dando para ela, que era a escola.

EM SUA OPINIÃO QUAIS FORAM AS CAUSAS DO ROMPIMENTO, DO DESVINCULAR DO GEEMPA COM A SECRETARIA?

Eu acho que em primeiro lugar foi político, eu acho que existe alguma coisa que eu nunca consegui esclarecer, é uma hipótese minha, que havia alguma diferença entre a Esther e o Nedson, que enquanto eu estava lá e o trabalho estava acontecendo e estava dando certo, ele sabia ele era conivente, porque também não fiz isso sem explicar para ele, sem conversar com o prefeito em respeito a autoridade dele, foi uma coisa consentida, ele sabia tudo que envolvia, agora eu não sei o desdobramento disso mas parece que eram assim de correntes diferentes dentro do partido, então que tinha alguma diferença entre eles tinha. E que se somou ao fato de que a secretária, como eu a conheço, eu me permito fazer um comentário sobre ela, uma pessoa muito mais ligada, a questões administrativas, construção de escola, é contrato de transporte escolar entendeu, muito mais ligada as questões objetivas, físicas de sustentação da rede, não ligada a filosofia pedagógica, aos pensamentos pedagógicos, muito distanciada e ela delegou para as assessoras pedagógicas a condução do projeto pedagógico, e eu tive a tristeza de descobrir que as duas não acreditavam no projeto, que de certa forma elas fizeram o projeto, conduziram o projeto porque sabiam que a ‘chefe’ era partidária da proposta, gostava e achava aquilo importante entendeu, então infelizmente tardiamente, porque elas trabalhavam muito para sustentar o projeto e eu perguntava assim para elas “está bem? Está dando para conduzir? Vocês estão acreditando no que vocês estão fazendo?”, “estamos”, só que na primeira oportunidade de um titubear administrativo da chefe, elas acataram imediatamente, então isso indica que elas não acreditavam, porque quem acredita não vai desistir não sabe, ainda mais, a não ser que tenha tido alguma coisa que eu não fiquei sabendo mais a minha frente. O que elas me alegaram, eu cobre, elas alegaram que foi uma questão política, que elas não tinham como intervir, mas eu não acredito muito não. Eu acho que teve a questão política, mais uma questão política que se elas tivessem feito um trabalho de convencimento na secretária, elas conseguissem talvez reverter na administração, entendeu.

ENTÃO QUANDO VOCÊ SAIU DA PREFEITURA VOCÊ NÃO TINHA A IDÉIA DE QUE FOSSE ROMPER PROJETO?

Não, não, não acreditava que fosse romper, às vezes eu sou ingênua, às vezes eu sou ingênua, eu acreditava piamente de que o GEEMPA, esse projeto não seria interrompido, porque ele já estava repercutindo na alfabetização de adultos que era um projeto também importantíssimo que nós estávamos conduzindo, porque era um problema seriíssimo que nós tínhamos de adultos, era uma outra etapa que nós estávamos iniciando, então eu não acreditava que teria coragem. E eu pedi, eu pedi, eu pedi para Carmem, eu falei: gente, não abandone esse projeto, porque ele faz diferença eu vi mudança. Eu acho que teria feito diferença mesmo se tivesse continuado e já sabia que era pouco tempo, que o tempo tinha sido mínimo para algo mais expressivo, porque não é simples assim não, como eu falei sobre essa questão da cultura da escola, da própria história, da construção histórica ela é complicada, não é de um dia para outro, dois anos é muito pouco.

ALÉM DAS QUESTÕES POLÍTICAS VOCÊ ACHA QUE TAMBÉM ISSO TEVE HAVER COM A QUESTÃO FINANCEIRA?

Não. Não acredito, não acredito, de jeito nenhum, de jeito nenhum, porque também eu considero um mito dizer que nunca há dinheiro para projetos que beneficiam a população, eu convivi por um período em que o dinheiro era aplicado na educação, o dinheiro da educação, e o prefeito naquele período ele realmente respeitava o orçamento e tinha como prioridade a educação, a questão da merenda escolar, a questão de mudança para otimizar a aprendizagem, para melhorar a aprendizagem, porque não adianta você fazer tudo isso e não melhorar a aprendizagem dessa população. Quer ver outra coisa a condição física das escolas sabe a gente conseguiu melhorar muita coisa, tinha dinheiro, estava entrando numa fase um pouco mais complicada, mas 100 mil por ano, para conduzir esse projeto que isso, ninguém vai me convencer que não tinha dinheiro, pode dizer de vários outros motivos mas dizer que não tinha dinheiro, eu não acredito.

QUANDO VOCÊ, PORQUE O GEEMPA É UMA ASSESSORIA, VOCÊ ACHA QUE É TEMPORÁRIA, PARA DEPOIS AS PESSOAS DA SECRETARIA SEGUIREM COM SUAS PRÓPRIAS PERNAS, SOZINHAS SUAS IDÉIAS, OU VOCÊ ACHA QUE TERIA QUE TER UMA CONTINUIDADE MAIOR?

