

A RELEVÂNCIA DOS PROJETOS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE RELEVANCE OF SCHOOL PROJECTS IN TEACHER TRAINING

Evelyn Cassillo*
Patricia Bioto**

Resumen.

Este texto tiene como objeto de estudio una experiencia llevada a cabo en una escuela de enseñanza fundamental I en la Zona Este de la ciudad de São Paulo en que se puede constatar la construcción de una red colaborativa de formación de profesores involucrados con el Programa Leer y escribir .

Al relatar y analizar una experiencia pedagógica, a saber, la efectividad de un proyecto de lectura y escritura, que forma parte del material del referido programa se procurará demostrar que tal experiencia a través de proyectos escolares desencadenó una acción formativa en equipo. En un primer momento del texto se presentará el estudio del Programa Leer y escribir. Posteriormente serán trabajados los conceptos de proyectos escolares y de formación colaborativa de profesores. Por último, se presentará y analizará la experiencia en sí, con el fin de demostrar la relevancia de los proyectos escolares en la formación de los profesores.

Palabras clave: Proyectos escolares; Formación de profesores; Programa Leer y escribir; Formación colaborativa; Estado docente.

Abstract.

This text has as object of study an experiment carried out in a primary school in the East Zone of the city of São Paulo, where the construction of a collaborative network of teacher training involved with the Program Read and Write could be observed.

* Universidade Nove de Julho (UNINOVE); ecassillo@gmail.com

** Universidade Nove de Julho – UNINOVE; patcavalcanti1@gmail.com

Fecha de Recepción: 19 junio 2017

Fecha de Aceptación: 30 noviembre 2017

When reporting and analyzing a pedagogical experience, namely, the implementation of a reading and writing project, which was part of the program's material, it will be sought to demonstrate that such experience via school projects has triggered a formative team action. In the first moment of the text will be presented the study of the Program Read and Write. Subsequently, the concepts of school projects and collaborative teacher training will be worked on. Finally, the experience itself will be presented and analyzed, in order to demonstrate the relevance of school projects in teacher training.

Key-words: School projects; Teacher training; Read and Write Program; Collaborative Training; Teaching status.

Resumo.

Este texto tem como objeto de estudo uma experiência levada a cabo numa escola de ensino fundamental I na Zona Leste da cidade de São Paulo em que se pode constatar a construção de uma rede colaborativa de formação de professores envolvidos com o Programa Ler e Escrever.

Ao relatar e analisar uma experiência pedagógica, a saber, a efetivação de um projeto de leitura e escrita, que fazia parte do material do referido programa buscar-se-á demonstrar que tal experiência via projetos escolares desencadeou uma ação formativa em equipe. Num primeiro momento do texto será apresentado o estudo do Programa Ler e Escrever. Posteriormente serão trabalhados os conceitos de projetos escolares e de formação colaborativa de professores. Por fim, será apresentada e analisada a experiência em si, tendo em vista demonstrar a relevância dos projetos escolares na formação dos professores.

Palavras-chave: Projetos escolares; Formação de Professores; Programa Ler e Escrever; Formação Colaborativa; Estado docente.

INTRODUÇÃO

Desde os anos 2000, o Estado de São Paulo, vem adotando medidas para a formação de seus quadros do magistério. Tais ações foram propagadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, de 1996, que passou a exigir formação em nível universitário para todos os professores. Até então, para ser professor do primeiro ciclo do ensino fundamental bastava a habilitação de nível médio para o Magistério.

Paralelo ao PEC o Estado também desenvolveu ações de formação em dois programas, a Rede do Saber e a Teia do Saber, que ofereciam uma formação ampla, não apenas com vistas a atender a exigência da legislação quanto a titulação no nível superior.

Os programas de formação de professores continuaram se desenrolando. Em 2007 foi criada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, a EFAP, responsável por cursos de capacitação, especialização e treinamento para professores e demais quadros da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP).

A propagação da ação docente da SEESP também se estendeu a formação com vistas a implementação de políticas educacionais, como o Currículo do Estado de São Paulo e ao Programa Ler e Escrever. Neste sentido, as ações formativas se deram em cursos presenciais, materiais produzidos para as políticas e capacitação em serviço, preferencialmente em Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Na maioria dos cursos oferecidos pela SEESP via EFAO o formato que se observa é uma formação a distância, homogeneizada, individualista, desconsiderando as características dos professores e das escolas.

Entretanto, iniciativas como a formação levada a efeito dentro do Programa Ler e Escrever vão em outro sentido. Focando em formação presenciais, com técnicos especializados que prestam assessorias aos núcleos pedagógicos e professores coordenadores de núcleos pedagógicos, que por sua vez formaram os coordenadores pedagógicos, que por sua vez, formaram os professores.

