

Marcia Bressan Carminati

**TOMANDO A PALAVRA... O PROCESSO DE FORMAÇÃO
DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL
BEATRIZ DE SOUZA BRITO
(2004/2013)**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr.^a Eliane Santana Dias Debus

Florianópolis (SC)
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Carminati, Marcia Bressan

Tomando a palavra : o processo de formação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013) / Marcia Bressan Carminati ; orientadora, Eliane Santana Dias Debus - Florianópolis, SC, 2017.

473 p., 21 cm.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Desenvolvimento profissional docente. 3. Formação em contexto. 4. Formação continuada na escola. 5. Ensino da leitura e da escrita. I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“TOMANDO A PALAVRA... O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA
BÁSICA MUNICIPAL BEATRIZ DE SOUZA BRITO (2004-2013)”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/06/2017

Dra. Eliane Santana Dias Debus (MEN/CED/UFSC – Orientadora) *Eliane Debus*

Dra. Maria Isabel de Almeida (USP – Examinadora) *M. Almeida*

Dra. Julice Dias (UDESC – Examinadora) *Julice Dias*

Dra. Patricia Montanari Giraldi (MEN/CED/UFSC – Examinadora) *Patricia Giraldi*

Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz (MEN/CED/UFSC – Examinadora) *Maria Izabel*

Dr. Orlando Ednei Ferretti (MEN/CED/UFSC – Examinador) *Orlando*

Dra. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (MEN/CED/UFSC – Suplente)

Dra. Leonete Luzia Schmidt (UNISUL – Suplente)

Márcia Bressan Carminati
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2017

Elison Antonio Pat...
Prof. Elison Antonio Pat...
COORDENADOR DO PÓS-GRADUADO EM EDUCAÇÃO
UFSC
Portaria nº 1934

Aos que acreditam na escola pública e tem a coragem necessária para permanecer na luta.

Aos meus pais, Domingos e Zilma (*in memoriam*), pelo exemplo de vida.

Ao meu companheiro, Celso, e à minha filha, Helena, com quem compartilho sonhos e palavras. Meus dois amores.

AGRADECIMENTOS

Ao interromper uma jornada tão intensa quanto esta que vivi nestes quatro anos de Doutorado, é preciso, sobretudo, agradecer. Agradecer às pessoas – orientadora, professores, familiares, amigos, colegas de trabalho, funcionários -, que tornaram esta jornada muito melhor e agradecer às instituições que, por meio de seu apoio, disponibilizaram as condições objetivas necessárias para a sua realização.

À Eliane, minha orientadora, pelo acolhimento e confiança. Uma amiga que tive o prazer de (re)encontrar e de conviver nestes últimos anos, com quem aprendi que o rigor acadêmico pode vir acompanhado de muita gentileza e respeito.

Aos professores do PPGE/UFSC, Maria Isabel, Diana, Jucirema, Eloisa, Luciane, Olinda, Juares, Eliane e Joana, pelo conhecimento partilhado durante a realização das disciplinas. E, em especial, à professora Diana, por sua compreensão e apoio à minha decisão por outro caminho de pesquisa.

Aos professores Maria Isabel de Almeida, Julice Dias, Juares da Silva Thiesen, Orlando Ednei Ferretti, Maria Izabel de Bortoli Hentz e Patrícia Montanari Giraldi, por sua leitura atenta e contribuições valiosas à feitura deste trabalho, nas bancas de qualificação e defesa.

Ao Celso, que mais uma vez insistiu e persistiu em seu apoio incondicional para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos. Sem o seu aconchego, suas sugestões ao texto, suas palavras de conforto e carinho na hora certa, tudo teria sido muito mais difícil.

À Helena, nossa filha, cujo encantamento pela palavra escrita e o compromisso com uma formação mais humana e solidária para todos nos emociona a cada dia e nos faz ter a certeza de que fizemos um bom trabalho.

À minha irmã do coração, Stela, com quem partilho sonhos, alegrias, tristezas, decepções, lutas e esperanças há mais de trinta anos.

Às formadoras e amigas, Terezinha e Regina, por seu profundo conhecimento, compromisso e respeito aos professores em processo de formação. Sempre com uma palavra de confiança e esperança de que podíamos fazer mais e melhor.

Às minhas colegas de turma do Doutorado, que fizeram parte desta bela jornada acadêmica, Claudete, Gisele, Joselma, Mariulce, Mônica e Samantha. Algumas delas (e seus familiares), para meu encanto, amizades que tive o prazer e a felicidade de conquistar.

Às minhas colegas do grupo de pesquisa *Literalise*, Maria Laura, Rosilene, Arlete, Chirley, Erika, Tatiana, Thamirys, Simoni, Fernanda e

Zâmbia, pelo acolhimento e compromisso com a luta por tornar a escola pública um espaço também de sonhos, histórias e magia.

Ao grupo de pesquisa *Gepiee*, pelos momentos de discussão e estudo nos primeiros anos do Doutorado.

Aos meus pais, Zilma (*in memoriam*) e Domingos, meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, Mário (*in memoriam*), Geusa, Talita e Lucas, Paulo, Kátia, Thaís e Isis, Luciano e Helena, pelos encontros em família, tão necessários nestes momentos. Em especial, à minha sobrinha Talita (Tata), Vadno e Bê, o tesouro da tia Márcia, por nos receberem com tanto carinho todas as vezes que nos encontramos em Tubarão.

Aos meus sogros, D. Maria e Seu Ângelo (*in memoriam*), pelo carinho e apoio.

À Nega, prima, comadre e amiga.

Às amigas Neguinha, Carol e Juci e, em especial, ao Léo, que, mesmo travando uma grande batalha pessoal, teve a generosidade de sempre torcer por mim.

Aos meus queridos amigos, Ângela e Vidal, Mari, Cida, Mirna, Maria Clara, Juliana e Léo, por estarem sempre ao meu lado neste momento tão difícil e solitário de escrita da tese. Um agradecimento muito especial à Ângela, professora de Língua Portuguesa da Escola Beatriz, não só pela correção de meu texto de qualificação mas, principalmente, porque a história contada nestas páginas começou a ser escrita também por suas mãos.

Aos amigos, Mila e Professor Leonel, pelo imenso carinho e incentivo aos estudos. Sempre desejando muitas inspirações à “doutora” Márcia.

À Adriana, alguém que em tão pouco tempo se tornou uma amiga tão especial. Sua delicadeza no trato com as pessoas e, ao mesmo tempo, sua força para lutar por uma sociedade mais justa, são contagiantes e um exemplo para todos nós.

Às amigas do “Boulevard”, Kátia, Iraci, Cida, Marlene, Thaise, Tânia, Cida, Soninha e Neiva, pelos cafés e vinhos, uma pausa necessária nos estudos.

À Nailze, pelo carinho e apoio no retorno ao trabalho à Escola Beatriz, quando a tarefa de escrever esta tese precisou ser concluída.

Ao Johnn, por seu trabalho impecável na correção e formatação do texto final.

Aos funcionários e estagiários do PPGE, pela gentileza no atendimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pela qualidade do trabalho desenvolvido.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pelos três anos de liberação para estudar.

À Fapesc, pela concessão da bolsa de estudos durante o período de doutoramento. Um apoio fundamental aos profissionais da educação básica.

E, muito especialmente, aos profissionais e pais da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, que acreditaram neste projeto de formação e se comprometeram com a construção de uma escola pública e de qualidade para todos. Partilhamos durante muitos anos o sonho de fazer do “Beatriz” a melhor escola da Rede. E essa luta, com certeza, precisa continuar...

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis..., ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos,

se não fora

A mágica presença das estrelas!

(Mário Quintana)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender o contexto histórico-educacional, as articulações político-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no município de Florianópolis-SC, durante o período de 2004 a 2013, analisando em que medida constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola. A partir do referencial teórico sobre desenvolvimento profissional docente (Garcia, 1999, 2009; Nóvoa, 2002, 2009; Imbernón, 2011; Pacheco e Flores, 1999) e formação em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002), realizou-se uma pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso, cuja principal estratégia de coleta de dados foi a análise documental. Dialogou-se principalmente com fontes primárias, dentre as quais os relatórios do Curso referentes aos anos de 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, compostos por: projeto, descrição dos conteúdos e metodologias utilizadas, frequência dos participantes, avaliação, bibliografia recomendada e atas elaboradas a partir da transcrição das filmagens; assim como as atas das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe. Os resultados desta pesquisa indicam que o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente que, construído e articulado cotidianamente e coletivamente, possibilitou mudanças importantes na escola. Dentre elas, destacamos a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, na qual a formação de leitores e escritores deixou de ser tarefa exclusiva dos professores alfabetizadores ou da disciplina de Língua Portuguesa, tornando-se uma responsabilidade de todos os professores. Essa nova concepção implicou na discussão e reelaboração do currículo dos anos iniciais e anos finais da escola, iniciadas a partir da definição de seus eixos articuladores com foco na leitura e na escrita enquanto objetos de ensino de todas as disciplinas. Além disso, os registros documentais mostram que a partir de 2006 foi implementada uma nova metodologia para os conselhos de classe, que, articulada ao processo de formação, contribuiu para que este momento deixasse de ser exclusivo para “queixas” de estudantes e professores, tornando-se um espaço de socialização, discussão e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação em contexto. Formação continuada na escola. Ensino da leitura e da escrita. Eixos de articulação do currículo.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the historical-educational context, the political-pedagogical articulations and the theoretical-methodological foundations of the course *Read and write: school commitment, commitment of all areas*, carried out at the Beatriz de Souza Brito Municipal Basic School in Florianópolis-SC, during the period from 2004 to 2013, analyzing the extent to which it constituted a process of professional teacher development capable of promoting changes in the school. From the theoretical framework on professional teacher development (Garcia, 1999, 2009; Nóvoa, 2002, 2009; Imbernón, 2011; Pacheco and Flores, 1999) and shaping in context (Oliveira-Formosinho and Formosinho, 2002), a qualitative research was carried out, characterized by a case study, whose main data collection strategy was a documentary analysis. It was discussed mainly with primary sources, among which were the reports of the Course of the years 2004, 2005, 2006, 2007 and 2008, composed of: project, description of the contents and methodologies used, attendance of the participants, evaluation, recommended bibliography and minutes from the transcription of filming; as well as the minutes of the pedagogical meetings and the class councils. The results of this research indicate that the course *Read and write: commitment of the school, commitment of all areas* was a process of professional teacher development that, built and articulated daily and collectively, made important changes possible in the school. Among them, we highlighted the construction of a new conception of how to teach reading and writing, in which the training of readers and writers is no longer the sole task of literacy teachers or of the Portuguese Language subject, becoming a responsibility of all teachers. This new conception implied in the discussion and re-elaboration of the curriculum of the initial and final years of the school, starting from the definition of its articulating axes with focus on reading and writing as teaching objects of all subjects. In addition, the documentary records show that since 2006 a new methodology for class councils has been implemented, which, coupled with the training process, has contributed to making this moment no longer exclusive to "complaints" of students and teachers, becoming a space of socialization, discussion and collective reflection on pedagogical practices.

Key-words: Professional teacher development. Training in context. Continued training at school. Teaching of reading and writing. Curriculum articulation axes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito.....	62
Figura 2 – Planta baixa esquemática da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no ano de 1986.....	63
Figura 3 – Planta baixa esquemática da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, 2004.....	162
Figura 4 – Dia da Humanização – 07 de junho de 2008	163
Figura 5 – Poema <i>Mistério de Amor</i> , de José Paulo Paes	241
Figura 6 – Participantes lendo o texto <i>A fadiga da informação</i> , de Augusto Marzagão, durante a 1ª etapa do Curso de 2004.....	249
Figura 7 – Participantes lendo o texto <i>Se eu fosse pintor</i> , de Cecília Meireles, durante a 1ª etapa do Curso de 2005	249
Figura 8 – Poema <i>Raridade</i> , de José Paulo Paes.....	255
Figura 9 – Representação da constitutividade dos gêneros do discurso, elaborada por Borgatto, Bertin e Marchezi (2015).....	259
Figura 10 – Formadora acompanhando as discussões nos pequenos grupos durante a 1ª etapa do Curso de 2005.....	260
Figura 11 – Exercício de leitura do texto <i>Se eu fosse pintor</i> , de Cecília Meireles, realizado durante a 1ª etapa do Curso de 2005.....	261
Figura 12 – Produção de um dos grupos de participantes, a partir do exercício de leitura do texto <i>Se eu fosse pintor</i> , durante a 1ª etapa do Curso de 2005	262
Figura 13 – Análise da prancha nº 2, do livro <i>Abrindo caminho</i> , de Ana Maria Machado, feita por um grupo de participantes durante a 1ª etapa do Curso de 2006	268
Figura 14 – Diagrama elaborado por um grupo de participantes sobre o primeiro capítulo do livro <i>Ler e compreender: os sentidos do texto</i> , durante a 2ª etapa do Curso de 2006	273
Figura 15 – Tirinha <i>Aventuras da Família Brasil</i>	275

Figura 16 – Estratégia de leitura da fotografia <i>Ossos</i> , de Sebastião Salgado, elaborada pelos professores da disciplina de Artes, durante a 2ª etapa do Curso de 2006.....	278
Figura 17 – Imagens sobre a temática Sexualidade Humana, apresentada e discutida com os estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências	287
Figura 18 – Cartaz “Masturbação”, elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série a partir da leitura do texto <i>O desejo sexual: permissões e proibições</i>	289
Figura 19 – Grupo de estudantes do 8º ano/7ª série apresentando o texto <i>Fazendo a corte: o ser humano e os afetos</i> , durante a aula de Ciências	289
Figura 20 – Lâmina elaborada por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, para apresentação do texto <i>Fazendo a corte: o ser humano e os afetos</i> , durante a aula de Ciências	290
Figura 21 – Resumo do texto <i>O desejo sexual: permissões e proibições</i> , elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências	291
Figura 22 – Resumo do texto <i>Fazendo a corte: o ser humano e os afetos</i> , elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências.....	292
Figura 23 – Poema elaborado por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências.....	293
Figura 24 – Notícia elaborada por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências.....	294
Figura 25 – Texto expositivo elaborado por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências	295
Figura 26 – Terrário construído por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências	307
Figura 27 – Relatório de experiência científica “Terrário”, elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (I).....	309
Figura 28 – Relatório de experiência científica “Terrário”, elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (II)	310

Figura 29 – Relatório de experiência científica “Terrário” (I), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (I)	311
Figura 30 - Relatório de experiência científica “Terrário” (I), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (II).....	312
Figura 31 - Relatório de experiência científica “Terrário” (I), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (III)	313
Figura 32 - Relatório de experiência científica “Terrário” (II), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (I)	314
Figura 33 - Relatório de experiência científica “Terrário” (II), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (II).....	315
Figura 34 – Relatório de experiência científica “Terrário” (II), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (III).....	316
Figura 35 - Leitura compartilhada do livro Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, realizada durante a 2ª etapa do Curso de 2008	318

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Percentual de estudantes aprovados, reprovados e evadidos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, no período 1988 – 1992..... 70
- Tabela 2** – Percentual de estudantes reprovados e evadidos por série, Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, Santa Catarina, 1995 – 1996..... 86
- Tabela 3** – Resultado da avaliação da carga horária do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, feita pelos participantes ao final de cada ano. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2005 a 2012 183
- Tabela 4** – Número total e percentual de participantes, internos e externos, do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013 202
- Tabela 5** – Número e percentual de participantes do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, por ano de formação, da Escola Beatriz e externos. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013 203
- Tabela 6** – Número de certificados emitidos, por ano de formação e carga horária, curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013 208
- Tabela 7** – Carga horária dos certificados, por ano de formação, dos profissionais efetivos de apoio pedagógico/administrativo da Escola Beatriz, curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013 212
- Tabela 8** – Carga horária dos certificados, por ano de formação, das professoras dos anos iniciais efetivas na Escola Beatriz e em exercício na sala de aula, curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013 215
- Tabela 9** – Carga horária dos certificados, por ano de formação, dos professores dos anos finais efetivos na Escola Beatriz e em exercício na sala de aula, curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso*

de todas as áreas. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013..... 218

Tabela 10 – Número de professores substitutos, por área de atuação ou disciplina, e o número de anos de participação no curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas.* Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013 . 221

Tabela 11 – Número de profissionais, por função e ano de formação, das escolas desdobradas da Rede que participaram do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas.* Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013 . 224

Tabela 12 – Número de profissionais, por função e ano de formação, das escolas básicas da Rede que participaram do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas.* Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013 . 226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do levantamento dos trabalhos apresentados na Anped no período de 2000 a 2013.....	39
Quadro 2 – Resultado do levantamento dos artigos publicados no portal <i>SciELO</i> até o ano de 2013	41
Quadro 3 – Resultado do levantamento no banco de teses e dissertações da Capes nos anos de 2011 e 2012	43
Quadro 4 – A temática da formação traduzida nos projetos de gestão dos diretores eleitos em 2004, 2006, 2008 e 2010	154
Quadro 5 - Eixos de atuação e ações envolvendo o trabalho de organização, coordenação e articulação do processo de formação.....	168
Quadro 6 – Datas de realização do Curso no período de 2004 a 2013	178
Quadro 7 – Transcrição das tarefas e orientações dadas aos participantes, por ano de formação, entre a primeira e a segunda etapa do Curso	186
Quadro 8 – Identificação dos apoiadores por ano e etapa de realização do curso <i>Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas</i> , Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC.....	233
Quadro 9 – Planejamento do I Bimestre de 2008 da disciplina de Geografia – 6ª série [7º ano].....	302
Quadro 10 – Eixos de articulação do currículo e conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas do conhecimento	320
Quadro 11 – Relação dos conteúdos, por ano de formação, no período de 2009 a 2013	322
Quadro 12 – Relação dos participantes do Curso de 2004.....	367
Quadro 13 – Relação dos participantes do Curso de 2005.....	373
Quadro 14 – Relação dos participantes do Curso de 2006.....	379
Quadro 15 – Relação dos participantes do Curso de 2007.....	384
Quadro 16 – Relação dos participantes do Curso de 2008.....	391

Quadro 17 – Relação dos participantes do Curso de 2009 – Anos Iniciais.....	397
Quadro 18 – Relação dos participantes do Curso de 2009 – Anos Finais	403
Quadro 19 – Relação dos participantes do Curso de 2010 – Anos Iniciais.....	406
Quadro 20 – Relação dos participantes do Curso de 2010 – Anos Finais	412
Quadro 21 – Relação dos participantes do Curso de 2011 – Anos Iniciais.....	417
Quadro 22 – Relação dos participantes do Curso de 2011 – Anos Finais	423
Quadro 23 – Relação dos participantes – 2012 – Anos Iniciais.....	426
Quadro 24 – Relação dos participantes do Curso de 2012 – Anos Finais	432
Quadro 25 – Relação dos participantes do Curso de 2013 – Anos Iniciais.....	440
Quadro 26 – Relação dos participantes do Curso de 2013 – Anos Finais	445

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APP – Associação de Pais e Professores

Art. – Artigo

BA – Bahia

CADA – Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem

CH – Carga Horária

CME – Conselho Municipal de Educação

DVD – Digital Versatile Disc

E.B.M – Escola Básica Municipal

E.D.M – Escola Desdobrada Municipal

EBMBSB – Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito

Eletrosul – Centrais Elétricas do Sul do Brasil

Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

Facamp – Faculdade de Campinas

FMU – Faculdades Metropolitanas de São Paulo

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

INPG – Instituto Nacional de Pós-Graduação

IPBA – Instituto Brasileiro Brasil Alemanha

IPIUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG Minas Gerais

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MRD – Movimento de Reorganização Didática

MSR – Movimento Socialista Revolucionário

NEI – Núcleo de Educação da Infância

Niue – Núcleo de Integração Universidade e Escola
Nº – Número
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PES – Planejamento Estratégico Situacional
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PP – Partido Progressista
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPS – Partido Popular Socialista
PR – Paraná
Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício
PSB – Partido Socialista do Brasil
PSD – Partido Social Democrata
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PV – Partido Verde
RJ – Rio de Janeiro
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SC – Santa Catarina
Sintrasm – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal

SMESP – Secretaria do Município de São Paulo
SP – São Paulo
TJ/SC – Tribunal de Justiça de Santa Catarina
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina
Ufam – Universidade Federal do Amazonas
Ufeco – União Florianopolitana de Entidades Comunitárias
UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
Und. – Unidade
Unesp – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo
VHS – Video Home System

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
1 DO FRACASSO ESCOLAR ÀS PRIMEIRAS AÇÕES COLETIVAS	55
1.1 ESCOLA BEATRIZ: UM POUCO DE SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA	56
1.2 UM CONTEXTO MARCADO PELO FRACASSO ESCOLAR... 69	
1.2.1 Uma realidade ainda mais cruel	76
1.3 DE UM CONTEXTO DE REPROVAÇÃO À AÇÃO COLETIVA PLANEJADA.....	79
1.4 ENFRENTANDO A REPROVAÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO.....	86
2 GÊNESE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	103
2.1 UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A ESCOLA.....	103
2.2 LEITURA E ESCRITA: UMA NECESSIDADE FORMATIVA DA ESCOLA BEATRIZ	119
2.2.1 A prática de reescrita de textos	119
2.2.2 Qualificando o ensino da pesquisa escolar	124
2.2.3 As oficinas sobre texto dissertativo	128
2.3 DOIS ENCONTROS: A POSSIBILIDADE DE UM CAMINHO	136
2.4 AS ARTICULAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PARA APROVAÇÃO DO PRIMEIRO PROJETO DE FORMAÇÃO	138
3 A FORMAÇÃO COMO COMPROMISSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	145
3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA	145
3.2 ALGUMAS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NA ESCOLA	149
3.2.1 Lutando por um espaço de qualidade.....	160
3.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O SEU PAPEL DE LIDERANÇA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	164
3.4 ANALISANDO ASPECTOS DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO	178
3.4.1 Da carga horária.....	179
3.4.2 Da organização em duas etapas anuais	184

3.4.3 Dos participantes e da certificação	199
3.4.3.1 <i>Participantes da Escola Beatriz</i>	211
3.4.3.2 <i>Participantes externos</i>	223
3.4.4 Dos recursos financeiros	230
4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO CURSO <i>LER E ESCREVER: COMPROMISSO DA ESCOLA, COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS</i>	239
4.1 UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	239
4.1.1 Níveis de abordagem do texto: compreensão imediata, interpretação e extrapolação	240
4.1.2 Gêneros do discurso	253
4.1.3 O professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	270
4.2 O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO	279
4.3 FORMAÇÃO E CURRÍCULO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA.....	298
4.3.1 Definindo eixos de articulação do currículo	298
CONSIDERAÇÕES FINAIS	327
REFERÊNCIAS	335
FONTES DOCUMENTAIS	349
APÊNDICE A – Relação dos participantes do curso <i>Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas</i> realizado no período de 2004 a 2013	367
ANEXO A – Texto <i>A fadiga da informação</i>, de Augusto Marzagão	451
ANEXO B – Texto <i>Se eu fosse pintor</i>, de Cecília Meireles	453
ANEXO C – Pranchas do livro <i>Abrindo caminho</i>, de Ana Maria Machado	455
ANEXO D – Textos sobre Sexualidade Humana, do livro <i>Construindo Consciências</i> (7ª série/8º ano)	469

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se constituído em um importante objeto de estudos para as pesquisas na área da educação, sobretudo, a partir da década de 1990. André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), ao apresentarem dados sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, informam que o número de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, no período de 1990 a 1996, passou de 28 para 60, o que correspondeu a um aumento de mais de 100%; embora, destacam as autoras, em termos proporcionais, as pesquisas em torno desta temática tenham se mantido entre 5% a 7% do total da produção discente.

Andrade (2007), com o objetivo de atualizar esse mapeamento, analisou os resumos das dissertações e teses sobre formação de professores defendidas também nos programas de pós-graduação em educação brasileiros, nos anos 1999 a 2003, constatando que a produção passou de 129 trabalhos em 1999 para 1.184 em 2003¹, o que afirmava a tendência de crescimento que vinha sendo apontada nos estudos anteriores.

Em um texto apresentado no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2005, com o título *Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento*, Penna e Knoblauch (2005), a partir da análise dos resumos de teses e dissertações que tratam sobre formação de professores no período de 1981 a 1998, confirmam o aumento das pesquisas em torno dessa temática nos anos 1990, acompanhando a tendência mundial, apontada por estudiosos da área. No Brasil, as autoras consideram que o aumento no número de trabalhos, especialmente a partir de 1995, também pode ser explicado pelo “crescimento do número de alunos atendidos por programa e surgimento de novos programas de pós-graduação nesse período” (PENNA; KNOBLAUCH, 2005, p. 5).

A pesquisa a que nos referimos anteriormente, organizada por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), também envolveu a análise de 115 artigos publicados em 10 periódicos da área da educação no período de 1990 a 1997, selecionados com base em critérios de

¹ Neste período, de acordo com Andrade (2007), o percentual de trabalhos sobre formação de professores em relação ao total da produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil também aumentou, passando de 11% em 1999 para 16% em 2003.

expressividade e acessibilidade, e 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, nos anos de 1992 a 1998. O material analisado foi organizado em cinco categorias: formação inicial², formação continuada, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica e revisão de literatura. Nesse estudo, a discussão em torno da formação continuada ainda aparece com pouca expressividade, especialmente nas dissertações e teses, com um percentual de apenas 14,8% do total das pesquisas sobre formação de professores. Apesar disso, as autoras chamam a atenção para o fato de que,

Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, [...], os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação. (ANDRÉ et al., 1999, p. 302).

Já nos artigos de periódicos e nos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, o percentual de estudos sobre formação continuada aumenta para 26% e 22%, respectivamente. O conteúdo desses estudos pode ser resumido em três aspectos: concepção de formação continuada, propostas de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Nos artigos, o conceito predominante é o que considera a formação continuada como um processo crítico-reflexivo em torno do saber docente em suas múltiplas determinações, sendo o professor um sujeito atuante e participante da pesquisa sobre a sua própria prática. Esta centralidade do papel do professor e da necessidade de reflexão sobre a sua prática é confirmada nos trabalhos da Anped, que concebem a formação continuada como formação em serviço e apontam a instituição escolar como o espaço preferencial para que ela ocorra (ANDRÉ et al., 1999).

No início dos anos 2000, como apontam os estudos de Andrade (2007), o interesse pelo tema da formação continuada nas dissertações e teses dos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação obteve

² A formação inicial é compreendida nas pesquisas como a formação dada no ensino médio nos cursos de magistério e a oferecida nos cursos de licenciatura e de pedagogia, no ensino superior.

um ligeiro crescimento, saindo de um percentual de 14,8%, na primeira metade da década de 1990, para 21%, em 2003. Foram 254 trabalhos analisados e classificados em dois subgrupos: 143 no subgrupo *Projetos, Propostas e Programas*, e 111 no subgrupo *Saberes e Práticas Pedagógicas*.

Os trabalhos do subgrupo *Projetos, Propostas e Programas* focavam na análise de programas de formação continuada, avaliando como eles possibilitavam a alteração da prática dos professores, especialmente nas áreas de artes, matemática, capacitação para a educação de jovens e adultos e informática. Nesse universo, as propostas de formação mais estudadas foram as que versavam sobre as novas tecnologias e suas possibilidades como educação a distância. Aliás, o uso de novas tecnologias para a formação de professores, afirma a autora, parece ser um tema de investigação consolidado e em rápida ascensão no novo milênio.

Já o subgrupo *Saberes e Práticas Pedagógicas* buscava compreender, a partir dos programas de formação continuada, quais os saberes necessários para o exercício da docência. Os assuntos tratados eram informática, alfabetização, educação infantil, leitura, matemática, uso do vídeo, geografia, uso da voz, educação sexual e educação especial.

Ainda nesse estudo, ao realizar uma análise comparativa entre os temas e subtemas abordados nas dissertações e teses da década de 1990 e início dos anos 2000 em torno da formação de professores, Andrade (2007) afirma que houve uma grande mudança neste período: se nos últimos anos do século XX o foco das investigações eram os cursos de formação inicial³, no início do século XXI a maioria dos trabalhos trata de questões relativas à identidade e profissionalização docente.

Para Evangelista e Shiroma (2003), o debate em torno da profissionalização docente intensificou-se a partir do processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Por essa lei, passou-se a nominar professores e pedagogos como “profissionais da educação”. Nesse período, destacam as autoras, “o emprego da palavra ‘profissionalização’ como um conceito cujo conteúdo é dado pelo uso político que dela se fez na década de 1990” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 28) se proliferou na produção acadêmica da Anped, especialmente nos trabalhos

³ Em pesquisa complementar à realizada em 1999, André (2000) mostra que das 6.244 teses e dissertações defendidas nos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, no período de 1999 a 1998, 410 referem-se à formação de professores, e deste universo, 72% tratam sobre formação inicial.

apresentados no GT Formação de Professores e em documentos oficiais brasileiros como a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de novembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, ou a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e em documentos internacionais, como o Relatório Delors (1998).

Buscando contribuir com as reflexões sobre essa temática, que ultrapassa as barreiras nacionais, as autoras realizaram um levantamento em torno do uso desse termo – profissionalização – em trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped⁴, entre os anos de 1995 e 2002, constatando que

o eixo estruturador dos textos examinados assenta-se numa abordagem interna à escola na qual preponderam as proposições de mudanças na prática pedagógica. De forma mais ou menos explícita, a preocupação central direciona-se aos meios de produzir alterações nas práticas docentes de modo a alcançar a almejada qualidade de ensino, o sucesso escolar. Em decorrência, o enfoque incorre em prescrições, em indicações acerca do que fazer em sala de aula e, por conseguinte, grande parte dos trabalhos privilegia os meios pelos quais as conquistas serão conseguidas. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 31).

No entanto, advertem as pesquisadoras, apesar de essa abordagem em torno da formação profissional estar articulada à luta em defesa da escola pública de qualidade para todos e à luta em favor da profissionalização e valorização do magistério, não há exatamente uma análise que permita compreender as determinações históricas que engendraram o projeto oficial de profissionalização docente na década de 1990.

⁴ Esse levantamento foi feito também em documentos oficiais brasileiros e documentos internacionais, com objetivo de “ensaiar caminhos para a compreensão da profissionalização como ponta de lança de uma política não apenas relativa à formação docente, mas de uma política que toma o professor como questão de Estado”. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 28).

Além desse tema, bastante importante para os estudos que vêm contribuindo para a constituição do campo de formação de professores⁵, Andrade (2007) também aponta como discussões emergentes nos anos 2000 a formação de professores de cursos superiores e o uso de educação a distância em cursos de formação de professores.

Em um estudo sobre formação de professores na Revista Brasileira de Educação (RBE)⁶, realizado no período de 1995 a 2005, Manzano (2008, p. 7) afirma que “a valorização da formação continuada ou permanente parece estar generalizada na revista, de modo que parece haver um consenso em relação a esta questão” entre os pesquisadores. A leitura do conjunto dos artigos também indica, de acordo com a autora, que há uma tendência predominante de temas vinculados à abordagem do professor reflexivo na primeira fase da revista⁷, fundamentada na ideia de reflexão sobre a prática e valorização dos saberes da experiência, defendida por pesquisadores como Zeichner, Perrenoud e Tardif.

A esse respeito, Prada, Vieira e Longarezi (2009), ao analisarem as concepções de formação de professores nos trabalhos apresentados no GT8 da Anped, no período de 2003 a 2007, chamam a atenção para o fato de que a abordagem do professor reflexivo tem sido objeto de revisão por parte de alguns autores. Nesse sentido, Contreras (2012, p. 180), um dos autores que analisa o tratamento reducionista do conceito de reflexão nas práticas de formação, destaca:

não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de

⁵ No texto *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*, de 2010, Marli André, analisa o processo de constituição do campo de formação de professores, a partir de cinco critérios propostos por Garcia (1999): existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte de administradores, políticos e pesquisadores (ANDRÉ, 2010).

⁶ A Revista Brasileira de Educação (RBE) é composta basicamente por textos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, resultados de pesquisa científica e apresentados nas reuniões da Anped.

⁷ Para Manzano (2008), a primeira fase da revista corresponde ao período de setembro/dezembro de 1995 (data de sua primeira publicação) a maio/agosto de 2000, quando inicia a segunda fase, que passa a ser coeditada e comercializada pela Editora Autores Associados, sofrendo uma reorganização de sua estrutura editorial e um aumento da tiragem, do número de páginas e de artigos publicados.

vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela. A crítica que se dirigiu precisamente à reflexão concebida em termos da racionalidade da prática apoia-se no fato de que essa perspectiva não reconhece os supostos que atuam implicitamente, em muitas ocasiões de modo inconsciente, em qualquer processo reflexivo. A reflexão crítica, pelo contrário, pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram os nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva.