Não, eu acho que a presença do GEEMPA teria que ter mais dois anos pelo menos, quatro anos para consolidar, é o que eu estou falando a mudança não é de um dia para o outro e depois a presença do GEEMPA poderia ser esporádica, quando o grupo mesmo está perdendo o rumo ou um contato uma vez por ano da equipe coordenadora, e nos momentos

que você achasse interessante trazer a pessoa para fortalecer, conversar com as professoras de uma forma geral, mas é uma coisa não tão assim sistemática, porque se não fica uma dependência que sai o GEEMPA acaba o projeto. Você entende? Então eu acho que um dos objetivos que tem que ter nesse trabalho é a formação de uma equipe por isso que eu insistia com a Esther que tinha que ter um envolvimento da supervisora apesar de que a Esther mudou isso no projeto, porque ela achava que não, de início só professor, mas acontece que não, a diretora e a coordenadora elas tem uma participação efetiva ali dentro da escola, então eu achava que elas tinham que também ter conhecimento teórico, participar do processo de uma forma mais aprofundada e a equipe da secretaria de educação, a equipe de apoio pedagógico, para essa equipe também incorporar os conhecimentos é também trabalhar seus preconceitos, porque tinha gente dentro da equipe da assessoria pedagógica da secretaria da educação que também tinha muita resistência, a secretaria que não entende tanto faz, é a assessora pedagógica dela que era diretora do departamento que ela confia que acha que tudo bem e uma assessoria pedagógica de pessoas que operacionalizam que viabilizam, que vão na escola, que trabalha com professor diretamente, cotidianamente, também algumas ordens contrárias, quer dizer vai esfacelar mesmo.

E ASSIM DE MANEIRA GERAL O QUE VOCÊ ACHA QUE FICOU DE POSITIVO E DE NEGATIVO DESSA EXPERIÊNCIA?

Olha se em 2009 ainda tem muito professor lembrando de algo que aconteceu há cinco anos é porque ele mexeu, desestruturou sim, e desestruturou e eu não estou falando no sentido negativo, porque eu acho que desestruturação é ótimo, é quando você está ali é hora da inovação, da criação do novo, do repensar e até, não é só do novo não, mas até de buscar o velho mesmo, conhecimentos que você, experiências já vividas e que você achava que não tinha valor e que de repente você reconhece como importante para retomar. O que você queria que eu falasse? OS PONTOS NEGATIVOS E POSITIVOS DESSA EXPERIÊNCIA? Ah, então os pontos positivos é isso, a forma que mexeu com o professor, porque mexe, mexeu, mexeu muito com as pessoas, a forma com que mexeu com a comunidade da escola, que foi trazendo a comunidade, para participar, os pais, como mexeu com a criança, que hoje eu não sei como é que está essa criança, é uma coisa até interessante da gente saber, tentar ver se ela tem algum diferencial, mas não sei, ela teve uma convivência com algo diferenciado um ano dois anos, não sei, esse é o ponto positivo, essa movimentação sabe, que é assim, eu não vou fazer porque eu tenho que dar uma satisfação para a secretaria de educação, eu escolhi, eu acho que isso é muito importante e vai sendo uma ponte para chamar outros e outros e outros e outros, sabe que de repente em 10 anos a gente podia ter na rede toda, um outro

entendimento do que é ensinar a ler e a escrever, o que é escola, dar novo significado para isso para aquele ambiente da cultura escolar mesmo. E os negativos é que ele é difícil, mas eu não sei se isso é negativo é próprio dele, porque também todo o processo que traz o novo ou que traz alguma necessidade de mudança, ele é mais conflituoso, mais ele exige, é um projeto que exige, então se você não está disposta, a ceder nas suas exigências você não consegue acompanhar.

VOCÊ ACHA QUE ESSA É UMA DAS RAZÕES DESSES CONFLITOS QUE ÀS VEZES OS PROFESSORES?

Mas é, porque sabe, por exemplo, a pessoa se sente mal se for faltar, numa sociedade que está muito mais preocupada consigo mesmo, cada um, individualista, de repente ela tem que ter muito mais forte um sentimento coletivo do que o individual sabe isso pega viúva, porque com isso a pessoa sofre, ela vai viver eternamente em angústia, porque às vezes ela tem umas intercorrências com a própria vida particular, privada que necessita que ela de uma pausa, e de repente aquele dia que ela não vai falar “ai meu Deus estou prejudicando”, então sabe “eu não estou correspondendo com o compromisso que eu assumi”, pela própria confiança que ela adquiriu, então isso é um negativo, mas que é uma parte componência entendeu, porque é um negativo no sentido de que não, algumas pessoas deixam de participar por causa disso, mas não é que é negativo como algo que as pessoas sentem, porque na verdade seria muito bom que sentissem, é isso que eu vejo de negativo.

MAIS ALGUMA COLOCAÇÃO QUE VOCÊ QUEIRA?

Não, o que eu posso dizer que foi um processo assim que foi trabalhoso é muito trabalhoso, mas que foi rico e que trouxe muitos momentos de muita alegria de muita felicidade, de que está conseguindo mudar que nós conseguimos fazer alguma coisa assim em benefício para população, entendeu, não é um discurso demagógico não, porque eu não sou candidata a nada, mas de você ficar feliz assim nossa, algo que a população está tendo oportunidade de intervir na sociedade, essa população que a gente vê que está ficando meio de lado. Então isso foi o grande prazer de ter vivido essa experiência.

ANEXO B – Convênio Sme/Geempa

Entrevistada: **CARMEN LUCIA BACCARO SPOSTI**

Londrina, 15/12/2008

DE ACORDO COM A PROPOSTA DO GEEMPA QUE TINHA COMO PRINCIPAL A IDÉIA DE QUE ‘TODOS PODEM APRENDER’. QUAL O SEU PONTO DE VISTA, SE VOCÊ ACREDITA NESSA IDÉIA DE QUE REALMENTE ‘TODOS PODEM APRENDER’? POR QUE VOCÊ ACREDITA OU NÃO ACREDITA?

Bom claro que eu acredito, eu acho que todos podem desde que você utilize os meios adequados para cada um e respeite a complexidade que cada um tenha a dificuldade e que cada um tem para ter um insight e para realmente compreender aquilo, então eu acredito piamente que todos aprendem sim.