Nestas ocasiões pode-se observar, pelo próprio desenho de implantação do Ler e Escrever, a criação de um espaço qualificado e potencializado para as trocas de saberes e fazeres dos professores e formadores envolvidos no programa. Ao participar deste processo e também ao analisa-lo pode-se afirmar que se formaram grupos colaborativos de formação dos professores nas próprias escolas e nos espaços ligados a elas, como o núcleo pedagógico.

Este texto tem como objeto de estudo uma experiência levada a cabo numa escola de ensino fundamental I, na Zona Leste da cidade de São Paulo, em que

se pode constatar a construção de uma rede colaborativa de formação de professores envolvidos com o Programa Ler e Escrever.

Ao relatar e analisar uma experiência pedagógica, a saber, a efetivação de um projeto de leitura e escrita, que fazia parte do material do referido programa buscar-se-á demonstrar que tal experiência via projetos escolares desencadeou uma ação formativa em equipe.

Num primeiro momento do texto será apresentado o estudo do Programa Ler e Escrever. Posteriormente serão trabalhados os conceitos de projetos escolares e de formação colaborativa de professores. Por fim, será apresentada e analisada a experiência em si, tendo em vista demonstrar a relevância dos projetos escolares na formação dos professores.

O PROGRAMA LER E ESCREVER

O programa Ler e Escrever foi definido em agosto de 2007, por meio da Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007, na gestão do governador José Serra e implementado a partir de 2008 nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e, somente em 2009, para o interior e litoral do estado.

O artigo 1º diz estar instituído o Programa “Ler e Escrever”, a partir de 2008, com os seguintes objetivos:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de toda as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2007)

O artigo 2º diz integrar o Programa:

- I – Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I;

II – Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I;

III – Projeto Intensivo no Ciclo – 3ª série – PIC¹ 3ª série

IV – Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série – PIC 4ª série. (SÃO PAULO, 2007)

O Programa constitui-se como uma política pública educacional, fundamentado pelo construtivismo e visa desenvolver competências necessárias da leitura e escrita, aos alunos da rede Estadual Paulista, do Ciclo I, o qual, desde 2011, a partir da Lei nº 11.274/2006 passou a compor os cinco primeiros anos do ensino fundamental I, sendo as crianças de 6 (seis) anos, incluídas no ensino fundamental.

Ao longo dos quatro anos em que o Programa se completa, foram divididas, detalhadamente as expectativas de aprendizagem pelas quais se espera que os alunos adquiram ao final de cada série, conforme o documento aponta.

Ao final do 1º ano do Ciclo I espera-se que as crianças participem da comunicação com o grupo tanto ouvindo, quanto expondo seus argumentos e seu ponto de vista quanto ao tema proposto; façam a leitura de diversos gêneros, ainda que com ajustes; escrevam palavras alfabeticamente, ainda que com erros ortográficos e escrevam textos que conheçam de memória, mesmo com alguns erros quanto ao valor sonoro; além disso, que sejam capazes de recontar histórias ou reescrevê-las considerando as ideias principais, bem como a produção de autoria.

Ao final do 2º ano do Ensino Fundamental I, o aluno deverá adequar sua fala às situações comunicativas com maior formalidade; não apenas ler os diversos gêneros literários, mas expor a experiência da leitura; a criança deve

¹ PIC – Projeto Intensivo no Ciclo era uma das ações do Programa Ler e Escrever voltada para a recuperação das aprendizagens dos alunos que, passaram por quatro anos de escolaridade sem se alfabetizar e não têm condições de seguir aprendendo no Ciclo II, ou seja, alunos com defasagem de conteúdo. Essas salas foram extintas.

ler os gêneros com diferentes propósitos e apoiar-se nas características estruturais dos mesmos e, quanto à escrita, a criança já inicia o processo de produção de histórias cujo fim se desconhece, haja vista que esta produção já deva elencar os fatos principais e estar coerente, pautando-se num planejamento de escrita prévio e participando da revisão coletiva.

Ao término do terceiro ano a criança já deve se expor mais na apresentação de seus trabalhos, além de ouvir, compreender e contribuir com as apresentações do grupo, para tanto, ela deve adequar suas falas e formular suas perguntas a partir de suas anotações individuais ou coletivas. O aluno nesta fase deverá ler e reconhecer a estrutura do gênero, bem como a linguagem deste, utilizando-se de meios que o ajudem quando não compreender o que leu. Nesta fase, a criança já deve reescrever histórias conhecidas, elencando os fatos principais de toda a história ou outros textos de autoria, sendo esta escrita coletiva, em grupos ou individualmente, utilizando-se dos recursos de linguagem. Há que destacar que a criança já deve planejar sua escrita, e agora textualizar o que escreveu. Nesta fase a revisão se faz coletivamente e há o aprofundamento das questões textuais que vão abranger não apenas a coerência, os elementos coesivos, como também as questões de pontuação e ortografia.

