



Estado da arte sobre formação colaborativa de professores no programa ler e escrever

State of the art on collaborative teacher training in read and writ program

 **Patrícia Aparecida Bioto**

Pós-Doutora em Educação

Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais

Universidade Nove de Julho, PROGEPE - UNINOVE

São Paulo, SP-Brasil

patriciabioto@gmail.com

Resumo: Investiga-se nesse texto indícios bibliográficos que trazem a lume o caráter colaborativo da formação de professores do Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. O levantamento foi feito nos sites de periódicos da área da educação: Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Estudos Pedagógicos. Foi feita busca também por dissertações e teses nos sites do IBICT e da CAPES. O descritor usado foi Programa Ler e Escrever e o critério foi procurar trabalhos que falassem da formação de professores no Programa. O período para busca compreendeu os anos de 2008 a 2018. Os dados localizados foram analisados e comentados a luz de autores nacionais e internacionais que tratam da formação docente e de políticas públicas de educação. Pode-se afirmar com base nas evidências que tal formação de professores pode ser caracterizada como colaborativa.

Palavras chave: formação colaborativa de professores; programa ler e escrever; estado da arte.

Abstract: This text investigates bibliographic evidence that brings to light the collaborative nature of teacher training in the Read e Writer Program of the São Paulo State Department of Education. The survey was carried out on the websites of educational journals: Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Estudos Pedagógicos. A search was also made for dissertations and theses on the IBICT and CAPES websites. The descriptor used was the Reading and Writing Program and the criterion was to look for works that talked about the training of teachers in the Program. The search period comprised the years 2008 to 2018. The data located were analyzed and commented in the light of national and international authors dealing with teacher training and public education policies. It can be said based on the evidence that such teacher training can be characterized as collaborative.

Keywords: collaborative teacher training; read and write program; state of art.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

BIOTO, Patrícia Aparecida. Estado da arte sobre formação colaborativa de professores no programa ler e escrever. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-18, e21761, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21761>.

American Psychological Association (APA)

Bioto, P. A. (2022, maio/ago.). Estado da arte sobre formação colaborativa de professores no programa ler e escrever. *Dialogia*, São Paulo, 41, p. 1-18, e21761. <https://doi.org/10.5585/41.2022.21761>.

Introdução

Em 2017 a Fundação Carlos Chagas lançou um relatório sobre estudos que abordam aquilo que o texto chama de formação eficaz de professores. Procuraram na literatura mundial trabalhos que fizessem estudos longitudinais sobre o que havia sido publicado acerca de iniciativas de professores que foram consideradas exitosas. Encontram publicações em alguns países (no Brasil não foi localizado nenhuma publicação que atendesse os critérios de busca do relatório) que, consideradas conjuntamente, definiram os elementos de uma formação eficaz: foco no conhecimento do conteúdo a ser ensinado, no método de ensinar, com métodos ativos e de forma colaborativa, coerente com outras formações e programas governamentais e de duração prolongada.

Com base na literatura analisada o relatório explanou sobre cada um desses elementos e forneceu indicações de iniciativas nos países alvo das investigações de programa eficazes. Citou alguns desenvolvidos no Brasil, como o de mentoria da Universidade Federal de São Carlos e o de formação de professores em Sobral no Ceará. Entretanto, não citou a formação docente levada a cabo dentro do Programa ler e Escrever da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Estudos anteriores sobre o Programa dão a ver que o mesmo pode ser caracterizado como um programa eficaz segundo os parâmetros fornecidos pela literatura internacional analisada no relatório.

Estudar toda a configuração, percurso e atuação da formação de professores no Ler e Escrever de modo a demonstrar que toda ela desenvolveu formações que focaram no conteúdo pedagógico, no método de ensinar, de forma ativa e colaborativa, de uma maneira coerente e com duração prolongada é tarefa a ser desenvolvida e explanada em mais de uma oportunidade. Desta feita, o texto em tela, que integra o trabalho de pós-doutoramento da autora, debruçar-se-á em trazer a lume os resultados da investigação sobre o traço colaborativo da formação docente no referido Programa, que é uma das características de uma formação eficaz.

Para dar conta deste objetivo procedeu-se ao levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses nos Bancos da CAPES e IBICT e nos sites dos seguintes periódicos da área da educação: Cadernos de Pesquisa, Cadernos CEDES, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Pesquisa. A palavra-chave utilizada foi Programa Ler e Escrever. Considerou-se o período de 2008 a 2018.

Feito todo levantamento, seleção e análise dos trabalhos que atendessem ao escopo desse texto pode-se afirmar que falam de uma formação colaborativa de professores no Ler e Escrever, apontando as conquistas e os pontos que ainda precisam ser melhor alinhados, haja vista os

elementos macro, meso e micro estrutural que compõem o processo de formação continuada de professores nas escolas públicas de educação básica no Brasil.

A questão se coloca

Em relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas, *Formação continuada de professores: contribuição da literatura baseada em evidências* (Moriconi et al, 2017), o objetivo era fornecer indicativos a gestores, educadores e pesquisadores acerca de políticas eficazes de formação continuada de professores. Para tanto os pesquisadores recorreram a uma pesquisa bibliográfica sobre trabalhos de revisão de literatura que fizessem a compilação de estudos empíricos sobre experiências exitosas de formação. Localizaram 4 obras principais: três oriundas dos Estados Unidos e uma da Nova Zelândia. Nenhum trabalho brasileiro foi localizado.