COMO VOCÊ RELACIONA DIGAMOS A IDÉIA DE QUE ‘TODOS PODEM APRENDER’ COM O FRACASSO QUE A GENTE SABE QUE EXISTE, O FRACASSO ESCOLAR?

Eu relaciono que muitas vezes não foi utilizado é o modo, uma proposta adequada para aquele indivíduo, para aquela criança ou para aquele adulto, você não conseguiu é fazer entrar na dificuldade dele, quer dizer você fica sem entender e conseguir vencer aquela dificuldade.

O QUE VOCÊ ACHA QUE, POR EXEMPLO, COMO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PODE VIABILIZAR, PROPOR ALGUMAS COISAS PARA QUE TENHA UM MAIOR SUCESSO ESCOLAR. COMO VOCÊ ACHA QUE ISSO PODE SER MELHORADO, INSTITUIDO?

Então eu acredito muito, eu aposto muito na questão da atualização e na formação continuada desses professores, acho que esse trabalho que é feito, todos os projetos pedagógicos que a rede oferta aos professores, tudo isso é que vai dando o instrumento e condições para que os professores eles tratem suas dificuldades é de forma diferenciada. Eu acho que essa questão das práticas pedagógicas, dos grupos de estudos, dos cursos que nós temos, o trabalho do Letramento, o trabalho do Caminhando e Construindo é isso que vai fazer a diferença, que faz e que dá esse aporte e condições para que esses professores superem suas dificuldades e consigam um melhor aproveitamento dos alunos.

NESSE PROJETO A GENTE SABE QUE TEM MUITAS EXIGÊNCIAS E ASPECTOS QUE PRECISAM SER COLOCADOS EM PRÁTICA, QUE HOVE EM 2002 E 2003. NA SUA OPINIÃO, QUAIS ASPECTOS OU EXIGÊNCIAS DA PROPOSTA SÃO MAIS FÁCEIS DE SEREM COLOCADOS, ENQUANTO SECRETARIA, VIABILIZANDO ISSO PARA OS PROFESSORES?

Eu, eu penso que o GEEMPA veio como uma assessoria, que tinha como objetivo justamente trabalhar os professores formar os professores não é, para que trabalhasse nessa proposta. A dificuldade era o tramite burocrático que a gente tem para você estar lidando com a assessoria, essa questão de licitação, a questão de você estar cumprindo todas as exigências legais para que isso aconteça de uma forma legal mesmo nas instituições. Então eu também penso que essa assessoria é assim, é para ela fazer a provocação e para ela dar essa formação para depois se caminhar com as próprias pernas. Por isso é que aconteceu em 2002 e 2003 e contribuiu muito na questão da alfabetização e do Letramento das nossas crianças embora a gente saiba que o princípio de GEEMPA era trabalhar a alfabetização de jovens e adultos, onde eles estariam alfabetizados em 3 meses. Mas no nosso município eu percebi assim foi muito voltado, mais para a alfabetização e Letramento das crianças, tanto é que naquele início se pensava e se colocou muito as supervisoras neste trabalho. Agora o que eu penso que foi mais difícil é você manter esses professores, ele faz uma capacitação ele trabalha com uma classe de alfabetização, mas no ano seguinte ele vai para uma outra série, esse é um complicador grande e outro complicador que vejo é que algumas escolas, algumas turmas de escolas dentro do programa mais não todas, eu acredito muito na questão da unidade, eu acredito muito na questão da padronização sabe e acho assim se uma proposta ela esta dando certo ela deve ser disseminada em todas as turmas. Então a grande dificuldade que nós temos, tínhamos e temos ainda, é essa questão de rotatividade dos professores e não a permanência numa mesma série, muito embora isso esteja diminuindo, isso esteja melhorando ano a ano. Mas acho que essa é uma dificuldade que a gente teve é o aspecto mesmo legal, o aspecto de você estar mantendo, você sabe que no poder público você tem essa dificuldade, os questionamentos da procuradoria porque essa assessoria e não aquela, então toda aquela questão da exclusividade da notória especialidade. Tudo isso é muito desgastante e também quando você trabalha com uma assessoria externa, você muitas vezes tem que adaptar sua rede à assessoria e não a assessoria a sua rede, esse também eu acho que é um grande fator que sobrecarrega a instituição.

POR QUE TEM VÁRIOS ASPECTOS DA PROPOSTA QUE SÃO DIFÍCEIS, COMO A MERENDA PEDAGÓGICA, OS GRUPOS DE ESTUDOS. O QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO DIFICULTA?

Isso dificulta sim, porque conta que tem que entrar na política como um todo, por exemplo, você citou a merenda, nós não poderíamos trabalhar com merenda terceirizada, só que a merenda terceirizada é uma política dessa administração. Entendeu? Uma política maior acima ainda do educacional, porque envolve outras secretarias como a de saúde, assistência e outras secretarias. Então esse foi um complicador também para gente.

O QUE VOCÊ ACHA QUE FOI MAIS FÁCIL DE TER SIDO APLICADO, NESSE PROCESSO?

Eu acho assim, que mais fácil, que deu maior resultado foi essa sistematização para que a gente pudesse estar classificando essas crianças, no pré-silábico, no silábico, no alfabético, e isso nós continuamos, então essa parte pedagógica mesmo, tanto é que os resultados nós temos resultados de todas as turmas das séries iniciais, quantas crianças conseguiram ser alfabetizadas, quantas ficaram no pré-silábico, no silábico toda essa avaliação é independente se era professora geempiana ou não geempiana, então eu acho que isso foi muito interessante. E interessante também que os professores viram que é possível, que é possível você fazer, que o professor muitas vezes está muito preso aquela avaliação é bimestral e não há esse acompanhamento diário e contínuo da evolução da criança, então esse mapeamento de classificação de acompanhamento, eu acho que isso foi importante e isso ficou dessa assessoria, isso realmente contribuiu muito, eu acho que se nós temos alguns avanços foi por conta dessa sistematização.