Ao término do quarto ano, os alunos devem não apenas participar das rodas de conversas ouvindo, como também expondo sua opinião e argumentatividade, considerando as opiniões alheias, além disso deve formular perguntas coerentes ao assunto tratado e sempre justificar suas respostas. A leitura deve abranger gêneros literários, mas deve ser usada como auxílio para estudo, utilizando-se de diferentes meios, sendo capaz de grifar trechos de interesse. Deve também conhecer as características dos gêneros e, no caso de apresentar dificuldades, deve utilizar procedimentos e recursos para que consiga superá-las. Já na escrita, os alunos deverão ser capazes de reescrever

histórias, fazendo modificações em sua estrutura, escrever textos de autoria, individual ou em parceria, utilizando-se dos recursos de linguagem e registro adequado, sendo que se faz necessário um planejamento prévio e ainda, conforme escreve, deve ser capaz de textualizar a escrita para encontrar possíveis problemas quanto aos aspectos discursivos e textuais. Os alunos devem participar da revisão de textos, considerando questões de textualidade e ortografia.

E, finalmente, ao término do 5º ano do Ensino Fundamental o aluno deve ser capaz não apenas de participar das rodas de conversas ouvindo e expondo sua opinião como nos anos anteriores, deve argumentar e contra argumentar o assunto proposto. Suas pesquisas devem ser feitas em jornais, revistas e outros veículos, de forma autônoma e suas exposições devem ter um contexto mais formal. A leitura, assim como no ano anterior, deve contemplar diversos gêneros, e servir de apoio para estudo, de modo que consiga sintetizar os assuntos estudados, bem como fazer esquemas entre as questões mais importantes do assunto tratado e as relações entre elas. A leitura deve vir apoiada nas características dos gêneros e sua linguagem, de modo que, no processo de escrita, o aluno utilize-se dos conhecimentos em relação ao tema para compor a escrita de maneira a contemplar a estrutura do gênero. Nesta fase, o aluno já tem condições de alterar por si, elementos da história, bem como produzir textos de autoria, pautando-se nos conhecimentos adquiridos em relação a cada gênero estudado. Vale ressaltar ainda que, a produção escrita já deve contemplar planejamento, textualização e revisão, também individual.

Quando se fala em desenvolver competências de leitura e escrita, faz-se necessário ressaltar o foco desta leitura, que não consiste em fazer com que o aluno “leia por ler”, mas que nesta haja compreensão do que está sendo lido, o entendimento das entrelinhas, que escrevam com coerência e se comuniquem com clareza.

No livro “Psicogênese da língua escrita” (1986), escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as autoras chegam à conclusão de que a evolução da escrita passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que a criança chegou, sendo esses cinco níveis a que chamamos em nossa prática de hipótese pré-silábica, quando a criança ainda não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, utilizando-se de números, letras do próprio nome, linhas e garatujas. Nesta fase, somente a criança sabe o que ela quis escrever e, quando dá leitura, a mesma apresenta leitura global e instável; hipótese silábico sem valor sonoro, quando a criança começa ter alguma noção de que existe relação entre a fala e a escrita e assim começa a não mais usar números e imagens, porém não faz a leitura das sílabas, conservando a leitura mais global; hipótese silábico com valor sonoro, neste nível de desenvolvimento, a criança já supõe que a escrita representa a fala e assim, tenta dar um valor sonoro às letras, compreendendo que existe a sílaba. Em frases é comum utilizar uma letra para cada palavra; hipótese silábico alfabética, nesta fase a criança já compreendeu que a escrita representa o som da fala, ela deixa de fazer a leitura global e passa a respeitar as sílabas, termo a termo. Na escrita já combina vogais e consoantes, combinando os sons de acordo com sua pronuncia e finalmente, hipótese alfabética, quando a criança já compreendeu então, que a escrita tem uma função social, ela passou neste nível, a compreender o modo de construção do código da escrita.

Frente a uma sala com diversidade considerável de hipóteses, o objetivo maior é a alfabetização plena dessas crianças. Vale ressaltar que a alfabetização nesta série vai dizer dos alunos que passam a compreender o sistema de escrita, sendo estes considerados alunos alfabéticos, ainda que não produzam textos ou que sua leitura não seja fluente.

Ao pensar que a criança brinca de escrever antes mesmo de ir para a escola e, produz histórias cheias de criatividade e imaginação, ainda que não saiba ler ou escrever, como a própria Emília Ferreiro aponta quando argumenta

que a própria imitação do ato de escrever (sem que a isso corresponda necessariamente uma interpretação ligada a um referencial específico) já corresponderia a um primeiro nível de construção real da escrita, faz-se relevante a importância que deve ser dada à leitura e à produção de textos, desde a alfabetização inicial, o que é totalmente possível, desde que haja planejamento, ação – reflexão - ação, intervenções didáticas e avaliação contínua.