O texto afirma que existem nas experiências exitosas cinco características comuns: (1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (2) métodos ativos de aprendizagem; (3) participação coletiva; (4) duração prolongada, e (5) coerência.

A primeira característica indica que estes cursos levaram em consideração e focaram na compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si. Há a preocupação com a forma pela qual os alunos aprendem, incidindo diretamente na forma como os professores ensinam.

O uso de métodos ativos de aprendizagem são acionados quando os professores são chamados a uma participação ativa em sua formação por meio de exposição de práticas, em situações em que é observado por um colega e com ele pode trocar impressões sobre seu desempenho, sem tom de crítica e avaliação, quando pode planejar novos métodos e sequencias, quando discute entre os pares e quando produz trabalhos escritos. Na participação ativa o que mais conta, segundo os estudos que o relatório perfaz, não são as formas inovadoras, os recursos, mas sim o apoio que os docentes percebem poder vir dos pares e a interação que se estabelece e se mantém entre eles e os formadores. Abordando os desafios do cotidiano escolar desta forma, os docentes estão construindo uma cultura de colaboração profissional.

O processo de se formar em equipe é favorável à melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Professores imersos em formações prolongadas, intensivas, contínuas e que permitem contato frequente entre si e com os formadores, em que se estabelece uma rede de feedbacks constantes, são indicados como aqueles que melhor aproveitam o processo de formação.

Segundo o relatório:

Nessa literatura, geralmente a participação coletiva é tida como o contrário da participação individual, ou seja, trata-se de um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/disciplina ou série que participam ativa e conjuntamente de uma experiência de formação continuada – em oposição a uma participação individual de professores em uma conferência ou workshop, por exemplo (Moriconi, et al, 2017, p. 34).

Além da importância da participação coletiva, o relatório destaca também, com base em evidências da literatura, que “[...] mais importante do que a participação de professores de um grupo previamente existente, seria a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/o entre os participantes e formadores, ou seja, de colaboração profissional” (idem, p. 35).

Vários tipos de colaboração profissional são indicados como existentes nas iniciativas bem-sucedidas: ajuda para abordar problemas cotidianos, intercâmbios docentes, grupos de estudo, oficinas colaborativas, observação de práticas com feedback, trabalhos e projetos em conjunto. O que, em suma, caracteriza a colaboração profissional é o estar inserido, fazer parte e contribuir com um grupo de profissionais que mutuamente trocam experiências, saberes, estratégias, que estão abertos ao diálogo, a exposição de sucessos e fracassos, em que há lugar para a empatia, o diálogo, a ajuda, o apoio, opiniões divergentes e um exercício conjunto e ininterruptamente investigativo, reflexivo e propositivo.

Quanto a duração prolongada, o relatório afirma (p. 38) que os estudos consultados não apresentam uma definição do que seria considerado ideal em termos de tempo de duração, intensidade e frequência de contato entre cursistas e formadores (aspectos apontados como relevantes) mas apontam claramente o que não seria: palestras, *workshops*, eventos de um dia, cursos de curta duração, de forma esporádica e isolada e com interrupção de contato entre os participantes e os professores formadores. Os autores citam experiência de seis meses a dois, até cinco anos, como potencializadores de uma formação eficaz. Estudaram ainda programas de duração mais curta mas em que o contato entre cursistas e formadores se manteve com encontros ao menos quinzenais.

Quanto à coerência, não há consenso na literatura. Mas podem ser consideradas coerentes as políticas de formação de professores que estão articuladas a programas de governo, a políticas curriculares, que fazem sentido em um percurso formativo, que incluem pesquisas científicas atuais, que levem em conta as necessidades, os conhecimentos e a experiência dos professores.

Embora o relatório afirme que não localizou trabalhos de revisão de literatura produzidos no Brasil que fazem a análise de práticas eficazes de formação cita programas brasileiros que apresentam ao menos alguma das características dos programas eficazes. Quanto ao foco no conhecimento pedagógico do conteúdo indica algumas experiências: Parâmetros Curriculares em

ação; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, Proletramento, entre outros. A coerência, segundo o relatório, pode ser localizada, no Brasil, nas medidas de formação de professores no município de Sobral (CE). O relatório cita o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos como uma forma de incentivar e efetivar um espírito colaborativo entre os professores e uma equipe de apoio a formação e a atuação, neste caso, os mentores do programa.

Não figura do relatório da Fundação Carlos Chagas como uma iniciativa em que podem ser localizados os elementos de uma formação eficaz a desenvolvida no Programa Ler e Escrever, lançado em 2007 pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Entretanto, as pesquisas de Prado (2017a), Tardelli (2017), Febrônio (2017) e Bioto-Cavalcanti (2017) sobre o programa analisam a modalidade de formação de professores adotada, fornecendo evidências que nos permitem afirmar que suas ações apresentam as cinco características das iniciativas eficazes em formação de professores.

O Ler e Escrever foi constituído no bojo das ações do Programa São Paulo Faz Escola como uma das medidas para promover a melhoria da qualidade da educação no estado. Foi definido por meio da Resolução SE nº 86 de 19/12/07 e implementado nas escolas da rede em 2008 e em 2009 no litoral e interior do estado. Seu principal objetivo era alfabetizar, até 2010, todos os alunos de até 8 anos da rede estadual e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental.