VOCÊ INCLUSIVE FALOU AGORA DE PROFESSORES QUE PARTICIPAVAM DA PROPOSTA E DE PROFESSORES QUE NÃO PARTICIPAVAM DA PROPOSTA, O ASPECTO QUE TODOS CONSEGUEM FAZER ESSE TIPO DE AVALIAÇÃO. VOCÊ PERCEBEU SE TEVE ALGUMA DIFERENÇA ENTRE ESSES DOIS GRUPOS DE PROFESSORES, OS QUE PARTICIPAVAM E OS QUE NÃO PARTICIPAVAM, ALGUM TIPO DE ATRITO?

Não, eu confesso para você que eu nem tenho claro para mim essa visão de quem participava e de quem não participava, eu não tenho sabe, não sei te dizer se isso tinha algum problema. Agora eu acredito particularmente, por exemplo, se numa escola uma turma era geempiana e outra não, deveria haver diferenças entre elas, teria que ter. Eu penso assim também, deve ter tido alguma dificuldade se essa criança se transferia de turma, de uma escola para outra ou de uma turma para outra, deve ter causado, porque a forma de trabalhar

era diferente, mas eu não sei te quantificar isso e nem te dizer se teve muito problema, não sei te dizer. Isso ficava mais a cargo da diretoria de ensino.

QUAIS ASPECTOS QUE VOCÊ ANALISA DESSA EXPERIÊNCIA QUE INFLUENCIARAM DIRETAMENTE NA DECISÃO, SE TEVE ALGUM ASPECTO DESSA EXPERIÊNCIA QUE DIRETAMENTE VIABILIZOU O ROMPIMENTO DO CONTRATO?

O rompimento aconteceu pelas dificuldades que o pessoal me colocava com relação a operacionalização mesmo, a execução dessa assessoria. Então o que eu percebia é que as nossas coordenadoras, o pessoal da equipe de ensino que acompanhava isso, se descabelava muito porque não tinha muita previsão assim, por exemplo, isso iria acontecer em tal fim de semana, mas depois não podia mais ser naquele final de semana mudava para outro. Então sabe o que eu achei é assim, que dava muito desgaste para a equipe, dava muito desgaste para a equipe, dava muito trabalho era um desgaste que eu acho que a assessoria tinha que moldar à rede e não a rede moldar-se ao programa da assessoria, esse foi um fator forte. E outro fator também foi a questão de custo, a questão de você estar vencendo os obstáculos legais dentro do sistema. Porque tudo você tem que fazer as renovações dentro de um padrão de normalidade dentro das leis, e a gente não tinha, tinha muita dificuldade de conseguir isso, então às vezes vinha uma assessora, mas depois estava o empenho no nome daquela, mas não podia vir aquela, vinha outra, então sabe eu achei que era muito desgaste que não valia a pena. E outra que a gente já tinha condições de caminhar com as próprias pernas que era esse o propósito inicial. Porque uma assessoria não pode ser eterna, tem que vir mostra à que e nós temos pessoas aqui capacitadas que podem tocar esse trabalho, então essa assessoria poderia ser mais esporádica talvez, talvez não precisasse ter um rompimento é linear, mais esporádico, mas infelizmente a gente não conseguiu levar adiante.

OS PROFESSORES QUE PARTICPavam DESSA FORMAÇÃO TIVERAM ALGUM TIPO DE RELAÇÃO CONTRÁRIA OU QUE NÃO GOSTOU OU QUE GOSTOU DESSE ROMPIMENTO?

Não, pelo contrário o que eu senti é o seguinte que os professores aqueles que estavam realmente comprometidos que captaram a intenção dessa assessoria eles se engajaram no nosso Caminho do Letramento e contribuíram, eu não vi nada pelo menos para mim não chegou nenhum tipo de inconveniente, de mal estar, de coisarada não.

VOCÊ JÁ DISSE QUE ALGUMAS COISAS PERMANECERAM DESSA PROPOSTA. Sim. NO PRÓPRIO PROJETO DA SECRETARIA TEM COISAS INCORPORADAS DESSA PROPOSTA?

Claro que tem, claro que tem, eu acho que só o fato de eu ter dito para você que a gente a cada ano faz uma avaliação para ver a classificação dessas crianças, e faz uma provocação para os professores, porque que o menino tal ficou no silábico, ou no pré-silábico e porque ele não foi alfabetizado, então isso já denota que ficou, que foi importante que valeu o investimento, que valeu a iniciativa.

E NA PRÓPRIA PROPOSTA DA PREFEITURA TAMBÉM TEM....

Também tem essa proposta pedagógica sim e até hoje a gente vê professores, que você citou mesmo a merenda pedagógica, que fazem esse trabalho e que a gente não impediu, acho que tudo é válido para que a criança seja alfabetizada, para que você consiga o sucesso escolar vale tudo, não é só esse ou aquele, mas vale tudo o que for necessário para que aquela criança seja alfabetizada e seja preparada para continuar os estudos.

ANEXO C – Convênio Sme/Geempa

Entrevistada: **ESTHER PILLAR GROSSI**

Porto Alegre, 20/01/2009

NO INÍCIO COMO É QUE FOI A TRAMITAÇÃO DA NEGOCIAÇÃO DO CONVÊNIO PARA CHEGAR A UM ACORDO DE NEGOCIAÇÕES COM A PREFEITURA DE LONDRINA? COMO É QUE SURTIU ESSE PRIMEIRO CONTATO?

A bem da verdade eu não me lembro, me parece que foi a ida à Brasília para um curso de duas professoras da secretaria.