Visando um planejamento que contemplasse este trabalho, foi fundamental o programa Ler e Escrever,

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. (SÃO PAULO, p. 1, <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em 13/03/2015)

O Programa Ler e Escrever é também um programa de formação de professores, coordenadores e supervisores de ensino, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, bem como o acompanhamento, buscando a melhoria do ensino em toda a rede Estadual de São Paulo.

Segundo apresentação do programa², atualmente o material já chegou completo a todas as salas de aula do Estado, incluindo os diversos materiais especialmente preparados para sua viabilização.

De acordo com as informações de GIMENES (2017), até o ano de 2010, o Programa Ler e Escrever atendeu 779.286 alunos matriculados no Ciclo I do Ensino Fundamental, conforme tabela apresentada no mesmo trabalho:

² Informações disponíveis no site <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>, na Apresentação do Programa, pesquisado em 2016.

Tabela 1: Alunos atendidos pelo Programa Ler e Escrever, até o ano de 2010, com indicação dos graus de escolaridade

Coordenadoria Responsável	Grau de escolaridade	Número de alunos atendidos
GOGSP	1º ao 5º ano regular do Ciclo I	529.791
	4º e 5º ano PIC do Ciclo I	10.800
CEI	1º ao 5º ano regular do Ciclo I	237.721
	4º e 5º ano PIC do Ciclo I	974
Total		779.286

Fonte: Tabela encontrada a partir de dados retirados do Documento de Apresentação do Programa Ler e Escrever³

Como principais objetivos do Ler e Escrever há que se destacar também o apoio ao Professor Coordenador (PC), aos professores regentes em sala de aula, em suas experiências no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Nesse sentido, ainda com o olhar sobre a pesquisa de Gimenes, o Programa Ler e Escrever tem como objetivos principais:

Apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; comprometer as Universidades com o ensino público; possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2011, p. 1, apud GIMENES, 2017, p. 41)

Para alcançar os objetivos propostos, os professores coordenadores participam de reuniões de formação nas Diretorias de Ensino e, posteriormente multiplicam sua formação durante a ATPC em suas escolas, com os professores,

³ O documento de apresentação do Programa Ler e Escrever pode ser lido na íntegra. (C.f.: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>)

cabendo-lhes as intervenções necessárias para alcançar as expectativas propostas pelo Programa.

PROJETOS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Integra o material do Programa Ler e Escrever o trabalho com projetos escolares. O referido material apresenta algumas possibilidades a serem trabalhadas, entre elas: a reescrita de contos e o projeto de receitas juninas. Este texto irá explorar os desdobramentos do projeto “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, realizado com os alunos do 1º ano A de uma escola da zona leste de São Paulo, pertencente a rede pública estadual de ensino em seu potencial na formação de professores, partindo da consideração de uma formação colaborativa. Para tanto, serão apresentados alguns argumentos acerca dos projetos escolares e da formação colaborativa.

A palavra projeto surgiu do termo em latim *projectum*, cujo significado é algo lançado à frente. Na busca de um significado mais amplo, temos o projeto como um plano, esboço para a realização de um ato, portanto, sob este olhar, a literatura pesquisada aponta a temática, no âmbito das instituições escolares, com fins de estratégias para a construção de conhecimentos dos alunos, como meios possíveis para trabalhar os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Soares (2009, p. 26),

A Pedagogia de Projetos surge em meados de 1920 [...], refere-se a um conjunto de princípios e ideais para o estabelecimento de uma nova educação. Os projetos representam um conjunto de atividades propostas aos alunos, que tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam a pesquisa sobre algo emergente.

Muitas escolas, conseqüentemente seus professores tem recorrido a esta metodologia, com o intuito de despertar mais interesse nos educandos e contribuir com um aprendizado mais significativo. A garantia dessa possibilidade se dá, quando o professor tem clareza dos objetivos que pretende alcançar através deste trabalho com projetos e desde que garanta a

compreensão dos alunos, por meio de suas intervenções no processo de aprendizagem, ou seja, deixa de ser aquele professor que ensina por meio da transmissão de conteúdos e cria situações de aprendizagem, na construção com os alunos.