O programa constituiu-se como uma política pública para o Ciclo I do ensino fundamental das escolas públicas paulistas. É também um programa de formação de professores e da equipe responsável por sua implementação nas escolas. É um programa de acompanhamento do desempenho dos professores, do aprendizado dos alunos, do envolvimento das escolas e da efetivação de suas propostas teórico-metodológicas, de elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios ligados as orientações do programa, como livros paradidáticos, gibis, vídeos, jornais etc.

Um dos pressupostos do programa é a formação continuada dos profissionais envolvidos, subsidiando o trabalho de formar-se para formar, alcançando o PC, o professor de sala, o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP), o supervisor de ensino responsável pelos anos iniciais em cada diretoria de ensino, as formadoras do programa (consultoras, assessoras e técnicos da SEESP) e os profissionais da SEESP responsáveis pelo programa.

De uma maneira resumida pode-se apontar o seguinte esquema de formação dentro do programa: os profissionais da SEESP responsáveis pelo Programa reuniam-se com as formadoras

do programa, formando-as, informando-as, acordando agendas, modos de proceder, linhas de ação, propostas, inovações, periodicidade de reuniões, avaliações, formas de contato entre a equipe, leitura, combinados, eventos etc. As formadoras encontravam-se com supervisores de ensino e PCNPs trabalhando as linhas teórico-metodológicas do programa, as estratégias de ensino, as formas de avaliação e acompanhamento, propostas para trabalho como o material do Ler e Escrever com os professores e as escolas, modos de leitura deste material, subsídios para acompanhar o trabalho dos professores com o programa, alinhamento de linhas de ações quanto a projetos dentro do programa, periodicidade de encontros, formas de escuta das necessidades dos PCNPs, dos PCs, dos professores e das escolas sob aquela Diretoria de Ensino (DE), agenda de eventos, formas de intercâmbio de práticas, formação de canais de comunicação, formas e meios de manter feedbacks etc. Os PCNPs, por sua vez, trabalhavam com a formação dos PCs nas DEs, seguindo a agenda e os tópicos acordados com as formadoras, que estão em linha com a equipe dirigente do programa na SEESP. Posteriormente, multiplicavam a formação durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), obedecendo ao princípio de homologia de processos, com seus professores em suas escolas. Os professores, por sua vez, executavam intervenções necessárias para alcançar os objetivos do programa junto aos alunos.

De acordo com a literatura consultada sobre o Ler e Escrever e citada acima, o programa dá foco ao conteúdo pedagógico visto que é essencial no programa o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e letramento elaborados, por exemplo, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em *Psicogênese da língua escrita* (1986).

Os testes de sondagem que as professoras fazem em determinadas fases do processo de alfabetização e letramento das crianças estão pautados nestas hipóteses. Os testes têm a função de diagnóstico, de mapeamento de sala, de formação de agrupamentos produtivos, de ações de recuperação e de planejamento de atividades.

Muitos encontros formativos do programa têm este fim: discutir e aprofundar o conhecimento teórico-metodológico do processo de alfabetização. Nos Guias de Planejamento e de Orientações Didáticas do programa, do primeiro ao quinto ano, a presença da forte base teórica encontra expressão. Antes de chegar as situações de aprendizagem, há capítulos que tratam da criança e suas especificidades, do modelo de ensino e de aprendizagem, da concepção de alfabetização, da ação do professor, das expectativas de aprendizagem, da avaliação das aprendizagens e das modalidades organizativas do tempo didático. Isto considerando apenas o guia do primeiro ano. E a cada guia, de cada ano, vão se somando os conhecimentos apresentados que embasam a proposta e que devem estar presentes como guia das ações do professor.

Os métodos ativos de aprendizagem podem ser constatados nos relatos dos encontros de formação e nas pautas elaboradas por PCNPs e PCs (Cf. Tardelli, 2017).

A duração prolongada comprova-se pela continuidade das ações de formação que se desenrolaram mais enfaticamente de 2007 a 2015, segundo informação de uma das formadoras da SEESP (Cf Prudêncio, 2017), além do documentado no site do Ler e Escrever e nos anos de práticas formativas levadas a efeito por PCNPs e PCs das diretorias de ensino (Gimenez, 2017).

Há indícios da coerência do programa de formação de professores do Ler e Escrever que podem ser vistos desde os dispositivos legais que o instituíram, passando pelo material pedagógico produzido, a condução da formação continuada, os eventos em que as práticas eram apresentadas, como o Seminário Internacional em Águas de Lindóia em 2012 e o Seminário de Boas Práticas, em 2013 (Cf. Prado, 2016).

Mas o que interessa aqui são as ações do Ler e escrever que permitem uma leitura, interpretação e investigação para caracterizá-las como práticas de participação coletiva ou de formação colaborativa, como outros autores designam. Numa projeção de estudos, uma investigação conjunta do programa, tendo em vista os indícios e os indicativos anunciados aqui brevemente, poderá fornecer evidências suficientes para caracterizar as ações de formação do Ler e Escrever como uma iniciativa eficaz, perfazendo-as ao lado das iniciativas estudadas em outros países, conforme relata Moriconi et al (2017).

Propus-me, então, a investigar a formação continuada de professores no Ler e Escrever de modo a encontrar na literatura elementos que me permitissem afirmá-la como colaborativa, guardados todos os dificultadores dessa afirmação em um contexto neoliberal, na esteira da instauração de tecnologias de si, da lógica da performatividade, da competitividade, da existência do gerencialismo nas escolas públicas e na sociedade em geral e do crescente individualismo.