QUANDO ELAS RETORNARAM A PRÓPRIA SECRETARIA ENTROU EM CONTATO?

Eu acho que sim, acho que elas mesmas telefonaram, assim tentando ver o que poderia ser feito. Que eu sei é que nós firmamos esse convênio e iniciamos um trabalho bom, não aí nós fomos fazer a sensibilização e fizemos acho que por duas vezes a sensibilização.

NESSA SENSIBILIZAÇÃO VOCÊ JÁ PERCEBEU, CONSEGUIU FAZER ALGUMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA CIDADE, DA REAÇÃO DOS PROFESSORES?

Essa história da sensibilização, porque como a gente foi em tantos lugares, agora fico me perguntando. TEVE A SENSIBILIZAÇÃO LÁ. Mas uma vez só, foi numa universidade? ISSO. Hummm. NESSA SENSIBILIZAÇÃO VOCÊ ACHA QUE CONSEGUIU PERCEBER ALGUMA COISA JÁ DE IDÉIA QUE OS PROFESSORES TINHAM? DE COMO SERIA UM POUCO ESSE TRABALHO? Tu ti lembra que tu fizeste a sensibilização? FIZ. E onde foi? NA UNOPOAR, UMA UNIVERSIDADE BEM GRANDE ACHO QUE TINHA UNS 300 PROFESSORES. Era onde tinha assim, na sensibilização a gente separou em grupos. EM TURMAS. Tinha vários corredores assim. Mas depois não houve outra? Em outro lugar. QUE EU TENHA PARTICIPADO, NÃO. Tenho uma idéia, eu tenho a idéia, eu me lembro bem dessa universidade eu me lembro bem, claro que eu teria que ver os registros das coisas do GEEMPA, mas eu estou confusa se a segunda tinha sido em Londrina, ou em, em São José, em São Paulo onde a Duda era, se chamava. SÃO JOSÉ DO

RIO PRETO? São José do Rio Preto, eu me lembro de uma segunda sensibilização em outro lugar, estou em dúvida se foi em Londrina ou se foi em São José do Rio Preto.

Bom só sei que, depois disso foi marcado o curso, então a Magda decidiu que o curso seria para as escolas onde todos os professores aderissem. Então o curso aconteceu numa escola, que eu não me lembro o nome, mas que tu estavas também. E a partir daí a gente iniciou o trabalho com as aulas-entrevistas e com as assessorias. E eu posso dizer isso em dois anos, a gente trabalhou dois anos regularmente, dando também um apoio aos professores, convidando do Gerson Zaneta de Lima para ir falar com os professores, porque a gente sentia que havia muito essa idéia da doença, dos atestados médicos, dos laudos enfim e já posso antever quer dizer que no final do segundo ano, os resultados estavam pintando, quando eu fui à última vez, que eu fui ao aeroporto e me convidaram para dar entrevista na rádio da universidade, eu dei a entrevista porque pelos dados das escadas ia dar um índice superior aos 90%. Mas foi nessa ocasião que trocou de secretária e aí que eu vejo a importância, o papel importante da autoridade educacional, porque a primeira coisa que a Carmem anunciou, era que a continuação ia depender da avaliação do trabalho, que estava mais do que evidente, que nós tínhamos todos os documentos e foi absolutamente impressionante, absolutamente impressionante. Porque havia um trabalho de adulto do qual tu estavas, esse trabalho de adultos que começou com a clara interferência da Magda, já foi bloqueado, a partir dessa assessoria o trabalho foi bloqueado. Foi bloqueado porque as escolas que tinham que em princípio ficarem funcionando até dezembro, era novembro e algumas escolas já tinham, já tinham encerrado, não podia mais, não poderia mais haver aula, dessas turmas de adultos e truncou realmente os resultados dos adultos por falta de aulas e dos professores. E dos professores de crianças porque realmente eles, duas coisas aconteceram: uma é que terminavam muito antes do prazo do prazo estabelecido, do programa digamos do ano letivo onde é que ele terminaria, e a segunda é que a idéia de que um aluno que lê e escreve um texto, mas que não está ortografizado, imediatamente minou assim as exigências nas escolas e esses alunos não foram considerados alfabetizados, porque não escreviam sem erros ortográficos.

Em Londrina essa situação de ruptura com o projeto foi, eu quero dizer que foi para mim muito mais clara, a lembrança que eu tenho e até a análise que eu posso fazer do início, porque foi um início eu diria dentro da normalidade dos convênios que o GEEMPA estabelecia, esse depoimento para mim é alguma coisa muito forte, porque foi uma lastima, foi uma lastima, o rompimento desse projeto e eu quero dizer que também eu avalio, que ele

