

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS *CONTORNOS* DA ESCOLA: ESPAÇOS ESCOLARES, DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS**

KÁTIA SILVA SANTOS

Porto Alegre

2007

KÁTIA SILVA SANTOS

**OS *CONTORNOS* DA ESCOLA: ESPAÇOS ESCOLARES, DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**OS *CONTORNOS* DA ESCOLA: ESPAÇOS ESCOLARES, DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS**

Elaborada por

Kátia Silva Santos

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista (orientador)

Prof. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos

Prof. Dra. Maria Luisa Marino Xavier

Prof. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Dedico este estudo a todas as crianças que com seus risos, choros, gritos, dificuldades e acertos questionam a escola, seus muros, suas fronteiras, seus contornos.

Agradecimentos

Quando estamos prontos para partir, quando nos dispomos a caminhar, muitas são pessoas que nos auxiliam a arrumar as malas, a organizar a bagagem. Nesta minha viagem, nesta minha caminhada muitas pessoas estiveram presentes compartilhando tristezas, alegrias e conquistas.

Agradeço primeiramente a esta força inteligente que chamamos de Deus, a qual que nos inspira, nos aquece;

Agradeço aos meus familiares, em especial a minha mãe e minha irmã pelo carinho e por terem estado sempre perto apesar da distância e ao meu pai (in memoriam) pelos ensinamentos de simplicidade e serenidade diante da vida;

Agradeço ao meu orientador Claudio Baptista pelo olhar atento e generoso com que me auxiliou a conduzir o trabalho;

Agradeço às minhas colegas de trabalho do município de Vitória da Conquista, em especial à Angélica e à Solange;

Agradeço às minhas companheiras de NEPIE em especial à Daniela, Gabriela, Carla, Marlene e Marilu pelo apoio e carinho;

Agradeço aos meus queridos amigos destas e de outras datas Dolores, Roque e Wilson;

Agradeço ao Grupo de Estudos Fundamentos da Educação do Museu Pedagógico/UESB, na pessoa de Ana Palmira pelos primeiros alicerces.

Enfim, é necessário dizer que agradeço a todas aquelas pessoas cujos nomes não foram citados, mas que contribuíram com reflexões, frases e palavras.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo a compreensão de fenômenos escolares relativos aos diferentes espaços na escola destinados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência e defasagem entre idade e escolaridade. O contexto de realização do estudo foi uma rede pública que implementou alterações curriculares vinculadas aos ciclos – a Rede Municipal de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. As questões que nortearam o referido estudo foram: quem são, no âmbito das escolas “cicladas”, os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência, defasagem entre idade/escolaridade? Quais espaços, quais contextos têm sido construídos e reconstruídos para tais sujeitos nas escolas cicladas do município pesquisado? Quais movimentos configuram as relações nesses espaços, nesses contextos? Estas questões embasaram a análise do movimento de reestruturação curricular vivenciado pelas escolas da Rede Municipal; a pesquisa quanto ao processo de instituição do espaço das turmas de progressão; a investigação da trajetória escolar dos alunos agrupados nestes espaços. Com base nas reflexões do pensamento sistêmico de Gregory Bateson, este estudo foi conduzido por meio da pesquisa qualitativa, sendo utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas e observação participante. Foi realizada análise dos documentos referentes à implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1998) e dos Ciclos de Formação Humana (2005); considerou-se também os históricos escolares, os relatórios descritivos e os pareceres avaliativos dos alunos etc. As observações ocorreram em duas escolas da Rede Municipal, priorizando três contextos de sala de aula de forma mais específica. Neste estudo, foram entrevistados professores, coordenadores e diretores, com a finalidade de ampliar a compreensão acerca das questões investigadas. O desenvolvimento desta pesquisa acabou retratando a rigidez e as continuidades da escola que se propõe a mudar sua estrutura curricular da seriada para a ciclada, sem contudo alterar suas crenças e valores em relação à percepção dos sujeitos que fogem ao perfil historicamente construído de aluno. Tal rigidez tem dado forma/significado a processos de agrupamento dos alunos em espaços diferenciados, tendendo à repetição da lógica constitutiva e retroalimentando o modo de pensar do sujeito e o fazer da instituição.