[...] entendemos que os projetos representam atividades organizadas que se têm como meta resolver um problema ou desenvolver uma seqüência de ações articuladas com o propósito de atingir alguns objetivos, numa caminhada cognitiva, que partindo dos saberes atuais possamos acrescentar novos conhecimentos. Esse conceito está mais próximo da concepção de projetos proposto por Pereira, Oaigen e Henning (2000, p. 171) que se traduz: “os projetos representam o planejamento e execução de seqüência organizada de atividades em relação a uma situação problemática concreta e em busca de um fim prático”. (SOARES, 2009, p.28)

Contudo, o que se tem visto, muitas vezes no contexto escolar, são professores que não tem clareza quanto ao trabalho com projetos, tornando-os atividades reduzidas e simplistas. Em sua pesquisa, Soares (2009) aponta sua percepção quanto à falta de reflexão a respeito dessa metodologia de trabalho, “pensamos que isso acontece, porque nem sempre os envolvidos no trabalho pedagógico do cotidiano escolar têm claro o que realmente é projeto e qual a dimensão que essa estratégia representa na prática educativa”. (p. 27)

Os projetos escolares partem de uma questão a ser pesquisada, resolvida. Sendo essa questão de interesse dos alunos e professores, a atividade por meio do projeto se faz prazerosa, à medida que o aluno têm de formular hipóteses, pesquisar, colher materiais, expor suas opiniões por meio das conversas com o grupo, construindo assim uma aprendizagem significativa. Em consonância com essa investigação do educando, o professor aparece como mediador de suas dúvidas, auxiliando-o conforme seu aluno for apresentando dificuldades e ou interesses e, conseqüentemente apontando os caminhos a seguir, além dos subsídios necessários para atingir os objetivos que se espera.

A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento. Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e os encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e recursos disponíveis, das portas que se abrem – possibilitando novos embates, novos problemas, novas soluções – e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada. (BARBOSA, HORN, 2008 p.54)

Desta forma, entende-se que a realização de um trabalho por projetos exige não apenas planejamento, mas cooperação, esforço individual e coletivo e desenvolvimento de estratégias necessários para chegar ao fim, ao objetivo proposto.

Diante este parâmetro, Barbosa e Horn (2008) apontam o trabalho com projetos escolares como uma das grandes contribuições em relação à dimensão social. Argumentam que os projetos possibilitam a aprendizagem não apenas dos alunos, mas dos professores, funcionários, pais, a comunidade, sentido que direciona esta pesquisa. “Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental.” (BARBOSA, HORN, 2008, p. 85)

Em consequência disso, é possível reconhecer que os projetos tem em seu percurso de construção o fortalecimento de um trabalho coletivo, de solidariedade, aprendizagem mútua, troca de experiências, aperfeiçoamento entre os profissionais envolvidos.

Levando-se em conta esta consideração quanto aos projetos, Barbosa, Horn (2008, p. 85), afirmam que,

A pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo.

Pode-se assim afirmar que o trabalho com projetos escolares torna-se relevante para a formação dos professores, na medida em que os envolve possibilitando as trocas de experiências de suas práticas, colocando-os num papel ativo e participativo igualmente protagonista.

Dourado (2015, p. 312) aponta que “a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas [...]”.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) define que a formação continuada envolve “I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos e inovações pedagógicas, entre outros.” (DOURADO, 2015, p. 312)

Na escola em que Leite (2007) realizou sua pesquisa, observou-se que existe uma diversidade de fatores externos e internos, tais como recursos financeiros, número de alunos em sala de aula e ainda o excesso de projetos sugeridos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), os quais considerou afetar o trabalho com projetos. Contudo, desconsiderando esses fatores, pode analisar a atuação da diretora de escola, na articulação das atividades desenvolvidas nos projetos escolares, de modo a contribuir com a dinâmica da rotina dos professores e alunos na sala de aula.

[...] na escola pesquisada, foram desenvolvidos 12 projetos no ano de 2006. A ação da diretora nas situações de emergência, relacionadas aos projetos, foi de condutora de incentivo e apoio. Todos os professores detectaram estas ações e destacaram a importância das atitudes da diretora na promoção do trabalho com projetos dentro do ambiente escolar. (LEITE, 2007, p. 78)

A pesquisadora apontou suas observações, dizendo que “atividades com projetos promovem a interação entre os diferentes atores da comunidade escolar: alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, professores e equipe administrativa, pais e equipe escolar, pais e alunos.” (p. 78)

Neste sentido, a abordagem de Leite (2007) reforça a hipótese deste texto, visto que confirma novamente a relevância dos projetos escolares nas formações de grupos colaborativos, não apenas na cooperação dos sujeitos mencionados, como no apoio da direção, que segundo ela, nesta escola, a atuação contribuiu com a articulação significativa de projetos no interior da escola, à medida que se fazia colaborativa.

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “QUEM REESCREVE UM CONTO, APRENDE UM TANTO!”⁴ COM O 1º ANO A

No processo ensino-aprendizagem levado a efeito na sala referida acima, o docente da sala (que é um dos autores deste texto), sentiu necessidade de aprimorar a produção de textos.

Considerando este contexto, em um ATPC, a professora coordenadora apresentou para o grupo⁵ um projeto apresentado no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, específico para os 3^{os} anos do Ciclo I.