Outro aspecto que se sobressai na pesquisa de Manzano (2008) diz respeito ao fato de que, nos trabalhos divulgados na RBE no período analisado, a formação continuada de professores, além de pretender superar a ideia de treinamento dado por meio de cursos intensivos, rápidos ou realizados a distância, constituindo-se, ao contrário, em um processo contínuo, deve ocorrer preferencialmente na instituição escolar, espaço privilegiado para aprendizagem e reflexão teórico-metodológica sobre a prática.

E é a especificidade do processo de formação de professores com *lócus* na escola, que buscamos compreender melhor com a realização desta pesquisa, que tem como objeto o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito durante o período de 2004 a 2013. Esse Curso, a partir de 2005⁸, passou a ser organizado em dois módulos: o de Língua Portuguesa, com uma carga horária de 50 horas, que teve como formadora a professora Terezinha Costa Hashimoto Bertin e envolvia todos os profissionais da escola, e o de Matemática, que também possuía uma carga horária de 50 horas, cuja formadora foi a professora Regina

⁸ No ano de 2004, o Curso era composto apenas pelo chamado módulo de Língua Portuguesa.

Célia Santiago⁹, destinado especificamente aos professores dos anos iniciais e da disciplina de Matemática. Neste estudo focaremos no módulo de Língua Portuguesa, pois nele foram discutidos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentaram a proposta da Escola Beatriz de ensino da leitura e da escrita como um compromisso de todos os professores.

A partir da definição da formação continuada na escola como tema de nossa pesquisa, tendo como objetivo situá-lo no contexto mais amplo da discussão acadêmica, procurando evitar o que Alves-Mazzotti (2003, p. 36) chamou de “narcisismo investigativo”, que acontece quando se tem a impressão de que “o conhecimento sobre o problema começou e terminou com aquela pesquisa”, efetivamos, além da leitura dos artigos sobre o estado da arte e do conhecimento da formação de professores referenciados anteriormente, um levantamento mais específico dos artigos científicos, dissertações e teses que tratam sobre a formação continuada de professores na escola pública de ensino fundamental.

Esse levantamento considerou os textos publicados até o ano de 2013 no *site* da Anped, no portal SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), configurando-se como um estudo do tipo “estado do conhecimento”, nos termos defendidos por Romanowski e Ens (2006). Essa caracterização deve-se aos limites da abrangência do levantamento e da análise que realizamos,

⁹ A professora Regina Célia Santiago do Amaral Carvalho é Mestra em História da Ciência e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências e Matemática de Santo André-São Paulo, Especialista em Álgebra Linear pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou por mais de vinte cinco anos como professora de Matemática das redes municipal, estadual e privada, ensinos fundamental e médio de São Paulo. Trabalhou junto à Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, principalmente na área de formação continuada de professores. Atuou no ensino superior em disciplinas ligadas à licenciatura de Matemática e à formação de professores: no Instituto Brasileiro Brasil Alemanha (IPBA), Instituto Nacional de Pós Graduação (INPG); Faculdades Metropolitanas de São Paulo (FMU); Faculdade de Campinas (Facamp). Elaborou documentos pedagógicos e propostas curriculares para a disciplina de Matemática na Secretaria de Educação de Aracajú - Sergipe, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – Cuiabá – e Secretaria do Município de São Paulo (SMESP). Elaborou as questões da Olimpíada de Matemática da Academia de Ciências da Universidade de São Paulo e das Olimpíadas Internacionais Rio Platense (Argentina), nas cidades de Mendonza e Puerto Iguazú.

que decorrem, sobretudo, das condições objetivas de um único pesquisador enfrentar a complexidade de tal tarefa e do tempo disponível para esta pesquisa.

No *site* da Anped, foram considerados os trabalhos apresentados no período de 2000¹⁰ a 2013, em cinco grupos: GT04 – Didática; GT08 – Formação de professores; GT10 – Alfabetização, leitura e escrita; GT12 – Currículo; e GT13 – Ensino fundamental. Em um primeiro momento, foram selecionados pelo título e/ou resumo um total de 29 trabalhos: 3 do GT04, 23 do GT08, 2 do GT10 e 1 do GT13. Após a leitura dos resumos, em alguns casos a íntegra dos artigos, tendo como foco os estudos sobre a formação continuada no espaço escolar público e de ensino fundamental, o número de trabalhos selecionados foi reduzido a 4 artigos e 1 pôster (Quadro 1). Um número bastante inexpressivo se considerarmos que, ao longo dos treze anos analisados, somente no GT de Formação de Professores foram apresentados 299 artigos e 112 pôsteres, o que corresponde a um percentual de 1,67% e 1,46%, respectivamente.

¹⁰ Ano a partir do qual os trabalhos foram disponibilizados na internet.

Quadro 1 – Resultado do levantamento dos trabalhos apresentados na Anped no período de 2000 a 2013

GT	Instituição	Ano	Autor(es)	Título
GT 04	FAE/ UFMG	2004	Suzana dos Santos Gomes	Professores do 3º ciclo do Ensino Fundamental: práticas docentes e processos de formação continuada no cotidiano do trabalho escolar.
GT 08	UFPA	2004	Sônia de Jesus Nunes Bertolo	Formação continuada de professores no projeto escola cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola.
GT 08	PUC-Rio	2004	Elisangela da Silva Bernado	Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclos.
GT 08	UCDB	2007	Josefa A. G. Grigoli	A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande.
GT 08 (pôster)	Unisinos IPA	2007	Mari Margarete dos Santos Forster Denise Grosso da Fonseca	Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Já no portal SciELO, o resultado do primeiro levantamento dos artigos publicados em periódicos da área até o ano de 2013, feito a partir de cinco descritores, aponta os seguintes dados: formação de professores (382 trabalhos); formação continuada (26 trabalhos); formação permanente (1 trabalho); formação em serviço (8 trabalhos) e formação continuada na escola (nenhum trabalho foi encontrado). Desses, após a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados para leitura integral apenas dois trabalhos (Quadro 2):

Quadro 2 – Resultado do levantamento dos artigos publicados no portal *SciELO* até o ano de 2013

Descrição	Instituição	Periódico	Ano	Autores	Título
Formação de professores	UCDB Unesp UCDB UFMS	Cadernos de Pesquisa	2010	Josefa A. G. Grigoli Cláudia M. Lima Leny R. M. Teixeira Mônica Vasconcellos	A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida.
Formação em serviço	USP	Educação e Pesquisa	2001	Julio Groppa Aquino Mônica Cristina Mussi	As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Para o levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, foi possível utilizar descritores um pouco mais específicos. Nessa busca, com foco na “área de conhecimento e programa da educação”, chegamos aos seguintes resultados: formação continuada na escola (384 trabalhos, sendo 308 dissertações e 76 teses de doutorado), formação continuada na escola de ensino fundamental (132 trabalhos, sendo 109 dissertações e 23 teses de doutorado), formação em serviço (136 trabalhos, sendo 103 dissertações e 33 teses de doutorado) e formação permanente (100 trabalhos, sendo 68 dissertações e 32 teses de doutorado). Mesmo correndo o risco de encontrar muitos trabalhos repetidos, o que de fato ocorreu, consideramos importante ampliar o máximo possível a busca nesse banco de dados, principalmente por ele disponibilizar, até o momento de realização deste levantamento, o acesso apenas às defesas realizadas nos anos de 2011 e 2012. Nesse processo, após a leitura dos títulos e/ou resumos, selecionamos apenas três dissertações (Quadro 3):

Quadro 3 – Resultado do levantamento no banco de teses e dissertações da Capes nos anos de 2011 e 2012

Descritor	Instituição	Ano	Autor	Título
Formação continuada na escola de ensino fundamental	PUC – RGS	2012	Grasiela Zimmer Vogt	Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar.
Formação continuada na escola	CUML	2011	Valeria Duarte Coelho Franca	HTPC [Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo] como espaço de formação continuada: um olhar crítico sobre a articulação teoria e prática.
	Ufam	2011	Cristina Carvalho de Araújo	Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

A realização desse levantamento, articulada à leitura dos trabalhos selecionados e dos textos sobre estado da arte e do conhecimento já referenciados, permitiu-nos observar alguns aspectos em relação à formação continuada, especialmente aquela realizada no espaço escolar, que consideramos importante destacar.

Um primeiro olhar sobre as produções do levantamento que efetivamos nos possibilitou confirmar as observações feitas por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) ao realizarem o estado da arte da formação de professores no Brasil nos anos 1990, as quais constataram que, apesar de o número de dissertações e teses sobre formação continuada não ser muito expressivo no período analisado, um quadro que certamente se alterou nos últimos anos, “elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados” (ANDRÉ et al., 1999, p. 303).

São pesquisas que se referem a diferentes modalidades ou níveis de ensino, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação a distância, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação indígena, entre outras. Quanto à temática, chama a atenção, pelo número de trabalhos encontrados, o estudo da formação continuada de professores em torno do uso das novas tecnologias¹¹ e da educação inclusiva, aparecendo com menor incidência os estudos envolvendo temáticas multiculturais, educação ambiental, cultura afro-brasileira e literatura infanto-juvenil. Além disso, muitos trabalhos têm como foco a análise de políticas públicas, como a implantação do ensino fundamental de nove anos, e de programas de formação continuada de âmbito municipal, estadual ou federal, como o Pró-Letramento, e suas implicações no processo de formação de professores no cotidiano escolar. O papel do gestor e do coordenador pedagógico e a necessária articulação entre a formação inicial e a continuada, com destaque para o papel das universidades neste processo também são temas recorrentes, assim como a relação entre os programas de formação e as chamadas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Além disso, em nosso levantamento, com vistas a mapear a produção científica sobre o tema formação continuada na escola, constatamos mais dois aspectos que vão ao encontro das pesquisas

¹¹ Confirmando os estudos de Andrade (2007), que indicavam o uso das novas tecnologias como um tema de investigação consolidado e em rápida ascensão no século XXI.

realizadas sobre e na última década do século XX e no início dos anos 2000, os quais envolvem a discussão do referencial teórico e da opção metodológica de pesquisa.

De acordo com Andrade (2007, p. 12), os processos reflexivos, que nos anos 1990 eram tidos como uma possibilidade de formação docente, nas pesquisas do ano 2002 passam “a constituir uma diretriz para os programas de formação de professores”. Essa orientação é confirmada por Manzano (2008) ao buscar mapear o campo por meio da leitura dos artigos publicados na RBE no período de 1995 a 2005, embora a autora também chame a atenção em sua análise para o fato de que na segunda fase da Revista apareça a publicação de textos mais variados e que buscam questionar essa tendência predominante nas pesquisas sobre formação de professores.

De toda forma, o levantamento que realizamos indica que as ideias ligadas a essa perspectiva ainda se constituem em um referencial teórico importante, e mesmo que em alguns trabalhos não sejam feitas referências diretas, há o uso de conceitos e expressões que são característicos do discurso em torno dessa abordagem.

Quanto à opção metodológica, ao analisar as dissertações e teses sobre formação de professores segundo os tipos de estudo preponderantes nos anos 1990 e 2000, Andrade (2007, p. 14) afirma:

Nos anos 90, os tipos de estudo mais utilizados foram: o microestudo (106), análise de documento (53), relato de experiência (37), pesquisa teórica (31), análise de prática pedagógica (31), pesquisa histórica (29), pesquisa-ação (24), análise de políticas ou propostas (23), análise documental (15) e levantamento (13). Nos anos 2000, os tipos de estudos com maior incidência foram: análise de depoimento (197), microestudo (146), estudo de caso (144), pesquisa-ação (59), história de vida, história oral e autobiografia (49), estudo descritivo-exploratório (46), pesquisa histórica (44), levantamento (43), análise de prática pedagógica (41) e pesquisa etnográfica (40).

Para a autora, há uma coerência entre a temática de maior interesse de investigação e o tipo de pesquisa utilizado, pois nos anos 1990 o foco eram os cursos de formação inicial, o que justificaria a opção por microestudo; já nos anos 2000, como o interesse passou a ser a identidade e a profissionalização docente, com foco na busca pelo conhecimento das concepções, das crenças, dos saberes e das representações docentes, a

análise de depoimentos se mostrou um caminho investigativo bastante apropriado.

A leitura dos resumos das teses e dissertações que realizamos para fazer a seleção no banco de dados da Capes, relativas aos anos 2011 e 2012, também mostrou que a opção metodológica pelo estudo de caso se apresenta como predominante neste período.

Além dos aspectos já mencionados, outros dois se mostraram relevantes em nosso levantamento. O primeiro diz respeito ao fato de que as pesquisas sobre os programas de formação continuada desenvolvidos no espaço escolar abrangem, normalmente, um ano letivo, sendo raríssimos os casos encontrados que analisam o período de uma gestão municipal. Envolvem apenas um segmento dos professores, normalmente os que atuam nos anos iniciais¹², com ênfase para os alfabetizadores. E quando tratam dos professores dos anos finais, os processos de formação são sempre voltados para uma determinada área do conhecimento ou disciplina, priorizando as discussões em torno de práticas de ensino específicas. O segundo aspecto envolve a constatação de que, em um significativo número de trabalhos, o processo de formação continuada na escola é fruto de uma proposta feita pelo próprio pesquisador, configurando o que muitos chamam de uma pesquisa-formação. Ou ainda, como destaca Bertolo (2004) em sua pesquisa, cujo objetivo foi compreender os principais traços da política de formação continuada de professores do município de Belém (gestão 1997/2000), desenvolvida por dentro do Projeto Escola Cabana, mesmo que se tenha garantido que uma de suas etapas fosse desenvolvida na escola, as falas dos professores indicaram que este espaço estava voltado muito mais “para a concretização do processo de reorientação curricular, que vem sendo implantado na rede de ensino, do que para atender aos propósitos formativos das escolas e dos docentes” (BERTOLO, 2004, p. 13).

A partir desta discussão, em que buscamos situar nosso tema de pesquisa em um contexto mais amplo do debate acadêmico, consideramos que a compreensão e análise de um processo de formação pensado, organizado e realizado por uma escola da rede pública de ensino do Município de Florianópolis ao longo de uma década, envolvendo todos os professores do 1º ao 9º ano, que teve como pressuposto o compromisso de todas as áreas do conhecimento com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, configura-se em uma importante contribuição para os

¹² A preocupação com a formação dos professores que atuam nos anos iniciais já havia sido destacada nos estudos feitos por André et al. (1999), nos anos 1990.

estudos em torno da formação continuada de professores com *locus* na escola.

Nesse sentido, consideramos importante registrar que essa experiência de formação foi realizada na escola em que esta pesquisadora atua como coordenadora pedagógica. Sou efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 20 de fevereiro de 1987, quando ingressei, por investidura em concurso público, no cargo de orientadora educacional. Após um ano trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), solicitei remoção para a Escola Básica Municipal Professor Anísio Teixeira, na qual permaneci até dezembro de 1992. Nos anos de 1990 e 1992, participei como candidata do processo de eleição direta para diretor, representando um grupo de professores, estudantes e pais que desejavam mudanças na escola e uma gestão de caráter mais democrático. Fui eleita e reeleita diretora nesses pleitos. Nesse mesmo período, respaldada pelo trabalho desenvolvido na Escola Anísio Teixeira, recebi um convite para assumir o cargo de chefe do Departamento de Administração Escolar da SMEF, durante a gestão da Frente Popular (1993-1996). Permaneci no cargo de 1993 a 1995, quando solicitei remoção para a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, onde atuo desde 1996, tendo sido responsável pela organização e coordenação do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* durante os dez anos de sua realização.

O intenso envolvimento com esse Curso na condição de organizadora e coordenadora e as inquietações advindas desta vivência foram os elementos que nos motivaram a elaborar o projeto de pesquisa intitulado *A formação de leitores e escritores no ensino fundamental: sentidos e significados no exercício docente* para seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2012, cujo ingresso se deu no primeiro semestre de 2013.

Nosso interesse, nesse momento de ingresso no doutorado, estava muito mais centrado na discussão sobre o ensino da leitura e da escrita enquanto uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento do que no debate envolvendo o processo de formação continuada na escola. Tínhamos o olhar focado nos anos finais do ensino fundamental, pois queríamos compreender melhor como os professores das diferentes áreas poderiam ensinar a ler e a escrever sem que isso implicasse a perda de sua especificidade.

No entanto, no movimento permanente de construção e reconstrução do processo de pesquisa, feito a partir dos aspectos

constatados na leitura dos artigos sobre o estado da arte e do conhecimento da formação de professores e no levantamento que efetivamos dos artigos científicos, dissertações e teses que tratam sobre a formação continuada de professores na escola pública de ensino fundamental, além das discussões realizadas no momento da qualificação do projeto de pesquisa, do processo de orientação, do contato com as fontes documentais (nossa empiria) e da aproximação com o referencial teórico em torno do desenvolvimento profissional docente, delineou-se uma nova direção para a pesquisa.

O caminho percorrido nos levou a definição do seguinte problema de pesquisa: *o curso de formação “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola?*

A escolha de um objeto de pesquisa a partir de um problema ou uma questão vivenciada no cotidiano profissional parece ser uma constante para os pesquisadores, especialmente para os que provêm da educação básica. E é deste lugar que falamos. Essa condição nos coloca, de forma ainda mais intensa, diante do grande desafio apontado por Alves-Mazzotti em seu texto *Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares*, de não permanecermos “colados” em nossa própria prática. O que não significa, destaca a autora, que não se deva realizar uma pesquisa a partir de um problema extraído da prática:

Ao contrário, [...], uma das principais razões apontadas para explicar o pouco impacto da pesquisa sobre as práticas é exatamente o seu distanciamento dos problemas com que se defrontam os professores no cotidiano das salas de aula. O que é importante ressaltar é que, se o pesquisador permanece restrito à sua própria prática, sem uma tentativa de teorização que permita estender suas reflexões a outros contextos, pouco ou nada contribui para a construção de conhecimentos relevantes. (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 34).

A necessidade e, ao mesmo tempo, a dificuldade de assumir uma atitude de estranhamento quando se está tão próximo e aparentemente tão familiarizado com o objeto de pesquisa não é uma novidade em nossa breve trajetória como pesquisadora. Em 1999, quando ingressamos no Mestrado em Educação, no PPGE da UFSC, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de compreender o processo de

institucionalização e implantação dos conselhos de escola na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

Na ocasião, fazia apenas quatro anos que tínhamos participado de um grupo de trabalho na SMEF¹³, assessorado pelo professor Paulo Meksenas¹⁴, cujo principal objetivo foi aprofundar o debate sobre o processo de democratização da gestão nas escolas municipais, com a implementação de duas ações fundamentais: a organização, qualificação e ampliação do processo de eleição direta para diretor e a promoção de discussões em torno da implantação dos conselhos de escola na RMEF. E na Escola Beatriz, durante os anos de 1998 e 1999, coordenamos o processo de discussão visando à implantação do Conselho de Escola, que permanece atuante ainda hoje.

Se por um lado a familiaridade com o objeto de pesquisa pode se configurar em um obstáculo, exigindo uma postura de vigilância teórico-metodológica permanente, por outro tem a vantagem de possibilitar a localização e o acesso aos documentos existentes na escola. E este é um aspecto central em função de nossa opção teórico-metodológica de realizar uma pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso, que teve como principal estratégia de coleta de dados a análise documental. Falamos em estratégia principal, porque, ao longo desta pesquisa, recorreremos a nossa memória, pois a condição atual de pesquisadora se alicerça também nas lembranças, emoções, percepções, crenças, inquietações e informações que temos como sujeito desse processo de formação.

A singularidade do Curso que pretendemos analisar e, como destacam Lüdke e André (2013), o grande potencial do estudo de caso para o conhecimento e a compreensão de questões e/ou problemas envolvendo a escola, nos fez optar por esta metodologia de pesquisa. De acordo com as autoras,

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente

¹³ Neste período, como já mencionamos anteriormente, ocupávamos o cargo de Chefe do Departamento de Administração Escolar, na gestão da Frente Popular.

¹⁴ Paulo Meksenas era professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 24).

No texto *Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores*, André (2008, p. 150), ao discutir o potencial dos estudos de caso em abordagens qualitativas de pesquisa a partir da análise do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), reafirma que “são instrumentos preciosos tanto para desvelar rotinas e inovações quanto para aferir mudanças em comportamentos e práticas ao longo do tempo”. Portanto, se o que pretendemos nesta investigação é analisar o impacto do processo de formação na Escola Beatriz, este parece ser um bom caminho metodológico.

Assim, definimos como objetivo geral para esta pesquisa *compreender o contexto histórico-educacional, as articulações político-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no município de Florianópolis-SC, durante o período de 2004 a 2013, analisando em que medida constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola.*

Para tanto, utilizamos o referencial teórico em torno do desenvolvimento profissional docente, apresentado por autores como Garcia (1999, 2009), Nóvoa (2002, 2009), Pacheco e Flores (1999) e Imbernón (2011), e da formação em contexto, proposto por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002). Principalmente em função da perspectiva compartilhada por esses autores sobre a importância dos contextos de trabalho para o processo de desenvolvimento profissional docente e, a partir dela, da defesa da escola como *locus* privilegiado da formação continuada de professores.

Traçado o objetivo geral, buscando uma forma de explicitar ainda mais os múltiplos aspectos que permearam esta pesquisa, elencamos a seguir os objetivos específicos que nos orientaram, à medida que teoria e empiria foram sendo confrontadas e adensadas. Esses objetivos serviram de balizas durante o caminho, pois, conforme afirmam Lüdke e André (2013, p. 21), “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará

sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho”. São eles:

1. Identificar o contexto histórico-educacional e as articulações político-pedagógicas que possibilitaram a proposição, organização e implementação do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*;
2. Compreender como e por que o ensino da leitura e da escrita se tornou uma necessidade formativa da Escola Beatriz;
3. Analisar a estrutura do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* tendo em vista os seguintes aspectos: carga horária, organização em duas etapas anuais, participantes, certificação e recursos financeiros;
4. Discutir os fundamentos teórico-metodológicos e as principais contribuições do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* para a Escola Beatriz.

A definição desses objetivos nos ajudaram na seleção dos documentos. Nesse processo, pela grande quantidade de documentos existentes na Escola em torno de nosso objeto de pesquisa, optamos por trabalhar principalmente com fontes primárias, ou seja, “com dados originais, a partir dos quais [o pesquisador] tem uma relação direta com os fatos a serem analisados” (SA-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). Além disso, utilizamos a concepção de documento expressa por Evangelista, no texto *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. Para a autora,

Documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa. [...] Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre o outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente. (EVANGELISTA, 2012, p. 1).

A partir desses critérios, procedemos a seleção dos documentos produzidos na e pela Escola: relatório do planejamento estratégico situacional; atas das reuniões pedagógicas; relatórios dos processos de eleição direta para diretor; relatórios dos cursos realizado nos anos de 2004 a 2008, que contêm: projeto, descrição dos conteúdos e

metodologias utilizadas, frequência dos participantes, avaliação, bibliografia recomendada e as atas (elaboradas a partir da transcrição das gravações); gravações em DVD de todo o processo de formação; atas dos conselhos de classe; produções dos estudantes apresentadas ao longo do Curso e dos conselhos de classe; projeto político-pedagógico, registros pessoais da pesquisadora, entre outros.

Sendo assim, o trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

No **primeiro capítulo**, apresentamos alguns aspectos que compõem a história de constituição da Escola Beatriz, com especial atenção para o contexto educacional dos anos 1970 e 1980, no qual a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, com atendimento de 1ª à 8ª série, foi criada. Principalmente porque foi buscando formas de superação deste contexto, marcado pelo fracasso escolar, que se iniciou o processo de construção de uma proposta de avaliação, cuja explicitação, ainda neste capítulo, fez-se necessária para que pudéssemos identificar e compreender a gênese, na Escola Beatriz, das discussões envolvendo o ensino da leitura e da escrita como um compromisso de todas as áreas do conhecimento. Além disso, apresentamos o percurso histórico que possibilitou a consolidação das reuniões pedagógicas como espaços coletivos privilegiados de discussão e aprofundamento das questões pedagógicas e o fortalecimento da luta pela ampliação da autonomia da escola, no qual os profissionais tomam para si a responsabilidade pela superação de seus problemas.

O **segundo capítulo** inicia com uma reflexão sobre a importância de a escola definir o projeto de formação com base em suas necessidades e potencialidades, mostrando que esta foi uma das características relevantes do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Num segundo momento, apresentamos as três ações pedagógicas realizadas na Escola Beatriz que contribuíram para que o ensino da leitura e da escrita deixasse de ser uma temática exclusiva dos professores alfabetizadores ou da disciplina de Língua Portuguesa e se transformasse em uma necessidade formativa de todos os professores, levada a efeito em um projeto de formação da escola. Finalizamos este capítulo com a apresentação das principais articulações político-pedagógicas em torno da aprovação do primeiro projeto de formação, elaborado em 2003, pela Escola Beatriz.

No **terceiro capítulo**, considerando-se a importância dos contextos de trabalho para o processo de desenvolvimento profissional docente, apresentamos e discutimos as condições que possibilitaram a realização do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso*

de todas as áreas, no período de 2004 a 2013, com destaque para o fato de ele ter sido assumido pelos profissionais como um compromisso político-pedagógico de mudança da própria escola, assim como para a existência de lideranças neste espaço. Além disso, neste capítulo, analisamos a estrutura do Curso tendo em vista os seguintes aspectos: carga horária, organização em duas etapas anuais, participantes, certificação e recursos financeiros envolvidos.

No **quarto capítulo**, discutimos os fundamentos teórico-metodológicos do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* e as suas principais contribuições para a Escola Beatriz. Essa discussão, que esteve focada nos primeiros cinco anos desse processo de formação, retomou aspectos importantes tratados no capítulo anterior, especialmente em relação à estrutura do Curso. O recorte temporal foi possível após a análise dos documentos existentes e a constatação de que nesse período inicial (2004 a 2008) foram discutidos os principais referenciais teóricos e metodológicos e puderam ser observadas as principais contribuições desse processo de formação para a Escola Beatriz.

A trajetória da pesquisa nos possibilita defender a tese de que o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, na condição de um projeto de formação da escola, que foi assumido e articulado cotidianamente e coletivamente como um projeto de escola em construção, constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente que resultou em mudanças fundamentais para a escola, principalmente em relação à consolidação de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita.

1 DO FRACASSO ESCOLAR ÀS PRIMEIRAS AÇÕES COLETIVAS

*O que mata um jardim não é o abandono.
O que mata um jardim é esse olhar
de quem por ele passa indiferente.*

(Mario Quintana)

Nos anos 1980 e 1990, a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, assim como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), encontrava-se num contexto marcado pelo fracasso escolar, cujos índices de reprovação, em determinados momentos, chegaram a superar os 50% nas 1^{as} e 5^{as} séries. Esse fenômeno, que atravessava a escola pública brasileira neste período, encontrava sua principal explicação nas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes, especialmente aquelas provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população, que a partir do processo de universalização das oportunidades educacionais passaram a frequentar a escola de forma mais intensa.

Somente a partir da segunda metade da década de 1990 essa situação tornou-se um problema para os profissionais da Escola Beatriz, os quais, nos valendo das palavras do poeta Mário Quintana, deixaram de ter um olhar indiferente para com este jardim feito de meninos e meninas, muitas vezes esquecidos, outras tantas reduzidos a números frios e impessoais nas estatísticas.

Sendo assim, iniciaremos este capítulo com a discussão de elementos que compõem a história de constituição da Escola Beatriz, com especial atenção para o contexto político-educacional dos anos 1970, 1980 e 1990, pois ele nos possibilita compreender o fenômeno do fracasso escolar como um processo psicossocial complexo e de exclusão. Na sequência, apresentaremos o caminho percorrido por essa escola para o enfrentamento deste problema, no qual suas primeiras ações coletivas foram traduzidas na elaboração do Planejamento Estratégico Situacional (PES) e no processo de reflexão, discussão e construção de uma nova proposta de avaliação para a escola.

1.1 ESCOLA BEATRIZ: UM POUCO DE SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

O Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito, localizado no bairro Pantanal¹⁵, em Florianópolis, foi criado em 1963, pelo então prefeito Osvaldo Machado. Porém, de acordo com Cabral Filho (1998)¹⁶, na segunda década do século XX, já existia a Escola Masculina do Pantanal e, em 1935, no relatório do Prefeito Mauro Ramos, a Escola Municipal do Sertão é citada como pertencente ao município de Florianópolis. O autor destaca em seu texto, baseado na leitura dos documentos pesquisados, não ser possível afirmar que a Escola Masculina do Pantanal tenha sido a antecessora da Escola Municipal do Sertão ou Escola do Sertão do Pantanal, como também era chamada. Para ele, isso se deveu também ao fato de que, até os anos de 1930, “a diferença jurídica em termos educacionais entre Estado e Município era bastante tênue ou inexistente. Essa distinção se apresentou de modo mais definido a partir da 2ª metade da década de 40, com as mudanças da Constituição de 1946” (CABRAL FILHO, 1998, p. 16).

No entanto, como chama à atenção Vera Silva (1993, p. 17-18), até meados dos anos 1980 a separação entre as redes municipal e estadual era ainda apenas administrativa e aparente, pois “um generoso compadrio garantia uma estreita relação entre as redes escolares também nas questões de gerenciamento. As indicações dos professores municipais, por exemplo, podiam, tranquilamente, ser feitas por personalidades da esfera estadual do poder público”.

A Escola do Sertão do Pantanal, que fazia parte da categoria isolada – em que um só professor ensinava, no mesmo horário e na mesma sala de aula, a estudantes de diferentes níveis de escolarização –, estava localizada na parte alta do bairro, em uma região de difícil acesso, e ali permaneceu até o início dos anos 1950, quando o número de crianças aumentou consideravelmente na parte baixa do bairro Pantanal, levando

¹⁵ O bairro Pantanal, formado no final do século XIX, era composto majoritariamente por famílias pobres, muitos descendentes de açorianos e alguns negros. Distante do núcleo urbano de Florianópolis, que naquela época estava circunscrito ao entorno da praça XV de novembro, era caracterizado como um lugarejo rural, onde predominavam pequenas propriedades agrícolas, nas quais se cultivavam milho, mandioca, café, laranja e outros produtos para a subsistência de seus moradores (CABRAL FILHO, 1998).

¹⁶ Para um estudo mais aprofundado sobre a história da constituição da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, verificar: Cabral Filho (1998).

à criação da primeira casa-escola naquela localidade. Essa casa-escola funcionava em três períodos (das 8h às 11h, das 11h às 14h e das 14 às 17h), em um chalé de madeira, velho e de propriedade particular. A indistinção entre o público e o privado era bastante comum nesse período, pois

o que se denominava escola era normalmente uma das peças cedidas ou alugadas da própria casa do professor ou de algum morador da localidade, que residia com sua família no espaço restante do imóvel, coabitando com alunos e professores. Em situações em que a escola funcionava na casa do professor, não era raro este ocupar parte do tempo das aulas para encaminhar afazeres domésticos. Outra atitude comum era colocar um dos filhos para substituí-lo, caso necessitasse se ausentar. (BEIRITH, 2009, p. 68).

Posteriormente, para atender à crescente demanda, outras três casas-escola surgiram e, de acordo com documentos da Diretoria de Educação da Prefeitura de Florianópolis, funcionaram como uma única escola isolada¹⁷ no período de 1957 a 1963.

Com o processo de urbanização da capital catarinense (RIZZO, 1993; SUGAI, 1994; VEIGA, 1993) e o consequente aumento da especulação imobiliária, principalmente pela instalação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e das Centrais Elétricas do Sul do Brasil (Eletrosul), nos anos 1960 e 1970, parte do Pantanal transformou-se de um povoado bucólico e pacato em um bairro urbano, com predomínio de funções administrativas e acadêmicas.

A nova configuração da cidade de Florianópolis e, em particular, do bairro Pantanal¹⁸, exigiu a adequação das quatro casas-escola existentes e a sua transformação, por meio do Decreto Municipal nº 198, de 13 de dezembro de 1963 (FLORIANÓPOLIS, 1963), em Grupo

¹⁷ Para conhecer um pouco mais sobre a organização das escolas isoladas em Florianópolis, a formação pedagógica e as condições de trabalho de seus professores, assim como o peso da influência político-partidária na educação e na vida profissional dos professores, ver: Beirith (2009).

¹⁸ A partir de 1955, com o processo de urbanização do bairro e da cidade, o perímetro urbano de Florianópolis foi ampliado, e o Pantanal foi incluído no distrito sede (CABRAL FILHO, 1998).

Escolar Beatriz de Souza Brito¹⁹. O nome dado ao grupo escolar, como explicita o próprio Decreto, foi uma homenagem póstuma à professora Beatriz de Souza Brito, feita pelo então prefeito Osvaldo Machado, seu sobrinho.

Considerando que a professora Beatriz de Souza Brito exerceu o magistério nesta Capital durante mais de trinta e cinco anos, e nele se houve uma das mais prestigiosas figuras do ensino no Estado;
 Considerando o relevante papel que desempenhou na educação da mocidade florianopolitana;
 Considerando que o ensino no município de Florianópolis deve à saudosa e ilustre educadora os mais assinalados serviços;
 Decreta: fica denominado Professora Beatriz de Souza Brito, o Grupo Escolar Municipal, na localidade do Pantanal. (FLORIANÓPOLIS, 1963, apud CABRAL FILHO, 1998, p. 29-30).