Como procedimento de pesquisa elegeu-se o levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses. A palavra-chave utilizada foi Programa Ler e Escrever. Considerou-se o período de 2008 a 2018. A pesquisa foi feita nos Banco de dissertações e teses da CAPES e IBICT e nos sites dos seguintes periódicos da área da educação: Cadernos de Pesquisa, Cadernos CEDES, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Pesquisa.

Os artigos foram consultados individualmente, nominalmente, feita a leitura do título e se houvesse necessidade, do resumo do artigo. Para as dissertações e teses, feita a seleção previa pelo sistema de busca dos sites de armazenamento dos trabalhos, foi feita a leitura do título e dos resumos para verificar se atendiam aos interesses da pesquisa. Ao localizar artigo, dissertação e tese

sobre o Ler e Escrever era selecionado o trabalho que tratasse da formação de professores dentro do programa. Serão apresentados primeiro os resultados da pesquisa nos periódicos e na sequência, as dissertação e teses.

A pesquisa nos periódicos

Para facilitar a leitura apresentaremos os dados no formato título da revista, número de publicações consultadas, resultado: Cadernos de pesquisa, 38 números, nenhum artigo localizado e selecionado; Revista Brasileira de Educação, 36 números, nenhum artigo; Educação e Pesquisa, 40 números, nenhum artigo; Cadernos Cedes, 33 números, nenhum artigo; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 30 números, nenhum artigo. Já na Educação e Sociedade, nos 43 números, um artigo foi localizado: *Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador*, de Maria de Fatima Barbosa Abdalla e Luana Serra Elias Tavares (2013). A pesquisa foi feita em 220 edições das revistas, no total.

O artigo de Abdalla e Tavares (2013) explora o papel atribuído e desempenhado pelo professor coordenador (PC) no contexto do Ler e Escrever, utilizando-se da argumentação de Foucault quanto ao poder disciplinar e de Ball quanto as tecnologias políticas. Apontam que os coordenadores são agentes da implementação do programa, impingindo controle e sendo controlados pelos mecanismos governamentais presentes nos discursos e nas práticas do Ler e Escrever. Afirmam ainda que falta aos coordenadores autonomia para crítica ao programa e à política educacional e entende que a autonomia está ligada ao domínio de conhecimentos específicos ao campo das políticas. A postura do coordenador, desta forma está de acordo com o formato do programa, que exige obediência a ideias e estratégias.

Trabalhando com entrevistas com PCs, as autoras trazem trechos que deixam ver que a posição das entrevistadas difere de suas conclusões. Para as PCs o programa traz um universo de possibilidades e princípios que precisam ser adaptados de acordo com as demandas de cada grupo de professores de modo tanto a configurar uma ação dentro do programa quanto garantir um espaço de manobra necessário. Destacamos os seguintes trechos:

E: e como você prioriza os conteúdos [para formação de professores]?

S1: Por isso que eu falo de autonomia. Eles não impõem... e você acaba tendo que selecionar algumas coisas. Verifico o que eles tem mais dificuldades, o que eles estão errando, tanto eles como eu, do que eles estão precisando de mais discussão, de conhecimento teórico para poder ter uma atuação em sala de aula. [...] (Abdalla e Tavares, 2013, p. 1293)

E: Qual você considera ser o espaço de sua autonomia?

S3: Vem uma demanda de trabalho e tenho liberdade de fazer adaptações dele com os dados da minha escola, justamente para as professoras terem a visão de como estão nossos alunos

E: E de onde surgiu esse conteúdo, por exemplo?

S3: Essa escolha não foi minha. Temos reunião com a formadora da equipe central e temos de apresentar essas situações a ela.

S3: Não acho que sou controlada, nem limitada.

Entende-se que aquilo que as coordenadoras chamam de adequações, de escolhas dentro de um universo teórico e didático posto pelo programa, as autoras veem como limites. Para as autoras a crítica está no fato de que as escolhas não vem somente dos sujeitos mas dentro de um universo de alternativas prescritas, o que não torna possível, segundo elas, apontar que tais adequações façam parte e configurem um exercício de autonomia profissional.

Como contraponto gostaria de oferecer à análise o fato de que professores, coordenadores e demais integrantes do quadro do magistério compõem aquilo que Nóvoa (1995) chama de corpo de funcionários do Estado. O Estado, desde o século XIX, certifica, contrata e prepara seu corpo docente, e aqueles que se tornam seus funcionários estão integrados em seus sistemas de normas e procedimentos profissionais, de modo, inclusive, a garantir a coerência desse corpo de funcionários. Não se está defendendo aqui a obediência cega mas há que se ponderar a respeito deste fato e verificar, segundo as palavras dos próprios coordenadores entrevistados no referido artigo, o espaço de manobra e adequações existente e que acaba por se constituir mesmo como uma das características da profissão docente. Segundo Certeau (2013), o estado tem suas estratégias, mas os homens ordinários, constroem táticas para fazer frente a elas, para se movimentar entre elas, para burlá-las ou para recriá-las de modo a fazerem mais sentido em seus afazeres cotidianos.

A Certeau podemos ainda somar os argumentos de Ball *et al* (2016) no sentido da atuação das políticas nas escolas. As políticas são atuadas, não implementadas e cada escola, diretor, coordenador e professor acaba por recriar, por trazer para si, por usar seus saberes profissionais (Tardif, 2002) de modo a torná-las, digamos assim, factíveis, dentro de um contexto já existente.

