

NA CONTRAMÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRESCRITIVAS: UMA EXPERIÊNCIA ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE GUARUJÁ-SP

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
4(2): 93-101, jul/
dez, 2011.

Marcos Eduardo dos Santos¹
marcosesantos@terra.com.br

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa²
ssdarosa@unisantos.br

Resumo:

O artigo discute os sentidos e significados atribuídos pelos professores à formação continuada desenvolvida no âmbito e como parte do Projeto Espaço de Aprendizagem, concebido por uma equipe multidisciplinar de profissionais de educação e saúde, com o objetivo de enfrentar as 'queixas escolares' dos alunos das escolas públicas do município do Guarujá, no estado de São Paulo. Os resultados indicam que, ao privilegiar o *processo* de construção do protagonismo dos docentes, por meio de espaços institucionais de diálogo e escuta de suas inquietações, o Projeto Espaço Aprendizagem constitui-se como modelo alternativo de formação continuada de professores que se dá na contramão das políticas educacionais prescritivas orientadas exclusivamente por *resultados*.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas em educação • Formação continuada do professor • Credibilidade da escola pública

Abstract:

This article discusses the meanings assigned by elementary school teachers to their continuing education as part of the so called 'Learning Space Project', which was designed by a multidisciplinary professional team in order to address the students' learning problems in public schools of the city of Guarujá in São Paulo State. The research outcomes indicate that by privileging the process of building teachers as protagonists of their work through institutional spaces for dialogue and listening to their concerns, the Learning Space Project was established as an alternative model of teachers' continuing education in the opposite direction of prescriptive educational policies exclusively focused on results.

KEYWORDS: Educational policies • Teachers' continuing education • Students' learning problems.

93

Na contramão das políticas educacionais prescritivas: uma experiência alternativa de formação continuada de professores na rede municipal de Guarujá-SP

Santos ME
Rosa SS

¹ Psicólogo, Mestrando em Educação da Universidade Católica de Santos, Coordenador da Divisão de Apoio Psicopedagógico da Secretaria de Educação do município do Guarujá, SP.

² Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP, professora e pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.



INTRODUÇÃO

Os sistemas de ensino de estados e municípios, em todo o país, têm cada vez mais se mobilizado para elaborar e implementar ações e políticas que visam a melhoria da qualidade de ensino aferidas nas avaliações de larga escala. É possível afirmar que a cultura da avaliação, instituída com maior visibilidade a partir dos anos 1990 no Brasil, faz parte do cotidiano e orienta as práticas escolares em busca de melhor desempenho dos alunos e *performance* dos professores. Sabe-se também que a prioridade tem sido dada aos programas e projetos voltados para a aprendizagem da leitura, escrita e operações básicas da matemática, visto que as dificuldades enfrentadas em etapas mais avançadas da escolarização decorrem das lacunas de aprendizagem dos anos iniciais.

Tais desafios têm sido enfrentados, na maioria dos casos, com a elaboração de programas e projetos educacionais e curriculares de natureza prescritiva, desenhados e gerenciados pelas equipes técnicas dos sistemas de ensino - ou por eles contratadas - cuja implementação, nas escolas, fica a cargo de coordenadores e professores. Complementarmente, e em decorrência de um modelo centralizado e gerencial, tais políticas preveem a 'formação continuada de professores' como parte de um processo que, em última análise, concebe e trata os docentes como meros executores das orientações emanadas dos órgãos centrais dos sistemas (ROSA, 2010).

Este trabalho apresenta e discute resultados de uma pesquisa sobre um projeto de formação continuada de professores que caminha na contramão das atuais políticas educacionais prescritivas e homogeneizadoras. Trata-se do Projeto Espaço Aprendizagem, concebido e desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de profissionais da educação e da saúde do município do Guarujá, no estado de

São Paulo. Este texto foi dividido em três partes: na primeira, apresentamos a estrutura e proposta de intervenção do projeto a partir da descrição do cenário que lhe deu origem. Em seguida, discutimos os pressupostos desse espaço formativo. Por fim, trazemos à luz depoimentos dos docentes que integraram a equipe do Projeto no ano de 2010, coletados em discussão de grupo focal.