O Grupo iniciou seu funcionamento com quatro salas de aula, cozinha, sala de direção, banheiros e um pátio coberto. Teve como primeiro diretor o professor Pedro Paulo Santos, que já era responsável por uma das casas-escola. Além dele, também foram diretores os professores Nadir Martins, Sílvia dos Passos Pinheiro, Selço de Mattos e Catarina Maria Silveira dos Santos, tendo esta permanecido no cargo de 1970 a 1988. Em 1986, ano em que o Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito foi transformado em Escola Básica, a professora Catarina Maria Silveira dos Santos participou como candidata e foi a primeira diretora eleita da Escola Beatriz no processo de democratização iniciado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Até 1986, a indicação e nomeação para o cargo de diretor de escola cabia ao Prefeito. De acordo com Cabral Filho (1998, p. 32), neste processo alguns prefeitos utilizavam os seguintes critérios: “o professor mais antigo na Rede Municipal, mais dedicado e com tempo disponível”;

¹⁹ Nesse período, o atendimento ao ensino de 1º grau na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, mais especificamente o de 1ª a 4ª série, era oferecido em grupos escolares, que possuíam um diretor, e cada série, um professor específico; em escolas reunidas, nas quais cada turma também possuía um professor específico, mas um deles era responsável pela direção; em escolas desdobradas, com dois professores, cada um lecionando a duas turmas conjugadas, e um deles responsável pela direção e em escolas isoladas, com um único professor atendendo às quatro séries e responsável pela direção (FLORIANÓPOLIS, 1980).

ou ainda, “os títulos de graduação escolar e o interesse que as pessoas podiam mostrar pelo cargo”. Porém esses critérios, muitas vezes, eram sobrepujados pelos desmandos político-partidários que, como afirma Beirith (2009, p. 72), impregnavam a educação municipal e a vida profissional dos professores naquele período:

No município de Florianópolis, papel importante dessa influência política era exercido pelos Intendentes, auxiliares da administração municipal de imediata confiança do prefeito, por ele nomeados, ou seja, representantes do poder político local. No caso das Escolas Isoladas [ou dos Grupos Escolares], a indicação para ocupação das vagas era oficialmente uma atribuição dos Inspectores de Ensino, mas eram eles, os Intendentes, quem decidiam se esta ou aquela pessoa seria convidada para lecionar na escola da vila, transferiam para outras localidades as professoras que não eram do partido da situação [...]. A influência dos partidos políticos no ensino público se fazia sentir, entre outras ocorrências, na contratação de professores, na escolha de vagas, na remoção.

Na década de 1970, em plena Ditadura Militar²⁰, em meio à “mística desenvolvimentista” (PATTO, 1996) e às ideias em torno da

²⁰ Para Germano (1993, p. 159), a década de 1970, é a “fase áurea da repressão, num contexto em que começa a despontar uma oposição armada ao Regime. Apesar de o Estado se transformar em ‘Estado do terror’, é o momento em que obtém o maior grau de consenso e de legitimação social, não somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, assaltos a bancos, sequestros e atentados empreendidos pela esquerda, mas também pelos êxitos da política econômica posta em prática pelo Governo. As eleições parlamentares de 1970 atestam a popularidade do Regime na ocasião: o MDB ganhou apenas no então Estado da Guanabara, enquanto o partido situacionista – a Arena – vencia no restante do país, elegendo 41 senadores (89,1%) e 223 deputados federais (71,9%) [...]. No nível econômico, ocorre uma expansão do ciclo. A economia cresce a taxas superiores a 10% ao ano, impulsionando a ideia de ‘Brasil-potência’”.

teoria do capital humano²¹, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de janeiro de 1971 (BRASIL, 1971), considerada uma das mais impactantes reformas do ensino primário e secundário, especialmente no que diz respeito a dois aspectos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos²², compreendendo, a partir de então, todo o denominado ensino de 1º grau, e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau (FREITAS; BICCAS, 2009; GERMANO, 1993).

Na RMEF²³, o atendimento à nova demanda legal de implantação da escolarização obrigatória de 8 anos iniciou em 1971, com a criação da primeira turma de 5ª série no Grupo Escolar Osmar Cunha, no bairro de Canasvieiras; sua continuidade se deu com a transformação, a partir de 1975, da maioria dos grupos escolares existentes em escolas básicas. A

²¹ A teoria do capital humano, que tem no economista americano Theodore William Schultz um dos seus principais fundadores, foi amplamente divulgada no Brasil a partir do final dos anos 1960. “A aplicação dos princípios da Teoria do Capital Humano na educação ancorava-se na relação entre escolaridade e renda, projetando para cada indivíduo a responsabilidade de administrar um certo patrimônio de escolarização. [...] O princípio do capital humano faz do conhecimento um bem agregado ao sujeito trabalhador.” Fazendo com que no plano individual “a pobreza e os chamados fracassos pessoais e familiares recaem como culpa sobre os próprios indivíduos”, e no “plano macroeconômico, as sociedades e as nações desprovidas daquilo que se convencionou chamar de desenvolvimento econômico são consideradas responsáveis pela própria situação como resultado histórico da ausência de investimento correto e adequado, ou seja, na perspectiva de produzir sujeitos com capacidades de valor econômico.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 275-276). Frigotto (1993, p. 67) destaca que, na teoria do capital humano, a função social da educação passa a subordinar-se às demandas do capital, apresentando-se com um papel estratégico no contexto neoliberal de formação do trabalhador para o processo de produção. A educação passa a ser concebida “pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do ‘capital humano’, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua ‘utilidade’, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado”.

²² A ampliação da escolaridade obrigatória já havia sido determinada pela Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), mas só foi incluída nas metas educacionais pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que também transferiu para os municípios os encargos com o ensino de 1º grau.

²³ Sobre a constituição da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conferir: CABRAL FILHO (2004).

partir desse ano houve um aumento considerável de matrículas na Rede, que passou de 3.274 estudantes, em 1972, para 4.569 em 1975 e 6.198 estudantes em 1979²⁴. Dessa forma, os processos de transformação dos grupos escolares em escolas básicas também estavam vinculados aos estudos realizados pelo Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF) em torno da proposta de atendimento da demanda nas próprias localidades em crescente desenvolvimento, que criou um plano de expansão do ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) no município de Florianópolis.

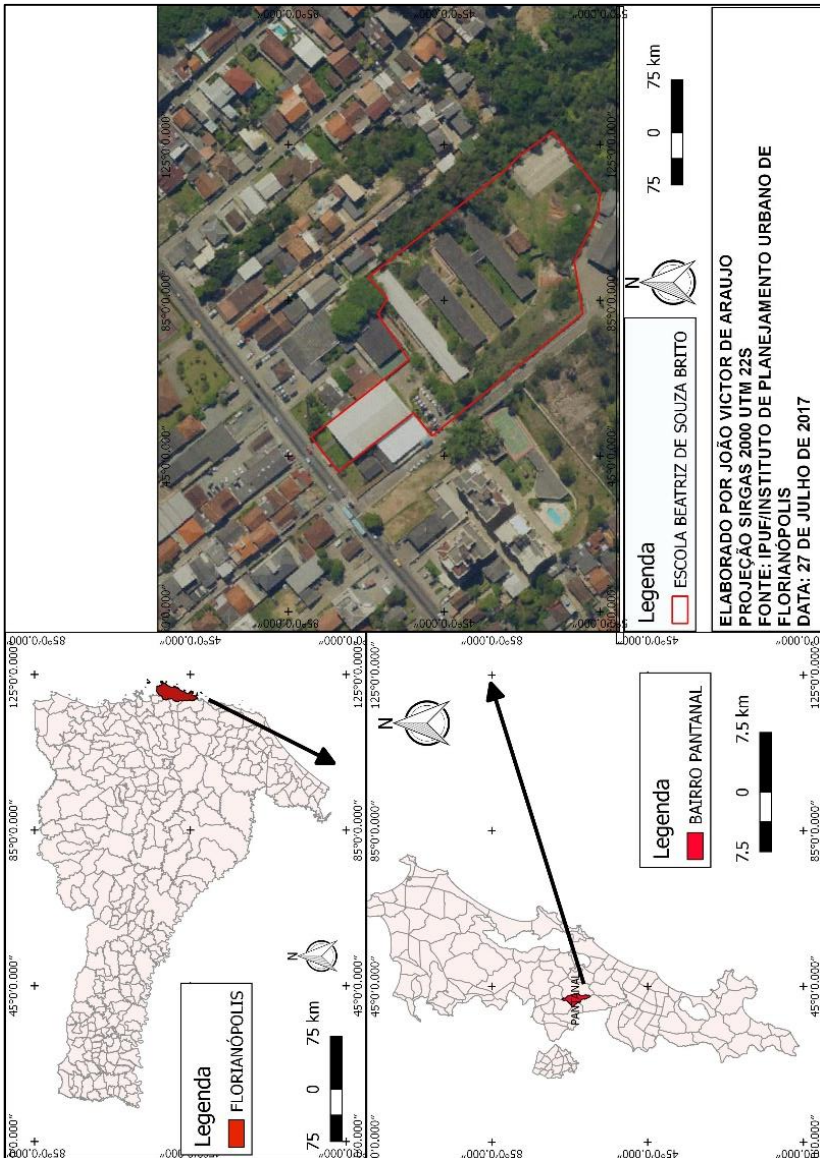
Conforme Cabral Filho (1998), foi com base no resultado desses estudos que, em 2 de maio de 1986, o recém-eleito prefeito de Florianópolis, Edison Andrino, assinou o Decreto nº 84 (FLORIANÓPOLIS, 1986b), oficializando a transformação do Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito em Escola Básica e autorizando o seu funcionamento gradativo a partir daquele ano em suas novas instalações.

O acesso à Escola Básica ainda hoje é feito pela Servidão Crescêncio Mariano, embora o endereço oficial seja a Rua Deputado Antônio Edu Vieira, nº 600, bairro Pantanal, Florianópolis. A Escola, localizada na encosta do Morro do Pantanal, foi construída em quatro níveis, seguindo a inclinação do terreno, conforme podemos observar na Figura 1.

Já a Figura 2, apresentada logo em seguida, mostra uma representação da planta baixa da Escola Beatriz no seu primeiro ano de funcionamento nas novas instalações.

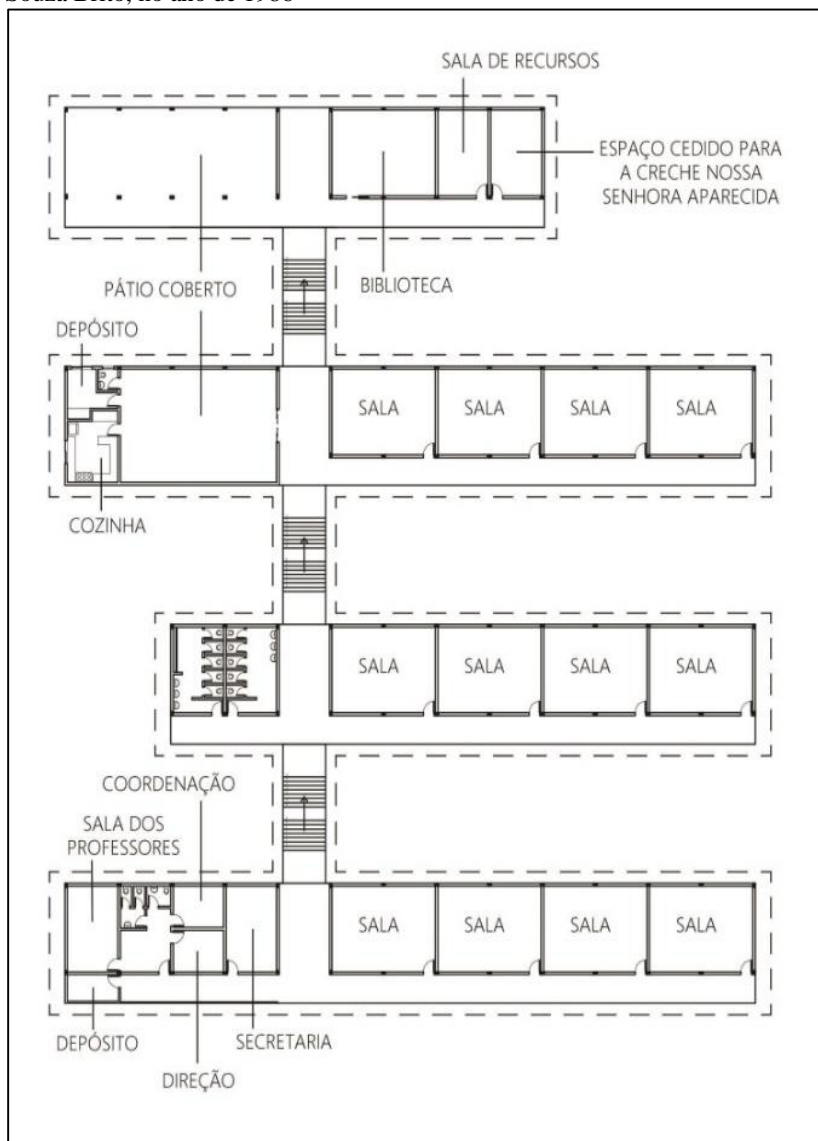
²⁴ Ainda assim, no ano de 1979, a RMEF atendia apenas 16,64% do total de estudantes matriculados no ensino de 1º grau em Florianópolis: 23.906 (64,19%) eram atendidos pela Rede Estadual de Ensino; 6.883 (18,48%), pela Rede Particular; e 258 (0,69%), pela Rede Federal (FLORIANÓPOLIS, 1980, p. 40).

Figura 1 – Mapa de localização da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito



Fonte: Elaborado por João Victor de Araújo com dados do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (2017).

Figura 2 – Planta baixa esquemática da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no ano de 1986



Fonte: Desenho realizado pelo estudante de arquitetura da UFSC, Thiago Aguiar Demaria, com a colaboração da pesquisadora (2017), a partir dos dados coletados no documento: Florianópolis (1982).

Ainda de acordo com Cabral Filho (1998, p. 46), o processo de transformação do Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito em Escola Básica tinha como principal objetivo “atender à clientela do bairro Pantanal, dando-lhe oportunidade de continuar os estudos após a 4ª série do 1º grau”, buscando evitar “que os alunos interrompessem sua trajetória escolar, já que outras escolas ficavam em bairros distantes”. Conforme esse pesquisador, o aumento significativo da matrícula, de 189 estudantes no ano de 1985 para 292, em 1986, só confirmou a necessidade de escolarização básica naquele bairro. Os 292 estudantes estavam assim distribuídos: 54 em duas turmas de 1ª série, 73 em duas turmas de 2ª série, 48 em duas 3ªs séries, 43 em duas 4ªs séries, 56 em três 5ªs séries e 18 estudantes em uma turma de 6ª série. O corpo docente da Escola Básica, em seu primeiro ano de funcionamento, era composto por professoras de 1ª a 4ª série, em sua maioria efetivas e provenientes do Grupo Escolar, e por professores de 5ª a 8ª série, quase todos com formação superior e substitutos (CABRAL FILHO, 1998).

Cabe destacar que a eleição de Edison Andrino, candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 15 de novembro de 1985, foi a primeira eleição direta da cidade de Florianópolis após quase 20 anos de ditadura militar no Brasil²⁵. De acordo com Viola (1986), o resultado das urnas na capital catarinense, que deu a Andrino 46,84% dos votos válidos, confirmava uma tendência nacional de vitórias das forças identificadas com a oposição aos governos militares e com a consolidação de um Estado democrático. Para o autor,

1. A vitória de Andrino deu-se em todos os bairros da cidade, independentemente do nível de renda de seus moradores [...]; 2. O PMDB aumentou em 8% sua votação comparada com os 39% obtidos em 1982, conseguindo morder num setor significativo que em 1982 tinha votado no PDS; 3. Dado o perfil da campanha de Andrino o voto peemedebista significou uma vontade de mudanças profundas na administração municipal, tanto na alocação dos recursos como no modo da gestão. (VIOLA, 1986, p. 16).

²⁵ Já no início do período de exceção, através do Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966 (BRASIL, 1966), foram extintas as eleições diretas para governadores, prefeitos das capitais e cidades consideradas área de segurança nacional.

É no contexto da abertura democrática no país que foi instituída, através da Lei nº 2.350, de 30 de dezembro de 1985 (FLORIANÓPOLIS, 1985), ainda na gestão do Prefeito Alofzio Piazza, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF)²⁶, que passou a vigorar a partir de 2 de janeiro de 1986, já na gestão do Prefeito eleito Edison Andrino. Para a professora Telma Anita Piacentini²⁷, primeira secretária municipal de educação nessa gestão, é em um contexto político-educacional “de transição de um regime autoritário e ditatorial militar para a construção de uma sociedade democrática, que se insere a proposta educacional que reflete a criação da Secretaria Municipal de Educação” (PIACENTINI, apud SILVA, V., 1993, p. 13).

A proposta de trabalho pretendida por essa administração exigiu uma nova estrutura organizacional da educação municipal que, embora já viesse sendo praticada desde o início da gestão de Edson Andrino, só foi aprovada em 1988, pela Lei nº 2.825 (FLORIANÓPOLIS, 1988a), publicada em Diário Oficial em 3 de fevereiro de 1988 (SILVA, V., 1993).

Essa estrutura administrativa foi gestada a partir da preocupação de

interligar, numa mesma dimensão, dois processos que, embora se apresentassem separadamente, precisavam atuar em conjunto, como dois polos de uma mesma ação: o administrativo e o pedagógico, compondo a totalidade da educação da rede escolar

²⁶ É importante destacar que até 1985 a gestão da educação municipal estava restrita a um departamento da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, que além deste possuía outros dois departamentos: o de Saúde Pública e o de Desenvolvimento Social. O Departamento de Educação, formado pelas Divisões de Ensino e de Educação Física, tinha sob sua responsabilidade “a gerência do ensino de 1º grau, o atendimento ao pré-escolar, a coordenação das atividades do MOBREAL [Movimento Brasileiro de Alfabetização] no município e também a coordenação da Recreação e Lazer no município” (FLORIANÓPOLIS, 1980, p. 18). Sobre o processo de criação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, conferir: Vera Silva (1993).

²⁷ Telma Anita Piacentini tinha uma importante trajetória junto aos movimentos populares e na luta em defesa da escola pública de qualidade. Era professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, o que possibilitou uma parceria mais efetiva da SMEF com esta Instituição. Atuou como Secretária Municipal de Educação de Florianópolis no período de 2 de janeiro de 1986 a 8 de setembro de 1987, quando a Secretaria foi assumida por Anita Pires.

de Florianópolis. [...] o Departamento de Administração Escolar foi gerado como uma decorrência da política educacional proposta, centrada numa dimensão pedagógica explícita: a melhoria da qualidade do ensino, o resgate da escola pública como uma escola oficial, destinada à maioria da população florianopolitana que apresentava determinadas características e a adequação da escola pública à década de 80, consciente da chegada de um novo século. (PIACENTINI, apud SILVA, V., 1993, p. 20).

De acordo com Vera Silva (1993), as precárias condições em que se encontrava a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nesse período, especialmente em relação aos alarmantes dados de reprovação e evasão escolar²⁸, levaram a Secretária de Educação a decretar estado de calamidade e, em caráter emergencial, a implementar uma série de ações visando à qualificação pedagógica dos serviços oferecidos à população. Dentre elas, destacam-se: a realização, no período de 13 a 19 de fevereiro de 1986, do I Encontro Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que teve a participação de 584 professores da educação infantil ao ensino fundamental, e do I Encontro de Alfabetizadores, que contou com a participação de 38 professores; o encaminhamento de pedido à Secretaria Municipal de Administração de abertura de concurso público; a organização de reuniões com todos os diretores, buscando integrá-los à nova proposta educacional e, ao mesmo tempo, conhecer os problemas existentes nas escolas; a elaboração de critérios específicos (de caráter pedagógico) para contratação de professores em regime temporário; a redução do número de alunos por classe; a implantação nas escolas básicas (1ª a 8ª série) do serviço de orientação educacional e supervisão escolar²⁹; o redirecionamento da proposta de educação infantil da Rede Municipal; o encaminhamento ao Prefeito da proposta de Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

²⁸ No final de 1985, de 6.406 alunos que estudavam nas escolas da RMEF, 1.960 (30,59%) reprovaram, sendo 416 (21,22%) só nas 1ªs séries, e 373 (19,03%) nas 5ªs séries (FLORIANÓPOLIS, 1986, p. 86). Informamos que nos documentos a que tivemos acesso durante a realização desta pesquisa não localizamos os dados de evasão referentes ao ano de 1985, nem os de reprovação e evasão relativos aos anos anteriores.

²⁹ Sobre o processo de implantação do serviço de supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ver: Barcelos (2014).

E no primeiro trimestre de gestão, enquanto se desenvolviam as ações emergenciais, a equipe da SMEF elaborou um Plano de Trabalho, organizado na forma de cinco propostas: 1 – “Nenhuma Criança Sem Escola”; 2 – “Recuperando a Qualidade da Escola Pública”; 3 – “Lutando Contra o Analfabetismo”; 4 – “Atendimento ao Pré-escolar”; 5 – “Atendimento ao Menor Desassistido” (SILVA, V., 1993).

Até o final da década de 1970, o Brasil apresentava uma taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos em torno de 67,4%, o que correspondia, em números absolutos, a cerca de 7,1 milhões de crianças em idade escolar primária fora da escola (PATTO, 1996). Assim, a luta pela democratização do acesso e pela qualificação da escola pública constituíram-se marcas dos planos dos governos populares que assumiram estados e municípios nas décadas de 1980 e 1990 e tiveram diante de si a tarefa de enfrentar, entre outras, a dura realidade do fracasso escolar.

Conforme assevera Vera Silva (1993, p. 34), a nova equipe da SMEF partia do entendimento de que, para a implantação do referido Plano de Trabalho, era preciso dispor de um “corpo docente minimamente qualificado e afinado com os ideais deste projeto de escola que se estava delineando para a Rede Municipal, além de alterar as condições de trabalho e carreira dos membros efetivos”, pois os dados coletados para a organização da proposta flagravam a existência de uma categoria ainda mais precária que a dos professores contratados por tempo limitado. Essa categoria era composta pelos estudantes universitários que, na condição de bolsistas, desempenhavam as funções de docentes, mas não tinham qualquer vínculo profissional com a Prefeitura ou direitos trabalhistas.

Assim, buscando minimizar a precariedade de tal situação e, ao mesmo tempo, atender a uma antiga reivindicação dos professores, em janeiro de 1987 a SMEF realizou o primeiro concurso público de ingresso para provimento de cargos do magistério municipal de Florianópolis, organizado pela UFSC e a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Nesse concurso foram aprovados quase 600 candidatos, o que correspondeu à efetivação de aproximadamente 65% dos profissionais da Rede, que ingressaram na carreira em 20 de fevereiro de 1987.

No entanto, apesar da realização desta importante ação por parte da SMEF, Vera Silva (1993, p. 36) chama a atenção para o fato de que

o número de professores substitutos manteve-se num índice muito acima do desejado, haja vista o grande número de reprovações e a tendência existente no quadro efetivo de busca de mecanismos que possibilitem o deslocamento do

professor da sala de aula. Esta busca é empreendida pelo próprio professor, impulsionada pelas dificuldades do trabalho docente, permeado pela falta de condições adequadas³⁰.

Em decorrência desse concurso, a recém-criada Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito recebeu doze professores efetivos de 5ª a 8ª série no ano de 1987, todos com formação superior. De acordo com Cabral Filho (1998, p. 49), a efetivação desses profissionais “quebrou a rotina da Escola Básica e imprimiu nova dinâmica, inclusive na forma de dirigir a escola. A diretora, Catarina Maria Silveira dos Santos, era professora primária, moradora do bairro, e ocupava o cargo há dezessete anos”, mas acabou deixando-o em 1987, antes de encerrar o seu mandato como diretora eleita, tendo sido substituída pelo professor de Matemática Edilton Luis Piacentini, recém-concursado, que permaneceu no cargo até a realização de novas eleições, em julho de 1988, quando foi eleito.

Neste sentido, pode-se afirmar que na gestão do então prefeito Edison Andrino, em meio ao processo de rearticulação dos movimentos sociais e de luta pela redemocratização do Brasil e da escola pública, foi possível a concretização de importantes conquistas, as quais, certamente, contribuíram para a consolidação e a qualificação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Dentre essas conquistas, destacamos: a aprovação e implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.517, de 19 de dezembro de 1986 (FLORIANÓPOLIS, 1986d); a aprovação e implantação do Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.915, de 19 de julho de 1988 (FLORIANÓPOLIS, 1988b); a fundação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (Sintrase) em 14 de outubro de 1988³¹; a aprovação da Lei Municipal nº 2.415, de 8 de julho de 1986 (FLORIANÓPOLIS, 1986c), que estabelecia eleições diretas para

³⁰ Veremos com mais detalhes, no terceiro capítulo desta pesquisa, que a questão do professor substituto, ou dos professores efetivos em desvio de função, ainda é um problema grave na RME de Florianópolis, tendo implicações para o processo de formação de professores desenvolvido na Escola Beatriz.

³¹ Em Assembleia Geral, no dia 14 de outubro de 1988, a Associação dos Educadores Municipais de Florianópolis e a Associação dos Servidores Municipais de Florianópolis foram transformadas no Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM, 1988).

diretores de Escolas Básicas³² e da Lei nº 2.622, de 7 de julho de 1987 (FLORIANÓPOLIS, 1987), que instituiu os Conselhos Deliberativos (também chamados de conselhos escolares ou conselhos de escola) na RMEF³³.

A Escola Beatriz participou de todos os processos de eleição para diretores ocorridos na Rede, elegendo os seguintes profissionais: Catarina Maria Silveira dos Santos (1986), Edilton Luis Piacentini (1988, 2010 e 2013), Pedro Cabral Filho (1990, 1992, 1994, 2004, 2006 e 2008), Janete Jane Goulart (1996 e 1998), Alciléa Medeiros Cardoso (2000 e 2002) e Nailze Pereira de Azevedo Pazin (2016). Já o conselho deliberativo, ou conselho de escola, foi implantado apenas em 1999, embora a escola possuísse uma Associação de Pais e Professores (APP) desde 1980, a qual, como demonstra a pesquisa de Cabral Filho (1998), tinha um envolvimento bastante forte nas discussões administrativas e pedagógicas, especialmente a partir de 1991, com a entrada de muitos pais, funcionários da Eletrosul e professores da UFSC. Para este autor a participação dos pais em questões pedagógicas não foi um processo tranquilo, encontrando resistências por parte de muitos profissionais, porém, como veremos no decorrer deste capítulo, esta situação acabou se alterando significativamente da segunda metade da década de 1990 em diante.

1.2 UM CONTEXTO MARCADO PELO FRACASSO ESCOLAR

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, a realidade da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, embora tenha apresentado uma expressiva diminuição de seus índices de reprovação e evasão, como mostra a Tabela 1, ainda carregava as terríveis marcas do fracasso escolar.

³² Essa importante conquista foi ampliada no pleito de julho de 1994, durante o governo da Frente Popular em Florianópolis, com a realização de eleição direta para diretor nas escolas desdobradas (que atendiam estudantes de 1ª a 4ª série), nas creches e nos Núcleos de Educação Infantil (NEI). Até este ano, “das 71 unidades escolares, 19 escolas básicas tinham o seu diretor eleito diretamente, enquanto 52 (73%) escolas desdobradas, creches e NEIs estavam submetidas ao clientelismo político, característico do processo de indicação do diretor por livre escolha do prefeito, do vereador ou mesmo do intendente da região” (CARMINATI, 2002, p. 102-103). Sobre esse processo, ver também: Hasckel (2005).

³³ Sobre o processo de instituição dos Conselhos de Escola na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ver: Carminati (2002).

Tabela 1 – Percentual de estudantes aprovados, reprovados e evadidos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, no período 1988 – 1992

Ano	Estudantes			
	Total	Aprovados (%)	Reprovados (%)	Evadidos (%)
1988	8.941	63,61	36,39	7,49
1989	10.441	66,20	33,80	8,11
1990	10.677	72,42	27,58	7,11
1991	10.954	74,11	25,89	7,50
1992	12.733	74,84	25,16	6,20

Fonte: elaborada pela autora (2017) a partir dos dados coletados em Florianópolis (1992, p. 26; 1993, p. 14; 1996, p. 11).

Esse fenômeno não era um problema exclusivo da capital catarinense, mas uma situação que atravessava a escola pública brasileira, cuja antiguidade e gravidade foi denunciada por Patto (1996, p. 1) já nas primeiras páginas de seu detalhado estudo sobre o processo de exclusão sofrido pelas crianças das camadas populares na escola pública de 1º grau, hoje ensino fundamental:

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro [...]. Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo.

Em Florianópolis, o alto índice de reprovação e evasão das escolas municipais na primeira metade da década de 1980 constituiu-se em um dos principais motivos que levaram a Secretária de Educação, no início

da gestão do Prefeito Edison Andrino (PMDB – 1986/1989), a decretar estado de calamidade pública na educação. De acordo com depoimento da própria Secretária (PIACENTINI, apud SILVA, V., 1993), as propostas especificamente pedagógicas para o enfrentamento dessa realidade, que constavam do Plano de Trabalho da Gestão 1986-1989, elaborado durante o primeiro trimestre de 1986, concomitantemente à implementação de uma série de ações de caráter emergencial, já elencadas anteriormente, pautaram-se em oito pontos fundamentais, sendo o “atendimento às dificuldades de aprendizagem” o primeiro deles³⁴.

Certamente podemos considerar que a importância atribuída ao atendimento às dificuldades de aprendizagem no combate ao fracasso escolar na RMEF se deve, em grande medida, à forma como esta questão foi sendo discutida e compreendida ao longo das décadas de 1960 e 1970 no Brasil³⁵. De acordo com Carneiro (1996, p. 53), “a década de 60 é um momento de medicalização generalizada do fracasso escolar, com a visão psiconeurológica do desenvolvimento humano, que tenta explicar os desvios ou dificuldades por quadros tais como a disfunção cerebral

³⁴ Os demais pontos eram: “[...] 2 - ampliação do tempo de permanência da criança na escola; 3 - implantação da alfabetização em 2 (dois) anos – Ciclo Básico – na Costa da Lagoa (caráter experimental); 4 - criação do professor alfabetizador-infantil em todas as escolas da rede, eliminando as classes compostas por alunos em processo de alfabetização estudando no mesmo espaço e com o mesmo professor, com alunos de séries mais avançadas – de Escolas Isoladas à Escolas Desdobradas; 5 - alfabetização de adultos na rede de ensino público; 6 - implantação das séries de ensino e inter-relação entre artes, educação física e conteúdos de disciplinas de ensino; 7 - os serviços de especialistas de educação articulados com a proposta pedagógica; 8 - a pré-escola e o ensino fundamental interligado numa dimensão científica comprometida com a cultura local, buscando o caráter de universalidade do saber.” (FLORIANÓPOLIS. Plano de Trabalho da Gestão 1986-1989, apud SILVA, V., 1993, anexo 1, p. 6-7)

³⁵ Conforme Patto (1996, p. 40), essa explicação tem sua origem no século XIX, nos países capitalistas mais desenvolvidos da Europa, e foi articulada a partir da confluência de duas vertentes: “das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambiguidade imposta por esta dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX”.

mínima, a dislexia e a dislalia”, fazendo com que, nos anos 1970, uma nova categoria de profissionais entre em cena no debate sobre os altos índices de repetência da escola pública de 1º grau, os psicopedagogos. Esses, até então, dedicavam-se quase que exclusivamente ao atendimento, em clínicas particulares, de crianças pertencentes a classes econômicas mais abastadas.

Sendo assim, destaca a autora, fatores neurológicos, psicológicos, sensoriais e outros, de caráter individual, passaram a ser os responsáveis pelas chamadas dificuldades de aprendizagem, o que consolidava a ideia de que a criança não aprendia em função de uma incapacidade sua, de uma limitação individual. Tal concepção dificultava, ou mesmo impedia, a percepção das condições estruturais de uma sociedade de classes presentes na constituição da própria escola.

Neste período, a teoria da carência cultural, formulada nos Estados Unidos desde os anos 1960, também influenciava a produção teórica brasileira em torno da explicação do fracasso escolar. Basicamente, essa teoria defendia que a desigualdade educacional entre as classes sociais podia ser explicada pelas diferenças entre os ambientes culturais em que as crianças se desenvolviam. Nessa direção, Patto (1996) chama a atenção para o seguinte fato: se por um lado houve um avanço ao se explicar o fracasso escolar dessas crianças pelo viés cultural, e não mais racial (no sentido biológico do termo), por outro é preciso ter cuidado, pois esta passagem não eliminou os preconceitos e estereótipos sociais das classes dominantes em relação ao modo de viver e de pensar das classes dominadas, cujos valores, crenças, normas, hábitos e práticas eram tomados como indicativos de atraso cultural:

Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes [...] de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziram crianças desajustadas e problemáticas. (PATTO, 1996, p. 45).