Penso que a grande questão não seja reafirmar eternamente o conflito existente entre o estado e os professores (ou coordenadores, ou diretores, ou qualquer outro profissional da educação) mas olhar os diferentes fatores sociais, políticos e profissionais presentes nessa relação não como determinantes absolutos mas como facilitadores ou dificultadores do processo de exercício da profissão e do fazer educativo (Cf. Giovanni, 2003, p. 209).

O que dizem as dissertações e teses

Como já dito neste texto o modelo formativo do Ler e Escrever adotou uma perspectiva globalizante, em cadeia, envolvendo todo o quadro do magistério público paulista e a equipe de consultores e técnicos do programa. Na pesquisa em tela busca-se caracterizar, pelos dados colhidos e analisados, essa formação como colaborativa. Das 34 dissertações e teses sobre o Ler e Escrever localizadas, 9 foram selecionadas. Falam explicitamente do que as autoras chamam de rede de formação, formação em cascata e formação colaborativa. Reforçam a informação de que supervisores, diretores, PCNPs, PCs e professores de sala recebiam formação dada pela equipe de consultores, pelos PCNPs e pelos PCs, sendo que um formava o outro de acordo como pressupostos e diretrizes do programa, mantendo uma homologia de processos no que tange a conteúdos, estratégias formativas, avaliação da formação, elaboração e discussão de atividades a serem aplicadas com os alunos e discutidas nos grupos. As dissertações e teses localizados e selecionados que falam das redes de formação são os de Gimenes (2017), Prado (2016), Prado (2017b), Almeida (2014), Facco (2013), Tavares (2012), Rosa (2016), Zoccal (2011) e Figueiredo (2011).

As professoras que participaram do grupo focal desenvolvido por Zoccal (2011) expressam que aprenderam muito com os pares, com as trocas, as contribuições de colegas que experimentavam atividades diversas, que tiveram resultados diferentes com suas turmas. Afirmaram que a pesquisa e o estudo individual eram muito importantes e necessários, sem o que não seria possível entender o trabalho a ser feito, seus fundamentos, desdobramentos, modos de acompanhamento e avaliação. Ressaltaram que aprenderam a ser parceiras, a construir juntas, a tirar dúvidas umas com as outras na escola, a contar com a ajuda e o suporte da PC, que se sentiam a vontade de compartilhar os receios, as construções, os insucessos e os planos o que contribuía para que se formasse um sentimento de pertencimento, de identidade e de segurança dentro do grupo, buscando respostas em conjunto (Zoccal, 2011, p. 109-111).

As afirmações de Figueiredo (2011, p. 141) vão nesse mesmo sentido:

a) o fato de encontrar espaço para discutir as práticas da sala de aula possibilita a troca, a discussão, a reflexão sobre os conteúdos envolvidos nas atividades propostas. Nos HTPC, ou em grupos de professores e até mesmo no café, em bate-papos informais, as discussões aparecem. Por ser um programa de governo, é como se os espaços de discussões sobre o tema hipótese de escrita, por exemplo, tivessem institucionalizados.

O trabalho dos PCs com os professores nos HTPCs em todos os trabalhos levantados recebe destaque pois o PC é a ponta que dialoga com o professor. O PC recebe sua formação do

PCNP e do supervisor, que por sua vez são formados pelos técnicos da secretaria da educação. Prado (2017b) e Facco (2013) apontam que o mecanismo de formação em cascata em que os formadores centrais vão formando os intermediários até a formação chegar ao professor apresenta problemas pois o que foi passado na formação primeira, com os técnicos do programa, em oito horas de formação semanal, não chega com total coerência ao professor na escola. Cada sujeito, apontam, vai se apropriando dos conteúdos trabalhados de uma forma, atribuindo sentidos e significados próprios. As afirmações das autoras podem nos levar a pensar que essa apropriação talvez não seja algo tão ruim assim, pelo contrário. As elaborações são feitas por profissionais que tem experiência e uma função no programa e que há uma linguagem comum entre eles, que se encontra nos documentos orientadores. E a atuação do programa é mapeada, digamos assim, pelas sondagens, pelas avaliações da alfabetização. Dessa forma, uma certa homogeneidade discursiva e metodológica fica configurada, garantindo, ainda, a possibilidade das apropriações, das construções, das adaptações feitas pelos profissionais que tem eles próprios seus saberes profissionais, experienciais e pessoais (Tardif, 2002).

Estabelece, ainda, uma rede de comunicação entre os profissionais que trabalham com a alfabetização na proposta do programa. Saberes são compartilhados, construídos, alianças são formadas, as escolas se põem a perseguir objetivos comuns. Como dito, é uma política de governo, ampla, planejada. Não posso crer que as adaptações possíveis, inevitáveis e até porque não dizer desejáveis, se constituísse em um problema formativo como afirmado pelas autoras. Vejo uma possibilidade de construções, de apropriações. Rosa (2016), em diálogo com supervisora, PCNP, PC e professora envolvidas no Ler e Escrever, em grupo focal, flagra essa possibilidade de diálogos, de construções compartilhadas entre os membros do programa, de construção de reflexões compartilhadas. Nos dados da pesquisa pode-se encontrar aspectos que demonstram a existência de uma rede de formação colaborativa dentro do Ler e Escrever. O trecho transcrito a seguir traz a fala da formadora da SEESP.