aconteceu. Bom Valéria, por algo que me parece que revela uma posição moralista ao invés de uma posição ética, porque se tu te lembras, do episódio dessa última assessoria, que eu estava com a Kátia e com Luiza, Luiza Dalpiask, como os professores e as escolas não respeitavam, não estavam respeitando, muitas delas estavam fechando as portas antes do término do ano letivo, eu propus que nas escolas onde havia as turmas de adulto, elas também, no caso não cumprissem a determinação da diretora, que elas forçassem a barra para que elas permanecessem abertas, e foi uma coisa super interessante, porque as coordenadoras pedagógicas, que eram as responsáveis, elas consideraram algo muito, digamos assim desobediente, mas as escolas desobedeciam as regras e eu assisti ao anuncio disso, a escola não obedeciam a Secretaria de Educação, a Secretaria de Educação estipulou que as aulas iam até tanto de dezembro e as escolas em novembro já estavam fechadas, e sobretudo para a aula do noturno e então eu disse pela lógica se é possível desobedecer a Secretaria, desobedeça a diretora, não é. E eu digo isso as coordenadoras pedagógicas, elas realmente, aparentemente que eu me lembro foi isso que elas acharam muito contramão, mas no fundo, no fundo era o seguinte, que essa capacidade ética, apontada por Piaget, de quando eu estou convencida de que algo é necessário para mais vida, para mais diria aprendizagem no caso, tu tens o dever de desobedecer, desobedecer inclusive uma ordem justa, é a velha questão ética no mundo da Antígona, e nisso as coordenadoras pedagógicas se apegaram para dizer eu diria se contrapor ao projeto. Entende? Porque me pareceu nessa última assessoria que o grande problema foi este, porque eu particularmente fiquei perplexa de não poder terminar um projeto que foi a secretária de educação, a Magda, que eu me lembro muito bem num restaurante próximo ao hotel em que nós ficávamos, uma noite, em que o trabalho com os adultos não funcionava, nós tínhamos um grupo grande de classes de adultos, essas classes, por exemplo, não tinham a frequência não é, e os resultados estavam péssimos, eu disse “não é que não pode ser o ano inteiro, não pode ser no âmbito da regularidade” e a Magda na minha frente, estavam as coordenadoras pedagógicas, e disse “porque não fazemos o projeto que o GEEMPA propõe de 3 meses com outros professores”, e decidimos fazer e decidi ali, mas ai é que está, essa é outra experiência que nós já temos de muitos anos no GEEMPA, desde Cuiabá, a micro estrutura de poder elas são mais fortes do que a decisão do secretário, essa decisão que foi da Magda, mas não era o desejo das coordenadoras pedagógicas, mas a Magda teve essa determinação passando por cima delas, e diretamente para nós do GEEMPA, que vínhamos chegando naquela noite, essa coisa que se repetiu. Assim como a Carmem foi jantar conosco no primeiro dia que nós chegamos, a Magda também às vezes, até porque não tinha tempo durante o dia enfim, também ia jantar conosco quando nós chegávamos, o avião chegava à

noite, e esse dia ela tomou essa decisão e aí é que eu me pergunto se a ligação que agora ao falar para ti eu me dou conta, a hipótese que eu fazia de que as coordenadoras pedagógicas, teriam digamos se contrariado com a minha sugestão de que professores em nome da responsabilidade com os alunos exigissem que as escolas permanecesse abertas para vocês continuarem o projeto, os 3 meses que não tinha atingido os 3 meses, que isso é muito, é mais profundo, é porque elas não foram digamos assim, elas tiveram que cumprir uma lei, uma lei, uma determinação da Magda, com a qual elas não concordavam, então talvez a origem já começou ali. Eu confesso que essa sua tese merece, ela é muito oportuna, porque o resgate dessa história pode ser muito útil em muitas circunstâncias, porque em Londrina, Londrina poderia ter marcado para o Brasil e para o mundo uma possibilidade de uma alfabetização 100% numa rede, porque no segundo ano vocês estavam com mais de 90% entende, então se tivesse continuado o terceiro e o quarto ano e concretizando que é a experiência do GEEMPA, não é que todos os professores aprenderam a proposta, mais quando tu tens um sistema como o nosso, de que faz um curso inicial e garante as assessorias e naquele tempo nem distribuíamos os livros. NÃO EXISTIA LIVRO AINDA. É, então se isso tivesse permanecido, porque é perfeitamente possível, que os professores sendo orientados, ele sabendo fazer aula entrevista, fornecendo os dados dos alunos, que eles recebam subsídios para trabalhar na sala de aula, que os alunos aprendam, então é uma coisa lamentável, lamentável que isso não tenha acontecido, e que a Magda tenha se equivocado achando que a Carmem ia dar continuidade, porque no caso o problema principal foi a retirada da decisão dos dirigentes, a mudança de posição da secretaria é que foi fatal, porque agora nos damos conta que os professores com dois anos de formação não tem condições de dar sustentação num projeto que é tão profundo nas suas bases teóricas, então já foi uma coisa fantástica que alguns de vocês permaneceram, que depois vieram a criar o núcleo, mas no final dos dois anos, ou antes do final dos dois anos uma mudança na orientação política de secretaria foi uma lástima.

COMO O GEEMPA FOI CONSTRUINDO A IDÉIA DE QUE ‘TODOS PODEM APRENDER’ QUE É A IDÉIA PRINCIPAL DA PROPOSTA?

Olha, a primeira experiência, que eu diria assim o primeiro indicio de base empírica, foi Irene Fuck (2003) em Florianópolis, quando a Irene que tinha feito o curso de pós-graduação do GEEMPA, que era de 400 horas e tinha que fazer uma monografia e ela não tinha sala de aula, ela trabalhava no CESI e ela montou uma classe de adultos, pela primeira vez o GEEMPA fazendo um trabalho de alfabetização de adultos, que até então nós só