Contudo, mesmo sendo específico para outra série, foi conversado com a coordenadora sobre a possibilidade de desenvolver este projeto na citada sala de 1º ano, com o intuito de ampliar as possibilidades de evolução da leitura e escrita e, conseqüentemente atender às expectativas de aprendizagem apresentadas pelo Programa Ler e Escrever.

Assim, em consonância com os objetivos do Programa e, a aprovação e o apoio da coordenadora pedagógica, foi apresentado o projeto “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!” para o grupo do 1º ano A, dos anos iniciais, do

⁴ Projeto apresentado no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, 2014e, p.115 - 3º ano do Ensino Fundamental I do Programa Ler e Escrever

⁵ O grupo se refere a todos os professores de 1º ao 3º ano do Ciclo I (alfabetização), dos dois períodos, cujo horário de ATPC acontecia às segundas-feiras das 11h30 às 13h30, do qual fazia parte a docente-autora.

Ensino Fundamental I, na escola Estadual “Professor José Bartocci”, com realização durante o ano de 2013.

Sobre os contos tradicionais, segundo o Programa,

Ler e ouvir esses textos permite que os alunos conheçam e se reconheçam no imaginário e, desse modo, ampliem as formas de pensar, sentir e descrever o mundo dos contos. Alguns autores explicam o valor que os contos têm, de tal forma que são conhecidos como “remédios para a alma”. Para as crianças, a luta entre o bem e o mal, a virtude e a vileza, temas principais dessas histórias, ajudam a organizar um mundo psíquico em que intensas e diferentes emoções convivem. Assim, os contos ajudam a criança a lidar com impulsos contraditórios, presentes em seu psiquismo. (SÃO PAULO, 2014e, p. 117)

E ainda, “acrescido desse valor cultural e formativo para o indivíduo, é importante apontar outro, profundamente relacionado ao nosso trabalho: ler contos. Talvez seja a forma mais segura de introduzir os alunos no universo literário” (p. 117). Essas reflexões confirmam a possibilidade de se trabalhar o projeto com as crianças de primeiro ano, visto que eles já eram conhecedores desse universo, com a leitura diária de contos diversos em sala de aula e ainda, pela ansiedade da escrita que demonstravam em nossas atividades.

A proposta do projeto se desdobrou em alguns momentos, sendo esses:

1. Pesquisa de contos conhecidos;
2. Lista de contos escolhidos pela turma para reescrita;
3. Conto e reconto (diversas vezes) da história escolhida pela professora, com o intuito de que as crianças se apropriassem do contexto da história;
4. Análise coletiva dos recursos de linguagem utilizados nos contos, como por exemplo, início do texto com a expressão: “Era uma vez” ou “Antigamente...” e ainda, término do texto com a expressão “E viveram felizes para sempre...”, descrição detalhada dos lugares e personagens, entre outros;
5. Reescrita coletiva de parte da história, tendo a professora como escriba na lousa;
6. Reescrita do final da história em dupla, com o intuito de colocar a criança na função de escritor para produzir a versão final da história a partir do texto-fonte.

7. Revisão coletiva da produção dos alunos, tendo a professora como escriba, a fim de encontrar e assimilar os possíveis erros de estrutura, pontuação, concordância, coerência, ortografia, entre outros.

De acordo com o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas,

A reescrita é uma atividade que coloca o foco do aluno na textualização, em si, e não na produção de conteúdo temático. Isso porque, nessa atividade o aluno já conhece o texto, sendo que a sua tarefa é reescrevê-lo, recontar por escrito o conteúdo, que pode ser um conto, uma fábula, por exemplo, conhecido. (SÃO PAULO, 2014e, p. 118)

O fato dos alunos conhecerem o texto ampliava a facilidade da escrita, sendo que os mesmos não precisariam se preocupar com o “criar” a história, mas reescrevê-la, preocupando-se muito mais com a escrita e com os recursos de linguagem da história, conseqüentemente aprimorando seus conhecimentos.

O projeto trabalhado com os alunos de 1º ano teve um resultado extremamente satisfatório, sendo então selecionado pela Sra. Celia Prudêncio, formadora do Programa Ler e Escrever na FDE (Fundação para Desenvolvimento da Educação) para apresentação no Seminário de Boas Práticas Pedagógicas dos Anos Iniciais, no ano de 2013 na cidade de Serra Negra, SP, iniciativa da Secretaria da Educação dentro da política de formação de professores da Rede Estadual de São Paulo, o qual que visa possibilitar o intercâmbio das boas práticas entre os profissionais da rede.

Neste seminário, diversos professores, vindos de diversas diretorias, levaram suas práticas e as apresentaram uns aos outros, contribuindo com o crescimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica de cada docente.