Origem e concepção do Projeto Espaço de Aprendizagem

A noção de “fracasso escolar” se impõe como verdade no discurso comum, fortalecido pela mídia (CHARLOT, 2000; BALL, 2008) e tendo por base a divulgação do fraco desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. Diversos fatores são apontados como os vilões de tal “fracasso”: a falta de preparo dos professores, a precariedade das instalações nas escolas, a “deseestruturação” das famílias, os problemas sociais e econômicos, etc. Na prática, o ônus decorrente de tais crenças recaem sobre os “alunos-problema”, cujos diagnósticos e tratamentos são em geral desconhecidos. Daí o crescente número de “encaminhamentos” de alunos para os chamados ‘especialistas’ (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc).

O Projeto Espaço de Aprendizagem (PEA) se organizou em torno da constatação de que parte significativa dos alunos da rede municipal do Guarujá era encaminhada aos serviços de saúde a partir de ‘queixas’ pouco consistentes. Além disso, no trabalho de assessoramento realizado por equipe multidisciplinar às unidades escolares percebia-se a tendência dos educadores de responsabilizar os pais e a delegar a “solução” dos problemas aos “especialistas”. Intrigava o fato dos professores não se perceberem como ‘especialistas’ do ensino e tampouco questionarem o papel da escola e o seu (não) envolvimento nessa questão. O



que aparecia, de forma evidente, eram discursos despotencializados, preconceituosos e angustiados responsáveis pelos inúmeros afastamentos de docentes por licenças médicas.

A necessidade de enfrentar tais fenômenos se colocava pelo grande contingente de professores nessa situação. Diante desse quadro, uma equipe multidisciplinar de apoio psicopedagógico - constituída por oito psicólogos, uma fonoaudióloga, dois assistentes sociais, um oftalmologista e onze psicopedagogas - entendeu que seria necessária a criação de espaços e tempos voltados para a circulação e discussão de saberes relacionados às dificuldades de aprendizagem, tema pouco estudado na escola. É preciso mencionar que a rede de ensino de Guarujá é composta atualmente por 26 unidades escolares e 1.666 professores que atendem 13.500 alunos ensino fundamental. O PEA foi pensado, então, como dispositivo de intervenção no interior das unidades de ensino com o objetivo potencializar a produção de novos sentidos sobre o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Para tanto, a equipe idealizou três planos estratégicos de ações que se complementam: O *Projeto de Assessoramento Técnico Multidisciplinar às Unidades Ensino da Rede Municipal*, para dar assessoramento institucional a alunos, professores, equipes gestoras e familiares; o *Projeto Espaço de Aprendizagem* que visa atender, no contraturno escolar, os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I com rendimento escolar reiteradamente insatisfatório; e, finalmente, o *Projeto de Formação Continuada de professores*, que se propõe a ser um espaço de interlocução, reflexão e troca de experiências dos professores integrantes do PEA. Este último projeto foi objeto específico desta pesquisa.

A hipótese do trabalho de asses-

soramento – e também da pesquisa - é que as dificuldades, angústias e resistências dos professores diante dos casos ditos “difíceis” de alguma forma se associam à relação que esses educadores construíram, ao longo de sua trajetória de vida e de formação, com a *ideia de aprender* (ou com o “não aprender”) dos alunos. Tendo em vista que os encontros formativos visam possibilitar a (res)significação dos saberes e práticas desses professores e a lidar com os “alunos difíceis” a partir de novas formas de entendimento, o objetivo da pesquisa foi identificar os efeitos produzidos por essa vivência sobre as práticas dos professores.

Para melhor compreender a relevância e o sentido desta pesquisa, é necessário apresentar a proposta do projeto de formação continuada do Projeto Espaço Aprendizagem, cuja principal preocupação é o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores que o integram. A nosso ver, este é o traço distintivo de um projeto que caminha na contramão das políticas prescritivas que concebem a formação como “capacitação” e propõem a execução de planos educativos à prova de professor (APPLE, 2001).

A dimensão formativa do Projeto Espaço de Aprendizagem: um processo artesanal

Entendemos que a temática da formação de professores não prescinde da reflexão sobre as concepções de homem, escola, educação, assim como sobre as relações que constituem a dinâmica institucional escolar. Da mesma forma, temos claro que nenhuma estratégia de formação por si só é capaz de fazer avançar e superar os impasses da prática. Por outro lado, também não basta apresentar as melhores técnicas e estratégias didáticas desvinculadas da reflexão e compreensão dos pressupostos teóricos que as fundamentam. Assim, concordamos com Aguiar e Galdini, (2003 p.88)



quando afirmam que ao “falarmos em formação de professores, faz-se necessário compreender, como primeiro pressuposto, que a escola, local onde a atividade docente acontece, é um espaço institucional e de mediação social”.