Então você imagina: você desenvolvendo projeto, a outra professora desenvolvendo projetos. (...) as experiências são diferentes porque o sujeito da aprendizagem é diferente, porque a necessidade é diferente; porque você como sujeito do ensino, a forma de elaborar, de se relacionar com objeto de conhecimento, a forma como você organiza as situações de aprendizagem, considerando aquele grupo de aluno (...) e aí essa rede colaborativa pode sentar, discutir, ver como é que foi, por que você teve que mudar, por que você encaminhou desse jeito, por que você agrupou desta forma, e a outra, por que ela fez assim; ou que outro material ela trouxe que acrescentou, que modificou, (...) Aí você tem a formação que ajuda a olhar as especificidades, porque mesmo que ele está ali, ele não dá conta, então olhar para a especificidade, por que está proposto assim, por que é essa atividade é primeiro do que essa, por que tem esses encaminhamentos. Quer dizer, os encaminhamentos didáticos dão consecução aos objetivos. Pode observar. Observa os objetivos lá e olha para o encaminhamento didático; olha para a atividade, olha para o

encaminhamento didático. Então ele dá consecução, ele dá concretude ao objetivo que está posto, e aí como somos seres vivos e pensantes, você vai interagindo com esse material e vai... E aí para cada sala você vai ter, não um produto diferente, mas você vai ter experiência... isso enriquece, isso é rede colaborativa que traz... então é uma rede colaborativa lá na ponta, mas por conta da homologia de processos, essa rede começa aqui em cima. Então tinha uma rede colaborativa entre nós que a gente estava o tempo todo, e uma rede colaborativa pensando entre nós que são as pessoas que representam a Secretaria bem no início da ponta da cadeia, bem nesse início, e aí vem, entra aquela que está lá na escola que é a outra ponta, que é a Elaine, que faz o vínculo, e depois vem a sala de aula (Célia) (Rosa, 2016, pp. 175-176).

[...] você ter uma rede colaborativa que passa pelo formador, que vai pelos técnicos da Secretaria, no caso da Secretaria se for municipal – no caso da nossa rede que vai para os técnicos da diretoria de ensino, que são os que estão lá no núcleo pedagógico, e aqui a gente tem três pessoas representando; que passa pelo coordenador e que chega na escola com os professores e com o grupo de professores. Então essa rede colaborativa em que vai, e a gente tem até uma concepção por trás que é a questão de homologia de processos, quer dizer: o que eu faço aqui que vai para o outro sujeito para ele poder desempenhar do lugar que ele ocupa da escola, como é que isso chega para ele, e depois como é que essa cadeia vai e ela volta [...] rearranjando e replanejando esse caminho (Célia) (idem, p. 177-178).

Élida, a PCNP, reafirma esta rede colaborativa:

Rede colaborativa. Então é o ir e vir. E quantas vezes, mesmo onde ela estava, falava, “calma, que agora nós vamos consultar outras pessoas”, por quê? Porque é muita responsabilidade, é muito compromisso. Você está comprometida com uma formação de uma pessoa que vai fazer a diferença. [...] a princípio você trabalha em prol de resultados, mas você sabe que o resultado é uma consequência da formação, o resultado é consequência de um processo formativo e que é longo. Ele precisa estar disposto. Até você desfragmentar, você desconstruir coisas que vêm enraizadas, cristalizadas, trazê-lo para essa reflexão didática, pedagógica, metodológica, pessoal, profissional, o quanto ele é importante para a mudança de tudo, é um trabalho bem bonito. Não vou dizer nem pesado (...) (Élida) (Idem, p. 178).

Fullan e Hargreaves (2001) em sua obra *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipe na escola*, afirmam que o que eles chamam de profissionalismo interativo é o que faz a diferença nos processos de mudança educacional quando se objetiva concretizar um objetivo de melhoria nas escolas, na aprendizagem dos alunos e na atuação dos professores. A partir dos anos 1990, a ênfase na colegialidade docente foi tomada como uma estratégia de melhoramento dos sistemas de ensino. Afirmam que:

[...] envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, não são apenas gestos humanitários (que valem por si próprios), são questões que tem impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem nas nossas salas de aula. (idem, p. 17).

Mas este processo de profissionalismo interativo, de colegialidade, de colaboração profissional só surte efeito se o sujeito que participa dele está aberto à mudança, à provocação, ao

diálogo interior e ao diálogo com os pares. Uma boa dose de individualidade é fundamental a efetivação de uma colegialidade legítima.

Conta igualmente no processo o encontro com um “outro significativo”, segundos autores (p. 71). Este outro pode ser um formador ou um colega de profissão, o que precisa haver é um ser afetado, ser tocado, envolvido, confiar e seguir ao lado. Os formadores, neste caso, não são figuras superiores, são parceiros de formação.

Mas a colaboração não é o encontro fortuito no corredor para trocar impressões sobre um aluno, uma estratégia didática, um acontecimento da sala de aula; não é a conversa de sala de professores sobre a vida de um aluno ou de um colega; não é o compartilhar materiais didáticos simplesmente (Cf. Lima, 2002 e Fullan e Hargreaves, 2001). A colaboração é o esforço consciente e coletivo sobre as condições de exercício da docência, os modos de enfrentar os desafios, a tomada de decisões, as estratégias, as negociações, o propósito e a orientação do trabalho docente e do trabalho de cada docente. É um partilhar de significados, o que não implica consenso, mas diálogo e uma determinação de caminhar juntos.

E isto com certeza não é tarefa fácil e que se execute de um dia para o outro. O profissionalismo interativo, a colegialidade docente, uma cultura de formação colaborativa esbarra com o individualismo, as balcanizações, os interesses de grupos que operam pela imobilização das escolas e da educação.