A apresentação do projeto também foi realizada, junto a outros professores da Diretoria de Ensino Leste 1, onde tivemos a oportunidade de trocar experiências e, conseqüentemente multiplicar nas escolas com os professores.

A dinâmica dos encontros de formação, enfatizando o projeto em questão se deu na escola durante as aulas de trabalho coletivo (ATPC), espaço onde a professora de sala apresentava à professora coordenadora o desenvolvimento dos alunos, bem como as dificuldades encontradas no processo. Essas eram levadas ao grupo de professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNP) que estudavam e apresentavam sugestões de modo a ampliar as possibilidades e caminhos, cooperando e contribuindo com a formação do professor que receberia o *feedback* em ATPC.

Vale ressaltar o acompanhamento pontual às práticas, realizado pela supervisora de ensino na sala de aula, juntamente com a coordenadora da escola, bem como os momentos de apoio pedagógico que se davam nessas visitas.

Por fim, houve alguns encontros entre professora, coordenadora e formadora do Programa Ler e Escrever, a qual selecionou e acompanhou o trabalho, orientando o desenvolvimento do mesmo a partir das primeiras atividades gravadas em vídeo e, junto à professora coordenadora e PCNP da Diretoria de Ensino discutiu e reorientou vários aspectos do projeto a fim de ajustá-lo melhor ao objetivo.

Tais encontros e formações foram amplamente organizados e acompanhados pelas professoras coordenadoras e formadoras, configurando o projeto de reescrita de contos como um projeto colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar, muito mais do que passar conhecimentos, como diz Paulo Freire é ajudar na construção deles. Tarefa difícil, mas prazerosa, cheia de desafios, acertos, erros, sucessos, conquistas e porque não fracassos. Fracassos esses que vão se acentuando à medida que os anos vão passando e as fases de desenvolvimento do professor vão se delineando, ora indicando caminhos

fáceis de seguir, ora indicando caminhos tortuosos e, neste momento é que a escolha por qual deles seguir se mostra difícil e, portanto, permite que alguns docentes deem ouvidos à desmotivação, optando pelo trajeto em que sua prática ficará omissa.

Vale a pena a reflexão sobre o professor que se formou e iniciou sua carreira com um leque de possibilidades e missões a serem planejadas e desenvolvidas, mas que permitiu que estas caíssem no esquecimento por falta de estímulo, incentivo, pelos problemas enfrentados no dia a dia, por sentir-se esquecido meio a tantas cobranças e opressões, pelos baixos salários, as más condições de trabalho, a violência nas escolas, a carência, por seus problemas pessoais e/ou a má formação inicial que recebeu, não se dando conta de que esta estaria cheia de lacunas a serem preenchidas e que muitas vezes a ele não seria dado a voz.

Todavia, esta pesquisa buscou a possibilidade de considerar o ensino por meio dos projetos escolares como objeto de grande importância para a formação e o desenvolvimento de professores, tendo como embasamento os projetos desenvolvidos dentro do Programa Ler e Escrever nas séries iniciais de 1º e 3º ano apresentados. Observou-se a possibilidade de incluir o professor, à medida que o colocou num papel protagonista, onde foram consideradas não apenas as necessidades dos alunos, mas suas próprias necessidades enquanto educador, permitindo ações ativas, integralmente participativas, independente da fase inicial ou final de sua carreira.

O trabalho por projetos mostrou que ensinar envolve aprendizagem, pois quem ensina, aprende, busca, estuda e pesquisa, evidencia o amor, a alegria e a disposição pela carreira, a disponibilidade, personalidade, humildade, envolve disciplina, postura, integridade, honestidade consigo mesmo e com o trabalho, com as crianças, com os pares de trabalho e todos os envolvidos, cuja finalidade

está voltada à luta para transformação e renovação do velho, para formação dos seres humanos, formação e renovação do presente e futuro.

Salientando a trajetória vivida no 1º ano A, foi possível perceber um leque de possibilidades, talvez impensadas anteriormente. Possibilidade de alfabetizar toda uma sala em pouco tempo, estimular cada criança e permitir que superassem as expectativas, visto que ao final do 2º semestre já liam e produziam textos. Possibilidade de acreditar que atrelando a teoria que buscava à prática, teria como consequência um melhor aproveitamento e desenvolvimento quanto à ação– reflexão-ação enquanto educadora, por conseguinte, vale então ressaltar os diversos caminhos alcançados partindo desta experiência, dado que esta proporcionou a troca de experiências dentro e para além da escola, aprendizagens diversas na troca de práticas, pelas críticas construtivas recebidas dos sujeitos responsáveis por conduzir e acompanhar a formação dentro da escola, “locus privilegiado na formação continuada e desenvolvimento profissional de professores (...) onde o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação” (SILVA, 2001, p. 150)

Percebeu-se ainda neste trabalho um formato de rede colaborativa que foi se formando de dentro para fora da escola e vice-versa, sendo que o projeto desenvolvido com as crianças de 1º ano partiu da necessidade de aprimorar a produção de textos dos alunos recém-alfabéticos. Assim, pode-se dizer que originou-se com a professora em sala de aula, quando de suas dificuldades ou práticas exitosas, ambos levadas ao coordenador pedagógico e ao grupo da unidade escolar, os pares, havendo as primeiras trocas, seguido posteriormente de um olhar mais formativo que delineou o trabalho, com vistas a destacar no projeto realizado os pontos positivos, bem como orientar, sanar dúvidas, contribuir à superação das dificuldades, fazendo os ajustes necessários.