Foi em nome dessa suposta carência ou deficiência cultural que se implementaram no Brasil, a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos, inúmeros programas de educação compensatória, que, assim como lá, não apresentaram resultados satisfatórios, contribuindo, pelo contrário, para marcar ainda mais a discriminação e a consequente seletividade social. Encharcados de uma visão preconceituosa em relação às crianças pobres e suas famílias e alheios ao tipo de escola e sociedade em que elas estavam

inseridas, tais programas buscavam possibilitar uma igualdade de oportunidades que estava condenada ao fracasso, já que partiam da premissa de que seus destinatários eram menos aptos à aprendizagem escolar. Apesar disso, a ideia de que o papel democratizante da escola compensatória poderia reverter ou mesmo curar as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas constitutivas das classes economicamente menos favorecidas fez renascer a esperança na justiça social (PATTO, 1996).

A autora elenca vários motivos pelos quais essa explicação para o fracasso escolar das crianças pertencentes às classes economicamente menos favorecidas foi tão bem aceita na década de 1970 no Brasil:

continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha [ao] encontro das crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento* econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentalizados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico. (PATTO, 1996, p. 94, grifo da autora).

É nesse contexto que podemos compreender a criação da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA), em 1986, e a implantação, neste mesmo ano, do projeto de salas de recursos na RMEF, com início em duas escolas – a Escola Básica Castelo Branco, na Armação do Pântano do Sul, e a Escola Beatriz, no Pantanal, “onde o número de crianças [de 1ª a 4ª série] a serem atingidas era mais significativo” (FLORIANÓPOLIS, 1986, p. 74).

O Projeto tinha como objetivo geral “ampliar as oportunidades de atendimento adequado aos alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema regular de ensino, a fim de possibilitar sua integração social”. Como objetivos específicos, pretendia “detectar, diagnosticar, orientar e

desenvolver atividades com crianças que apresentem distúrbios de aprendizagem nas áreas: motora, psicológica e pedagógica na rede municipal de ensino” e “observar e prescrever condutas a serem adotadas pelo professor diante da criança com dificuldade de aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 1986, p. 76). A sala, equipada com recursos específicos, era coordenada por um professor especializado, denominado reeducador, que era lotado na própria unidade e prestava atendimento paralelo ao ensino regular e em horário oposto às aulas. Essa forma de atendimento buscava evitar “as discriminações ocorridas nas classes especiais” (FLORIANÓPOLIS, 1986, p. 78).

Os resultados dessa experiência, considerados positivos pela SMEF, articulados à grande demanda por esse tipo de atendimento, levaram à ampliação do Projeto para mais nove escolas básicas no ano de 1987. Apesar do sucesso inicial, a partir desse mesmo ano o trabalho desenvolvido na sala de recursos começou a ser questionado e redimensionado pelos próprios profissionais, muitos com formação em psicopedagogia, que passaram a discutir se esse não seria “mais um espaço de estigmatização dentro da escola” (CARNEIRO, 1996, p. 65).

Para Idavania Maria de Souza Basso, reeducadora responsável pela sala de recursos da Escola Beatriz, a mudança no nome da sala³⁶, que na gestão da Frente Popular (1993-1996) passou a ser chamada de sala-polo,

correspondeu à mudança no trabalho que passou a ser desenvolvido. Após algumas reuniões de avaliação, os profissionais envolvidos com esse trabalho entenderam que o objetivo de conter a evasão e a repetência não estava sendo atingido e, **mais, estavam depositando no aluno a culpa por seu fracasso escolar**. Além disso, a sala de recursos deveria ser um lugar para os portadores de distúrbios sensoriais, cegueira e surdez, mas o que ocorria, na verdade, é que os encaminhamentos eram de alunos com problemas pedagógicos de aprendizagem. Do total dos casos levantados, 95% eram de crianças bastante pobres. Os deficientes

³⁶ Sobre o processo de discussão envolvendo os profissionais que atuavam na Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA) e nas salas de recursos, os professores dos anos iniciais, orientadores educacionais e supervisores escolares da Rede e a Udesc, processo este que levou à extinção das salas de recursos e à criação das salas-polo, com o redimensionamento da proposta de trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais, conferir: Rosal (2000).

sensoriais eram encaminhados para os institutos afins. (BASSO, apud CABRAL FILHO, 1998, p. 48, grifos nossos).

É importante considerar que o Brasil dos anos 1980 e 1990 já estava sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas³⁷ (ALTHUSSER, 1980; BORDIEU; PASSERON, 1992), que possibilitaram pensar o papel da escola por meio de uma concepção crítica de sociedade, fornecendo as ferramentas conceituais para a compreensão das instituições sociais enquanto lugares em que se exercem a dominação cultural e a reprodução das relações de produção, e da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984, 1991; CURY, 1986; MELLO, 1984; LIBÂNEO, 1986), que ao afirmar o caráter contraditório da educação e, mais especificamente, da escola, destacava as suas possibilidades de superação e transformação.

No entanto, apesar da influência desses autores, a explicação do fracasso escolar das crianças pobres ainda oscilava entre a teoria da carência (ou déficit) cultural e a teoria da diferença cultural, com predomínio da primeira, pois, como defende Patto (1996, p. 98), “a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência”.

Assim, a crença na incompetência das crianças e adolescentes pobres, que a partir dos anos quarenta, com o processo de universalização

³⁷ Embora as teorias crítico-reprodutivistas tenham sido consideradas, por muitos, negativas em função do clima de pessimismo e desânimo que sua interpretação acabou instaurando entre os educadores, Patto (1996) defende que elas desempenharam um importante papel na mudança do pensamento educacional brasileiro. Para a autora, essa perspectiva, “Em primeiro lugar, colocou em foco a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno numa época em que predominava uma concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário. Em segundo lugar, chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, mesmo que nesse primeiro momento os pesquisadores tenham definido equivocadamente os interesses em jogo e as classes sociais envolvidas na dominação. Em terceiro lugar, tornou mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias ideias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.” (PATTO, 1996, p. 117-118)

e massificação do ensino em nosso país³⁸, passaram a frequentar cada vez mais os bancos escolares, ainda se fazia presente no pensamento educacional brasileiro desse período. Patto (1996) salienta que nem os pesquisadores que se apoiavam em um referencial teórico-crítico estavam imunes a essa crença, pois, mesmo quando voltavam a sua atenção para a análise da escola e do ensino em uma sociedade de classes, identificando os mecanismos intraescolares de seletividade social, ainda assim continuavam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado era “um discurso incoerente e que, em última instância, reafirmava as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar” (PATTO, 1996, p. 51).

1.2.1 Uma realidade ainda mais cruel

Na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, os indicadores educacionais do final da década de 1980 revelavam uma realidade ainda mais cruel que a apresentada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Em 1989, quarto ano de funcionamento da Escola Beatriz como Escola Básica com atendimento de 1ª a 8ª série, dos 339 estudantes que conseguiram completar o período letivo, 84 (19,8%) evadiram-se ao longo do ano e 148 foram reprovados (43,7%). Essa realidade se repetiu em 1990, quando, dos 76 estudantes que frequentavam as quatro turmas de 1ª série, 39 (51,31%) foram reprovados e 9 (11,8%) evadiram-se; e dos 45 estudantes matriculados nas três turmas de 5ª série, 23 (51,1%) foram reprovados e 11 (24,4%) evadiram-se (EBMBSB, 1989, 1990).

De acordo com Cabral Filho (1998), em 1990 a Escola Beatriz apresentou a maior taxa de reprovação da Rede, com um percentual total de 40,42%. Apesar disso, para o autor, os alarmantes dados de evasão e repetência da Escola até esse período pareciam não fazer parte das preocupações dos professores ou da equipe pedagógica, que, como podemos observar no excerto do relatório de avaliação do ano de 1989, estavam mais focados, a exemplo do que ocorria em todo o país, no processo de democratização das relações no interior da escola e da própria sociedade:

No início do ano letivo de 1989 foram reunidos todos os segmentos da escola, no sentido de organizarmos as metas da Unidade Escolar. Foi elaborado um plano de trabalho pedagógico-

³⁸ Para uma melhor compreensão desse processo de universalização e massificação do ensino no Brasil, conferir: Paiva et al. (1998, p. 44-99).

administrativo para melhorar o andamento da Unidade Escolar. Nossa meta principal foi a de fortalecer as relações democráticas na escola, no que diz respeito à questão administrativa e, pedagogicamente, lutamos em conjunto com os professores e direção para instrumentalizarmos os alunos, na objetivação de uma sociedade diferente da qual vivenciamos hoje. Ainda no aspecto pedagógico, os planejamentos foram semanais, bimestrais, anuais, sendo revistos por cada professor, na medida em que se tornava necessário. Podemos dizer que dentro dos recursos disponíveis os professores realizaram atividades criativas e críticas, consolidando nossa postura política. (EBMBSB, 1989 apud CABRAL FILHO, 1998, p. 54-55).

O aparente descaso dos profissionais da Escola Beatriz com os altos índices de reprovação e evasão pode ter inúmeras explicações. Uma delas pode referir-se, como afirma Quinteiro (2000, p 85), à “crença de que a repetência possa ser um instrumento eficaz de recuperação da aprendizagem, fortemente arraigada entre os professores”. Outra pode estar relacionada à falta de uma formação teórica que permitisse compreender o fenômeno da reprovação, sobretudo no primeiro ano de escolaridade, e sua consequência mais imediata, que é a exclusão de milhares de crianças da escola pública, como uma das formas mais perversas de autoritarismo, incompatível com a construção de um projeto democrático de escola e de sociedade.

Mais tarde, porém, identificamos nos registros das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe ocorridos entre os anos de 1991 e 1995³⁹ que essa situação começou a se alterar com a proposição de algumas ações com o objetivo de combater o fracasso escolar. Embora ainda de forma incipiente, fragmentada e contraditória, pois muitas dessas ações, como mostram os excertos a seguir, fundamentavam-se em uma

³⁹ Durante a realização desta pesquisa encontramos na Escola Beatriz apenas um livro de ata contendo o registro de reuniões realizadas no período de 1991 a 1995. São elas: **reuniões pedagógicas** – 4 de março, 1º de abril e 12 de julho de 1991; 21 de agosto de 1992; 18 de maio, 24 de agosto, 14 de setembro e 23 de novembro de 1994; 30 de maio, 26 de setembro, 9 e 16 de novembro, 19 de dezembro de 1995; **reuniões de pais** – 17 de março e 17 de agosto de 1994; **conselhos de classe** – 2 de abril de 1991; 13 de maio, 8 de agosto, 9 e 19 de dezembro de 1994; 8 e 14 de dezembro de 1995.

concepção de educação impregnada por crenças e/ou explicações que oscilavam entre a teoria da carência ou déficit cultural e a teoria da diferença cultural:

Reunião pedagógica de 04 de março de 1991

Quanto as metas de 91, o objetivo primordial é garantir a permanência dos antigos alunos na escola, considerada como primeira meta.

[...]

Procurar fazer campanha, resgatando para a escola, os antigos alunos que não retornaram. [...]. A questão da evasão da escola – uma questão a ser discutida. (EBMBSB, 1991, p. 1).

Reunião pedagógica de 21 de agosto de 1992

Pauta: implantação de um projeto para os alunos da escola que apresentam carência alimentar e dificuldades de acompanhamento dos conteúdos.

[...]

Acerca das deliberações tomadas na reunião do dia 21 de agosto, sexta-feira, sobre a implantação de um projeto para os alunos da Escola Básica Beatriz de Souza Brito que apresentam carência alimentar e dificuldades de acompanhamento dos conteúdos.

- Professores de 1ª a 4ª série farão o levantamento em suas turmas, dos alunos que participarão do projeto.

- Os alunos virão em período oposto às aulas em dias alternados, reunidos por séries próximas: 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries.

- Será oferecido merenda na hora do almoço apenas para os alunos que apresentem carência alimentar. Merenda diferente da oferecida no recreio.
- Será oferecido aos alunos, além de reforço dos conteúdos, outras atividades como: recreação, trabalhos manuais com fins lucrativos e outras oficinas possíveis.

- Um professor contratado pela Prefeitura terá a responsabilidade do projeto.

- Cogitou-se a participação dos pais, e de projetos das Universidades que possam auxiliar nos trabalhos.

- Para os alunos de 5ª a 8ª série, propôs-se a volta do reforço noturno dado pelos pais.⁴⁰ (EBMBSB, 1992, p. 5).

As fragilidades, crenças e contradições que podemos observar nesse processo só ressaltam a complexidade desta questão, cujo enfrentamento, como afirmam Carvalho e Souza (2009, p. 95), não deve “sucumbir à ideia pragmática e muito sedutora nos meios escolares de que os problemas se resolvem por um passe de mágica ou por um comprimido e que por isso dispensam maiores mudanças na organização escolar”.

A partir de tal entendimento, consideramos importante apresentar o percurso de estudos e as discussões com os quais a Escola Beatriz buscou superar esse problema. E, neste processo, explicitar a forma como a Escola foi ampliando as suas “margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes” (NÓVOA, 2002, p. 57), pois, conforme esse autor, o processo de formação continuada, especialmente aquele centrado nas escolas, precisa estar articulado às organizações escolares e seus projetos se pretende ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, a compreensão do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, tendo em vista a perspectiva teórica que adotamos nesta pesquisa, passa também pela compreensão dessa história.

1.3 DE UM CONTEXTO DE REPROVAÇÃO À AÇÃO COLETIVA PLANEJADA

Em 1996, as reuniões para organização do início do ano letivo, realizadas nos dias 12, 13 e 22 de fevereiro, e a reunião pedagógica do dia 22 de março tiveram como principal objetivo a discussão e a elaboração do Planejamento Estratégico Situacional (PES) da Escola Beatriz. Esse modelo de planejamento foi apresentado às escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 1995, durante a gestão da Frente Popular.

⁴⁰ Nesta pesquisa, optamos por manter a redação dos excertos retirados das fontes documentais da Escola Beatriz conforme o original, corrigindo apenas os erros de ortografia. Sendo assim, é importante esclarecer que alguns desses excertos, por se configurarem em transcrições feitas a partir de situações de oralidade, apresentam marcas dessa modalidade de uso da língua que foram mantidas.

O governo da articulação política denominada Frente Popular⁴¹, eleito em 3 de outubro de 1992 para uma gestão de quatro anos (1993/1996), teve como Prefeito o então professor e deputado estadual Sérgio José Grando (PPS); e como Vice-Prefeito, Afrânio Boppré (PT). O programa de ação do governo, intitulado *Agora a vez do povo*, centrava-se em quatro pontos fundamentais: a) a questão cidade-região metropolitana; b) transparência administrativa - gestão democrática; c) participação popular-cidadania; d) inversão de prioridades (FRENTE POPULAR, 1992a).

Após o resultado do pleito eleitoral, um grupo de educadores identificados com o projeto político da Frente Popular, formado basicamente por profissionais da Rede, por professores da UFSC e por representantes da equipe de transição do governo, reuniu-se em grupos temáticos a partir dos eixos – nenhuma criança fora da escola, construção de uma nova qualidade de ensino, democratização da educação e financiamento da educação⁴² – discutindo durante aproximadamente dois meses, ao final dos quais foi elaborada a proposta educacional para a gestão. O trabalho desse grupo resultou no documento *Subsídios para Elaboração do Plano Municipal de Educação da SME/Florianópolis* (FRENTE POPULAR 1992b), que, com base em propostas de outras administrações de caráter democrático e popular do país, continha as grandes diretrizes que deveriam nortear as ações da SMEF: democratização da gestão, democratização do acesso, uma política de educação de jovens e adultos e uma nova qualidade de ensino.

⁴¹ Essa articulação política era composta pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista do Brasil (PSB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Verde (PV), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e pelo Movimento Socialista Revolucionário (MSR).

⁴² Esses eixos constavam do documento: Frente Popular. *Programa de Ação de Governo*. Agora a vez do Povo. Florianópolis, 1992.

Como podemos perceber, assim como na administração de Edison Andrino (1986/1988), a gestão da SMEF no governo da Frente Popular⁴³ também priorizava a luta pela garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino público municipal, considerando a questão da repetência e da evasão “uma dívida que precisa ser paga” aos trabalhadores (FLORIANÓPOLIS, 1993, p. 40). Nesse sentido, no documento *Diretrizes e Metas para a Educação* (FLORIANÓPOLIS, 1993), apresentado às escolas da Rede Municipal no dia 15 de julho de 1993, encontramos a seguinte assertiva:

Afirmamos anteriormente nosso compromisso-diretriz com a democratização do acesso, mas dissemos também que não bastam ações no sentido de garantir vagas, é preciso desenvolver todos os esforços no sentido de buscar as condições para a permanência e a superação da evasão, e buscar também condições de trabalho que garantam uma nova qualidade da prática educativa que efetivamente democratize o saber e supere os altos índices de repetência. (FLORIANÓPOLIS, 1993, p. 41).

Sendo assim, em um contexto educacional ainda marcado pelo desafio de superação do fracasso escolar, a introdução do Planejamento Estratégico Situacional nas unidades escolares da Rede trouxe consequências importantes para a organização e o encaminhamento do trabalho pedagógico e administrativo, que, nos limites desta pesquisa, não temos condições e nem é nosso propósito avaliar, pois o que nos interessa, neste momento, é perceber o impacto dessa nova metodologia de planejamento na Escola Beatriz e, em especial, na forma como esta passou a enfrentar a questão dos seus altos índices de reprovação e evasão.

⁴³ Nesta gestão, o professor Osvaldo Maciel, do Departamento de Bioquímica do Centro de Ciências Biológicas da UFSC, foi empossado como Secretário Municipal de Educação de Florianópolis e permaneceu no cargo até o dia 15 de abril de 1993, quando solicitou afastamento por motivos de saúde. Em seu lugar assumiu a professora Doroti Martins, do Departamento de Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da mesma universidade, que foi convidada para o cargo em razão do seu intenso envolvimento com os movimentos de defesa da escola pública no Estado de Santa Catarina, especialmente pela sua atuação na condição de assessora e/ou formadora da rede de ensino pública estadual e de redes de ensino municipais.

A elaboração do PES de cada unidade escolar da Rede contou com a assessoria de duas professoras do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC, Ana Maria Borges de Souza e Lucena Dall'Alba (1995), e foi viabilizada através do projeto de extensão *Planejamento Estratégico na Escola*, de autoria das referidas professoras. Uma das características centrais desse tipo de planejamento refere-se ao fato de ser planejado por quem o executa, o que marca a sua diferença com os planejamentos tradicionais, elaborados muitas vezes por um grupo de técnicos/burocratas, nos quais, de acordo com Motta (1986, p. 87),

não há lugar para a voz da sociedade. Em nome do conhecimento técnico, a burocracia se arvora em sua representante, em guardiã de seu bem-estar. Evidentemente, a lógica da burocracia não muda. Ela sempre foi e continua sendo uma corporação. Como tal ela defende os seus interesses e não os da coletividade que teoricamente representa.

Nessa perspectiva, “o principal produto de um Planejamento Estratégico desenvolvido com a utilização de uma metodologia participativa não é o plano estratégico, mas a mudança organizacional proporcionada pelo processo” (SILVEIRA JR.; VIVACQUA, 1999, p. 87), o que torna o engajamento dos sujeitos envolvidos uma condição fundamental. Nas orientações dadas por Souza e Dall'Alba (1995) para a elaboração do PES, por princípio e metodologia todos os profissionais que atuavam nas escolas deveriam participar de todo o processo, ou seja, do levantamento e seleção dos problemas à definição das ações para a sua superação, pois

o ato de planejar implica uma leitura da realidade que se quer modificar, considerando as variações da posição de cada sujeito dentre e frente a esta realidade. [...] O planejamento escolar, de caráter estratégico, é portador de intenções explícitas para possibilitar a conquista dos objetivos traçados coletivamente pelos sujeitos envolvidos, articulando-as com as lutas gerais da sociedade. (SOUZA; DALL'ALBA, 1995, p. 4).

O PES envolve quatro momentos fundamentais: o explicativo, no qual o ator que planifica está constantemente indagando sobre as oportunidades e os problemas que enfrenta, tentando explicar as causas que os geram; o normativo, que implica o esboço de como deve ser a realidade ou a situação; o estratégico, que significa perguntar como o

esboço normativo pode ser viabilizado, quais os obstáculos que devem ser superados e de que forma isto pode ser feito; e o tático-operacional, no qual são definidas as ações de curto, médio e longo prazo e avaliados os efeitos reais em comparação com os efeitos esperados no plano de ação (SOUZA; DALL'ALBA, 1995).

Outra questão importante dessa metodologia diz respeito à avaliação do grau de governabilidade do sistema de governo. Para Matus (1989, p. 35), a governabilidade do sistema “é uma relação entre as variáveis que um ator controla e não controla no processo de governo”; portanto, a maior ou menor governabilidade decorre da capacidade de gerência, administração e controle de governo e do projeto de governo (conteúdos programáticos). Não obstante o autor faça referência ao grau de governabilidade de sistemas de governo mais amplos, como os nacionais, estaduais e municipais, ao se adaptar essa metodologia para as escolas, a proposta de pensar e avaliar o grau de governabilidade de cada ação buscava tornar esse tipo de planejamento muito mais próximo das condições objetivas de enfrentamento de cada realidade singular pelos sujeitos nela envolvidos.

Com base nesse referencial teórico-metodológico, a Escola Beatriz realizou em fevereiro de 1996 sua primeira experiência de elaboração do Planejamento Estratégico Situacional, coordenada pela equipe pedagógica⁴⁴, cujo desafio inicial foi a efetivação do diagnóstico da realidade escolar. Essa etapa do trabalho foi implementada a partir da avaliação do ano letivo de 1995, feita no dia 19 de dezembro, na qual os profissionais que dela participaram destacaram aspectos como a necessidade de “trazer os pais para a escola”, “replanejar as reuniões pedagógicas” e, ao mesmo tempo, “abrir mais espaço para as reuniões” e “pensar mais a respeito da recuperação dos alunos que não funcionou” (EBMBSB, 1995, p. 41-43).

A leitura do livro de atas da Escola, em cujo interior estão os registros das reuniões realizadas no período de 1991 a 1995, possibilita-nos inferir que o destaque dado nessa avaliação à necessidade de replanejamento e intensificação das reuniões pedagógicas tem relação

⁴⁴ Na RMEF, a expressão equipe pedagógica, para designar o grupo de orientadores educacionais, supervisores escolares e administradores escolares que atuam nas escolas, foi utilizada pela primeira vez durante a gestão da Frente Popular (1993/1996). E foi neste período, em meio a um intenso debate sobre suas funções, que a coordenação do processo de elaboração do PES de cada unidade escolar constituiu-se em “uma atribuição importante deste grupo” (BARCELOS, 2014, p. 158).

com o fato de, durante este período, as reuniões não terem sido realizadas regularmente e, quando ocorriam, versarem muito mais sobre os problemas administrativos ou as idiossincrasias de professores e funcionários do que sobre questões pedagógicas relevantes.

No ano de 1992, por exemplo, encontramos o registro de apenas uma reunião pedagógica e em 1993 não há registro algum. Em 1994, em uma clara demonstração do quanto este espaço era pouco valorizado, “os professores e funcionários [...] resolveram passar as quatro reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar para o período noturno⁴⁵” (EBMBSB, 1994, p. 9). Essa decisão resultou em uma redução significativa do tempo das reuniões naquele ano letivo, que, aliada às dificuldades com a sua efetivação em um terceiro turno de trabalho, certamente comprometeu a qualidade das discussões realizadas. Já os temas das reuniões pedagógicas, quando vinculados ao pedagógico, a exemplo da discussão sobre a necessidade de “integração entre a creche e a 1ª série” ocorrida no dia 4 de março de 1991, eram tratados isoladamente e, por isso, quase sempre de maneira bastante superficial.

Além da avaliação do ano letivo feita pelos profissionais, a equipe pedagógica sistematizou as respostas dadas por pais/responsáveis e por alunos de 5ª a 8ª série a um questionário de avaliação da Escola, feito também no final do ano letivo de 1995. De posse do resultado de todas essas avaliações e dos dados de evasão e reprovação da Escola no período de 1990 a 1995, os profissionais, organizados em cinco grupos, no dia 13 de fevereiro de 1996, discutiram e apontaram os três problemas considerados por eles como centrais:

1º grupo: falta de tempo para planejar e preparar as aulas; que cada membro se responsabilize por suas funções; comunicação deficitária entre os funcionários.

2º grupo: como formar o aluno cidadão através dos conteúdos ministrados; medo de inovação; avaliação X reprovação.

3º grupo: descompromisso dos alunos, pais e profissionais; um funcionário para fazer o serviço pesado; termos mais direitos como funcionários e sermos mais ouvidos.

4º grupo: resgatar a participação da comunidade escolar no processo ensino-aprendizagem

⁴⁵ As reuniões foram transferidas para o período noturno para compensar os dias em que a Escola Beatriz não teve aula nos meses de outubro e novembro, por servir de alojamento aos atletas que participaram dos jogos abertos estaduais.

(reuniões); técnicas que levem o aluno a “aprender a aprender” (problema de diferentes faixas etárias); tempo e espaço para planejamento dos conteúdos e interdisciplinaridade.

5º grupo: falta de compromisso coletivo (profissionais, alunos, pais) para execução de uma proposta pedagógica que dê conta de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem; os bolsões de reprovação. (EBMBSB, 1996a).

Em seguida, no grande grupo e por meio de votação, foram definidos os três problemas prioritários da Escola para o ano letivo de 1996 e as ações que deveriam ser efetivadas para a sua superação, buscando sempre refletir sobre o grau de governabilidade de cada uma delas ou, como ponderava uma das professoras, “ver quais as nossas pernas para fazer isso” (EBMBSB, 1996b, p. 32):

Problema 1: falta de compromisso coletivo (profissionais, alunos, pais) para a execução de uma proposta pedagógica que dê conta de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Ações: implantar o conselho de escola; realizar o planejamento interdisciplinar; rever a metodologia do conselho de classe e das reuniões de pais; redefinir as funções individuais e coletivas.

Problema 2: avaliação X reprovação

Ações: realizar recuperação bimestral e reforço pedagógico; construir uma proposta de avaliação com critérios comuns; realizar reuniões constantes abordando o tema.

Problema 3: comunicação deficitária entre os funcionários

Ação: abrir canais eficientes de participação e comunicação. (EBMBSB, 1996a).

Apesar do propósito de avaliar o grau de governabilidade de cada uma das ações e, talvez, por ter sido esta uma prática bastante nova para os profissionais da Escola Beatriz, que até então estavam habituados a fazer planejamentos para cumprir determinações burocráticas ou sobre os quais supunham haver condições ideais de execução, nos parece que, por um lado, foi subestimada a complexidade dos problemas e ações elencadas e, por outro, superestimada suas condições e capacidade de trabalho. Isso porque, de todas as ações indicadas, as relacionadas ao

problema da “avaliação x reprovação” tornaram-se efetivamente a grande prioridade. E certamente o contexto de fracasso escolar, que ainda era vivido pela Escola Beatriz nesse período, conforme podemos verificar na Tabela 2, contribuiu para a definição desse problema como central.

Tabela 2 – Percentual de estudantes reprovados e evadidos por série, Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, Santa Catarina, 1995 – 1996

Série	Estudantes reprovados (%)		Estudantes evadidos (%)	
	1995	1996	1995	1996
1ª série	24,7	30,5	1,2	9,7
2ª série	22,2	10,0	1,3	–
3ª série	32,6	33,3	1,1	2,3
4ª série	39,1	11,5	1,3	8,0
5ª série	34,0	36,4	6,8	16,7
6ª série	18,8	17,4	3,5	1,4
7ª série	3,7	26,1	3,3	10,9
8ª série	8,5	6,0	–	–
Total	25,2	21,5	2,5	5,6

Fonte: elaborado pela autora (2017) a partir dos dados coletados no documento: EBMSB (1997g)

Nota - Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Sendo assim, veremos, no próximo item, que a discussão em torno da construção de uma nova proposta de avaliação para a Escola Beatriz acabou tomando todo o espaço das reuniões pedagógicas realizadas em 1997 e 1998.

1.4 ENFRENTANDO A REPROVAÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Na reunião pedagógica de 28 de abril de 1997, a discussão sobre avaliação teve início com uma reflexão sobre essa temática, que pode ser assim sintetizada: “a avaliação não deve medir apenas se atingimos nossos objetivos. Deve, em primeiro lugar, ajudar a julgar se nossos

objetivos são adequados” (EBMBSB, 1997a, p. 87). Essa síntese representa o esforço de mudança de foco das reflexões e discussões que a Escola Beatriz buscava imprimir nesse período: das dificuldades de aprendizagem dos estudantes para as dificuldades ou questões envolvendo os processos de ensino.

A partir dessa reflexão inicial, foram organizados seis grupos, garantindo-se a participação de representantes dos profissionais das diferentes áreas de atuação e dos professores das diferentes séries e/ou disciplinas em cada um deles. Os grupos deveriam preencher um questionário sobre avaliação, elaborado pela equipe pedagógica e entregue na reunião com o documento *Orientações gerais para os trabalhos em grupos*, cuja epígrafe – “só aqueles que arriscam ir mais longe descobrirão até onde podem chegar” – indicava, ao mesmo tempo, o caráter desafiador e otimista do trabalho que se iniciava. Nesse documento constavam as seguintes orientações:

eleger um coordenador e um relator; num primeiro momento, ler todas as questões do documento; as questões levantadas tem como objetivo, organizar a discussão dos grupos, fazendo com que os profissionais reflitam sobre suas práticas e elaborem propostas viáveis para nossa escola; retomar as questões sobre avaliação, levantadas na escola em 1995 (ver documento específico); cada grupo deverá discutir e responder as questões tendo em vista as suas séries ou disciplinas, podendo indicar questões gerais se o desejarem; entregar o documento devidamente preenchido para a coordenação geral, no final da reunião. (EBMBSB, 1997b, grifos no original).

O instrumento respondido pelos grupos apresentava 73 questões, que estavam agrupadas em oito tópicos: aspectos gerais da avaliação, atividades diárias, trabalho de pesquisa, tarefas, instrumentos de avaliação, fórmula utilizada pela escola para cálculo da média bimestral, aspectos qualitativos (participação em sala de aula, responsabilidade, realização das tarefas, assiduidade, pontualidade, interesse, disciplina, entre outros), recuperação e levantamento de questões que devemos estudar, dúvidas, preocupações em relação ao processo de avaliação. Algumas dessas questões podem ser conferidas a seguir:

Para que o aluno deve estudar? Para que o professor ensina? A escola precisa ter uma linha de procedimentos em relação à avaliação? Por quê?

Quem deve defini-la? Qual a preocupação central de pais, alunos, profissionais da educação e instituições de ensino – nota ou a aprendizagem? Quais as posturas tomadas em sala de aula e na escola que reforçam a preocupação com a nota ou com a aprendizagem? O que o processo de avaliação possibilita ao professor e ao aluno? O professor tem condições de saber no início do ano letivo, quais os alunos que serão aprovados e os que serão reprovados? Em caso positivo quais os critérios de avaliação utilizados? Para que serve o trabalho de pesquisa? É importante como estratégia de aprendizagem? Para que servem as tarefas? Como o professor deve controlar/acompanhar a realização das tarefas por parte do aluno? Em média, quantas questões uma prova ou um teste devem ter? Estas questões devem ter peso e níveis de complexidade diferentes? Por quê? Qual o procedimento do professor em relação aos testes e provas já aplicados? (corrigir e guardar no armário, corrigir e devolver para os alunos, exigir a assinatura dos pais, corrigir, devolver para os alunos e trabalhar com eles os resultados/os erros, retomar o conteúdo sob que circunstâncias...? Devemos manter o cronograma mensal das provas de 5ª à 8ª série? Por quê? Qual o “ritual” necessário para a realização de testes e provas? Os aspectos qualitativos (participação em sala de aula, responsabilidade, realização das tarefas, assiduidade, pontualidade, interesse, disciplina...) devem ser avaliados? Por quê? Como? Para que serve a recuperação paralela? É possível ser realizada em nossa escola? Caso seja possível, de que forma? Em que momento? Quem seria o responsável pela sua efetivação? (EBMBSB, 1997c).