A escola expressa, em suas formas de funcionamento, as relações sociais e políticas, os valores e ideologias que permeiam as práticas institucionais e pessoais. No trabalho de assessoramento às unidades escolares e nos encontros quinzenais com as trinta e duas professoras integrantes do PEA, apostamos na possibilidade de exercerem papel ativo na produção de conhecimentos e criação de situações de aprendizagem. Contrariando a lógica da “racionalidade técnica”, as práticas formativas do PEA partem do princípio de que o professor é um investigador dos fenômenos pedagógicos e sociais com os quais se depara. Entendemos que é este o movimento pendular entre o pedagógico e o político de que trata Giroux (1997) ao referir-se às condições necessárias para que o professor se torne um intelectual crítico de seu trabalho.

Desse modo, os encontros de formação do PEA são pautados por questões advindas das experiências e dilemas vividos pelos professores, constituindo-se como espaço de discussão sobre as conquistas, entraves, avanços, estratégias de intervenção, reflexões teóricas e angústias decorrentes da prática. A dinâmica construída nesse espaço faz com que o grupo se torne continente, isto é, capaz de exercitar o “acolhimento” do outro em suas intuições, dúvidas e incertezas e no processo de construção de saberes a partir do seu “não-saber”. Isso porque acreditamos que uma verdadeira *formação* se organiza no tempo (*continuamente*) e em função dos vínculos estabelecidos *com* um corpo docente real, isto é, constituído por pessoas de carne e osso, com necessidades (obje-

tivas) e vivências (subjetivas) tipicamente humanas. Pacotes formativos, ao contrário, são pensados *para* um professor genérico e abstrato, descontextualizado e, por isso mesmo, destituído de alma e de subjetividade. Da maneira como entendemos,

(...) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, (1992 p.25).

Ademais, na perspectiva de considerar o professor – e os alunos - como sujeitos (*humanos*), portanto falíveis e inconclusos, é necessário pensá-los no contexto de suas condições de vida, no trabalho, na família, etc. Isso significa pensar as intervenções junto aos alunos *com* os professores, considerando a complexidade da própria sociedade como espaço formativo. Por isso, entendemos que uma discussão de fato *crítica* sobre os saberes instituídos acerca das “dificuldades de aprendizagem” (ou seja, aqueles conhecimentos científica e metodologicamente sistematizados) requer e pressupõe refletir sobre o sentido e a função da escola para alunos concretos, em função de práticas educativas situadas e de um grupo-escola real e não como entidade abstrata.

Nos encontros quinzenais do PEA, o grande desafio é desenvolver um trabalho de formação que realmente promova mudanças *genuínas*, efetivamente autênticas, nas formas de pensar e agir dos educadores. Acontece que a *autenticidade*, como qualidade específica das mudanças almejadas só é possível a partir de um esforço de ressignificação dos sentidos da educação nos espaços institucionais concretos. Em outras palavras, a compreensão dos conflitos, contradições e



tensões colocados no cotidiano escolar é parte dos processos formativos dos professores. Para tanto, entendemos que é importante desconstruir algumas concepções fortemente enraizadas no imaginário social assimilado pelos professores – como as noções de “fracasso escolar” ou “dificuldades de aprendizagem”, por exemplo - para, só então, procurar (re) construir, *com* eles, formas mais fidedignas e autênticas de lidar com os processos de ensinar e aprender em contextos institucionais concretos.

Daí priorizarmos o aprimoramento de um tipo de *escuta* que ajude o grupo a penetrar nesse cotidiano escolar, discutir suas contradições e suas determinações para, artesanalmente, encontrar alternativas práticas de manejo dos problemas e desafios colocados para o professor. Esse exercício de escuta do *outro* é condição para a aprendizagem do diálogo e para a superação da condição de isolamento e solidão vivida por grande parte dos professores. Coerente com esse princípio de trabalho, esse também foi o objetivo central desta pesquisa: ouvir os professores acerca dos efeitos produzidos pelos processos formativos vivenciados no PEA sobre as práticas e sobre a subjetividade do professor, na sua relação consigo mesmo, com o outro e com os conhecimentos da sua profissão. Os resultados dessa escuta é o que se pretende colocar em destaque a seguir.