A rede colaborativa teve continuidade à medida que fora da escola os formadores conversavam e estudavam o projeto, alinhando às expectativas da apresentação para o Seminário, bem como fazendo as devolutivas necessárias à coordenadora pedagógica e à professora da sala. Este ir e vir foi costurando toda esta rede de cooperação e colaboração, dando voz ao professor que utilizou-se da pesquisa, estudo e formação para preencher as lacunas em seu processo de ensino, com vistas à promover a evolução dos alunos.

Os projetos desenvolvidos durante o ano letivo foram extremamente satisfatórios e contribuíram muito para o crescimento significativo dos alunos e a formação do grupo colaborativo que envolveu a professora de classe da escola em questão, assim como professoras de outras diretorias, coordenadores, PCNP, a supervisora de ensino, a formadora da FDE e demais envolvidos, para a apresentação das boas práticas e trocas de experiências, evidenciaram a importância e relevância dos projetos para a prática pedagógica.

Um professor capaz de ajudar seus alunos a desenvolverem a criatividade, a receptividade à mudança e à inovação, a versatilidade no conhecimento, a antecipação e adaptabilidade a situações variáveis, a capacidade de discernimento, a atitude crítica, a identificação e solução de problemas etc. requer no mínimo, que ele mesmo tenha aprendido e seja capaz de dominar essas habilidades no seu exercício profissional. (TORRES, 2009, p. 157)

Quando os professores desenvolvem um projeto e se permitem atuar como mediadores em sua prática, estabelecendo uma rotina com objetivos e ações planejadas em conjunto, quando refletem sobre estas ações e buscam superar dificuldades encontradas, de forma cooperativa, certamente conseguem ir além das expectativas, visto que se fazem protagonistas de suas ações, ganham voz para expor seus pensamentos, sua construção, conseqüentemente, sua emancipação.

[...] as escolas poderiam se constituir no que Nóvoa chama de redes de auto formação continuada que permitissem aos professores o enfrentamento de seus problemas/dificuldades no ensinar-aprender e a construção de uma escola mais justa

e democrática, através do desenvolvimento de uma práxis reflexiva que seria catalisada através do trabalho coletivo de seus membros. (SILVA, 2001, p. 150)

Assim, perfazemos esta pesquisa evidenciando que a formação deve ser contínua, pois estudar, ler, pesquisar não é algo que se finda, contudo, esta formação só será significativa se permitir caminhos possíveis para superar desafios, não apenas sob o olhar da aprendizagem do aluno, mas em consonância com o protagonismo do professor.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barbosa, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil, 1999 MEC. *Resolução CEB/CNE nº 1/99 de 13 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2015
- Dourado, Luiz Fernandes (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015 Disponível na internet via [www.url:<http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf>](http://www.url:<http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf) Arquivo capturado em 23/08/2016
- Ferreiro, Emília & Teberosky, Ana (1999). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Gimenes, Tatiane Affonso (2017). *O Programa Ler e Escrever na Perspectiva dos Professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo*. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- Leite, Silma Rodrigues de Oliveira (2007). *A direção escolar na articulação de projetos escolares*. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP.
- São Paulo. Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=11/06/2017%2021:07:08. Acesso em: 24/05/2017

- _____. CGEB (2013). *Ler e Escrever: Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano*. São Paulo, 2013a. Disponível em: <
<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>
>. Acesso em 18 de março de 2015
- _____. Secretaria da Educação (2011). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - São Paulo : FDE.
- _____. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo: FDE, 2014.*
- São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica (2006). *Projeto Toda Força ao 1o Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT.*
- Silva, Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva (2001). *A cultura da escola pública e pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos*. *Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p. 149-165, jan/jun.
- Soares, Natalia Aparecida (2009). *Dimensões da Prática de Projetos Escolares: Uma reflexão sobre as concepções dos professores e alunos no processo em Ensino Aprendizagem na Educação Básica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Luterana do Brasil, Canoas.
- Torres, Rosa Maria (2009). *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In Haddad, Sérgio; Tommasi Livia De; Warde, Mirian J. (organizadores). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 6 ed. São Paulo: Cortez.