Mas o efeito mais sentido da colaboração é sentido no impacto sobre as incertezas e as inseguranças docentes, em qualquer estágio da carreira docente (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 83). Compartilhar, colaborar, formar-se junto ajuda a reduzir o sentimento de impotência e aumentar o sentido de eficácia, condições fundamentais para o bem-estar docente (em tempos em que só se fala de mal-estar docente!).

Os autores apresentam as características das culturas colaborativas de formação e atuação docentes (cf. pp. 89-93):

- a- Consiste em qualidades e atitudes compartilhadas e difundidas, como o apoio, a ajuda, a confiança;
- b- Expressa-se em todos os momentos e tempos da vida escolar;
- c- Sucessos e incertezas não escondidos, são partilhados e busca-se um encaminhamento para suas causas e consequências;
- d- O propósito dos docentes é levado em consideração;
- e- O docente é considerado também como pessoa;

- f- Criam e sustentam ambientes de trabalho e de formação mais satisfatórios e produtivos;
- g- Indivíduos e grupo são valorizados conjuntamente;
- h- Cada um pode contribuir com algo para o outro;
- i- Há uma responsabilidade coletiva e uma interdependência, e
- j- O líder não é carismático, inovador, centro das atenções, é a figura que faz com que as qualidades de todos se expressem, se acentuem e formem uma rede de auxílio e suprimento para o grupo.

Há que se considerar ainda, sobre a formação de professores no programa, os aspectos abordados nos trabalhos de Gimenes (2017), Facco (2013) e Figueiredo (2011). Uma das professoras do estudo de Gimenes (2017, p. 72) afirma que a formação que foi dada aos professores logo no início da implementação do Ler e Escrever contribuiu muito para sua atuação, mesmo porque era seu primeiro ano atuando no primeiro ano do ensino fundamental. Afirma que achou o curso muito interessante e que acrescentou muito. Ainda a professora Renata, do trabalho de Facco (2013, p. 102), aponta que aprendeu muito com as formações no sentido de que precisa refletir sobre sua prática. Em sua declaração trazida à página 92 expõe sua percepção de que não apenas o saber teórico e metodológico é importante para o exercício profissional mas igualmente precisa conhecer o mundo, estar inserido nele, buscando enriquecimento cultural e científico de modo a se ter mais elementos para questionar a sociedade.

A formação, segundo a coordenadora pedagógica do Ler e Escrever e uma técnica da CENP entrevistadas por Figueiredo (2011, p. 115) é mais do que o curso inicial do programa, as reuniões de HTPC, as formações com técnicos da secretaria e com os PCNPs. A formação compreende o acompanhamento institucional de diretorias e de escolas, além do acompanhamento do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos, que deve ser feito pelo coordenador e pelo supervisor da escola, detidamente. Além disso, o acompanhamento das pautas de HTPC também é medida formativa, assim como as reuniões de equipe nas diretorias de ensino e nas unidades escolares. Tais atividades permitem refletir sobre o andamento do programa, as atividades oferecidas aos alunos, os registros dos professores, a rotina dos alunos.

Tavares (2012) e Prado (2017b) vêm nesses mecanismos de acompanhamento do programa uma forma de controle do trabalho de toda a equipe envolvida com o Ler e Escrever, do supervisor ao professor. Entendem que o coordenador pedagógico assume uma postura de gerente do programa, devendo desenvolver nos professores o envolvimento com as propostas,

observar aqueles que não a seguem de modo a “colocá-los na linha” e desenvolver ações formativas que os capacite a executar o que é esperado. E o controle gerencial se estende ao supervisor que nas visitas à escola deve analisar a documentação e os registros produzidos de modo a intervir no trabalho da escola, reportando o processo ao dirigente regional de ensino.

Os trabalhos de Almeida (2014) e Prado (2016) abordam, entre outros aspectos de suas pesquisas, os seminários regionais de formação de professores no Ler e Escrever que ocorreram no ano de 2013. Almeida trata dos seminários que aconteceram na região de Taubaté e Prado fala do Seminário de Aguas de Lindóia. Nesses seminários eram apresentadas as boas práticas docentes. Para a definição de quais eram essas boas práticas eram consideradas as avaliações do PC da escola, do PCNP responsável, do supervisor e do formador da equipe central. Definida a boa prática e o professor que a desenvolvia, era feito um trabalho de investigação da prática, coma a gravação de aulas, autoconfrontação, nova aplicação da prática com nova avaliação, discussão teórica do que foi desenvolvido e do que foi alcançado de acordo com as diretrizes teóricas e metodológicas do programa, elaboração de um texto a ser enviado a equipe de avaliadores do evento, preparação da apresentação e subsequente apresentação no dia do evento.

Almeida (2014, p. 150-152) vê nessa prática uma forma de exclusão, de primar pela eficiência, de promover a competição e de dar lugar a uma disseminação do que deu certo e não da reflexão. Prado (2016) analisou tal experiência na constituição do desenvolvimento profissional de duas professoras de escolas estaduais de ensino fundamental na zona leste da capital metropolitana como afirmadoras do exercício reflexivo na medida em que estabeleceram um contato das professoras com outros membros da equipe formativa, de modo orientado, concentrado e objetivado. Além disso, deu a essas professoras a oportunidade de olharem para seu próprio trabalho, percebendo as qualidades e as limitações. Propiciou ainda que elaborassem teoricamente a experiência em sala de aula, despertando nelas o desejo de continuarem estudando. Viu nesses seminários uma forma de construir uma intelectualidade docente.