O registro da avaliação dessa reunião, transcrito a seguir, sugere que a sua metodologia foi considerada bastante proveitosa pelo grupo, atendendo a um de seus objetivos centrais, que era possibilitar e estimular o envolvimento de todos nas discussões. Seja pela opção do trabalho em pequenos grupos, evitando que, em um primeiro momento, fossem realizadas grandes plenárias, em que normalmente apenas alguns se pronunciavam, seja pela utilização de um instrumento que buscasse abranger, da forma mais ampla e detalhada possível, as questões e dúvidas

que a prática cotidiana suscitava ao grupo naquele momento, procurando evitar os habituais e desmotivadores debates destituídos de qualquer vínculo com a realidade da sala de aula:

Avaliação da reunião de hoje – Janete – a participação foi boa pois contemplou situações do cotidiano escolar e resgate da prática. Tânia – achou difícil dar conta do roteiro, porém este possibilitou a colocação das angústias e dúvidas. Cássia – achou que o roteiro levantou questões práticas. Roque – interessante pois participou o dia todo, foi proveitoso nas discussões para resolver os problemas cotidianos e que possa levantar mudanças nos profissionais. Zuleide – ênfase no diagnóstico, colocando como cada um faz – leitura da realidade da nossa escola – perfil da avaliação que praticamos⁴⁶. (EBMBSB, 1997a, p. 89).

Embora um dos elementos mais valorizados nessa avaliação tenha sido o fato de a discussão ter partido de “questões práticas”, de “situações do cotidiano escolar”, buscando, ao mesmo tempo, mobilizar os professores para esse debate e diagnosticar a forma como estes avaliavam o processo de ensino e aprendizagem, consideramos que esse importante momento acabou sendo prejudicado em função do próprio instrumento utilizado, cuja quantidade e teor das questões conduziram o grupo a fazer muito mais conjecturas sobre como deveria ser a avaliação do que uma reflexão aprofundada e uma descrição detalhada sobre como ela realmente acontecia na Escola Beatriz. Além disso, sabemos que nem sempre ou dificilmente o prescrito ou o dito corresponde ao efetivamente realizado; e, para esse diagnóstico, talvez fosse necessária e importante a utilização de outros aportes, como observação em sala de aula, análise de instrumentos de avaliação utilizados e entrevistas e/ou questionários com estudantes e pais.

Apesar desse fato, podemos compreender ou mesmo justificar o imediatismo do encaminhamento metodológico adotado – partindo já na primeira reunião sobre o tema para a elaboração de “propostas viáveis para nossa escola”, como indicado no texto das *Orientações gerais para o trabalho em grupos* (EBMBSB, 1997c), citado anteriormente – em decorrência da urgência dos profissionais em encontrar uma solução para o grave problema da reprovação e, ao mesmo tempo, da crença em uma

⁴⁶ Neste estudo, optamos por manter os nomes originais conforme constam das fontes documentais.

ideia bastante ingênua de que a definição de procedimentos comuns de avaliação por si só possibilitaria isso. Em várias reuniões pedagógicas encontramos afirmações que indicam a importância dada pelo grupo à elaboração desses procedimentos comuns de avaliação:

[...] o que for decidido pelo coletivo sobre avaliação deverá ser praticado por todos. (EBMBSB, 1997d, p. 96).

[...] considera difícil chegar a um consenso. No entanto, o que for acatado pelo grupo deverá ser praticado por todos. (EBMBSB, 1997d, p. 98).

[...] as decisões tiradas, será cobrado e cumprido por todos a partir de 1998. (EBMBSB, 1997e, p. 5).

[...] não vai estar escrito aqui o que poderá ser e sim [a proposta de avaliação] que será aplicada por professores e alunos e no final do ano se fará uma avaliação e então a proposta poderá ser mudada ou não. Acompanharemos o texto [da proposta] no retro, discutiremos e então normatizaremos. (EBMBSB, 1998a, p. 35).

[...] tudo que é decidido entra em vigor imediatamente, lembramos que nenhuma regra é definitiva, mas as que forem decididas aqui, só no final do ano é que serão avaliadas e/ou mudadas. (EBMBSB, 1998a, p. 35-36).

O fato de chamarmos a atenção para a ingenuidade dessa ideia não significa desconsiderar a importância e a necessidade da definição de critérios partilhados durante o processo de construção coletiva de um projeto político-pedagógico (PPP). Além disso, o debate em torno de procedimentos comuns de avaliação, mesmo que em um primeiro momento circunscrito a questões práticas e aparentemente mais simples, é extremamente complexo e envolve sempre o confronto e a disputa de diferentes concepções. O excerto a seguir retrata essa afirmativa, com todos os sabores e dissabores que esse tema envolve:

Carlos questiona se avaliação tem que passar pelas normas, se o professor não tem autonomia, se o professor não tem liberdade de encaminhar a avaliação. Márcia diz que esse trabalho é resultado do ano passado. [...] Rosana – o tema foi exaustivamente discutido, se chegou ao consenso do que seria o ideal para todos, estamos aqui para normatizar. Zu – discutimos bastante em 97. Pedro Balduino – se isto foi discutido e está pronto

estamos constatando falhas [lembramos que a proposta ainda não havia sido implementada neste período], valeu a discussão mas devemos rever, pois isso são regras para escola particular. Angela – [...] tenho que ter critérios sim, não podemos deixar tudo solto. Albertina – temos que ter parâmetros para trabalhar. Neli – cada um tem um entendimento, a escola tem que ter um comum, traçamos parâmetros para a escola caminhar. Temos que cuidar com a fala da autonomia. Pedro C. – A escola de qualidade passa pelo mínimo de organização. Carlos – quando alguém trabalha 15 anos ou mais tem experiência para avaliar. Essa questão do grupo me preocupa, a democracia passa por crises, me assusta como foi colocada a questão da avaliação, democracia não é um pequeno grupo apresentar e todos aprovarem da forma como é colocado. Léa – o aluno tem dificuldade quando não há uma linha comum, quando não há parâmetros. Não foi um pequeno grupo que elaborou [a proposta], foi a maioria dos professores, uma vez que apenas 20% do corpo docente da escola não é efetivo. (EBMBSB, 1998a, p. 36-37).

A sistematização das respostas dadas ao questionário pelos seis grupos foi feita pela equipe pedagógica e apresentada na reunião pedagógica do dia 27 de junho de 1997. As respostas foram organizadas por proximidade temática, em quatro blocos: fundamentação teórica; linhas de procedimento; atividades diárias, tarefas e trabalho de pesquisa; instrumentos de avaliação e recuperação. O registro das discussões ocorridas nesse dia, envolvendo inúmeros pontos polêmicos que acabaram resultando em proposições de votação, reafirmam a complexidade e as disputas presentes neste processo:

Se o aluno tirar nota baixa, como retomar o conteúdo? Quantos alunos precisam tirar nota baixa para fazer a retomada do conteúdo? Que nota baixa é essa? A avaliação deve ser refeita?

Propostas e votações:

1) abaixo da nota 5,0 – 24 votos; abaixo da nota 7,0 – 5 votos

2) o conteúdo deve ser retomado e a avaliação deve ser refeita quando: 50% mais 1 tirar nota abaixo de

5,0 – 26 votos; discorda – 1 voto; abstenção – 2 votos

Os questionamentos deste item foram no sentido de como recuperar no horário de aula onde alguns já superaram o conteúdo e vão achar repetitivo?

3) após refazer a avaliação será considerado a maior nota – 23 votos; soma e divide por dois – 6 votos.

Os questionamentos deste item foram em relação ao aluno não ter responsabilidade de fazer bem a primeira prova porque existirá uma segunda.

Zuleide fala que como pedagogos, não podemos nos preocupar com as possíveis artimanhas dos alunos. Estas devem ser resolvidas em outro âmbito e não no procedimento proposto. (EBMBSB, 1997d, p. 98).

Tratava-se de um processo em que, conforme afirmação identificada no início desta mesma reunião – “estudaremos avaliação, tendo a clareza que não esgotaremos o assunto hoje” (EBMBSB, 1997d, p. 96) –, demandaria mais tempo e um maior aprofundamento do debate. Essa necessidade, em contraposição aos poucos espaços destinados às reuniões pedagógicas no calendário escolar⁴⁷, levaram a Escola a optar pela formação de grupos de trabalho.

Dessa forma, a equipe pedagógica coordenou, no período de julho a setembro de 1997, quatro grupos formados por profissionais de

⁴⁷ Lembramos que no ano letivo de 1997 iniciou-se o processo de adequação das redes públicas de educação básica às exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu art. 24, inciso I, estabelecia que “A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996).” A partir da edição dessa Lei, o Conselho Municipal de Educação (CME), através da Resolução nº 4, de 16 de dezembro de 1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997a), que definia o calendário escolar para a RMEF para o ano de 1998, em seu artigo 4º estabeleceu “um dia a cada bimestre, para a reunião pedagógica”. Para dar conta de cumprir os 200 dias letivos e, ao mesmo tempo, garantir as férias de 65 dias dos trabalhadores no magistério público municipal, estabelecidas no Estatuto (FLORIANÓPOLIS, 1986d), o número de dias destinados à organização do início do ano letivo em fevereiro também foi diminuindo ao longo dos anos, passando de cinco para os dois dias atuais.

diferentes áreas de atuação da Escola. Estes grupos ficaram responsáveis por estudar e elaborar propostas em torno de diferentes aspectos da avaliação, conforme indicado na ata da reunião do dia 27 de junho de 1997 (EBMBSB, 1997d): grupo 1 – atividades diárias, tarefas, trabalho de pesquisa e recuperação paralela; grupo 2 – proposta de avaliação descritiva para 1ª e 2ª séries⁴⁸ e de avaliação para 3ª e 4ª séries (diferenciada de 5ª a 8ª série); grupo 3 – avaliação em educação física, artes e ensino religioso; grupo 4 – aspectos qualitativos (participação em sala de aula, responsabilidade, realização das tarefas, assiduidade, pontualidade, interesse, disciplina).

Alguns estudantes de 5ª a 8ª série e alguns pais participaram dessa etapa do trabalho, especialmente nos grupos 1 e 4, com destaque para a atuação das mães Ana Maria Borges de Souza, Beatriz Bittencourt Collere Hanf e Nadir Esperança Azibeiro, que, na condição de professoras do Centro de Ciências da Educação da UFSC e do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Udesc, puderam contribuir de forma mais qualificada e intensa para o processo. Os pais foram convidados em função de sua participação na Escola, principalmente nas discussões e atividades implementadas pela APP. Já os estudantes, eram os representantes das turmas de 5ª a 8ª série, eleitos no início do ano letivo por seus pares.

Como resultado dos trabalhos, as propostas elaboradas pelos grupos foram apresentadas nas reuniões pedagógicas dos dias 8 de setembro e 5 de novembro de 1997. Nelas, o registro das discussões em torno dos procedimentos a serem adotados em relação à entrega de trabalhos de pesquisa fora do prazo, “considerado como uma importante estratégia de aprendizagem, não devendo ser utilizado somente como instrumento de avaliação para valer nota” (EBMBSB, 1998a, p. 37), indica que neste momento reaparece a ideia de que os problemas na aprendizagem poderiam estar relacionados muito mais a questões envolvendo o ensino do que, como se acreditava até então, a uma dificuldade ou incapacidade da criança/adolescente em aprender. A transcrição do excerto a seguir nos mostra que essa ideia é retomada, mesmo que de forma ainda bastante incipiente e vinculada a esse aspecto específico:

⁴⁸ A proposta de avaliação descritiva para as primeiras séries do ensino fundamental foi instituída na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na gestão da Frente Popular – 1993/1996.

Quanto ao trabalho de pesquisa, aparece com um peso muito grande quanto à aprendizagem nas falas dos professores e o que acontece é uma avalanche de cópia de livro. Roberta [auxiliar da biblioteca] – explicou como ela tem observado o trabalho de pesquisa que acontece na biblioteca. O que existe é uma cópia do livro, sem objetivo e sistematização. [...]. Os professores já foram orientados quanto aos procedimentos dos trabalhos de pesquisa e que os alunos, apesar disso, vem despreparados, requerendo um trabalho maior da bibliotecária. Tânia [professora dos anos iniciais] sugere que o trabalho feito em sala não está sendo suficiente e que a biblioteca deve apoiar, metodologicamente, orientando os professores para que esta pesquisa tenha objetivos mais definidos e melhor operacionalização. Sugere que seja feito um trabalho com os professores [...]. O grupo encaminhou que a biblioteca deve aprimorar as orientações para os professores quanto aos trabalhos de pesquisa. [...] Nadir – lembra os temas básicos de estudo para os professores de 1ª a 4ª série – trabalho de pesquisa, produção de texto, matemática nas séries iniciais. Pedro – sugere a inclusão do tema LDB nos temas de estudo. (EBMBSB, 1997e, p. 4-5).

A necessidade de ampliação das discussões, até então focadas na definição de uma nova proposta de avaliação, ficou ainda mais evidente na última reunião pedagógica, realizada no dia 24 de novembro de 1997, que contou com a participação da professora/mãe Nadir Esperança Azibeiro, na qual se considerou que, embora “o tema de estudo [em 1997] tenha sido a avaliação não houve uma discussão aprofundada do objetivo da escola [...], da função social da escola, dos objetivos que temos enquanto instituição pública, do projeto político-pedagógico e sua construção” (EBMBSB, 1997f, p. 25).

Sendo assim, nos dias 9, 10 e 11 de fevereiro e 19 de março de 1998, a pauta das reuniões, coordenadas pelas professoras/mães Nadir Esperança Azibeiro (Udesc) e Beatriz Bittencourt Collere Hanf (UFSC), foi sobre o papel da escola em uma sociedade marcada pela desigualdade social e por relações autoritárias; a concepção de criança e adolescente, com a caracterização dos estudantes no plano ideal e real; a construção dos princípios da escola (e o que fere estes princípios) e a definição das metas para o ano em curso. O debate sobre os princípios e o que os fere

também foi realizado com os pais, em reunião no dia 12 de março, e com todas as turmas de 1ª a 8ª série, durante o horário das aulas. Esse trabalho com os pais e os estudantes foi a forma encontrada pela Escola de tentar superar/qualificar a repetitiva e, de certa forma, improdutiva discussão, ou melhor, apresentação das normas disciplinares, feita todo início de ano letivo.

Apesar desse esforço inicial para ampliar a temática das discussões, elas acabaram retornando à questão da avaliação, mas agora com foco na recuperação paralela que, para a Escola Beatriz, implicava necessariamente a recuperação de conteúdo (e não apenas de nota). Esse entendimento acabou possibilitando, como veremos adiante, a ampliação do debate pedagógico na Escola.

É importante destacar que a recuperação paralela configurava-se uma exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu capítulo II, seção I, art. 24, inciso V, alínea “e” instituía a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996). Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a Resolução nº 5, de 16 de dezembro de 1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997b), do Conselho Municipal de Educação (CME)⁴⁹, reiterou a necessidade e obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela, embora ainda tenha

⁴⁹ O Conselho Municipal de Educação (CME) foi criado pela Lei nº 3.651, de 11 de novembro de 1991 (FLORIANÓPOLIS, 1991), e até a aprovação da LDB, em 1996, funcionava por delegação do Conselho Estadual de Educação, uma vez que não era reconhecido na legislação de forma autônoma. Atualmente, é composto por representantes da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Estadual de Educação, das APPs, dos Conselhos de Escola, das escolas particulares do Sistema Municipal de Ensino, dos profissionais da educação das escolas particulares, dos profissionais da educação da RME, dos diretores, dos portadores de necessidades educativas especiais, das entidades comunitárias da Ilha e Continente – União Florianopolitana de Entidades Comunitárias (Ufeco) – e das universidades públicas – UFSC e Udesc.

mantido a realização da avaliação final de recuperação (ou exame final) em até quatro disciplinas⁵⁰.

Em reunião pedagógica ocorrida no dia 8 de junho de 1998, com o objetivo de avaliar o processo de recuperação paralela do primeiro bimestre desse ano letivo, foi apresentada uma síntese, feita pela equipe pedagógica, a partir de um questionário, entregue aos 28 professores e respondido por 19 deles (o que correspondeu a um percentual de 68%), sobre as formas de recuperação paralela utilizadas na Escola, os aspectos positivos e as dificuldades encontradas para sua realização:

[Formas] de recuperação paralela dos conteúdos: revisão dos conteúdos com novas

⁵⁰ A avaliação final de recuperação ou exame final só foi extinta nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a partir do ano de 2003, com a publicação da Resolução nº 3, de 26 de novembro de 2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002d). Neste sentido, é importante considerar que a revisão da Resolução nº 2, de 2 de maio de 2000 (FLORIANÓPOLIS, 2000), que resultou na elaboração da Resolução nº 3/2002, constituiu-se em um longo processo de estudo e discussão junto às escolas da Rede no ano de 2002, que foi coordenado pelo Conselho Municipal de Educação e envolveu o seguinte cronograma de atividades: **13 de junho** – reunião com os especialistas em assuntos educacionais (orientadores, supervisores e administradores) das escolas básicas (1ª a 8ª série) e desdobradas (1ª a 4ª série) para “tratar sobre as dificuldades encontradas na resolução atual e no processo de avaliação escolar” e “discutir a dinâmica para a reelaboração da Resolução, conforme proposta em anexo”, conforme o Ofício-Circular nº 08/2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002c); **29 de julho a 26 de agosto** – discussão e estudo nas escolas da legislação em torno da temática; **27 de agosto** – Seminário Municipal sobre Avaliação Escolar, direcionado a representantes dos diretores, especialistas, professores, APP e/ou Conselho Deliberativo e alunos e que contou com a presença do professor Celso Vasconcellos na palestra *Avaliação da aprendizagem* e do professor Carlos Roberto Jamil Cury na palestra *A avaliação e a LDB*; **02 a 13 de setembro** – revisão da Resolução 02/2000 pelas escolas; **17 a 20 de setembro** – reuniões regionais para elaboração das propostas a serem encaminhadas ao Conselho até o dia 27 de setembro; **30 de setembro a 11 de outubro** – sistematização das propostas pelos representantes das regionais e CME; **25 de outubro** – prazo para encaminhamento da sistematização das propostas para os delegados; **07 de novembro** – Congresso Municipal para discussão e aprovação da Resolução, que também foi aprovada em sessão plenária do CME, em 26 de novembro de 2002. (FLORIANÓPOLIS, 2002a)

explicações; **refacção das produções de textos**⁵¹; atividades em grupo; correção individual ou coletiva das atividades realizadas; durante as aulas práticas, chamando atenção para teoria; em forma de trabalhos, relatórios; nova explicação através da correção de exercícios, testes e provas; a 1ª série é uma revisão constante dos conteúdos.

Aspectos positivos: os conteúdos são retomados assim que as dificuldades surgem, não acumulando para o final do ano; alguns alunos recuperaram, entenderam o conteúdo, tiveram interesse; alguns alunos perderam o medo de se expor; oportunidade dos alunos em refazer os textos com maior comprometimento e interesse.

Dificuldades: conversa de alguns alunos, não realização das atividades; trabalhar conjuntamente – alunos com dificuldade e os demais; atraso no conteúdo em função das novas explicações e da quantidade de avaliações; alunos não gostam de aula em sala – EF; acúmulo de trabalho para o professor; excesso de avaliação reduziu o tempo para planejamento das aulas; pouco tempo para realização da recuperação; alunos com média foram prejudicados, pois o conteúdo não avançou; aluno ficou mais malandro, estão estudando só para tirar 5,0⁵² (EBMBSB, 1998c, p. 48, grifos nossos).

⁵¹ Nesta pesquisa utilizaremos os termos refacção e reescrita de textos como sinônimos, ou seja, como sendo as mudanças realizadas na escrita de um mesmo texto.

⁵² A Resolução nº 5/1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997b), em seu artigo 2º, letra b), estabelecia: “Será aprovado o aluno que alcançar média aritmética em cada uma das disciplinas, igual ou superior a 5 (cinco) ao final dos 4 (quatro) bimestres”. No ano de 1999, através da Resolução nº 009, aprovada em 21 de dezembro de 1998, a média para aprovação passou a ser novamente 7,0 (sete).

O questionário avaliava também o cumprimento da Resolução nº 5/1997⁵³ (FLORIANÓPOLIS, 1997b) no que diz respeito à exigência de que a recuperação paralela fosse realizada ao final de cada bimestre. Neste sentido, como podemos observar no excerto a seguir, os professores apontaram apenas dificuldades na implementação dessa proposta:

Dificuldades: pouco tempo para elaboração, aplicação e correção das provas; acúmulo de trabalho para o professor; alunos não estudaram e fizeram a prova de recuperação por fazer; substituição da média do bimestre por uma única avaliação; beneficiar o aluno que não estuda; atraso no conteúdo; o que fazer com quem tira nota boa?; aumento do grau de dificuldade da prova de recuperação em função dos alunos com média acima de 7,0 que fariam a mesma. (EBMBSB, 1998c, p. 48).

Além disso, esta exigência, para a Escola Beatriz, constituía-se em uma contradição da própria legislação, pois, ao mesmo tempo em que estabelecia a obrigatoriedade de estudos de recuperação paralela, determinava que eles deveriam ser efetuados ao final de cada bimestre, após realização do conselho de classe. Para a Escola, o fundamento pedagógico da recuperação paralela e, por isso, a sua complexidade e dificuldade de implementação, estava na possibilidade de recuperação do conteúdo sempre que houvesse necessidade. Portanto, a determinação de que sua realização devesse ocorrer somente no final do bimestre (ou final do ano) configurava-se muito mais em um subterfúgio para melhorar as notas e, conseqüentemente, diminuir os índices de reprovação da Rede, ainda que não se negue a importância desses dois aspectos, do que uma

⁵³ A Resolução nº 5/1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997b), em seu artigo 3º estabelece: **“A recuperação será oferecida de forma paralela, ao final de cada bimestre, após realização do Conselho de Classe**, cuja prática envolverá os alunos, os respectivos professores, a Direção Escolar e a Equipe Pedagógica”; parágrafo 1º “Caberá à escola estabelecer o período adequado de duração da recuperação”; parágrafo 2º “No período de recuperação serão ministradas aulas nas respectivas disciplinas curriculares, no intuito de recuperar os conteúdos não apropriados pelos alunos, com base nos objetivos programáticos”; parágrafo 3º “O aluno que não obtiver média bimestral 5 (cinco) se submeterá, após o período de recuperação de conteúdos, a um instrumento avaliativo objetivando a recuperação da média obtida no respectivo bimestre, em cada disciplina, especificamente”; parágrafo 4º “para fins de registro escolar, prevalecerá a maior nota obtida.” (grifos nossos)

importante estratégia de retomada do conteúdo tendo em vista a sua aprendizagem. A este respeito, na reunião pedagógica realizada no dia 19 de março de 1998, os profissionais assim se posicionaram:

Marcia – lembra que a única coisa que não fecha com a Resolução [5/1997] é a nossa proposta de recuperação de conteúdos durante o bimestre, e não no final do bimestre como está na resolução, ressalta que na recuperação a metodologia não pode ser a mesma. Janete – o importante não é a quantidade de conteúdo, mas a qualidade do trabalho. Edilton – levanta a possibilidade de recuperar extraclasse. Marcia – diz que a recuperação será paralela, durante o processo. Rosana – índice de aprovação vai determinar as verbas que virão para a escola. Nadir – para o Banco Mundial temos que diminuir a repetência, mas o que queremos é a qualidade efetiva do aprendizado, do conteúdo. Daí a necessidade de criar parâmetros sim. Rosana – recuperação é recuperar conteúdo, qualificar o conteúdo. (EBMBSB, 1998a, p. 38).

A discordância da Escola Beatriz em relação ao encaminhamento dado para a recuperação paralela na Resolução nº 5/1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997b) resultou em um processo de discussão junto ao Conselho Municipal de Educação, que envolveu as seguintes ações⁵⁴:

- entrega de um documento ao CME, no dia 22 de junho de 1997, explicitando a proposta de recuperação paralela da Escola, a avaliação de sua implementação no I bimestre e, a partir disso, a solicitação de dispensa da prova de recuperação ao final de cada bimestre, uma exigência que consta do artigo 3º da referida Resolução;
- realização de uma reunião no dia 6 de agosto com a Comissão de Pré-Escolar e Ensino Fundamental do CME, responsável por analisar o processo, na qual o diretor Pedro Cabral Filho e a orientadora educacional Márcia Bressan Carminati prestaram esclarecimentos sobre a proposta de recuperação paralela da Escola;

⁵⁴ Conforme ata da reunião pedagógica realizada no dia 4 de setembro de 1998 (EBMBSB, 1998d, p. 57).

- encaminhamento de um novo ofício ao CME no dia 21 de agosto cobrando uma resposta, pois já “estamos no meio do 3º bimestre e até a presente data este Conselho ainda não se manifestou sobre a referida matéria” (EBMBSB, 1998f).

Apesar de todo este esforço, somente no final de outubro, após a sessão plenária do dia 20, na qual foi aprovado por 5 (cinco) votos a favor e 1(um) contra, o Parecer nº 43, de 20 de outubro de 1998, o Conselho encaminhou uma resposta à Escola, liberando-a de tal obrigação. De acordo com o Parecer,

a Comissão de Ensino Pré-Escolar e Fundamental entende que a Escola Básica Beatriz de Souza Brito está garantindo ao aluno além do determinado pela Resolução 005/97, no que se refere a recuperação paralela ao conteúdo trabalhado, e após o fechamento do bimestre, os alunos que permanecerem com média bimestral inferior a 5,0, serão atendidos extra-classe, e por entender que a escola está garantindo recuperação de conteúdos e notas já no decorrer do bimestre, e que além disso, trabalho com o aluno extra-classe, somos de parecer que a escola não precise estar realizando a recuperação do bimestre, haja visto que ela já garante ao aluno no decorrer do bimestre, e com isso já cumpre o disposto no artigo 3º da Resolução 005/97. (FLORIANÓPOLIS, 1988a).

Esse processo acabou contribuindo para a aprovação de uma nova Resolução para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a Resolução nº 9, de 21 de dezembro de 1998, que sobre este aspecto passou a ter a seguinte redação:

Da recuperação

Art. 4º - Entende-se por recuperação de estudos o processo pedagógico que visa a oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao aluno, para superar deficiências verificadas no seu desempenho escolar ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Art. 5º - A recuperação será oferecida de forma paralela ao período letivo, sendo que esta se processará a cada unidade de conteúdo quando o aluno obtiver rendimento inferior a 7 (sete).

§ 1º - Caberá a cada unidade escolar elaborar formas e critérios para a sua aplicação.

§ 2º - A avaliação ou nota obtida após estudos de recuperação, em que o aluno demonstre ter superado as dificuldades, substituirá a avaliação ou nota anterior, referentes aos mesmos objetivos.

§ 3º - O aluno com rendimento superior a 7 (sete), poderá participar do processo de recuperação. Caso o mesmo não participe do processo, a unidade escolar deverá organizar atividades diversificadas, pois não será permitido a dispensa do aluno. (FLORIANÓPOLIS, 1998b).

Essa nova Resolução, longe de ter sido consensual, foi objeto de polêmica em muitas escolas da Rede, incluindo a Escola Beatriz, pois, embora tenha retirado a obrigatoriedade da recuperação no final do bimestre, acabou transferindo a responsabilidade pela recuperação dos estudantes exclusivamente para as unidades escolares, eximindo a SMEF de garantir as condições necessárias para a realização desse processo. A situação só se alterou, pelo menos do ponto de vista formal, a partir do ano de 2003, com a aprovação da Resolução nº 3, de 26 de novembro de 2002⁵⁵ (FLORIANÓPOLIS, 2002d), na qual acrescentou-se o seguinte parágrafo: “§ 4º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com as unidades escolares, viabilizar, quando necessário, as condições físicas, humanas e materiais para realização da recuperação no decorrer do ano letivo”.

A complexidade e a riqueza das discussões na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e, particularmente, na Escola Beatriz, marcadas por um contexto de implantação da nova LDB e por mudanças na legislação municipal sobre avaliação, que de forma bastante sintética tentamos explicitar, apontam para a necessidade de um estudo específico e mais aprofundado dessa temática.

Desse contexto histórico e educacional, destacamos os seguintes aspectos:

⁵⁵ Lembramos que a Resolução nº 3/2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002d) resultou de um intenso processo de discussão na RMEF e, neste contexto, a inclusão deste parágrafo foi uma proposta da região Centro/Continente, da qual a Escola Beatriz fazia parte, além das Escolas Básicas Municipais (E.B.M): Almirante Carvalhal, João Alfredo Rohr, Anísio Teixeira, Vitor Miguel de Souza e as Escolas Desdobradas Municipais (E.D.M) Adotiva Liberato Valentim, Osvaldo Galupo e José Jacinto Cardoso. (FLORIANÓPOLIS, 2002B).

- a decisão dos profissionais em tomar para si a responsabilidade pela superação de seus problemas, tendo clareza dos limites e possibilidades dessa luta político-pedagógica;
- a consolidação das reuniões pedagógicas como espaços coletivos privilegiados de discussão e aprofundamento das questões pedagógicas;
- o fortalecimento do papel de coordenação, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico da escola desenvolvido pela equipe pedagógica;
- a ampliação da participação dos pais nas discussões pedagógicas da escola, através de seus representantes no conselho de escola/APP;
- a luta pela ampliação da autonomia da escola na construção de seu projeto político-pedagógico, que foi traduzida, neste momento, na elaboração e defesa de uma proposta de avaliação;
- a indicação da reescrita de textos como uma forma de recuperação paralela de conteúdo para todas as disciplinas.

A ênfase nesses aspectos tem relação com o nosso propósito de compreender e analisar criticamente o curso de formação continuada *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, desenvolvido na Escola Beatriz no período de 2004 a 2013. Os quatro aspectos iniciais, porque foram constituindo um contexto favorável à elaboração, proposição e realização desse projeto de formação. Já o último aspecto – a indicação da reescrita de textos como uma forma de recuperação paralela de conteúdo para todas as disciplinas –, porque se configurou, como veremos com mais detalhes no próximo capítulo, na gênese das discussões que tornaram o ensino da leitura e da escrita uma necessidade formativa da Escola Beatriz.

2 GÊNESE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

A grandeza de um homem se define por sua imaginação.

E sem educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo.

(Florestan Fernandes)

Como sugere o título, neste capítulo discutiremos a gênese do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. A partir de uma perspectiva teórica que valoriza a escola como espaço de formação e mudança, destacaremos a importância de projetos formativos elaborados em função das demandas dos professores, nos quais a construção de relações de alteridade e de uma cultura de colaboração são aspectos que precisam ser considerados, assim como o grau de autonomia que as escolas e os professores precisam ter para decidir sobre os conteúdos e a forma de organização de seus projetos formativos.

Nesse debate, defendemos o ensino e o desenvolvimento da leitura e da escrita em uma perspectiva interdisciplinar, pois consideramos essa aprendizagem uma das condições fundamentais para termos o que Florestan Fernandes caracterizou como sendo uma educação de primeira qualidade e transformadora.

A partir dessa discussão, apresentaremos as três ações pedagógicas – a introdução da prática de reescrita de textos, a qualificação do ensino da pesquisa escolar e a realização de duas oficinas sobre texto dissertativo –, que, desenvolvidas de forma relativamente articulada, contribuíram para que o ensino da leitura e da escrita deixasse de ser uma questão apenas dos professores alfabetizadores e/ou de Língua Portuguesa e se transformasse em uma necessidade formativa da Escola Beatriz.

2.1 UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A ESCOLA

O movimento em defesa de projetos de formação de professores com *locus* na escola, que ganhou força nacional e internacional, sobretudo a partir da década de 1990, tem na necessidade de atendimento às demandas dos professores uma de suas razões principais. Nele, a escola passou a ser compreendida como uma unidade de mudança e de desenvolvimento profissional dos professores, “como um lugar onde

surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (GARCIA, 1999, p. 171).

E é neste sentido que consideramos relevante a afirmação feita pelo autor, de que esta etapa ou este primeiro momento envolvendo o diagnóstico dos problemas da escola não pode ser

[...] reduzido a uma técnica, pois tão importantes são os processos como os procedimentos que se utilizam. Assim, o diagnóstico de necessidades nos projetos de desenvolvimento [profissional docente] baseado na escola é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso representa um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem. (GARCIA, 1999, p. 199).

A definição de um problema requer a compreensão do contexto no qual ele ocorre, dos aspectos singulares, particulares e universais de suas múltiplas determinações, e o (re)conhecimento de que diferentes concepções, valores, interesses e avaliações estão, implícita ou explicitamente, em disputa neste processo, que necessariamente implica em uma tomada de decisão. Um processo eminentemente colaborativo, que deve envolver o maior número possível de professores, no qual devem ser priorizadas as necessidades identificadas e acordadas coletivamente. Necessidades que devem ser fruto de um consenso construído pelo próprio coletivo, entendido não como ponto de partida para a interação dos sujeitos, já que isto “apenas obscurece a diversidade; [mas] [...] buscado numa trajetória que comporte a discussão [e] o conflito” (SPOSITO, 1990, p. 54).

Algo nada fácil de ser realizado, especialmente se considerarmos o fato de que nossas escolas estão inseridas em um contexto de uma sociedade capitalista, em que cada vez mais o público é subsumido pelos interesses privados, os conflitos e as contradições são consideradas um perigo, as desigualdades econômicas e sociais são naturalizadas, os direitos são transformados em privilégios ou concessões, e a cultura do individualismo se sobrepõe à construção de projetos coletivos.