Com a palavra as professoras: efeitos dos processos formativos do PEA

Os depoimentos analisados neste tópico foram coletados em grupo focal, organizado em torno de três grandes eixos de discussão, do qual participaram cinco representantes do conjunto das professoras integrantes do PEA: *a) desde que nasci muitas coisas aprendi* (relativo a aspectos da formação dos sujeitos nos âmbitos familiar, escolar

e círculo social estendido, como amigos, colegas de trabalho, etc); *b) constituição do papel de professor* (fatores e circunstâncias relacionados à escolha e aprendizagem da profissão docente); *c) efeitos mobilizadores da formação continuada*. Os dois primeiros eixos de discussão contemplaram um dos objetivos específicos da pesquisa que foi analisar a relação que essas professoras estabelecem com o aprender.

Para tanto, a categoria conceitual básica de análise foi a noção de “relação com o saber”, trabalhada por pesquisadores franceses desde os anos de 1980 e divulgada no Brasil por Charlot, 2000; Charlot, 2005. Fundamentado no pressuposto ontológico e epistemológico de que o sujeito é ao mesmo tempo singular e social, o conceito de relação com o saber privilegia os sentidos e significados que mobilizam (ou não) o indivíduo a relacionar-se com os objetos da cultura e, mais especificamente, com o aprender. A “relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, *et al.*, 1992) ou, ainda, “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000).

Assim, o roteiro de discussão no grupo focal foi inspirado no que esses pesquisadores denominaram “balanços de saber” (CHARLOT, 2005) e a análise dos dados, com base na metodologia dos “núcleos de significação” (AGUIAR e OZELLA, 2006) visando extrair das narrativas as categorias de análise a partir do ponto de vista dos professores. Neste artigo, daremos ênfase aos núcleos relacionados às vivências de formação, definidos a partir de pré-indicadores e indicadores de sentido após sucessivas leituras intra e inter-núcleos. São eles: o olhar em relação ao outro; a relação com o mundo e consigo mesmo; a relação com o



trabalho docente.

A ideia chave do primeiro núcleo de significação é a de que as professoras identificam uma mudança significativa na maneira como passaram a compreender e olhar para os alunos que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, tornando-se mais sensíveis e tolerantes às suas necessidades de aprendizagem. Assim, ali onde a princípio só percebiam obstáculos, perceberam que há diferentes modalidades e ritmos para aprender a partir do uso de estratégias lúdicas (jogos) de ensino. Pelos depoimentos pode-se deduzir que os conceitos trabalhados nos encontros de formação, associados aos problemas vividos em sala de aula, possibilitaram a ressignificação de suas percepções sobre aos alunos:

Minha visão mudou em relação ao olhar que tenho para cada aluno como indivíduo que sente e pensa. Minha prática sofreu alguns ajustes, pois *desejo* alcançar objetivos que são mais fortemente conquistados através de metodologias diferenciadas apresentadas pelo projeto. (professora Kelly)

Então hoje *eu não admito* quando alguém fala que não é viável, que não é possível. É viável, é possível, eles aprendem, eles superam. Então acho que essa foi uma grande mudança. (professora Clara Maria)

A leitura atenta dos dois depoimentos acima permite perceber que a mudança de percepção e entendimento em relação aos alunos não é meramente “cerebral”. Ou seja, nesse movimento que resultou na incorporação de novas categorias conceituais para a compreensão dos processos de aprendizagens dos alunos estava também em curso uma mudança subjetiva importante na relação que essas professoras passaram a estabelecer com o mundo e consigo mesmas. Note-se que ao falar dos efeitos de tal mudança sobre a sua prática, a professora

Kelly fala de seu “*desejo de alcançar os objetivos*”, enquanto a professora Clara Maria revela não só uma nova atitude em relação aos que duvidam da possibilidade de que certos alunos aprendam, mas também a sustentação de uma posição firme e categórica ancorada em sua própria experiência de que “é possível, eles aprendem, eles superam”.