Considerações finais

A análise feita dos trabalhos acima permite afirmar que o tema da formação colaborativa de professores tem sido alvo de importantes e numerosas investigações. Reforçam as reflexões que conferem a esta modalidade formativa a centralidade de esforços para promover um impacto significativo no desenvolvimento profissional docente.

Apontam como qualidades, potencialidades da formação colaborativa: (1) a possibilidade de combater o isolamento profissional e construir uma cultura colaborativa nas



escolas, (2) a passagem de interesses e objetivos individuais a objetivos comuns, sem desrespeitar os indivíduos pertencentes aos grupos, (3) a criação de um espírito de equipe, (4) construção de um sentimento de pertencimento, (5) aumento da autoconfiança e da confiança no grupo, (6) elaboração de estratégias didáticas inovadoras, (7) testagem e compartilhamento de metodologias de ensino, (8) exercício reflexivo individual e compartilhado, (9) crescente grau de autonomia entre os professores envolvidos em experiências de formação colaborativa, (10) fortalecimento dos laços afetivos, (11) possibilidade do diálogo e (12) potencial para o fortalecimento do magistério.

Essas qualidades estão presentes nas formações levadas a efeito no Programa Ler e Escrever tanto como uma das expressões dessa política de governo ao serem instituídas as equipes formativas quanto no trabalho nas unidades escolares. Obviamente ocorreram as interdições a esse processo colaborativo, as interrupções, os ruídos, as discontinuidades, os insucessos, os dificultadores, mas os trabalhos aqui analisados dão a ver a sua realização, mesmo que parcializada. Falam do aprendizado entre os pares, do estar à vontade para expor, trocar impressões e experiências, do construir junto o entendimento sobre o programa, o construir juntos projetos escolares segundo indicações do programa, a construção de um exercício reflexivo possibilitando outras construções e o sentir-se inserido em um quadro alargado de parceiros, apoios, entendimentos e ações.

Futuras pesquisas podem trazer à tona elementos aqui não contemplados, que permitam outras afirmações sobre a formação colaborativa de professores no Ler e Escrever. Como afirmam Giovanni (2003), Zoccal (2011), Figueiredo (2011) e Prado (2017a) há várias formas de olhar um mesmo objeto, um mesmo fenômeno, há as qualidades e as limitações, os dificultadores e os facilitadores, os limites e as possibilidades.

Referências

ABDALLA, Maria de Fatima Barbosa; TAVARES, Luana Serra Elias. Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador. *Educação e sociedade*. Campinas. vol 32, nº 125, 2013, p. 1287-1303.

ALMEIDA, Camila dos Santos. *O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2014. (dissertação de mestrado).

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.



- BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Ap. Entre pares: aprendendo a aprender, a ensinar, a pesquisa, a escrever e a ser. In: PRADO, Gilvone Schmitz, BIOTO-CAVALCANTI, PATRÍCIA Ap. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo: BT Acadêmica, 2017.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 20ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FACCO, Marília Alves. *Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013. (Tese de doutorado).
- FEBRONIO, Ilza. Um pouco de história, um pouco de chão. In: PRADO, Gilvone Schmitz, BIOTO-CAVALCANTI, PATRÍCIA Ap. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo: BT Acadêmica, 2017.
- FIGUEIREDO, Angela Maria da Silva. *Formação continuada de professores alfabetizadores: como aprende o professor?* Universidade Metodista de São Paulo. 2011. (dissertação de mestrado).
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1986.
- FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto editora, 2001.
- GIMENES, Tatiane Affonso. *O programa Ler e Escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo*. Universidade Nove de Julho. 2017. (dissertação de mestrado)
- GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A. e CHAVES, S.M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: D. P. & A, P. 207-224.
- LIMA, Jorge Avila. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.
- MORICONI, Gabriela Miranda et al. *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: FCC, 2017.
- NOVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1995.
- PRADO, Gilvone Schmitz. *O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades*. Universidade Nove de Julho. 2016. (dissertação de mestrado).
- PRADO, Gilvone Schmitz. Seminários de Boas Práticas: um dispositivo de formação. In:
- PRADO, Gilvone Schmitz, BIOTO-CAVALCANTI, PATRÍCIA Ap. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo: BT Acadêmica, 2017a.

PRADO, Vanessa Alves. *Ações do programa paulista Ler e Escrever sob os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas*. Universidade Estadual Paulista. 2017b. (tese de doutorado).

PRUDENCIO, Celia. Prefácio. In: PRADO, Gilvone Schimitz, BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Ap. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo: BT Acadêmica, 2017.

ROSA, Evelyn Camponucci Cassillo Rosa. *Projetos escolares como espaço de formação colaborativa: experiência de uma escola pública da zona leste de São Paulo*. São Paulo: UNINOVE, 2016 (dissertação de mestrado).

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE - 86, de 19-12-2007*. 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=04/03/2015%2014:59:38. Último acesso em 02 de março de 2022.

TARDELLI, Elida. Um zoom no trabalho do professor coordenador de núcleo pedagógico dos anos iniciais. PRADO, Gilvone Schimitz; BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Ap. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo: BT Acadêmica, 2017.

TAVARES, Luana Serra Elias. *Autoria ou reprodução? O cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do "Programa Ler e Escrever" - SEE/SP*. Universidade Católica de Santos. 2012. (dissertação de mestrado).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZOCAL, Sirlei Ivo Leite. *A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do "Programa Ler e escrever"*. Universidade Católica de Santos. 2011. (dissertação de mestrado).