De acordo com Pacheco e Flores (1999), inúmeros estudos reiteram a existência de uma cultura escolar individualizada, na qual cada professor, enclausurado entre as quatro paredes de sua sala de aula, cumpre ou busca cumprir suas tarefas diárias sem partilhar as dúvidas e as dificuldades que surgem no seu cotidiano. E certamente o modo como as escolas estão organizadas, especialmente em relação à falta ou

impossibilidade de um trabalho mais sistemático de apoio pedagógico aos professores⁵⁶ e a existência de poucos e muitas vezes mal aproveitados momentos de discussão coletiva, contribui para o acirramento desta forma isolada de conceber e desenvolver o trabalho docente.

Para estes autores, então, “uma outra concepção de formação contínua só será possível se os professores reconhecerem aos outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 135). Isso significa que uma cultura de colaboração que possibilite aos professores e aos demais profissionais da escola identificar e buscar soluções coletivas para os problemas implica a construção de relações de alteridade entre os professores; entre eles, a equipe pedagógica e a direção; entre estes e os funcionários; entre os profissionais que atuam nas escolas, os estudantes e seus pais; enfim, entre todos os sujeitos que fazem parte de um determinado contexto educativo. Assim, “a relação de cada um com o outro precisa fazer-se de modo que ele mantenha sua condição de sujeito (que é autor, que faz do mundo objeto de sua ação e de sua vontade), sem negar no outro (seu semelhante) sua mesma condição de sujeito” (PARO, 2001, p. 118).

Isso exige a criação de espaços e ações de encorajamento para que os professores possam sair desta situação de isolamento e vivenciar momentos de aprendizagem uns com os outros, pois os processos de formação e mudança dependem também da capacidade da escola de criar uma cultura de colaboração e solidariedade entre os seus profissionais. Conforme asseveram Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 6),

O desenvolvimento profissional [docente] influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre. Assim, estudo após

⁵⁶ Inúmeras podem ser as razões para que isso ocorra. Desde a redução, cada vez maior, ou mesmo a extinção dos profissionais que poderiam e deveriam dar esse apoio aos professores, como os especialistas em assuntos educacionais (orientadores educacionais, supervisores escolares e administradores escolares), os coordenadores pedagógicos, os bibliotecários, os auxiliares de ensino, até a existência de uma concepção que compreenda essas funções como portadoras de um fim em si mesmas. Neste sentido, Paro (2001, p. 117) esclarece que, cada vez mais, “ouve-se falar menos [nas escolas] em direção ou administração como mediações para a realização de fins educativos e mais em diretores e em administradores, que mandam e determinam ordens a serem obedecidas; menos em coordenação pedagógica como função coletiva visando à melhor utilização de recursos e procedimentos didáticos e mais em coordenadores ou supervisores pedagógicos prescrevendo práticas e prevenindo rotinas a serem cumpridas”.

estudo, confirma-se a importância dos suportes organizacionais necessários para o desenvolvimento profissional – sem uma tradução organizacional do envolvimento e empenho dos professores, dificilmente se promoverão processos de desenvolvimento profissional, de inovação e de melhoria. [E] o processo começa pela identificação de um problema ou de uma necessidade.

Desta forma, podemos considerar que a identificação de um problema ou de uma necessidade formativa por parte de um professor ou um grupo de professores da mesma série/ano ou disciplina, de uma mesma escola ou de escolas diferentes já comporta uma série de dificuldades, porém tal situação se torna ainda mais complexa e desafiadora quando o grupo decide pela elaboração de um projeto de formação que abrange toda a escola, como o caso em estudo.

Esse esforço individual e coletivo de pensar-se e pensar a escola criticamente não é algo mágico ou instantâneo. É trabalho árduo, que envolve situações ambíguas e conflituosas e, por isso, exige tempo-espaco para estudo e aprofundamento teórico e para a construção de relações de confiança que possibilitem pôr em evidência e avaliação o próprio fazer pedagógico. Essas são condições que seguramente não existem *a priori* nas escolas, mas que podem e devem ser produzidas durante o próprio processo de formação.

Na Escola Beatriz, a definição do ensino da leitura e da escrita como uma necessidade formativa da escola, e não de um grupo de professores (os alfabetizadores e/ou os professores de Língua Portuguesa), decorreu de um longo processo de discussão e reflexão, cujo início, como mostramos no primeiro capítulo, deu-se no ano de 1996, com a elaboração do Planejamento Estratégico Situacional e a identificação dos altos índices de reprovação e evasão como um grave problema da escola. Consideramos necessário destacar esse aspecto, porque o enfrentamento desse problema, materializado na elaboração de uma nova proposta de avaliação, com todos os seus limites e possibilidades, desencadeou uma mudança importante do foco de análise e intervenção: das dificuldades de aprendizagem às dificuldades de ensino.

A necessidade e importância dessa mudança do foco de análise e intervenção, para a Escola Beatriz e, mais especialmente, para a proposição e realização do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, pode ser interpretada pela metáfora da “teoria da curvatura da vara”, enunciada por Lênin e introduzida no

debate educacional brasileiro por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e democracia*. Nele, Saviani (1984, p. 63) afirma que

assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.

Portanto, naquele momento histórico era preciso sair da zona de conforto e abalar as certezas de que a explicação do fracasso escolar estaria restrita às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, curvando a vara para a outra extremidade, na qual a responsabilidade estaria centrada nos professores, em que e como eles ensinavam. O objetivo era desestabilizar e provocar o debate em torno da concepção, ainda presente entre muitos profissionais, de que o ato de ensinar configura-se tão somente na apresentação ou explicação de um determinado conteúdo, cabendo ao professor encontrar a melhor maneira, as melhores técnicas para a sua exposição.

Claro que esses aspectos sempre são importantes, porém insuficientes se entendermos o trabalho docente como a mediação necessária entre os estudantes e o conhecimento, no qual o ato de ensinar

supõe querer fazer alguém acender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles. (FORQUIN, 1993, p. 167-168).

Isto implica a inextricável relação entre o processo de ensino e aprendizagem, pois como afirma Anastasiou (2015 , p. 2),

Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: *uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno desse não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (grifos da autora).

Sendo assim, a inflexão no foco de análise e intervenção na/da Escola Beatriz foi crucial, do nosso ponto de vista, para que os professores fossem pouco a pouco abandonando uma atitude queixosa, tão comum nos espaços coletivos escolares, sejam eles mais formais como as reuniões pedagógicas ou mais informais como o horário do recreio. Ou ainda para que os professores, como enfatiza Nóvoa (2002, p. 48), fossem abandonando uma “atitude defensiva [para] ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão”.

A expressão “tomar a palavra”, por sua força, acabou ganhando destaque e compondo o título de nossa tese, pois, entre outros aspectos, buscamos mostrar como o curso de formação, objeto de nossa pesquisa, foi fundamental para a construção da autonomia da escola e dos professores. Isto porque, assim como Nóvoa (2002), Pacheco e Flores (1999), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), Candau (1997) e Marin (2000), também consideramos que as mudanças da escola podem ter muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores, que precisam ter capacidade para refletir sobre a sua própria profissão.

A este respeito, Candau (1997, p. 51) deixa claro que,

para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. **Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem**

no/a professor/a em exercício seu principal agente. (grifos nossos).

No projeto de gestão⁵⁷ de 1996, da professora Janete Jane Goulart, eleita em 1994 e reeleita em 1996 para o cargo de diretora da Escola Beatriz, a importância do envolvimento dos professores nos processos de mudança da realidade social e educacional já era ressaltada:

Nós que lutamos para mudar esta realidade, sabemos que as transformações necessárias só serão possíveis através de uma política coerente que permita a todos o acesso a condições básicas que possibilitem uma vida digna. É indiscutível que a educação é ponto fundamental para que isso se concretize. Outro ponto fundamental é que cada um assuma plenamente a sua condição de cidadão, engajando-se decididamente nas transformações necessárias, e esta é a base da verdadeira democracia. Na área do ensino isto não se faz sem instalações, material didático adequado, etc., **mas de nada vale tudo isso se não conseguirmos valorizar e engajar os professores** e motivar os alunos e pais nesta tarefa. (GOULART, 1996, grifos nossos).

⁵⁷ A partir da eleição de 1994, a elaboração e discussão junto a comunidade escolar do(s) projeto(s) de gestão do(s) candidato(s) passou a ser uma exigência do processo de eleição direta para diretor nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para Carminati (2002, p. 114-115), esta exigência “pode ser considerada como uma importante estratégia de construção de uma esfera pública democrática, pois oportunizaria a criação de espaços para o debate público das diferentes propostas. Nesse espaço, que se constitui um verdadeiro exercício democrático, todos os interessados (pais, alunos, profissionais, comunidade em geral) teriam o direito de conhecer o(s) candidato(s) e sua(s) proposta(s), concordando, discordando, formando sua opinião com base em critérios objetivos que permitiriam escolher a melhor candidatura, ou seja, a melhor proposta para a escola. Critérios subjetivos e casuísticos que fundamentam a prática clientelista, na qual a indicação do diretor é feita com base em relações de parentesco, compadrio ou na influência política local do pretendente, passariam a ser questionados e desarticulados. Portanto, a exigência do projeto de gestão e do debate procurou desestabilizar as bases históricas clientelistas, na qual o voto é vinculado ao pagamento de um favor ou à ‘promessa’ de obtê-lo, neste caso, do futuro diretor (e/ou seus aliados)”.

Neste sentido, fica evidente a relevância da participação dos professores no diagnóstico e definição das próprias demandas formativas, pois, de acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 131),

Quando a formação contínua é imposta pela administração, através do crédito e como pré-requisito para a progressão na carreira, quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes perfilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva, que optem por um paradigma onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar, na medida em que estar na formação é preferível ao participar.

E este é sem dúvida um dos fortes argumentos na defesa da formação continuada na escola, ou seja, considerar o professor como sujeito da sua formação e como tal priorizar a sua participação em todo o processo, desde o levantamento de necessidades ao seu planeamento, execução e avaliação. Nas palavras de Pacheco e Flores (1999), priorizar a participação do professor, e não a sua mera presença. E um dos caminhos para isso pode ser a problematização, ou até mesmo a recusa, de propostas de formação massificadas e oferecidas muito mais em função de demandas externas (da secretaria de educação, da universidade, de pesquisadores individualmente) do que da própria escola.

No entanto, como nos alertam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), devemos evitar o equívoco de tornar a identificação das necessidades dos e pelos professores um processo de percepção, promoção e defesa de interesses corporativos, que os autores caracterizaram como uma “formação encerrada nos professores” (2002, p. 11). Tal equívoco poderia fragilizar ou mesmo impedir a estreita e necessária vinculação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento dos estudantes. Para esses pesquisadores,

Se a fonte inspiradora dos conteúdos e estratégias da formação são os interesses laborais ou pessoais, ou a mera asserção profissional, pode ocorrer mais um desenvolvimento corporativo do que um desenvolvimento profissional, pois não resultam em uma formação relevante para o desenvolvimento das crianças e das suas comunidades. Isto significa que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um

desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, [os adolescentes], as famílias, as comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 11).

Esse alerta é fundamental, pois o que está em jogo é a formação das novas gerações, é a superação de um contexto de exclusão, no qual milhares de crianças e adolescentes ainda são condenados e responsabilizados pelo próprio fracasso escolar. Uma situação que, como vimos no capítulo anterior, tem assolado a escola pública brasileira e mais especialmente a Escola Beatriz há muitas décadas, e, como afirma Magda Soares (2013, p. 14), estudiosa da área da alfabetização, permanece até os dias atuais:

Pode-se dizer que, neste século XXI, o problema permanece; a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam ao ciclo seguinte ainda não alfabetizados.

O dispositivo legal utilizado por muitos sistemas de ensino⁵⁸, sejam eles estaduais ou municipais, para eliminar ou restringir a possibilidade de reprovação a algumas séries/anos, o que levou à melhoria de indicadores educacionais como as taxas de distorção idade-série ou as taxas de aprovação, reprovação e evasão, não resultou necessariamente

⁵⁸ Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não foi diferente. A Resolução nº 2, de 14 de setembro de 2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011), do Conselho Municipal de Educação, no seu art. 6º, § 2º, instituiu que: “Os estudantes que concluírem o ano em curso e no final do ano letivo, apresentarem um desempenho médio inferior a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem das áreas do conhecimento, **irão para o ano subsequente**, com acompanhamento pedagógico diferenciado e frequência obrigatória de forma: I – a reelaborar os conceitos não assimilados nos anos anteriores; II – a consolidar o aprendizado para acompanhamento dos conceitos do ano subsequente; III – a estimulá-lo ao avanço nos anos escolares” (grifos nossos). Essa Resolução instituiu o termo “promovido com restrição” na RMEF e, com algumas alterações feitas pela Resolução nº 1, de 11 de dezembro de 2013 (FLORIANÓPOLIS, 2013) nos art.º 2º, 14º (§ 3º) e 23º, ainda está em vigor.

em melhora na qualidade do ensino. A esse respeito, Bahia (2009, p. 320) faz uma análise bastante interessante. Para a autora, atualmente,

não estamos mais discutindo exclusão escolar como um fenômeno perverso, observado por muitos anos, quando se referia à desistência dos alunos do sistema escolar após sucessivas reprovações, e que gerava os altíssimos índices de evasão. Da mesma forma, não discutimos mais exclusão escolar pela questão do não acesso à escola, porque não há mais falta de vagas. A discussão, agora, acerca da exclusão, refere-se muito mais à situação de exclusão na escola.[...]. A situação dos que permanecem na escola, mas não aprendem – a exclusão na escola –, parece-nos igual à situação dos alunos que a abandonavam – a exclusão da escola – do ponto de vista da negação de direitos, porque permanecer e continuar excluído dos saberes e dos conhecimentos demonstra inadequação e incompetência de um sistema de ensino.

E foi buscando a superação de um contexto mais imediato de exclusão da e na escola que o curso de formação continuada *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* foi proposto e realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no período de 2004 a 2013. Na justificativa do primeiro projeto do Curso, elaborado para o ano de 2004, tal objetivo encontra respaldo na afirmação de que “esta não é apenas uma opção técnica, em busca da competência contra o fracasso na escola, mas é sobretudo uma opção política, que expressa um compromisso com a luta pela inclusão de todos” (EBMBSB, 2004a).

A Escola Beatriz, portanto, compactuava com a ideia de que, não obstante vivermos em uma época de profundas transformações científicas e tecnológicas, em uma sociedade da informação, em um tempo de comunicação rápida, de uma multiplicidade de linguagens e códigos, o domínio da leitura e da escrita, como defende Lerner (2002, p. 17), “marcaram e continuam marcando uma função essencial – talvez a única função – da escolaridade obrigatória”. Para a autora, apesar de todas as dificuldades enfrentadas cotidianamente, a escola tem a grande responsabilidade de

incorporar todos os alunos à cultura do escrito. [...] Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de

uma tradição de leitura e escrita; supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos, entre eles e seus autores, entre os próprios autores, entre os autores, os textos e seu contexto [...]. (LERNER, 2002, p. 17).

A este respeito, Soares (2004, p. 21) enfatiza que houve uma “mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita”. É preciso que, em uma sociedade letrada como a nossa, em permanente mudança e cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura e da escrita, invista-se na formação de uma geração de leitores e escritores capazes de fazer uso dessa tecnologia nas diferentes práticas sociais. Uma sociedade organizada em torno de um sistema de escrita que assume importância central na vida política, econômica, cultural e social.

Trata-se, assim, de um tipo de sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades iletradas ou ágrafas (a-letradas ou pré-letradas), que utilizam apenas a língua oral e não possuem sistema de escrita nem sofrem influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita. (MORTATTI, 2004, p. 98-99).

É através das linguagens, especialmente a linguagem escrita, que o conhecimento produzido socialmente e ao longo da história se encontra registrado. E mesmo que nos dias atuais esse conhecimento esteja disponível em uma diversidade cada vez maior de formas e lugares, “o momento do ensino [e nele podemos destacar o momento da leitura e da escrita] é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica” (NÓVOA, 2002, p. 21).

Cabe à escola, portanto, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, selecionar, relacionar e organizar a avalanche de informações que caracteriza o mundo contemporâneo. É preciso, especialmente no ensino fundamental, não apenas introduzir o

estudante no mundo da escrita, tornando-o um sujeito alfabetizado; mas torná-lo um “sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1987, p. 7). É vital inserir todos os grupos sociais nas práticas de uso da leitura e da escrita, a fim de que eles se tornem usuários e críticos dessas práticas, pois, como afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 91), “a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade”.

Além dessa discussão, relativamente nova no Brasil, sobre a importância de se alfabetizar letrando⁵⁹, como defendem Magda Soares (2013) e outros autores, estudos mais recentes em torno do processo de alfabetização, envolvendo diferentes áreas do conhecimento como a linguística, a sociolinguística, a psicologia, a psicolinguística, também têm evidenciado a necessidade de uma diferenciação entre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua oral e o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita. Para Soares (2013, p. 7), a língua escrita não é um registro fiel dos fonemas da língua oral, pois há “uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais”. Os problemas de compreensão e produção do texto oral são diferentes dos problemas de compreensão e produção do texto escrito.

A percepção de que o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente nos remete à ideia de que o compromisso da escola com a formação de um sujeito letrado pressupõe também o ensino e a aprendizagem de práticas orais, principalmente aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado, como a participação em um debate, uma entrevista ou a realização de uma exposição oral na sala de

⁵⁹ De acordo com Soares (2004, p. 7), “a alfabetização é um componente do letramento, mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização – a aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. (...) Usando um verbo que ainda não está dicionarizado, eu diria que devemos alfabetizar letrando: ensinar a ler e a escrever por meio de práticas sociais reais de leitura e de escrita”. Para esta autora, essa distinção é especialmente necessária, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil.

aula ou em uma conferência. Mesmo que tenhamos recursos tecnológicos que nos permitem usar o telefone em vez de mandar uma carta ou de gravar uma palestra em vez de tomar notas, é a condição de sujeito letrado que nos possibilita optar por uma ou outra modalidade, e é justamente esta possibilidade de opção que Kleiman e Moraes (1999, p. 92) consideram como “um primeiro passo necessário para a formação do cidadão crítico”.

Podemos considerar, então, que o domínio das duas formas de comunicação – a oral e a escrita – constitui-se em condição para o exercício da cidadania, entendida, na perspectiva de Benevides (1994, p. 7), como “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criadora de direitos para abrir novos espaços de participação política”. Nessa perspectiva,

Compreendida dialeticamente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual). Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e a agudização do poder de crítica por parte do público leitor. (ZILBERMAN; SILVA, E., 2002, p. 112-113).

Para Soares (2013, p. 22), a alfabetização representa, especialmente para as classes populares, mais do que a aquisição de um instrumento para obtenção de conhecimentos, “é uma forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político”. É, na concepção de Paulo Freire (1975), um processo de conscientização e uma forma de ação política. O caráter meramente instrumental que, muitas vezes, a escola atribui à alfabetização serve apenas

às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, já que, por suas condições de classe, já dominam a forma

de pensamento subjacente à língua escrita, já têm o monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detêm o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber. (SOARES, 2013, p. 23).

Essa perspectiva política do processo de alfabetização nos coloca diante do grande desafio de repensar a escola em toda a sua complexidade, assumindo um compromisso com uma educação emancipadora, mesmo ou apesar dos limites impostos pela sociedade capitalista, pois, como afirma Cardoso (2004, p. 109), é um “equivoco a pretensão de tratar a educação em geral. A educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade”.

Para Nóvoa (2002, p. 15), a escola no decorrer do século XX foi sofrendo um processo de “transbordamento” no qual “concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram-se misturando com ‘ideologias de salvação’, alimentando a ilusão da escola como lugar de ‘redenção pessoal’ e de ‘regeneração social’”. Concomitantemente a esse processo, as famílias e as comunidades acabaram afastando-se de suas funções educativas e culturais, transferindo-as para as escolas, que passaram a ser responsabilizadas por um conjunto interminável de programas e campanhas assistenciais como educação para o trânsito, saúde do escolar, gravidez na adolescência, combate à droga e à violência infantil, prevenção à obesidade infantil, entre outros. Evidentemente, esclarece o autor, que, isoladamente, cada um desses programas tem a sua importância, mas, vistos no seu conjunto, representam bem a amálgama em que se transformou a nossa ideia de escola.

É necessário, então, como defende Nóvoa (2009, p. 62-63), que haja um “retraimento” da escola na contemporaneidade, no sentido de sua valorização como uma organização focada na aprendizagem:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo

que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

No entanto, adverte o próprio autor, uma coisa é afirmar que a escola deve centrar-se na aprendizagem, tendo clareza de que isto só é possível se forem atendidas uma série de circunstâncias envolvendo a vida pessoal e social das crianças; outra, bem diferente, é afirmar que estas inúmeras tarefas, que foram sendo atribuídas à escola ao longo do tempo, são de fato de sua responsabilidade. O que significa dizer que a defesa do retraimento da escola

só é possível se, ao mesmo tempo, houver uma consolidação do espaço público da educação. Este é, a meu ver, o desafio central das sociedades contemporâneas. Que compromissos estamos dispostos a assumir, a título individual e coletivo, na educação das crianças e dos jovens? [...] Percebemos a importância de libertar a Escola, na medida do possível, de tarefas assistenciais, de práticas de tempos livres e de outras atividades, que podem e devem ser realizadas noutros lugares da sociedade? Queremos uma escola que faça tudo, arriscando-se a nada fazer bem, ou estamos dispostos a chamar toda a sociedade ao trabalho de educação e formação? (NÓVOA, 2009, p. 63-64).

Dessa forma, assumir o ensino da leitura e da escrita, o processo de formação de leitores e escritores como uma tarefa essencial da escola, levando em consideração a complexidade e o caráter de continuidade deste processo, além dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que o condicionam, coloca-nos diante de um grande desafio e questionamento: a quem compete esta responsabilidade? Sendo o ensino e a prática da leitura e da escrita atividades constitutivas da aprendizagem, foco da escola, é possível e desejável delegar esta tarefa exclusivamente aos professores alfabetizadores ou aos professores de uma única disciplina, a Língua Portuguesa?

É preciso então estabelecer prioridades formativas em função do projeto de escola que se deseja construir e, com base nele, ter a coragem de dizer não às infundáveis demandas que cotidianamente batem à porta

das escolas. Isto nos remete a outro aspecto importante, quando nos referimos à identificação de necessidades, que Garcia (1999) definiu como o grau de autonomia que as escolas e o grupo de professores têm para decidir sobre o conteúdo e a forma de organização de sua formação. Autonomia que deve se traduzir também nas condições materiais, financeiras e humanas de que a escola dispõe, ou luta para dispor, a fim de desenvolver o seu projeto de formação. Tomando sempre o cuidado para não identificar autonomia com abandono e privatização, pois, como esclarece Paro (2001, p. 58):

Durante o período da ditadura militar, no Brasil, os educadores investiram fortemente na luta pela autonomia da escola, em oposição ao controle político-burocrático que se impunha às unidades escolares. Hoje, quando os donos do poder se apropriaram também do discurso da autonomia e procuram negar a escola, não pela repressão, mas pelo boicote das condições materiais de funcionamento, não basta a defesa da autonomia. É preciso principalmente se contrapor a esse movimento que, com o discurso da autonomia – e da necessidade de participação da comunidade e passagem do controle das escolas às mãos da sociedade civil –, o que está fazendo é justificar medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixaram-nas à própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino.

Assim, pensar a formação continuada no contexto escolar, concebendo o ensino da leitura e da escrita como uma prática interdisciplinar, implica, necessariamente, a articulação de um projeto político-pedagógico que proponha essa pauta como compromisso a todos os professores e à escola, pois, como afirma Veiga (1995, p. 13),

o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no

sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

A necessidade de que todos os professores, das mais diferentes áreas e com as mais diferentes concepções e crenças quanto ao ensino da leitura e da escrita, se envolvam neste processo suscita uma questão que, para Garcia (1995, p. 56), parece ter sido esquecida pela investigação didática, embora o autor a considere de “grande importância para a análise dos processos de ensino: o estudo do conteúdo do ensino, isto é, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam em ensino”. Essa questão será retomada no quarto capítulo, ao tratarmos dos conteúdos formativos do Curso e o seu impacto na escola.

Por ora, gostaríamos de reiterar que a construção e ampliação das “margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes” da Escola Beatriz, para retomar as palavras de Nóvoa (2002, p. 57), pode ser identificada, neste momento, com a sua capacidade de superação do individualismo, do corporativismo e da submissão burocrática ou intelectual (CONTRERAS, 2012), ao desenvolver um processo de discussão, reflexão e ação em que as necessidades de formação individuais ou de grupos específicos, que também são importantes e precisam ser atendidas, foram colocadas em um plano inferior às necessidades de um projeto de escola em construção e, ao mesmo tempo, ao propor, defender e efetivamente realizar um processo de formação que buscasse responder prioritariamente a essas necessidades.

Neste sentido, consideramos importante apresentar a seguir as três ações pedagógicas – a introdução da prática de reescrita de textos, a qualificação do ensino da pesquisa escolar e a realização de duas oficinas sobre texto dissertativo –, desenvolvidas de forma relativamente articuladas no período de 1998 a 2004, que tornaram o ensino da leitura e da escrita uma necessidade formativa da Escola Beatriz.

2.2 LEITURA E ESCRITA: UMA NECESSIDADE FORMATIVA DA ESCOLA BEATRIZ

2.2.1 A prática de reescrita de textos

No final dos anos 1990, a reescrita de textos, apontada pelos professores de Língua Portuguesa como uma forma de recuperação

paralela de conteúdo para todas as disciplinas⁶⁰, configurou-se em um ponto de partida para a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, que implicava, antes de tudo, romper com o pressuposto de que a tarefa de ensinar a ler e a escrever é uma responsabilidade exclusiva dos professores alfabetizadores e/ou dos professores de Língua Portuguesa. Nessa ocasião foi criado um grupo de trabalho que tinha por objetivo “coletar subsídios, junto aos professores, para elaboração da proposta de Português para a escola” (CARMINATI, 1998a).

Esse grupo, formado pelas professoras de Língua Portuguesa Albertina Seemann e Ângela Beirith, pelas professoras dos anos iniciais Nadir de Souza Fernandes, Roberta Fantin Schnell e Tânia Regina Bilek Ito, pelas professoras de Educação Física Lígia Maria de Oliveira Pinto e Gisela Maria Silveira Colombi, pelas coordenadoras pedagógicas Maria Luiza Nicoleti Schutiz e Marcia Bressan Carminati, em reunião no dia 10 de julho de 1998, definiu como primeiro encaminhamento⁶¹ “introduzir a prática da refacção entre todos os professores, trabalhando com os alunos primeiro a elaboração do rascunho para depois o texto definitivo” (CARMINATI, 1998b).

Assim, a importância do envolvimento das diferentes áreas do conhecimento com a discussão e construção de uma nova proposta de ensino da leitura e da escrita, e nela, de introdução da prática de refacção textual, foi aos poucos ganhando contornos mais definidos na Escola Beatriz. Na reunião pedagógica, realizada em setembro de 1998, a

[coordenadora pedagógica] explicou ao grupo os desdobramentos que propiciaram a vinda do prof. Gilvan com a finalidade de ajudar nas reflexões

⁶⁰ Lembremos que essa indicação dos professores de Língua Portuguesa, como mostramos no primeiro capítulo, aconteceu na reunião do dia 8 de junho de 1998, durante o processo de discussão de uma nova proposta de avaliação para a Escola Beatriz.

⁶¹ Além desse encaminhamento, o grupo também propôs: organizar mural para expor as produções dos estudantes com cronograma de responsabilidades; organizar um cronograma, quinzenal, para as turmas irem à biblioteca pegar livros e ter aula de leitura; construir uma proposta de Língua Portuguesa – 1ª a 8ª série – em relação com as outras disciplinas através de momentos coletivos – as reuniões pedagógicas – e momentos em pequenos grupos; instrumentalizar os professores nas reuniões pedagógicas; verificar como os professores trabalham o português (subsídios para elaboração da proposta); realizar pequenas oficinas em 1999 para formação dos professores (CARMINATI, 1998b).

junto com a escola, **elegendo a língua portuguesa em todas as disciplinas, uma vez que ela perpassa por todas. A proposta é discutir o que a escola quer com relação à Língua Portuguesa.** (EBMBSB, 1998e, p. 59, grifos nossos).

O professor Gilvan Müller Oliveira, do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC, convidado para contribuir com as reflexões que a Escola vinha realizando em torno das metodologias de ensino, desenvolveu um trabalho de assessoria durante o período de setembro de 1998 a junho de 1999. Para tanto, propunha uma nova organização do trabalho pedagógico, considerando, a exemplo de outros autores, a pesquisa como princípio educativo, pois, neste processo,

o professor e seus alunos são os produtores do conhecimento e que o ato pedagógico básico está em se fazer uma pergunta e depois em se partir em busca de resposta ou respostas para ela. A pergunta tem que ser formulada pelos agentes e principais interessados: os alunos – que, assim, expressam sua vontade de saber e sua vontade de agir frente ao mundo, revelando ao mesmo tempo sua atual inserção na sociedade e suas estratégias para a superação dos aspectos que julgarem importantes, produzindo assim uma nova inserção ou novas inserções, cada vez mais de acordo com seus interesses enquanto indivíduos e enquanto coletividade. (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Durante o desenvolvimento desse trabalho, Gilvan, defendendo a ideia de que “o produto está a serviço do processo e não o contrário, pois estamos numa escola, não numa fábrica” (EBMBSB, 1999c, p. 20), reiterou a necessidade da prática de refacção textual, entendida por ele como

uma forma de privilegiar a produção do aluno [...]. O refazer está associado a uma questão de público, de mostrar o que se fez, buscando sempre a melhor forma de se dizer o que se quer dizer para se fazer compreender. Isso é estimular o interesse dos alunos. [...]. Fazer trabalhos de pesquisa só para o professor ler, corrigir e devolver para o aluno é muito pouco estimulador. (EBMBSB, 1998e, p. 61).

Tratava-se de uma proposta bastante inovadora para o período, uma vez que na “escola a grande maioria dos professores não dá oportunidade para o aluno refazer o que ele faz” (EBMBSB, 1998e, p. 62). Esta é uma situação que para Raquel Fiad (2009), estudiosa desta temática, abrange as escolas de uma maneira geral.

De acordo com a pesquisadora, no Brasil, a proposta de uma prática escolar envolvendo a reescrita de textos está presente em documentos oficiais sobre o ensino da língua materna desde os anos 1980, principalmente após a publicação e ampla divulgação da coletânea *O texto na sala de aula*, organizada pelo professor João Wanderley Geraldi (1984), que introduziu o conceito de “prática de análise linguística”. No final dos anos 1990, a reescrita de textos aparece nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa*, no terceiro e quarto ciclos. Neles, o texto sobre “Prática de produção de textos orais e escritos” inclui o item “A refacção na produção de textos”, no qual se afirma que

a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:

- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;

- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto.

Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva, uma série de atividades foi realizada.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, através da mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo

estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguísticos-discursivos, como também aprendem técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Através dessas práticas mediadas, progressivamente, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p. 77-78).

No entanto, apesar de constar nos documentos oficiais há quase três décadas, a autora constata, ao fazer um levantamento inicial da produção acadêmica sobre esta temática no contexto escolar, que “a reescrita ainda é um procedimento pouco frequente, [e disso] decorre que o interesse pela pesquisa sobre a reescrita em textos de aprendizes é relativamente recente no Brasil” (FIAD, 2009, p. 1). Portanto, se neste novo milênio o ensino envolvendo a reescrita de textos ainda é um desafio para os professores de Língua Portuguesa, ter proposto a introdução desta prática para os professores de todas as áreas, em 1998, mesmo que inicialmente como uma forma de recuperação paralela, nos dá a dimensão da ousadia e das dificuldades encontradas para a implementação desta proposta na Escola Beatriz.

A exemplo do que ocorreu na França na década de 1990⁶², a apropriação dessa prática exigiria uma mudança de perspectiva em relação à concepção de escrita, que deveria passar a ser reconhecida como um trabalho, um processo do qual a reescrita seria parte constitutiva, o que se oporia à ideia, muito difundida em nosso contexto escolar, da escrita como um dom de alguns privilegiados. A avaliação, nessa nova concepção, também mudaria de foco, ou seja, o processo de escrita/reescrita de um texto passaria a ser considerado tão ou mais importante (especialmente no caso de estudantes) do que o produto final. Desse modo, enfatiza Fiad (2009, p. 5), a reescrita passaria “a ser entendida como um objetivo (aprender a escrever é aprender a reescrever) e instrumento de ensino, de intervenção”.

Evidentemente que todas essas mudanças de concepção envolvendo a introdução da prática de reescrita de textos causaram muita

⁶² Para melhor compreender as tendências na produção acadêmica brasileira em torno dos estudos sobre reescrita em textos de crianças e jovens na escola a partir dos anos 1980, Fiad (2009) apresenta uma breve história da constituição da reescrita de textos como objeto de pesquisa na França, a partir do final dos anos de 1960, justificando esta incursão pela proximidade que vê no percurso deste campo de estudos nos dois contextos – o brasileiro e o francês.

insegurança, dúvidas e, por vezes, resistências entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, pois demandavam não só uma vontade pessoal para isso, mas conhecimentos linguísticos/discursivos⁶³ que possibilitassem aos docentes intervir de forma qualificada nos textos dos estudantes.