tínhamos trabalhado com crianças e em 3 meses ela alfabetizou todos, a Irene foi a primeira que levantou essa possibilidade, principalmente ela levantou a possibilidade porque a Irene não era professora, tinha feito o curso, tinha construído uma classe numa paróquia, numa igreja, sem nenhuma estrutura sistêmica, e concretizou, eu quase diria sozinha, porque Florianópolis, e eu nesse tempo era secretária de educação e fui orientadora do trabalho dela, mas uma orientadora muito precária, em questão do tempo que eu dediquei, então a Irene foi a primeira que nos mostrou que era possível, quando o Presidente Fernando Henrique Cardoso chegou conosco o convênio das mil mulheres, nós usamos, vamos dizer assim arrojadamente a base da experiência da Irene para nos propor a alfabetizar também as mulheres em 3 meses, isso na questão dos 3 meses, mas ao mesmo tempo com a perspectiva de alfabetizar a todos, e de fato também se concretizou um nível muito mais numeroso, porque foram 500 e depois 500. Acho que eu faço agora uma retrospectiva e parece que algumas mulheres não ficaram plenamente alfabetizadas, acho que algumas mulheres ficaram alfabéticas, por equívoco do julgamento dos professores, porque a orientação do GEEMPA é que elas tinham que ler e escrever um texto, mas eu acho que algumas mulheres não liam adequadamente o texto, porque até a produção escrita a gente guardou de todas elas, mas a leitura, a gente gravou as mulheres lendo, mas talvez a gente não tenha examinado cuidadosamente essas leituras para perceber que no meio havia algumas que não estavam lendo um texto que não era delas, então quando eu digo que confirmou a idéia de que todos podem aprender, se confirmou com algumas brechas, mas que não é porque elas não pudessem ter aprendido, é porque nós não percebemos claramente um equívoco na avaliação. Mas em seguida nós fizemos um trabalho em Horizontina, que foi sobre 101 foram 99 que se alfabetizaram em 3 meses, e depois fizemos na Câmara dos Deputados, com 127 também alfabetizados em 3 meses e todos, então foram várias as experiências, depois fomos, mais adiante fomos ao Piauí, que também foi assim. E nós fomos tendo confirmações empíricas re-interadas de que alfabetizar era possível.

E que lógico fomos buscar o respaldo teórico, então um dos respaldos teóricos para isso foi a afirmação dos antropólogos endossada por Sara Pain, de que nós não somos seres de natureza, nós somos seres de cultura porque perdemos os instintos, e o segundo digamos assim, consequência dessa constatação é de que não temos instintos precisamos aprender, e bom Piaget mesmo com sua frase, “nasceu gente é inteligente”, então se somos seres de cultura, se aprende pelo estímulo, mas se todos são inteligentes, todos podem aprender. Bom para essa construção dessa constatação nos serviu muito no reexame da afirmação da organização mundial da saúde, de que a desnutrição severa nos primeiros anos de vida diminui as possibilidades de aprender, que isso foi nos idos de 1960, não 1970, que a

organização mundial da saúde instalou, foi na década de 60, de que a desnutrição severa impedia, diminuía as possibilidades de aprender, mas essa afirmação foi levantada depois, 20 anos depois, foi constatado que não era verdade que a desnutrição severa impedia as pessoas de aprender e ao lado disso, a gente acompanhou a evolução dos avanços em neurologia que é, porque essa afirmação de que todos podem aprender, de que a desnutrição severa afetaria a capacidade de aprender, foi levantada por duas razões: uma porque não era verdade que os desnutridos estavam na escola e eram os que não aprendiam, uma porque morriam, porque a desnutrição afeta em primeiro lugar a defesa orgânica, e eles não viviam até os 7 anos para ir para a escola, mas ao lado disso, se viu que alguns que realmente tiveram desnutrição severa foram para a escola, muito especialmente os filhos da segunda guerra, e aprendiam, particularmente os judeus, os judeus que viveram em campo de concentração, cujas mães e cujas crianças tiveram desnutrição severa, depois se desenvolviam plenamente. Então as duas coisas, elas destruíram esse argumento de que a desnutrição severa ela impediria a aprendizagem, primeiro porque muitos morrem antes e segundo os que sobreviveram aprenderam. Então a questão de que todos podem aprender eu acho que ela tem muitos apoios, várias áreas, na área da antropologia, na área da medicina, empiricamente na área da pedagogia e na didática, porque quando nós constatamos experiencialmente que aprendia e fomos nos dando conta disso de que realmente a aprendizagem é possível para todos. Esse é um aspecto do todos podem aprender, um outro é que se a gente aprende desde que nasce até morrer, não tem, não tem um momento que diminui a capacidade de aprender e também não tem um momento em que a gente inicia aprender, que seria a idade da razão aos 7 anos, desde que se nasce e até morrer, por outro lado se aprende das oportunidades, as oportunidades podem ser digamos assim espontânea do meio, mas podem ser sistematizada pela escola, então a situação do cotidiano e as situações formais, os planejamentos escolares.

COMO É QUE FOI, EM LONDRINA, QUANDO CHEGOU COM ESSA IDÉIA DE QUE ‘TODOS PODEM APRENDER’, O QUE VOCÊ LEMBRA? O QUE VOCÊ VIU DE REAÇÃO DOS PROFESSORES ASSIM?

Indiscutivelmente, é este é o ponto crucial da descoberta científica, e eu creio assim que a grande maioria dos professores ficaram com um pé atrás, sobre isso realmente, não aceitavam que isso fosse verdadeiro, e me lembro muito bem nas assessorias os professores trazendo casos de crianças doentes, eu me lembro mais claramente de uma das assessorias no pequeno grupo onde eu estava, uma professora contando de uma aluno com guarrapato, não é verdade que um aluno um ser humano possa ficar coberto de guarrapato, mas ela colocava