Esses elementos – a relação com o outro e consigo mesmas – são os que constituem o segundo núcleo de significação identificado a partir da leitura dos depoimentos e narrativas das professoras no grupo focal. Em relação a este tema, as professoras falam sobre o aumento da capacidade de lidar com frustrações, de esperar, de aceitar e respeitar o ritmo do aluno. Inerente a esse movimento há também fortes evidências de que o exercício da escuta do outro e o questionamento de suas crenças, preconceitos e de hábitos arraigados parece ter produzido efeitos importantes. Esses dois depoimentos são ilustrativos desse processo de mobilização vivido pelas professoras:

As mudanças foram muitas: saber esperar e respeitar o limite de cada um, ter um olhar mais positivo a respeito das pessoas, não ser tão crítica, entre outros, mudança de postura frente ao aluno com dificuldade de aprendizagem, ser mais criativa ao elaborar uma aula, saber pedir ajuda quando necessário, entre outros. (Maria Vitória)

As mudanças acho que foram muitas mas eu acho que a principal foi, assim, nem sempre o que eu acreditava ser o melhor era o melhor. Então eu aprendi a aceitar isso. (professora Amanda)

Em decorrência desse processo, o terceiro núcleo de significação identificado – o da relação com o trabalho docente – contém interessantes elementos que permitem inferir que tais mudanças subjetivas produziram efeitos significativos do ponto de



vista prático, modificando a relação dessas professoras com o seu próprio trabalho. Tais efeitos se expressam no aprendizado de novas estratégias didáticas, mas sobretudo no que diz respeito a uma atitude mais cuidadosa, mas também mais criativa e autônoma no planejamento e condução do trabalho pedagógico tanto com os alunos do PEA como nas suas salas de aula regulares.

Aprendi a trabalhar com jogos, [a compreender] a importância dos jogos na aprendizagem e a ter um olhar diferenciado, perceber erros [e também] a pensar no aluno com suas potencialidades e não somente nas suas condições de aprendizagem [hoje] (professora Kelly)

[...] hoje tenho o cuidado e a preocupação de planejar minhas aulas, atendendo e respeitando todas as modalidades de aprendizagem, usando estratégias diversificadas de ensino para o mesmo conteúdo a ser trabalhado.” (professora Branca)

[o que estou aprendendo] me auxilia na sala regular, me ajuda a saber trabalhar com grupos, a propor aulas mais atrativas, a elaborar estratégias realmente significativas para o aprendizado. (professora Amanda)

[aprendi...] a ter mais propriedade. Você identifica às vezes algumas coisas [mas não sabe] aconteceu comigo, antes de entrar para o projeto ‘ah, eu sabia que tinha alguma coisa aí’ (referindo-se ao aluno) e conseguia identificar, mas não conseguia bolar um plano para trabalhar com aquela dificuldade. Então, hoje eu consigo identificar e consigo ter mais propriedade para trabalhar aquela dificuldade, consigo ver um leque de opções e eu vou trabalhar as opções que eu tenho em cima daquela dificuldade que aquele aluno está apresentando. Então acho que o projeto me torna mais segura e mais dona do meu conhecimento e de como aplicá-lo.” (professora Maria Vitória)

Este último depoimento parece

sintetizar de forma muito pertinente um sentimento fortemente compartilhado nas discussões do grupo focal: a importância da apropriação significativa dos conceitos e teorias de modo que o professor possa usá-los como ferramentas para planejar, conduzir e avaliar o seu próprio trabalho. Quando isso acontece, abrem-se “novas opções”, como afirma a professora Maria Vitória, permitindo que o professor se sinta “dono do seu conhecimento”. É esta a autonomia intelectual a que se refere Contreras quando afirma que “somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas” (CONTRERAS, (2002 p.129-130).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou apresentar e discutir o trabalho de formação continuada de professores desenvolvido no interior de um projeto de assessoramento psicopedagógico desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de profissionais da educação e da saúde no município do Guarujá, localizado na Baixada Santista, no estado de São Paulo. Procuramos demonstrar, pelo relato dos problemas que deram origem ao Projeto Espaço de Aprendizagem, bem como pela descrição de seu delineamento metodológico, que se trata de um conjunto de ações de natureza e interesse públicos mas que, no entanto, caminha na contramão de políticas educacionais que instituem processos formativos com vistas, exclusivamente, à melhoria dos indicadores quantitativos de qualidade por via da avaliação do desempenho dos alunos.