Certamente esses dois aspectos concorreram para que essa prática só fosse efetivamente introduzida no último bimestre de 2001⁶⁴, após a realização de duas oficinas sobre texto dissertativo, que, por sua importância para a construção da ideia de que a formação de leitores e escritores é uma responsabilidade de todos os professores e, a partir desta, para a definição da leitura e da escrita como uma necessidade formativa da Escola Beatriz, também será tratada neste capítulo. Porém, antes apresentaremos, de forma relativamente breve, a proposta de qualificação do ensino da pesquisa escolar, uma vez que a organização das oficinas configurava-se em uma de suas ações.

2.2.2 Qualificando o ensino da pesquisa escolar

⁶³ A maioria dos professores, especialmente os de outras áreas, costuma ter sua atenção voltada para os aspectos mais “visíveis” no texto do estudante: ortografia, pontuação essencial ou convenções básicas como uso de maiúsculas ou as concordâncias mais evidentes. Entretanto, aspectos como formas de estabelecer a coesão entre as frases e/ou partes de um texto, bem como manter a coerência por meio da unidade temática ou ausência de contradições comprometem sobremaneira os textos dos estudantes e, por isso, também precisam ser objeto de revisão ou reescrita sistemáticas.

⁶⁴ Apesar da relevância e centralidade desses aspectos, consideramos que o intenso envolvimento da Escola Beatriz, durante todo o ano de 2000 e início de 2001, no movimento em torno da luta pela garantia da eleição direta para diretores na RME de Florianópolis, também contribuiu para a não implementação imediata dessa prática. Esse foi um movimento coordenado pelo Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, que contou com a participação de representantes do Sintrasm, dos Conselhos de Escola, das APPs, das entidades comunitárias do Continente e da Ilha e das escolas municipais. Esta prática democrática, que há 14 anos contribuía para o processo de democratização da gestão das escolas municipais, foi interrompida em decorrência de uma ação direta de inconstitucionalidade da Lei nº 2.415/86 (FLORIANÓPOLIS, 1986c), movida pela então prefeita, Ângela Amin, do Partido Progressista (PP), e julgada procedente pelo Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina no dia 1º de setembro de 1999. Para saber mais sobre este processo, ver: Carminati (2002).

Como vimos no primeiro capítulo, o ensino da pesquisa escolar era problematizado nas reuniões pedagógicas da Escola Beatriz desde 1997, mas foi somente no segundo semestre de 1999, em decorrência das dificuldades encontradas pelos professores durante o desenvolvimento da proposta de trabalho do professor Gilvan Müller Oliveira⁶⁵, que os docentes, em reunião no dia 8 de setembro, decidiram que “era preciso estudar conteúdos e/ou metodologias referentes ao tema [pesquisa escolar], para melhor subsidiar o ensino. O professor que não sabe fazer, não consegue ensinar o aluno a fazer” (EBMBSB, 1999d, p. 31). Essa decisão foi reiterada na reunião pedagógica de 27 de setembro de 1999, pois, conforme avaliação da bibliotecária da Escola, reiterada por todos os presentes, “faltou trabalho de discussão sobre o que significa ‘pesquisar’, como fizemos com a avaliação durante 2 anos, e estudo sobre o que é pesquisa” (EBMBSB, 1999e, p. 26).

Diante disso, definiu-se que uma das metas para o ano 2000 seria “professores instrumentalizados para o ensino da pesquisa escolar no ensino fundamental” (EBMBSB, 2000a, p. 4). A partir da definição de tal meta, tendo como objetivo qualificar uma prática que já era muito utilizada, mas quase que exclusivamente como um recurso para melhorar a nota, principalmente dos estudantes de 5ª a 8ª série, a Escola Beatriz, durante os anos de 2001 a 2004, centrou o desenvolvimento do seu projeto político-pedagógico no estudo dessa temática. Para tanto, foram realizadas “oficinas de vivência, onde os próprios educadores da casa serão mestres e aprendizes” (EBMBSB, 2000d, p. 14), e implementado, de forma progressiva nas turmas de 4ª, 5ª e 6ª série⁶⁶, o projeto *Pesquisa bibliográfica escolar orientada*. Esse Projeto também foi proposto na perspectiva de se tornar mais um espaço de formação e discussão das práticas pedagógicas dos professores envolvidos, porque, mesmo após a realização das oficinas sobre texto dissertativo, em agosto e setembro de 2001, das quais trataremos a seguir, os professores de 5ª a 8ª série, em conselho de classe do I bimestre de 2002,

novamente colocaram o problema de que os alunos não sabem fazer pesquisa, mas sem vinculação com o fato de que isto não é ensinado, [...], seria

⁶⁵ Desde o início do seu trabalho de assessoria na Escola, iniciado em setembro de 1998, Gilvan propôs aos professores a realização de projetos de pesquisa junto às turmas, o que de fato ocorreu no IV bimestre de 1998 e no I bimestre de 1999.

⁶⁶ No ano de 2002, o projeto foi realizado apenas com as turmas de 4ª série; em 2003 com as turmas de 4ª e 5ª séries, e em 2004 com as de 4ª, 5ª e 6ª séries.

necessário relembrar aos professores qual o objetivo das oficinas, retomando a conclusão a que o grupo chegou no início desse trabalho, ou seja, “os alunos não sabem fazer pesquisa porque os professores não ensinam”, [...] [pois] normalmente o trabalho de pesquisa ainda não é visto como um instrumento pedagógico de aprendizagem, mas sim como uma forma de ajudar na nota. (EBMBSB, 2002b, p. 35).

O Projeto *Pesquisa bibliográfica escolar orientada*, coordenado pela bibliotecária Zuleide Figueiredo Patrício e pela coordenadora pedagógica Márcia Bressan Carminati, que envolveu todos os professores das 4^{as} séries (exceto os de Educação Física) e os professores de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Artes das 5^{as} e 6^{as} séries, tinha como objetivo

qualificar a prática da pesquisa bibliográfica, utilizando estratégias que possibilitem aos alunos: familiarizar-se com a biblioteca; reconhecer diferentes fontes bibliográficas; adquirir noções de organização, de coleta, análise e síntese de informações; habituar-se à refação, ao uso do dicionário, a referenciar as informações e ao trabalho coletivo; utilizar o texto escrito como suporte da oralidade; adquirir noções de planejamento pessoal; elaborar a introdução e as considerações finais de um trabalho de pesquisa (isto somente nas 5^{as} e 6^{as} séries). (EBMBSB, 2002c, p. 65).

Como o Projeto buscava muito mais a qualificação do processo do que o produto final, previa uma série de etapas, que deveriam ser mediadas pelos profissionais envolvidos (bibliotecária, coordenadora pedagógica e professores), uma vez que todas elas eram consideradas momentos de ensino e aprendizagem tanto para os estudantes quanto para os próprios professores. As atividades propostas foram desenvolvidas na escola, mais especificamente na biblioteca, e não em casa ou fora do horário de aula e sem a mediação do professor, como era o habitual.

A seguir destacamos as etapas previstas para o projeto elaborado para a 4^a série, que praticamente eram as mesmas dos projetos da 5^a e 6^a séries, cuja ênfase estava no processo de ensino da pesquisa:

Quarta série – serão sorteados dois alunos de cada turma para composição da equipe de pesquisa, os

mesmos sortearão o assunto na caixa-surpresa; – cada quarta série pesquisará sobre um tema: biografias, cidades catarinenses e pequenos animais; – o professor orientará o aluno a ler sobre o assunto, no mínimo, em quatro fontes de pesquisa sempre incluindo: obras de referência, periódicos, livros e fontes informatizadas, fornecendo à equipe um roteiro de pesquisa (sumário provisório); – os alunos terão datas marcadas para ida à biblioteca; – o produto final será um texto contendo: uma folha de rosto com cabeçalho de identificação padrão, o título, ilustração de acordo com o tema (opcional), página com sumário, página com desenvolvimento contendo os subtítulos, página com glossário com significados de palavras que apareçam no texto, cuja compreensão não seja óbvia para o nível da turma e outra página para as referências bibliográficas; – antes do texto final o trabalho será apresentado ao professor em forma de primeira versão para refacção; – uma cópia do texto será colada no caderno do aluno; – o professor deverá marcar com antecedência, no cartaz temático, a data para entrega da primeira versão, da versão final e da apresentação à turma; – o professor e o profissional da biblioteca deverão preencher suas partes no formulário de avaliação. (EBMBSB, 2002c, p. 70).

Esse processo, marcado por muitas dúvidas sobre o que é uma pesquisa ou sobre os limites e as possibilidades de um trabalho pedagógico que tenha a pesquisa como princípio educativo na escola pública de ensino fundamental, tanto pela sua riqueza quanto pela sua complexidade, certamente merece um estudo específico e mais aprofundado. No entanto, neste momento, o que nos interessa ressaltar é o fato de as oficinas sobre texto dissertativo terem sido organizadas nesse contexto de formação e práticas pedagógicas em torno da qualificação do ensino da pesquisa escolar. Um contexto em que cada vez mais se explicitavam as dificuldades dos professores das diferentes áreas com o domínio da escrita, especialmente da escrita dos textos que eram exigidos nos chamados trabalhos de pesquisa, pois, como afirmou a bibliotecária da Escola: “o professor geralmente não ensina o aluno a pesquisar, dá o título e a data de entrega, cobrando depois introdução, desenvolvimento, conclusão, etc.” (EBMBSB, 1999f, p. 29).

2.2.3 As oficinas sobre texto dissertativo

As duas oficinas com o tema “texto dissertativo”⁶⁷, realizadas nos dias 13 de agosto e 19 de setembro de 2001, foram organizadas e ministradas pelas professoras de Língua Portuguesa Albertina Kurten Seemann e Ângela Beirith, pela coordenadora pedagógica Maria Aparecida de Aguiar Demaria e pela bibliotecária Zuleide Figueiredo Patrício, e tinham como objetivos:

perceber a importância da língua como principal instrumento de ensino e de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, e da implicação desta relação para a comunicação pedagógica; reconhecer e analisar textos dissertativos bem elaborados nos aspectos da estrutura metodológica do todo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e do parágrafo (ideia central e secundária); conhecer os elementos de coerência e coesão do texto escrito; diferenciar opinião de argumento; perceber a importância da refacção enquanto processo de produção do texto escrito; introduzir a prática da refacção de textos escritos nas diferentes disciplinas, registrando o desenvolvimento da experiência em todas as turmas da escola. (EBMBSB, 2001b, p. 44).

Da primeira oficina, destacamos um dos momentos iniciais, no qual, a partir de um exemplo utilizado por João Wanderley Geraldi em seu livro *Portos de Passagem*, transcrito a seguir, buscou-se realizar uma reflexão em torno do processo de produção textual no ambiente da sala de aula, discutindo o papel do professor (de todos os professores) no processo de escrita/reescrita do texto. O exemplo apresenta o texto de um estudante de 4ª série, com o título *Meu dia*, seguido de questões que o próprio autor faz em torno do texto da criança:

[Texto da criança] Eu acordei e fui escovar os dentes e depois fui toma café. Aí eu fui arrumar a minha cama. E depois fui jogar bolinha e depois fui joga bola. E depois eu fui anda de bicicleta e depois eu fui au moça ai eu fui asisdi televisão. E depois

⁶⁷ É importante registrar que neste período os profissionais da Escola Beatriz desconheciam a discussão em torno dos gêneros do discurso o que explica em parte o uso da terminologia “texto dissertativo”.

eu tomei banho e fui fazer a tarefa e depois vim pra escola.

[Questões apresentadas pelo autor] A pobreza aparente do cotidiano contado numa estrutura do tipo ‘um fato puxa outro’ abre-se em possibilidades que permitiriam reflexões múltiplas sobre esse fazer cotidiano. Apontemos algumas: a) eu acordei: Por que dormimos? Que sonhos ou pesadelos a noite nos trouxe? b) fui escovar os dentes: Que pasta você usou? Qual o gosto? Desde quando escovamos e para que escovamos os dentes? c) depois fui tomar café: O que havia no meu café? d) aí eu fui arrumar a minha cama: Sempre sou eu mesmo que arrumo a minha cama? E os outros também fazem isso? Todo mundo tem cama para, usando-a, poder arrumar depois? e) e depois fui jogar bolinha e depois fui jogar bola. E depois fui andar de bicicleta: uma manhã que se fez brincadeiras: Com quem? O que é jogar bolinha e o que é jogar bola? Quais as regras desses jogos? Ganhei? Perdi? f) e depois eu fui almoçar: Quem fez o almoço? A mãe? A empregada? O pai? Eu estava com fome? Comi o quê? Como ficam então os que não comem tantas vezes por dia? g) e fui assistir televisão: Vi o quê? Por que as pessoas assistem televisão? Tinha alguma propaganda da pasta de dentes que eu usei quando acordei? Como era essa propaganda? Eu me encontrei nela? Por que sim? Por que não? h) e depois eu tomei banho: Por que se toma banho antes de vir para a escola? i) e fui fazer a tarefa: Por que a escola dá tarefa para fazer? Pode-se aprender sem fazer tarefa? Se eu não tivesse feito a tarefa, o que aconteceria? j) e depois vim para a escola: Fazer o quê? Para que é que a gente vem para a escola? Onde aprendemos mais o que nos interessa: brincando de manhã ou aqui na escola? As pessoas que eu encontro aqui são também aquelas com quem brinco de manhã? (GERALDI, 1997, p. 175-177).

Para o autor, a leitura deve ser “consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção, [...] revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece” (GERALDI, 1997, p. 178). O professor, nessa perspectiva, deve ser um leitor dos textos de seus estudantes, curioso e com desejo de escutá-lo, e

por isso as questões por ele formuladas não estão previamente fixadas, mas são elaboradas a partir do próprio texto, de um querer saber mais sobre ele.

O relato das discussões realizadas pelos participantes da oficina após a leitura do exemplo proposto por Geraldí (1997), como podemos observar a seguir, vai ao encontro da perspectiva apontada pelo autor, ressaltando a importância e necessidade do professor mediar o processo de reescrita dos textos produzidos pelos estudantes, bem como que este deve ser um compromisso assumido por todos os docentes:

Ângela [uma das professoras responsáveis pela oficina] pergunta o que poderíamos fazer com este texto? “A professora jogou o tema, não soube explorar depois”, “o texto não é pobre, tem todas as informações do que o garoto fez no dia”, “foi escrevendo do jeito que ele fala”, “o professor pode estar colocando questões para que o aluno reflita, amplie o seu texto, enriqueça”, “primeiro eu acho que poderia se ensinar o aluno a limpar o texto, torná-lo correto, tirar as repetições, e depois ampliá-lo”, “mas a nossa queixa é que o aluno escreve pouco e para mudar isto eu, como professor, preciso contribuir, mediar, dialogar com o texto do aluno. Para tanto precisamos ter objetivos claros. Normalmente avaliamos a ortografia que é a que mais aparece e deixamos de lado a coesão e a coerência do texto que é fundamental”, “é importante sempre colocar para o aluno o que será avaliado naquele texto”, “o trabalho com a linguagem deve ser realizado por todos os professores, em todas as áreas. Algumas questões são para todos, como por exemplo, verificar a coerência entre a pergunta e a resposta: se eu pergunto ‘como’ o aluno não pode responder ‘onde’, quando eu pergunto ‘por que’ a resposta implica na construção de um argumento”, “poderíamos nos dividir, a 1ª e 2ª série poderia trabalhar bem o texto narrativo, a 3ª série outro tipo de texto, para podermos dar conta”, “o ato de refazer também tem que ter significado para o

aluno e ele necessariamente requer interferência do professor”⁶⁸. (EBMBSB, 2001c, p. 38-39).

Posteriormente a essa reflexão inicial, foram desenvolvidas as seguintes atividades: apresentação de transparências com explicações sobre os tipos de redação: narração, descrição e dissertação e a diferença entre opinião e argumento; realização de um exercício no qual cada um dos participantes deveria escolher um texto e depois classificá-lo conforme a predominância de características do texto narrativo, descritivo ou dissertativo; leitura da crônica *O melhor amigo*, de Fernando Sabino, e a partir dela a elaboração de uma questão dissertativa; apresentação de como abordar um texto dissertativo e da organização de uma dissertação; leitura do texto *A elite e os meios de comunicação*, de José Marques de Melo, e realização de exercício para identificação da quantidade de parágrafos, da ideia central e secundária de cada parágrafo, dos conectivos que aparecem no texto e sua função; apresentação de um pequeno texto sobre coesão e coerência textual e realização de vários exercícios envolvendo a identificação e utilização dos conectivos.

O registro da avaliação da primeira oficina demonstra o quanto a metodologia e, principalmente, o conteúdo abordado foram ao encontro das expectativas e necessidades dos profissionais que dela participaram, com destaque para o fato de ter sido realizada por profissionais da própria escola, cuja qualidade do trabalho já era bastante reconhecida. A proposta de reescrita de texto apresentada pelas professoras de Língua Portuguesa, por exemplo, para além do referencial teórico que a embasava, carregava a legitimidade da prática em sala de aula, um atributo, que sabemos, muito valorizado pelos profissionais que atuam no “chão” da escola. Além disso, a importância da continuidade desses estudos foi outro aspecto bastante evidenciado na avaliação.

“É importante entendermos que o que fizemos não é uma atividade específica da disciplina de português, envolve todas as disciplinas. Parabéns pela capacidade do grupo em elaborar com esta competência esta oficina”, “fiquei fascinada, a dinâmica foi muito boa, envolvente”, “riqueza de material, muito bom o trabalho”, “foram questões práticas, um pouco de tudo, teoria e prática. A parte

⁶⁸ Nas atas das duas oficinas sobre texto dissertativo, o registro das falas dos diferentes participantes aparece entre aspas, por isso, as mantivemos nos excertos transcritos neste item, mesmo que não houvesse a identificação de quem as tenha feito.

sobre dissertação foi muito boa para mim. Um alerta para trabalhar a dissertação em sala de aula. Muito bom serem pessoas da escola que fizeram a oficina, pessoas que conhecem a escola, seus problemas e seus projetos”, “beleza das pessoas da escola que fizeram a oficina, exigiu muita dedicação do grupo”, “é importante resgatar na próxima oficina o que será feito em sala de aula, em quais turmas e quem será o responsável. A ideia é terminar esta oficina num próximo encontro, no qual definiremos estes pontos”, “esta oficina não foi só prática, foi muita teoria e nós precisamos teorizar sobre a nossa prática”, “tarde muito dinâmica, de muita aprendizagem. Poderíamos expor algumas coisas para os alunos”, “interessante a maneira de ir aos poucos entrando neste conteúdo que é tão difícil”, “é um desejo que está se concretizando na escola, dos professores de 5ª a 8ª série assessorando os de 1ª a 4ª série. Estamos consolidando uma proposta”, “é ótimo, conheço o trabalho das professoras que fizeram a oficina e sei da qualidade. Dinâmica boa, fiquei com muitas dúvidas, o conteúdo é difícil, faltou tempo para tudo”, “fico feliz com o trabalho feito na escola, o envolvimento de todos com a linguagem”, “muito bom, com coerência e coesão”, “as pessoas participaram muito o que facilitou o trabalho”, “estamos avançando e não podemos mais nos permitir algumas falas e ações”. (EBMBSB, 2001c, p. 43).

A segunda oficina, realizada no dia 19 de setembro, foi uma continuidade da primeira e teve como foco a retomada da proposta de introdução da prática de reescrita de textos na Escola Beatriz, que havia sido discutida em 1998. O registro dos debates realizados durante a oficina indica que havia uma preocupação por parte das coordenadoras com a discussão sobre qual o papel dos professores das outras áreas no ensino da leitura e da escrita e, a partir daí, qual o conteúdo formativo necessário e possível⁶⁹. Talvez por isso o trabalho tenha sido iniciado com a apresentação (e discussão) de algumas sugestões de procedimentos, transcritos a seguir, para a correção coletiva dos textos, considerando

⁶⁹ Veremos, nos próximos capítulos, que esta era uma preocupação que permeou todo o processo de formação realizado na Escola Beatriz a partir de 2004.

sempre dois aspetos: o conteúdo e a forma. Isto porque, neste momento, o mais importante era fazer com que os professores das outras áreas, além da Língua Portuguesa, se sentissem em condições de contribuir com a reescrita dos textos dos estudantes.

4.1 Ter claro o objetivo principal a alcançar: na atividade em questão, nosso objetivo é verificar o domínio do conteúdo (a pertinência dos argumentos); refazer o texto para torná-lo claro e coerente, dando-lhe consistência e clareza.

4.2 Ler inicialmente todos os textos a fim de verificar as dificuldades mais evidentes quanto: [...] ao conteúdo e à forma.

Neste sentido, é **IMPORTANTE** corrigir sempre a mesma questão discursiva (de provas, trabalhos, atividades) de todos os alunos, para estabelecer um parâmetro mais justo.

4.3 Selecionar os textos com base em critérios previamente definidos. Exemplo: respostas mais desenvolvidas; respostas menos desenvolvidas (espírito).

Neste caso, vamos corrigir como exemplo as respostas mais desenvolvidas, possibilitando aos demais a ampliação do conhecimento.

4.4 Selecionar um ou dois textos que representam as dificuldades mais comuns da turma. Neste caso, em que o objetivo é dar consistência e clareza ao texto analisado coletivamente, é importante que o mesmo seja escrito em cartaz/lousa com os erros de ortografia já corrigidos. Quanto a estes, o professor pode comentá-los oralmente, listá-los no quadro, sugerindo o uso do dicionário.

4.5 Reescrever o(s) texto(s) selecionados(s) com os alunos, verificando: conteúdo – nível de clareza, exposição de conteúdo, desenvolvimento temático. As informações são corretas? São suficientes? Há mais e outras informações importantes? Quais?; forma – a coerência e a coesão. Uma pessoa de fora, que não participou da discussão, poderia entendê-lo? O texto tem sentido, as ideias estão completas?

4.6 Devolver os textos para que os alunos refaçam suas próprias produções, incorporando nelas os conhecimentos aprendidos.

4.7 Garantir formas de socialização do que foi escrito. (EBMBSB, 2001b, p. 27).

Com base nesses procedimentos, foram analisadas algumas questões discursivas e as respostas dadas por alguns estudantes, buscando identificar aspectos relativos à forma e ao conteúdo que poderiam contribuir com a reescrita das respostas e, em algumas situações, das próprias perguntas. É importante destacar que o material analisado foi fornecido pelos professores e era resultado do trabalho que eles realizaram em sala de aula, o que demonstra um grau bastante elevado de confiança no grupo.

Ao final da oficina, a disponibilidade dos professores em se envolver com esta nova proposta em torno do ensino da leitura e da escrita materializou-se com a aprovação de três procedimentos: “incluir em todas as provas no mínimo uma questão dissertativa; exigir respostas completas e coerentes no cotidiano da sala de aula e iniciar a prática do refazer os textos escritos” (EBMBSB, 2001b, p. 30). E, buscando evitar que a proposta de introdução da prática de reescrita de textos se tornasse letra morta ou se perdesse, mais uma vez, entre as inúmeras tarefas do cotidiano, sobretudo por se tratar do final de um ano letivo, definiu-se também que, ainda no IV bimestre de 2001, todos os professores fariam um exercício de reescrita de texto junto às suas turmas.

Na reunião pedagógica do dia 22 de abril de 2002, cujo objetivo era avaliar, com base nos registros dos professores⁷⁰, o exercício de reescrita de texto desenvolvido no IV bimestre do ano anterior, fica evidente, pelo número reduzido de professores que de fato efetivaram a proposta, o quanto esta ideia ainda encontrava resistências na Escola, seja por discordância de concepção, seja por dúvidas e/ou dificuldades do professor em colocar em prática esta nova concepção. Muitas foram as questões que surgiram durante esse percurso: como mediar o processo de reescrita sem torná-lo um ato mecânico de passar a limpo ou reduzi-lo à

⁷⁰ O roteiro a ser utilizado pelos professores para o registro dessa experiência era o seguinte: “1. Descrição do trabalho desenvolvido com os alunos: *critério utilizado para a escolha do texto/questão a ser reescrita; *questão selecionada; *etapas do trabalho (detalhamento do processo); *intervenção do professor quanto ao enriquecimento da resposta e aprofundamento do conteúdo; *tempo envolvido no desenvolvimento da atividade (número de aulas). 2. Receptividade inicial dos alunos (registro das falas dos alunos e da discussão ocorrida). 3. Participação efetiva dos alunos na atividade (análise qualitativa e quantitativa). 4. Ganhos pedagógicos. 5. Dificuldades encontradas. 6. Sugestões para 2002.” (EBMBSB, 2001d, p. 49).

correção dos erros ortográficos? Como superar a resistência dos estudantes para a reescrita de seus textos? Quais as condições dos professores das outras áreas para mediar esse processo? Quais os conhecimentos necessários para isso?

No entanto, apesar de todas as resistências e dúvidas para a implementação da proposta, a avaliação dessa reunião, transcrita a seguir, a qual contou também com a participação de pais do Conselho de Escola/APP⁷¹, indicou que este era o caminho que precisava ser trilhado, se o objetivo “era a qualificação do trabalho pedagógico e a diminuição dos índices de repetência e evasão⁷²” (EBMBSB, 2002d, p. 67).

Para que se faça a refacção é necessário que se (re)trabalhe o conteúdo (mediação do professor) e isto é o próprio processo de recuperação paralela, pois envolve toda a turma, verificando forma e conteúdo (no refazer não pode valer qualquer coisa, não é passar a limpo), envolve o replanejamento das aulas, das avaliações”; “o professor ao (re)trabalhar o conteúdo durante o processo de refacção, deverá sistematizá-lo com o aluno”; “a presença da Albertina [professora de Língua Portuguesa] no nosso grupo foi muito boa, pois é alguém de fora da alfabetização ajudando a analisar o trabalho de sala. Ter profissionais de outras áreas é bastante positivo, pois acrescenta”; “só o fato de se colocar e se expor à avaliação do companheiro já é um grande avanço, pois não é qualquer escola ou professores que aceitam expor seus trabalhos, seus erros, foi sensacional”; “quantas certezas a gente acha que tem e nesse momento, como hoje, desestruturou. É bom ouvir de 1ª a 4ª série. Eu devia ter lido mais, procurado mais, revendo meu trabalho”; “a escola ter sacado a importância do

⁷¹ A partir da criação do Conselho de Escola do Beatriz, em 1999, a APP foi mantida apenas por razões legais, pois era necessária para gerir os recursos financeiros da escola. Porém, na prática, todos os pais e profissionais que faziam parte da diretoria da APP participavam das reuniões do Conselho, com direito a voz e voto. E é em função disso que, assim como a Escola, também adotamos neste estudo a denominação Conselho de Escola/APP.

⁷² No ano de 2002, os índices de reprovação, embora tenham apresentado uma queda significativa em relação aos anos 1990, ainda eram considerados altos pela Escola: 15,6% nas 1^{as} séries; 8,3% nas 5^{as} séries e 8,2% no total (EBMBSB, 2003a).

Português em todas as disciplinas é ótimo. Como as pessoas conseguem ir no centro das questões. A gente tem todas as condições de avançar. Se expor já foi ótimo. Até para mim que sou da área [Língua Portuguesa] é difícil avaliar uma questão”; “nas outras escolas, expor seu trabalho não é natural, é complicado”; “e ainda chamar os pais para participar, é demais [mãe do Conselho de Escola/APP]”; “caminhar junto, quando todos têm objetivos é maravilhoso. E como isso se reflete nos alunos, não é a coisa solta [mãe do Conselho de Escola/APP]. (EBMBSB, 2002d, p. 67).

Um caminho reafirmado em 2003, por dois encontros: o primeiro com o livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, e o segundo com a professora Terezinha Bertin, que se tornou a formadora da Escola Beatriz ao longo dos dez anos de duração do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*.

2.3 DOIS ENCONTROS: A POSSIBILIDADE DE UM CAMINHO

O primeiro encontro foi com o livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, primeiro projeto editorial do Núcleo de Integração Universidade e Escola, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Nieu/UFRGS), escrito em 1998, neste período em sua quarta edição. Esse encontro ocorreu durante a participação da coordenadora pedagógica Márcia Bressan Carminati e da professora de Língua Portuguesa Ângela Beirith em uma oficina de mesmo nome, oferecida no III Fórum Social Mundial, que ocorreu em Porto Alegre, no período de 23 a 28 de janeiro de 2003.

Na apresentação do livro, os organizadores deixam claro que “assumir que ensinar a ler e escrever é tarefa de todas as áreas, um compromisso da escola e não exclusivamente do professor de português, foi o desafio enfrentado pelos professores que integram a equipe do Núcleo” (NEVES et al., 2001, p. 11), e, desse modo, questões como A quem compete a responsabilidade pela má qualidade da leitura e da escrita dos estudantes em geral? O que significa ler e escrever nas diferentes áreas do currículo escolar? permearam as reflexões desenvolvidas nos onze capítulos, escritos por profissionais de diferentes áreas: Artes Visuais, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Música e Biblioteca Escolar.

O título do livro serviu de inspiração para a escolha do nome do curso desenvolvido na Escola Beatriz – *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* –, pois, como afirmou a professora Ângela ao apresentá-lo na reunião pedagógica do dia 11 de fevereiro de 2003, “a proposta é muito parecida com o que estamos desenvolvendo aqui. É bom sabermos que estamos no caminho e que não estamos sozinhos” (EBMBSB, 2003b, p. 86).

O segundo encontro foi com a professora Terezinha Costa Hashimoto Bertin⁷³, durante a discussão sobre a escolha do livro didático, coordenada pela SMEF, da qual participaram, como representantes da Escola Beatriz, a bibliotecária Zuleide Figueiredo Patrício, a coordenadora pedagógica Maria Aparecida de Aguiar Demaria e a professora dos anos iniciais Marilene Casagrande.

Nessa discussão, que envolveu bibliotecários, coordenadores pedagógicos, professores das escolas municipais e assessores de diferentes editoras, a apresentação da professora Terezinha Bertin sobre a importância da leitura nas diferentes áreas do conhecimento e a necessidade de todos se comprometerem com o seu ensino chamou a atenção da bibliotecária Zuleide. E foi em função dessa apresentação que a professora foi convidada a participar, no dia 12 de maio de 2003, como palestrante, de uma reunião pedagógica. Sobre esse primeiro momento na Escola Beatriz, a professora Terezinha, em 2005, fez a seguinte referência:

[...] em 2003, realizamos um primeiro exercício sobre o olhar do leitor, sobre o que é ler antes mesmo da apropriação da palavra escrita, sobre o fato de que não é possível mais estar neste mundo sem um olhar de leitor, o que justifica uma proposta pedagógica que toma a leitura como um

⁷³ A professora Terezinha Bertin é Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), licenciada em Letras pela USP, Especialista em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coautora das coleções de Língua Portuguesa: ÁPIS – para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano e TELÁRIS – para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano. Atuou por mais de vinte anos como professora de Língua Portuguesa das redes municipal e estadual, ensinos fundamental e médio de São Paulo. Trabalhou junto à Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, principalmente na área de formação continuada de professores. Atuou no Ensino Superior em disciplinas ligadas à formação de professores. Assessora e consultora pedagógica para escolas das redes pública e privada e secretarias de educação.

compromisso de todas as áreas do conhecimento. (EBMBSB, 2005a).

A avaliação desta reunião foi bastante positiva e deu início a um processo de discussão junto à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis com o objetivo de garantir os recursos necessários para a realização do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, no ano de 2004.

2.4 AS ARTICULAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PARA APROVAÇÃO DO PRIMEIRO PROJETO DE FORMAÇÃO

Logo após a reunião pedagógica de 12 de maio de 2003, mediante a decisão da escola de que a discussão com a professora Terezinha deveria ter continuidade, a direção e a equipe pedagógica efetivaram os primeiros contatos tendo em vista a busca de apoio financeiro para a viabilização do primeiro projeto de formação do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Esse projeto, elaborado pela equipe pedagógica em conjunto com as professoras de Língua Portuguesa e a bibliotecária, tinha uma estrutura bastante comum, contendo título, justificativa, metodologia, carga horária, data de realização, público-alvo, número de participantes, conteúdo, palestrante e recursos financeiros, e atendia as exigências da SMEF para a elaboração de projetos educativos.