isso e colocava essa impossibilidade dele aprender e acho que foi uma das razões pelas quais nós convidamos o Gerson para ir conversar, porque as professoras, sobretudo tratavam nos pequenos grupos que elas iam analisar o que tinha acontecido na sala de aula delas a partir das escadas e do perfil dos alunos com dificuldade de aprender, surgia isso já era no 2º ano, no 2º ano e no 2º semestre do segundo ano, você vê alunos que não estavam aprendendo, a justificativa que elas davam, eram justificativas no caso física, esse do guarrapato, nessa mesma ocasião tinha uma outra professora que também alegava que a criança não aprendia associada a pobreza, eram crianças muito pobres, essa questão do guarrapato era devido a sujeira em que a família vivia, enfim e indiscutivelmente o grande nó da reação a proposta era essa afirmação de que todos podem aprender. Porque na verdade os 90% que estava se antevendo para aquele ano, de acompanhamento do GEEMPA, ainda deixava 10% e esses 10% estavam espalhados, e seria interessante talvez examinarmos as escadas dessa assessoria, claro que teria que ver da penúltima, porque a penúltima foi já truncada com a posição da Carmem, isso aqui para mim foi algo muito, muito forte, no momento em que a secretária tem outra posição e que reforça todas essas idéias de alguns professores, por exemplo, de que todos não vão aprender, eu acredito que já truncou a situação de escadas. Mas eu não me lembro infelizmente de qual era a perspectiva de quantos professores iriam ensinar a todos, iriam alfabetizar a todos, porque aí se truncou justamente nos dois sentidos, digamos assim, da desistência de levar adiante o processo ancorarem até o fim do ano e a exigência de que para estar alfabetizado não bastava estar escrevendo e lendo um texto, tinha que também estar ortográfico, são duas coisas associadas, agora fico na dúvida que onde nós poderíamos ter a idéia e a experiência de Londrina, compreende de que todos podem aprender. Se nós tivéssemos seguido até o fim daquele ano e muitas, muitas classes tivessem alfabetizado todos, provavelmente teria sido algo inédito no mundo, eu digo no mundo, porque não são muitos os lugares que uma rede aderiu, mas o fato de ter truncado isso no final do ano, na última assessoria, entende, impediu dessa demonstração real. DE UMA REDE. De uma rede onde provavelmente muitas turmas todos aprenderam, ou muitos ficaram com poucos alunos sem aprender, um aluno, dois alunos, o que teria permitido analisar esses fatos.

VOCÊ ACHA QUE POR EXEMPLO, OUTRO FATOR QUE INFLUÊNCIA JÁ QUE A REDE É EM CICLOS. A QUESTÃO DO RITMO NA IDÉIA DE QUE TODOS PODEM APRENDER? O RITMO DE APRENDIZAGEM PODE SER MAIS DE UM ANO?

Porque naquela ocasião já era o ciclo? JÁ ERA. Era a primeira e a segunda série, claro que isso vem reforçar a idéia dos professores de que em um ano todos não podem aprender,

em um ano. Isso em si não contraria a idéia de que todos podem aprender, ele depois acaba minando essa idéia porque como não alfabetiza em um ano letivo como no outro ano é mais difícil, os ciclos não só por causa da idéia de ritmo, mas eles acabam digamos assim, minando na idéia de que todos podem aprender. Porque no segundo ano fica bem mais difícil, por exemplo, os alunos que não se alfabetizaram no primeiro, vir a se alfabetizar, então claro que talvez nós devamos pensar que quando o GEEMPA, vai trabalhar numa rede deveria ver se esse tipo de decisões pedagógicas ou políticas elas são ou não compatíveis com a proposta, porque no caso dos ciclos ela mina, minava, uma essencialidade da proposta, onde somos seres de cultura, aprendemos nas oportunidades oferecidas aos alunos e de que portanto, e que há um tempo, o ritmo não é dos alunos mas é da proposta, então eu creio que mais do que uma influência diria de idéias é um apoio prático, para não precisar se empenhar com todas as forças porque a secretaria assegurava que quem não tivesse aprendido não iria nem ser reprovado. Então é evidentemente ao lado da idéia de que todos podem aprender é questionada a questão do tempo que todos podem aprender. Porque uma coisa é todos podem aprender em 50 anos, todos podem aprender em 2 anos, agora quando tu diz que todos podem aprender num determinado tempo, realmente as dificuldades ficam grandes, e também ficam grande de aceitação e fica grande de fonte de resistência a proposta, porque os professores, que já são professores a muito tempo e nunca alfabetizaram todos num determinado tempo, eles são muito atingidos sobretudo por outros colegas mais jovens que o faça, alfabetiza todos em menos tempo. E, esses criam um esquema de resistência se não aberto o que é pior, uma resistência velada, e surgem mil maneiras de se contrapor a essa possibilidade de desfazer desse equívoco do ritmo e da impossibilidade de ensinar a todos. Então as queixas tomam outros nomes muitas vezes, o nome as críticas são outras, os alunos são mal comportados, os alunos trabalham em grupo principalmente, de que eles não estão ortográficos. Então toma outros aspectos, para se contrapor a essa comprovação de que todos podem aprender num determinado tempo.

QUAIS OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS QUE VOCÊ VÊ DESSA EXPERIÊNCIA, DESSES DOIS ANOS EM LONDRINA?

Bom uma é o núcleo que está até hoje, da própria posição da Magda e agora na universidade, porque conclui seu Doutorado, tendo sido a secretária que levou o GEEMPA para Londrina e agora acho o que também a rede manteve embora truncado, parcial da proposta do GEEMPA, como as aulas entrevistas é alguma coisa que pode ser considerado como fato positivo e evidentemente que a experiência dos dois anos, inclusive para nós do

GEEMPA foi uma fonte de muitas aprendizagens. Agora o fato negativo, acho que até já decorri bastante é que foi uma pena, uma pena ter sido interrompido, foi uma pena, porque não foi possível, não foi possível se quer completar o segundo ano e de uma rede o ideal, é que tivesse sido os quatro anos, os quatro anos de um governo, e para o GEEMPA, o GEEMPA nunca ficou os 4 anos e por isso também que nunca se fecha uma experiência, essa é a grande realidade, porque o GEEMPA nunca solidificou uma rede a ponto de chegar não no âmbito de ensinar a todos os professores, mas de justamente construir um núcleo que esteja realmente bem preparado para depois dar uma sustentação local.