A lógica de tais políticas prescritivas e homogeneizantes, como nos ensina o pesquisador inglês Stephen J. Ball, se vale basicamente de três tecnologias políticas: *a forma de mercado, o gerencialismo e a performatividade* (BALL, 2005; BALL, 2008)



que, decididamente, não se aplicam ao projeto aqui analisado. Em primeiro lugar porque os elementos mobilizadores da proposta vinculam-se a um genuíno compromisso político de seus mentores e gestores no sentido de trabalhar tanto com os alunos que “não aprendem” como com os professores que “não ensinam”. Em outras palavras, o objetivo do Projeto é tanto garantir condições para que a rejeição ou abandono dos “casos difíceis” não se transforme em “exclusão”, como promover a “inclusão” efetiva dos professores nesse trabalho, assumindo-os como intelectuais responsáveis pela melhoria dos resultados e da qualidade da educação.

Vale registro que os mesmos ingredientes de discurso das políticas neoliberais e conservadoras aqui se encontram: inclusão, melhoria da qualidade, responsabilidade dos professores, melhores resultados. Entretanto, com significados muito distintos. Como se procurou demonstrar, a proposta de formação continuada do PEA pressupõe e trabalha para que o professor se aproprie dos saberes relacionados ao seu trabalho. Dessa forma, o envolvimento e a “responsabilidade” dos professores não são obtidos por mecanismos e dispositivos de “prestação de contas” (*accountability*) ou por outras formas de “convencimento” e controle, como as políticas de bônus, por exemplo. O depoimento da professora Clara Maria deixa claro, aliás, que o “convencimento” desses professores é resultado de um trabalho autêntico de formação.

E eu só consigo convencer alguém quando eu me convenço, e foi o que aconteceu. E isso a gente conseguiu mostrar realmente com trabalho, com resultados. Então no meio do ano eu já sabia que era possível e que eu ia tentar convencer os demais, e foi o que aconteceu”.(Professora Clara Maria)

Vale registro também que o sen-

tido da palavra “resultado” no contexto desse projeto nada tem a ver com avaliações formais, notas, rankings, típicos das políticas orientadas pelo modelo gerencialista e performático de que fala Ball. A professora Maria Vitória nos ensina, por meio deste depoimento, que é possível ainda atribuir ou encontrar um significado mais genuíno e politicamente mais comprometido para esse termo;

Eu acho que com a nossa postura segura de acreditar na proposta do projeto, de que dá resultado, e também do resultado [...] nós mostramos, com o nosso trabalho, que ele vai conseguir, mas às vezes ele [aluno] vai demorar um pouquinho, mas que cabe a ela [professora] também saber respeitar o ritmo da criança. (Professora Maria Vitória)

Concluimos, assim, que a vivência de *formação continuada* no Projeto Espaço de Aprendizagem produz marcas significativas tanto do ponto de vista das aprendizagens relacionadas à atuação dos professores em sala de aula, como subjetivamente, por meio da possibilidade de construir novos sentidos e significados sobre o que é aprender, ensinar e relacionar-se com o outro no contexto institucional da escola. A experiência de formação do PEA e os resultados desta pesquisa apontam para a urgência – mas também para a possibilidade – de se criar, no interior das unidades de ensino, espaços autenticamente formativos que ofereçam a oportunidade de escuta, diálogo e interlocução entre os educadores como condição indispensável para a construção da autonomia do professor como intelectual crítico e transformador da educação.

No âmbito da gestão pública do município do Guarujá temos clareza que ainda há muito a se conquistar, pois para preencher as lacunas e fragilidades que persistem no sistema é necessário que o poder público se responsabilize, criando condições e bases



legais para a assunção desse projeto como política pública. Isso porque, a despeito de seus bons resultados, o PEA, como fruto da iniciativa e disposição de um grupo independente de educadores e profissionais da saúde,

sobrevive numa condição de vulnerabilidade à disposição das políticas partidárias e/ou de grupos de interesse particulares que ameaçam as conquistas já realizadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J.;GALDINI, V. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E.;ANTUNES, M. A. A. Psicologia escolar: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

AGUIAR, W.M.J.;OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: ciência e profissão, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=>. Acesso em: 10 out. 2011

APPLE, M.W. Educação e poder. Porto Alegre Artes Médicas, 2001.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2011

BALL, S.J. The education debate. London: Policy Press, 2008.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para e educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B.;BAUTIER, E.; ROCHEX, J.Y. École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris: Armand Colin, 1992.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H.A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

NÓVOA, A. Os Professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. Vida de Professores. Porto Alegre: Artmed, 1992.

ROSA, S.S. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. Revista E-curriculum, v. 5, n. 2, jul 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3349/2229>>. Acesso em: 10 out. 2011

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011