No documento *A Divisão de Educação Fundamental e o seu compromisso com a democratização do conhecimento e da gestão*, de 30 de outubro de 2003, a Secretaria assim definiu o que seria um projeto educativo:

um plano de ação imediato (1 mês a 10 meses) que apresenta necessariamente, e não de forma excludente, os seguintes aspectos: a) uma série de propostas de cunho pedagógico/social, fundamentadas na análise diagnóstica da realidade envolvida; b) a definição de metodologia, objetivos e metas, bem como, recursos humanos, materiais e financeiros meticulosamente estabelecidos, a partir da discussão e envolvimento da comunidade escolar para a implantação do trabalho; c) ser amplamente discutido com toda a comunidade escolar (pais, professores, especialistas, bibliotecários, secretários, auxiliares de ensino, estagiários, alunos e demais profissionais); d) articulação com o Projeto Político Pedagógico; e)

previsão no Planejamento Estratégico Situacional; f) pautado nos princípios e diretrizes propostos no MRD – Movimento de Reorganização Didática; g) prever a melhoria da qualidade social do ensino (na perspectiva da formação do cidadão florianopolitano) detalhando de forma qualitativa e quantitativa. (FLORIANÓPOLIS, 2003).

O projeto elaborado foi então apresentado e discutido na reunião pedagógica do dia 16 de dezembro de 2003, quando “todos aprovaram a proposta, sugerindo que se fizesse certificado da formação ocorrida na escola desde o ano 2001, com a realização das oficinas [sobre texto dissertativo]” (EBMBSB, 2003, p. 112). E no dia 13 de fevereiro de 2004, o projeto foi novamente apresentado ao grupo, pois alguns profissionais não estavam presentes no ano anterior. Nele, fica explicitado que se tratava de uma proposta de formação que vinha ao encontro de um processo de discussão e reflexão que já estava ocorrendo na Escola Beatriz:

A Escola Beatriz vem desenvolvendo uma série de ações, desde 1999, buscando o envolvimento dos professores de todas as áreas no processo de formação de leitores e escritores competentes. Destas, gostaríamos de destacar a implementação dos projetos de “Pesquisa Bibliográfica Escolar Orientada” nas 4^{as} e 5^{as} séries (em 2004 pretendemos ampliar o projeto para as 6^{as} séries) e de formação continuada dos profissionais da Escola, com a realização de duas oficinas, ministradas pelos professores da própria Unidade Escolar e [uma palestra], ministrada pela professora Terezinha Bertin. (EBMBSB, 2004a).

A reescrita de textos enquanto prática que deve ser desenvolvida em todas as disciplinas foi outro aspecto ressaltado na justificativa do projeto:

O trabalho, na escola, na maioria das áreas do conhecimento, tem como suporte o texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Intervir sobre a produção do aluno e orientá-lo a refazer para qualificar sua produção é, portanto, uma proposta para todas as atividades escolares em que a língua é o instrumento básico de comunicação – e estas constituem a quase

totalidade das atividades da escola. (EBMBSB, 2004a).

Além desses, nessa justificativa sobressai outro aspecto importante e que também foi pontuado pela SMEF em sua definição de projeto educativo. Trata-se do seu vínculo com o plano estratégico da Escola Beatriz de combate ao fracasso escolar e, principalmente, o compromisso político-pedagógico com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos. Um compromisso que, como vimos no primeiro capítulo, foi assumido pelos profissionais e pelos pais, através sobretudo de sua representação no Conselho de Escola/APP, desde 1996, com a elaboração do primeiro Planejamento Estratégico Situacional e o posterior debate em torno de uma nova proposta de avaliação para a Escola.

O projeto de formação, entregue à Secretária de Educação Municipal Telma Guilhermina Rezende Hoeschl e ao Diretor do Departamento de Educação Fundamental Vânio Cesar Seemann em audiência no dia 19 de março de 2004 estava inserido no programa Educa o Educador⁷⁴, pois, como mostra o excerto a seguir, a SMEF pretendia descentralizar os recursos financeiros para viabilizar as propostas de formação continuada das escolas a partir desse ano letivo⁷⁵:

Com alegria, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, através da Divisão de Educação Fundamental, dá mais um passo decisivo na história do Ensino Fundamental, ou seja, **para o ano letivo de 2004, estaremos descentralizando os recursos financeiros para as unidades escolares conceberem e desenvolverem seus projetos educativos, conforme suas necessidades e demandas, mais especificamente, para a**

⁷⁴ A Divisão de Educação Fundamental da SMEF organizou o trabalho no ano letivo de 2004 em torno de treze programas, sendo o Educa o Educador um deles. Os demais programas eram os seguintes: Gente Fazendo Arte; Nossa Gente em Canto; Dança Floripa; Nossa Gente Cidadã; Nossa Gente Faz História; Eco Floripa; Entre a Gente; Vida na Escola; Cultura do Movimento; Escola Solidária; Escola Fora da Escola e (Re)significando a Didática (FLORIANÓPOLIS, 2004).

⁷⁵ É importante esclarecer que durante o período de 2001 a 2004, os projetos de formação elaborados pelas escolas eram encaminhados ao Departamento de Educação Fundamental da SMEF para análise e aprovação. E era o Departamento, que neste período possuía recursos orçamentários próprios, quem efetuava o pagamento dos formadores dos projetos aprovados.

compra de materiais de consumo, equipamentos e realização de formação continuada na própria Unidade Escolar. (FLORIANÓPOLIS, 2003, grifos nossos).

Apesar da “alegria” anunciada com a promessa de descentralização de recursos financeiros, o que certamente poderia ser entendido como um momento particularmente favorável ao encaminhamento de um projeto de formação que necessitasse de aporte financeiro considerável, a equipe pedagógica e a direção da Escola Beatriz tinham clareza de que a conjuntura política municipal era bastante delicada e poderia trazer algumas dificuldades para a sua aprovação. Tal conjuntura configurava-se no último ano de gestão da Prefeita Ângela Regina Heinzen Amin Helou, eleita em 1996 e reeleita em 2000 pelo PP.

Além disso, para o ano de 2004 a Escola encaminhou outros cinco projetos educativos que demandavam recursos financeiros significativos. Eram eles: canto coral, envolvendo os estudantes de 1ª a 5ª série; teatro, para os estudantes de 4ª a 8ª série; olimpíadas escolares, de 5ª a 8ª série; o 6º Escreve Beatriz⁷⁶ e o projeto de saídas de estudo para todas as turmas, como destacado no excerto a seguir:

Saídas previstas para 2004: Serra do Tabuleiro (**turmas de 1^{as} séries**); Estação de tratamento de água da Grande Florianópolis (**2^{as} séries**); Pontos históricos da cidade de Florianópolis (**3^{as} séries**), Laguna: Marco do Tratado de Tordesilhas, Casa e Museu de Anita Garibaldi, Fonte da Carioca construída por escravos em 1863, Casa dos azulejos – réplica de uma quinta portuguesa (**4^{as} séries**); Parque Unipraias em Camboriú: inserido em um dos mais ameaçados ecossistemas do planeta, a Mata Atlântica, desenvolve o projeto “Parque Escola – a diversão que educa” – com

⁷⁶ O concurso literário “Escreve Beatriz” é um projeto que vem sendo desenvolvido desde 1997, sob a coordenação da biblioteca e da sala informatizada da Escola Beatriz, com apoio especial dos professores de Língua Portuguesa e dos anos iniciais. Esse concurso envolve toda a escola em torno da produção e preferências de histórias escritas por estudantes, professores e demais funcionários. “O objetivo é utilizar mais uma estratégia para fomentar: o ato da criação literária, o senso estético crítico, o exercício do relato, a prática da refacção, a vivência de instrumentos da democracia, o trabalho coletivo solidário e o resgate histórico de fragmentos do cotidiano da Escola.” (EBMBSB, 2006a).

ênfoque na educação ambiental (5^{as} séries); Zoológico de Sapucaia do Sul e Museu de Ciência e Tecnologia da PUC – Porto Alegre (6^{as} séries); Município de Urubici, localizado na região serrana: Morro da Igreja, o ponto mais alto do sul do País, cascata Véu de Noiva, sítios arqueológicos, Morro do Avencal – painéis de arte rupestre cravados na rocha, Gruta Nossa Senhora de Lourdes e cavernas (7^{as} séries); Bienal Internacional de Artes Plásticas em São Paulo (7^{as} e 8^{as} séries). (EBMBSB, 2004b, grifos originais).

Em função de todos estes elementos, estabeleceram-se algumas estratégias para garantir a aprovação do primeiro projeto de formação. Uma das estratégias, e sem dúvida a principal naquele momento, foi a busca de apoio financeiro fora da estrutura administrativa municipal⁷⁷, a fim de viabilizar a proposta de divisão dos custos entre diferentes apoiadores, cabendo à SMEF apenas o pagamento das passagens aéreas. Os demais custos seriam divididos entre a Editora Ática, que apoiou o projeto de formação com o pagamento de pró-labore para a formadora, o Hotel Valerim, que a título de cortesia garantiu a hospedagem, e a APP da Escola Beatriz, que ficou responsável pelo pagamento das refeições.

Essa estratégia se manteve ao longo dos dez anos de formação. Porém, como veremos no terceiro capítulo, no item que trata especificamente dos recursos financeiros, a cada ano foi preciso travar uma nova batalha para garantir a realização do Curso, uma vez que a promessa de descentralização de recursos financeiros para a realização de

⁷⁷ Essa estratégia já era utilizada pela Escola Beatriz desde 1998, quando pela primeira vez os estudantes da 7^a e 8^a série tiveram a oportunidade de conhecer a Bienal Internacional de Artes Plásticas em São Paulo em função do apoio da Eletrosul Centrais Elétricas S.A., que aprovou o projeto encaminhado pela escola e garantiu o pagamento do transporte. Com o apoio da Eletrosul, outros projetos foram viabilizados, como por exemplo, o de *Literatura na escola*, no valor de R\$ 3.633,53 (três mil, seiscentos e trinta e três reais e cinquenta e três centavos), que em 2006 possibilitou a aquisição dos seguintes livros de literatura para a biblioteca: *A Divina Comédia* (31 exemplares), *Dom Quixote* (30 exemplares), *Odisseia* (37 exemplares), *Robinson Crusoe* (30 exemplares) e *Vidas Secas* (30 exemplares).

projetos de formação continuada na própria unidade escolar, com a mudança de gestão em 2005, não saiu do papel⁷⁸.

Além disso, outra estratégia importante para a aprovação do primeiro projeto de formação da Escola Beatriz, que acabou permanecendo nos posteriores, foi o convite a outras unidades da Rede para participação no Curso, que previa o envolvimento de aproximadamente 70 profissionais, a saber:

professores e especialistas que atuam de 1ª a 8ª série na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito e nas demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, especialmente as que optaram pela coleção de Alfabetização e/ou de Língua Portuguesa da Editora Ática, quais sejam: E.B.M. Brigadeiro Eduardo Gomes, E.B.M. Donícia Maria Costa, E.B.M. Ponta do Morro, E.D. Costa de Dentro, E.D. João Francisco Garcez e E.D. Retiro da Lagoa. (EBMBSB, 2004a, grifos nossos).

Na ocasião, o convite a outras unidades da Rede propiciou maior visibilidade ao Projeto e, certamente, contribuiu para a continuidade dos apoios necessários à realização do Curso, especialmente por parte da Editora Ática, que, por ter livros didáticos adotados em escolas da RMEF, se comprometeu, a exemplo de outras editoras, a prestar assessoria a essas unidades.

Consideramos importante pontuar este aspecto, porque veremos no terceiro capítulo que a participação de outras escolas foi se intensificando ao longo dos dez anos de formação. E se no início esse convite foi entendido como uma estratégia para a aprovação do Projeto, com o tempo e a participação efetiva de profissionais de outras escolas, ele tornou-se um compromisso da Escola Beatriz com a ampliação dessa discussão para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Trata-se, portanto, de reconhecer a importância e a necessidade da escola como espaço privilegiado de formação e mudança sem que isso signifique a sua sujeição a um processo de isolamento e fechamento entre seus muros. E é a partir desta perspectiva que, no próximo capítulo, analisaremos a estrutura organizacional do curso *Ler e escrever: compromisso da escola*,

⁷⁸ O Programa de Descentralização Financeira e Escola Aberta, da SMEF, que envolve a transferência de recursos financeiros, a título de subvenção social às APPs, acabou sendo destinado exclusivamente a despesas com compra de material de consumo e serviços de manutenção e pequenos reparos.

compromisso de todas as áreas, assim como as principais condições que possibilitaram a sua realização na Escola Beatriz.

3 A FORMAÇÃO COMO COMPROMISSO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA

*Somos o que fazemos,
mas somos principalmente,
o que fazemos para mudar o que somos.*
(Eduardo Galeano)

Iniciamos este capítulo com reflexões sobre a importância dos contextos de trabalho para o processo de desenvolvimento profissional docente. A partir de autores como Nóvoa (2002), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), Garcia (1999, 2009), Imbernón (2011), analisaremos o contexto em que o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* foi desenvolvido, especialmente algumas das condições que foram sendo construídas ao longo da própria trajetória da Escola Beatriz. Apresentaremos e discutiremos também a estrutura do Curso, com destaque para a carga horária, a organização em duas etapas anuais, os participantes, a certificação e os recursos financeiros envolvidos na sua realização, pois se configuram em aspectos importantes que serão retomados no quarto capítulo, ao tratarmos dos fundamentos teórico-metodológicos e das contribuições desse processo de formação para a Escola Beatriz.

3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA

A defesa da escola como espaço de formação e mudança não significa isolá-la em seu mundo físico e, com isso, desconsiderar a importante e necessária contribuição de outras instituições formativas, como as universidades, e nem tão pouco responsabilizá-la exclusivamente pelos processos de mudança. A defesa da escola como espaço de formação e mudança implica, com bem explícita Nóvoa (2002, p. 60 e 61), em uma perspectiva que considera que

O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos. A formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se neste esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta

perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às *práticas de formação contínua centradas nas escolas*. (grifos nossos).

Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 13), ao discutirem os processos de formação em contexto, categoria teórica que também utilizamos nesta pesquisa, afirmam que

A ecologia do desenvolvimento profissional dos professores envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos, como entre estes e os contextos mais vastos em que os professores interagem.

A mudança, então, é concebida como um processo, e não um acontecimento fruto do acaso. Um processo/movimento produzido historicamente, carregado de tensões, contradições, resistências, avanços e recuos e que, por isso, exige esforço, comprometimento e coragem por parte dos professores e demais profissionais da escola para, como afirma Cardoso (2004, p. 124), “resistir, abrir o espírito, instruir-se, recusando os simplismos, a massificação, abrir-se para o novo, buscar fazer de outro modo”. O que não é fácil, mas é necessário.

Assim, é preciso fazer de outro modo a formação continuada de professores, enfrentando o desafio de conceber a escola

como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 2002, p. 61).

É preciso criar uma cultura de formação entre os professores, transformando o espaço de trabalho em um espaço permanente de estudo, discussão e reflexão coletiva, principalmente se considerarmos que o que importa neste processo não é apenas a qualificação ou a progressão na carreira docente (aspectos sempre fundamentais), mas a possibilidade concreta de uma mudança coerente e inovadora da escola. Evidentemente que esta perspectiva coloca-nos diante de desafios ainda maiores quando

a situamos no contexto das atuais condições de precarização da escola pública brasileira. E necessariamente nos perguntamos se é possível ou quais condições ou mudanças precisam ser construídas para tornar esta escola um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para todos, estudantes e profissionais.

Neste sentido, Imbernón (2011) chama a atenção para o fato de a formação constituir-se um elemento essencial, mas não único do desenvolvimento profissional do professor. Aspectos como carreira, salário, jornada de trabalho, clima e condições de trabalho nas escolas, mercado de trabalho, legislação trabalhista, estruturas hierárquicas, níveis de decisão e participação são fatores relevantes que podem facilitar, dificultar ou mesmo impedir o desenvolvimento da profissão docente. Para o pesquisador, a consideração desses aspectos implica em uma redefinição importante, uma vez que a formação deixa de ser analisada apenas como o domínio das disciplinas e passa a ser entendida também como um instrumento de luta por melhorias sociais e trabalhistas:

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Isso significa, por um lado, que o desenvolvimento profissional dos professores precisa ser pensado e exercido não apenas pedagogicamente, mas politicamente, pois, assim como o próprio trabalho docente, ele também está articulado a um determinado projeto de sociedade. E, por outro, que a centralidade do papel do professor na melhoria da qualidade da educação, (re)afirmada nesta pesquisa, não corresponde à ideia do professor “eficaz”, capaz de resolver tudo independentemente das condições materiais e sociais em que desenvolve o seu trabalho, defendida por organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para Ferreira (2012, p. 8), “a OCDE visa construir a ‘docência de sucesso’ por meio de uma padronização do que venham a ser ‘professores eficazes’, inclusive responsabilizando estes próprios pelo seu desenvolvimento profissional (formação continuada)”.

A ênfase na escola como *lôcus* de formação, ao contrário, explicita a importância dos contextos de trabalho para o desenvolvimento profissional docente. Uma possibilidade concreta, como afirma Candau (1997), de construção de uma nova perspectiva envolvendo a área de formação continuada de professores, mas cujo objetivo não pode ser alcançado de forma espontânea, aspecto que também é ressaltado por Garcia (2009), pois

não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p. 57).

A construção de uma cultura profissional colaborativa como um elemento essencial para a implementação de processos de formação e mudança na escola é um aspecto enfatizado por vários autores; dentre eles, podemos destacar: Canário (1998), Pacheco e Flores (1999), Garcia (1999), Perez Gomes (2001), Nóvoa (2002, 2009) e Imbernón (2011). Nesse sentido, para Imbernón (2011), a formação centrada na escola busca o desenvolvimento de um paradigma colaborativo entre os professores. Nele, a reconstrução da cultura escolar é vista não apenas como objetivo final, mas também como processo, no qual a escola deve aprender a transformar sua própria realidade cultural. Para tanto, defende o autor, novos valores precisam ser cultivados:

Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

A colaboração, então, não é mera estratégia de gestão, constitui-se em um princípio, um processo de participação, apropriação e implicação coletiva, no qual a ação de cada professor é considerada interdependente com a de outros professores ou profissionais da escola. Um jogo coletivo, para usar a expressão de Canário (2010), que é constituído e constitui a realidade singular de cada escola: sua história, sua cultura, seus espaços e tempos, seus projetos, suas lutas, sua identidade, o qual se configura em um elemento fundamental para o desenvolvimento de processos formativos contextualizados.

3.2 ALGUMAS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NA ESCOLA

A perspectiva de desenvolvimento profissional docente que vimos discutindo nesta pesquisa deixa clara a relação de interdependência entre o processo de formação dos professores e o contexto mais imediato em que ele ocorre. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), com base nos estudos de Bronfenbrenner (1979), afirmam que essa ecologia do desenvolvimento do professor pode ser analisada em dois níveis: o nível do ambiente direto de trabalho ou contexto de trabalho, que envolve fatores como a disponibilidade de tempo e de recursos, assim como a existência de uma liderança; e o nível do contexto de ensino, em que sobressaem as culturas docentes.

Neste sentido, Garcia (1999, p. 172) também sustenta que o desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola necessita de algumas condições para obter êxito:

Em primeiro lugar, referimo-nos à necessidade de **liderança** por parte de pessoas (diretor, professores, [equipe pedagógica]) como elementos motores do sistema escola. A liderança na escola pode ser influenciada pelo **clima organizacional**, ou seja, pelas relações que se estabelecem entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem com o meio. Em terceiro lugar, [...] salienta a **importância dos próprios professores** como elementos determinantes do êxito da formação orientada para a escola. Por último, a **natureza do desenvolvimento profissional**, ou seja, o seu caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade [e] participação (grifos nossos).

A importância de todas essas condições para o processo de desenvolvimento profissional docente é inquestionável, por isso as retomaremos em vários momentos de nossa análise. Porém, de imediato, gostaríamos de explicitar aquelas que, do nosso ponto de vista, foram as principais condições para a proposição e realização ao longo de uma década do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, os quais assumimos como os elementos estruturantes de nossa pesquisa. Referimo-nos especificamente ao fato, como apresentamos no primeiro e segundo capítulos, de este ter sido um projeto de formação da Escola Beatriz que foi pensado e elaborado para responder às suas necessidades, e não apenas um projeto que ocupou o seu espaço físico. E mais que isso, como mostraremos neste e também no quarto capítulo, esse projeto de formação da escola constituiu-se em um projeto de escola, assumido, construído e articulado cotidianamente e coletivamente.

A importância da primeira condição pode ser percebida no próprio levantamento dos artigos científicos, dissertações e teses que efetuamos para a elaboração do estado do conhecimento, no qual verificamos que um grande número dos projetos de formação que passaram a ser realizados nas escolas a partir dos anos 1990 ainda atendia e era organizado muito mais em função de demandas externas do que da própria unidade. Neste sentido, a reflexão de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 10) nos parece bastante apropriada. Para os autores, uma formação realizada no contexto físico da escola

não é necessariamente, por si só, uma formação mais ativa e envolvente. Pode ser mesmo, na expressão de José Alberto Correia, uma formação sentada na escola, isto é, uma formação em que os professores se mantêm ouvintes passivos. Não é por se deslocar as conferências da universidade para a escola que se consegue automaticamente uma maior participação dos professores.

Isto significa que um projeto de formação continuada com *locus* na escola, apesar de todas as dificuldades que a realidade escolar suscita, precisa ser assumido como um compromisso político-pedagógico de mudança da própria escola. Esse foi o elemento fulcral que, na nossa avaliação, possibilitou a Escola Beatriz construir, durante o próprio percurso formativo, as condições necessárias para garantir a sua realização por dez anos. Tal avaliação, que reitera a perspectiva da formação como um instrumento de luta (IMBERNÓM, 2011) e como

uma das componentes da mudança (NÓVOA, 2002), também nos possibilita afirmar que a Escola Beatriz, em 2004, constituía-se em um terreno fértil para o desenvolvimento deste projeto de formação.

Isto implica a necessidade de compreender o caráter histórico de todo este processo, cujo início se deu com a identificação dos altos índices de repetência e evasão como um problema central para a Escola e, na esteira dessa discussão, com a definição do ensino da leitura e da escrita como uma necessidade formativa desse coletivo. E como tal considerar que a construção de um contexto favorável à formação e à mudança da escola “não é algo dado, nem se conquista de uma vez para sempre, trata-se, ao invés, de um processo contínuo de luta e vigilância” (MUNARIM, 2000, p. 24-25).

E neste contexto, é importante destacar que a maioria dos profissionais, em 2004, era efetivo e havia ingressado na Escola Beatriz até o ano de 2000. Portanto, o processo de discussão a que nos referimos no parágrafo anterior foi realizado praticamente pelo mesmo grupo, cuja situação de estabilidade e permanência na Escola atendia à primeira condição, de acordo com Giovanni (2003, p. 219), “para o envolvimento desses profissionais na construção da história e da memória da instituição”. Condição que também consideramos fundamental para o desenvolvimento de um projeto de formação que se pretenda coletivo, contextualizado, contínuo e com possibilidades concretas de provocar mudanças significativas na escola e no trabalho do professor.

No ano de 2004, a Escola atendia a 538 estudantes, distribuídos em 24 turmas, três turmas de cada série, e possuía 50 trabalhadores: 9 professores das séries iniciais (dos quais 5 eram efetivos; desses, 3 de 40 horas e 2 de 20 horas; e 4 eram professores substitutos de 20 horas), 19 professores das séries finais⁷⁹ (17 deles efetivos: 9 de 40 horas e 8 de 20 horas; e 2 professores substitutos de 20 horas)⁸⁰, 1 diretora (administradora da escola, reeleita em dezembro de 2002), 1 secretária, 1 auxiliar de secretaria (função ocupada por uma auxiliar de ensino readaptada), 2 orientadoras educacionais e 1 supervisora escolar (todas efetivas e com 40 horas), 1 bibliotecária (efetiva, com 30 horas), 1 auxiliar de biblioteca (função ocupada por um auxiliar de ensino readaptado), 1 professora da sala de recursos (efetiva, com 40 horas), 1 professora

⁷⁹ Incluímos aqui os professores de Educação Física, mesmo sendo eles também professores das séries iniciais.

⁸⁰ Importante destacar que, com exceção da 3ª série, todas as demais séries e disciplinas possuíam pelo menos 1 professor de 40 horas efetivo. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, eram 2 professoras efetivas e com 40 horas.

coordenadora da sala informatizada (professora efetiva dos anos iniciais designada por 40 horas para a função), 2 auxiliares de ensino (substitutos e com 40 horas), 3 merendeiras, 5 auxiliares de serviços gerais e 2 vigias (todos efetivos) (EBMBSB, 2004c).

Assim, o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* constituiu-se em uma prioridade para esse grupo, que, junto há muitos anos, teve a possibilidade de partilhar a mesma história de discussão, reflexão e construção de um projeto de escola, para o qual o compromisso coletivo com esse processo formativo estava explicitado nas metas aprovadas para os anos de 2004 a 2013. A este respeito gostaríamos de lembrar que, como mostramos no primeiro capítulo, após a introdução da metodologia do Planejamento Estratégico Situacional na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 1995, os profissionais da Escola Beatriz, a cada início de ano letivo, passaram a discutir e aprovar as metas a serem atingidas naquele período. Essas metas, assim como a proposta de calendário escolar em que os dias do Curso estavam assegurados, também eram apresentadas e submetidas à aprovação do Conselho de Escola/APP e da Assembleia Geral⁸¹. As reuniões eram realizadas sempre no período noturno, para oportunizar a participação dos pais, embora esse horário dificultasse a presença de muitos professores e dos estudantes (crianças e adolescentes).

No dia 13 de fevereiro de 2004, primeiro ano em que o Curso foi realizado, foram aprovadas três metas, duas delas vinculadas diretamente à temática da formação, como podemos constatar a seguir:

Professores instrumentalizados para o ensino da pesquisa escolar no ensino fundamental.

Professores de todas as disciplinas envolvidos com a tarefa de formar leitores autônomos e usuários competentes da escrita.

Planejamento qualificado em torno do eixo – Ler e escrever: compromisso da escola,

⁸¹ Este procedimento, por princípio, se manteve na Escola Beatriz mesmo depois da Portaria nº 11, de 3 de fevereiro de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010A), da Secretaria Municipal de Educação, na qual a obrigatoriedade da aprovação do calendário pela comunidade escolar foi retirada. A Portaria nº 11, em seu art. 3º, dispõe que: “O calendário escolar, respeitadas as normas legais, deve ser anualmente elaborado pela unidade educativa, respeitando as determinações estabelecidas no PPP, que será amplamente divulgado, cabendo à SMEF supervisionar o cumprimento das atividades nele previstas.”

compromisso de todas as áreas. (EBMBSB, 2004d, p. 122, grifos nossos).

As duas metas que diziam respeito à formação permaneceram até o ano de 2013. Porém, a partir de 2008, com o aprofundamento das discussões em torno do ensino da leitura e da escrita como uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, outras quatro metas foram aprovadas: “Proposta de gêneros textuais definida”, “Definição dos conteúdos a serem trabalhados do 1º ao 9º ano, com ênfase para os conteúdos procedimentais que envolvem a leitura”, “Currículo da Escola Beatriz definido em torno do eixo: Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” e “Espaço escolar reestruturado em função do currículo” (EBMBSB, 2010b).

Além desse aspecto, outros dois dados de realidade corroboram com a assertiva de que o projeto de formação era uma prioridade para a Escola Beatriz. O primeiro diz respeito ao fato de, durante os dez anos de realização do Curso, o (re)agendamento de suas datas, às vezes em decorrência de greve dos trabalhadores municipais, nunca ter implicado em sua transferência para o período noturno ou para os sábados. Mesmo em 2009, ano em que se efetivou uma greve de 27 dias – a maior do período de 2004 a 2013 –, a Escola buscou formas de reposição dos dias não trabalhados que não causassem prejuízos à qualidade do processo de formação.

O segundo dado de realidade trata da incorporação e crescente importância que essa temática foi assumindo nos projetos de gestão dos diretores eleitos no período de realização do Curso, a qual foi traduzida, como veremos no quadro a seguir, em slogan de campanha, título de projeto, justificativa, objetivos e ações a serem realizadas durante o mandato:

Quadro 4 – A temática da formação traduzida nos projetos de gestão dos diretores eleitos em 2004, 2006, 2008 e 2010

Ano da eleição	Diretor eleito e resultado do pleito	Projeto de gestão
2004	<p>Diretor: Pedro Cabral Filho</p> <p>Eleição realizada em 27 de novembro de 2004: Nº de votantes: 516 Votos válidos: 496 Votos nulos: 5 Votos brancos: 15</p> <p>Percentual de preferência de 96,12%</p>	<p>Excerto retirado da justificativa do projeto de 2004: “O Projeto de Gestão que ora apresentamos para início de debate com a comunidade escolar da Escola Beatriz, caracteriza-se fundamentalmente como uma possibilidade de continuidade e um esforço no sentido de qualificar o Projeto Político Pedagógico que já há muito vem sendo implementado na Escola. Um Projeto que necessariamente precisa ser construído coletivamente, sob pena de permanecer letra morta”. “Algumas ações... [...] Desenvolver e estimular a formação continuada dos profissionais da Escola, seja pela participação em cursos oferecidos pela própria unidade a partir das demandas do PPP, seja em cursos oferecidos pela SME ou outras instituições.”</p>
2006 e 2008	<p>Diretor: Pedro Cabral Filho</p> <p>(RE)eleição realizada em 25 de novembro de 2006: Colégio eleitoral: 778 eleitores</p>	<p>Slogan da campanha de 2006: “Vamos fazer do Beatriz uma escola de leitores.” Slogan da campanha de 2008: “Beatriz, uma escola de leitores.” Título do projeto de gestão de 2006 e 2008: “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas. Uma proposta pedagógica interdisciplinar.”</p>

(continua)

(continuação)

Ano da eleição	Diretor eleito e resultado do pleito	Projeto de gestão
2006 e 2008	<p>Nº de votantes: 485 Votos válidos: 463 Votos nulos: 3 Votos brancos: 19</p> <p>Percentual de preferência de 95,46%.</p>	<p>Excerto retirado da justificativa do projeto de 2006 e 2008: “[...] o projeto de gestão para o período 2007/2008 [e 2009/2010] articula-se ao projeto político-pedagógico da Escola Beatriz cujo eixo é ‘ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas’ e, para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de ações de formação permanente [...]”.</p>
2006 e 2008	<p>(Re)eleição realizada em 22 de novembro de 2008: Colégio eleitoral: 687 eleitores</p> <p>Nº de votantes: 389 Votos válidos: 372 Votos nulos: 3 Votos brancos: 14</p> <p>Percentual de preferência de 95,63%.</p>	<p>Ações que aparecem no projeto de 2006 e de 2008: “Formação permanente: continuidade do Curso de Formação Permanente oferecido pela Escola [...]. Planejamento e conselho de classe: qualificação do planejamento tendo como eixo norteador o compromisso de todas as áreas com a formação de leitores autônomos e usuários competentes da escrita; definição de uma proposta de progressão de gêneros textuais a serem trabalhados sistematicamente em cada série e sob a responsabilidade de qual(is) disciplina(s); [...]; qualificação do conselho de classe visando torná-lo um espaço de socialização e discussão do trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do bimestre, sempre articulado à proposta pedagógica da escola; [...]”.</p>

(continua)

(continuação)

Ano da eleição	Diretor eleito e resultado do pleito	Projeto de gestão
2010	<p>Diretor: Edilton Luis Piacentini</p> <p>Eleição realizada em 26 de novembro de 2010 Colégio eleitoral: 730 eleitores Nº de votantes: 581 Votos válidos: 580 Votos nulos: 1 Votos em branco: zero</p> <p>Percentual de preferência de 99,83%.</p>	<p>Slogan da campanha: “Beatriz: uma escola de leitores.”</p> <p>Título do projeto de gestão: “Beatriz: uma escola de leitores”</p> <p>Excerto retirado da justificativa do projeto: “[...] o projeto de gestão 2011/2013⁸² tem como principal objetivo a construção/definição de um currículo para a Escola Beatriz, no qual os conteúdos, os tempos e os espaços sejam pensados em função da formação de leitores e escritores – condição para o exercício da cidadania. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de ações que criem as condições objetivas para a materialização desta proposta.”</p> <p>Ações: “Formação permanente: ampliação do Curso de Formação Permanente oferecido pela Escola [...].”</p> <p>Currículo: consolidação do ensino fundamental de 9 anos na Escola; construção do currículo da Escola, com ênfase para a definição dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais fundamentais a serem trabalhados do 1º ao 9º ano; [...].”</p>

(continua)

⁸² A partir da eleição de 2010, o mandato do diretor passou a ser de três anos.

(conclusão)

Ano da eleição	Diretor eleito e resultado do pleito	Projeto de gestão
2010	<p>Diretor: Edilton Luis Piacentini</p>	<p>Planejamento e conselho de classe: qualificação do planejamento tendo como eixo articulador o compromisso de todas as áreas com a formação de leitores autônomos e usuários competentes da escrita; organização de momentos coletivos, ao longo do ano, visando o replanejamento; acompanhamento da execução do planejamento, especialmente nas séries iniciais; qualificação do conselho de classe visando torná-lo um espaço de socialização e discussão do trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do bimestre; [...].”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos seguintes documentos: EBMBSB (2004e; 2006b; 2008a; 2010a).