Abstract

The present study aimed at the comprehension of school phenomena related to the different school spaces which are destined to students who present learning difficulties, multirepetition and the discrepancy between age and school grade. The context in which the study was carried out was a public net which implemented curricular alterations linked to the so called “ciclos” (cycles) – the Municipal Net of Vitória da Conquista, in the State of Bahia. The questions which directed the referred study were: who in the circuit of “cycled” schools are the individuals with learning difficulties, multirepetition and discrepancy between age and school grade? Which spaces, which contexts have been built and rebuilt for such individuals within cycled schools of the researched municipality? Which movements configure the relations within these spaces, within these contexts? Such questions based the analysis of the curricular restructuring movement experienced by the Municipal Net schools; the research on the process of space institution in the *progression* classes; the investigation of students’ school trajectory within these spaces. Based on the reflections of Gregory Bateson’s systemic thought, this study was conducted by means of qualitative research and the use of the following methodological instruments: document analyses, semi-structured interviews and participant observation. The analysis of the documents concerning the implantation of the Learning Cycles (1998) and the Human Formation Cycles (2005) was carried out; school reports were also considered, as well as descriptive reports, students’ evaluating opinions, etc. The observations occurred at two schools from the Municipal Net, three classroom contexts being prioritized in a more specific way. In this study, teachers, coordinators and principals were interviewed in order to broaden the comprehension about the investigated questions. The development of this research ended up portraying the rigidity and continuities of the school which intends to change its curricular structure from the serial to the cycled one, but without altering its beliefs and values in relation to the perception of the individuals who divert from the historically built student profile. Such rigidity has granted shape/meaning to the processes of grouping students into differentiated spaces, by tending to the repetition of the constitutive logic and by feeding back the individual’s way of thinking and the doings of the institution.

SUMÁRIO

	RESUMO	6
	ABSTRACT	7
1	INTRODUÇÃO	12
2	DESENHANDO MINHA <i>HISTÓRIA</i>	17
2.1	MAIS ALGUMAS PALAVRAS.....	19
3	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: RESSIGNIFICANDO PERCEPÇÕES E REDESENHANDO ESPAÇOS	20
3.1	CONSTITUIÇÃO DOS <i>ESPAÇOS</i> E <i>PERCEPÇÃO</i> DA DIFERENÇA.....	21
3.2	PRINCÍPIOS SUBJACENTES AO CONCEITO NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	26
3.2.1	Integração/Inclusão.....	27
3.4	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: FALANDO SOBRE OS SUJEITOS E CONTRIBUINDO PARA O DEBATE.....	29
4	PENSANDO NOS CONTORNOS DA ESCOLA	32
4.1	PRIMEIRAS LINHAS: HISTÓRIA DA ESCOLA.....	33

4.2	VISLUMBRANDO NOVAS FORMAS, <i>[RE]CONTORNOS</i> PARA A ESCOLA: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS.....	37
4.2.1	Compreendendo a lógica dos ciclos.....	37
4.2.2	Tentativas e experiências.....	39
5	PENSAMENTO SISTÊMICO DE GREGORY BATESON: BASES EPISTEMOLÓGICAS.....	42
5.1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	43
5.2	O DIVISOR DE ÁGUAS: PENSAMENTO MODERNO.....	45
5.3	GREGORY BATESON: VIDA E EPISTEMOLOGIA.....	47
6	A PESQUISA DE CAMPO: FORMAS, CORES E MOVIMENTO.....	53
6.1	APRESENTANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	53
6.2	CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO.....	54
6.3	DESCREVENDO OS CONTEXTOS.....	57
6.4	DESCREVENDO E ANALISANDO O MATERIAL COLETADO.....	67
7	PRIMEIRO EIXO DE ANÁLISE: REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA.....	69
8	SEGUNDO EIXO DE ANÁLISE: ESPAÇOS ESCOLARES.....	84
9	TERCEIRO EIXO DE ANÁLISE: SUJEITOS	98

10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	117
	ANEXOS	

*Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso.
Quero a profunda desordem orgânica que, no
entanto, dá a pressentir uma ordem subjacente.*

Clarice Lispector

1 INTRODUÇÃO

[..] Yo mismo atribuyo un gran valor a la diversidad de las pautas culturales que matizan el mundo. Son algo bello y siento que el hecho de que exista esa diversidad es algo bello en sí mismo. El problema, según lo veo yo, ha de ser ordenar esa diversidad, pero no eliminando todas las pautas menos una, sino inventando pautas de comunicación que trasciendan las diferencias. [...] (BATESON, 1999, p.68)

Bateson, ao falar de invenção de pautas de comunicação que transcendam as diferenças, inspira-nos a também pensar em “pautas” de comunicação que favoreçam a aceitação da diversidade na escola. Existe, em nível educacional, uma estrutura organizacional excludente, embasada na lógica da homogeneidade e em conceitos historicamente construídos que dão ênfase à “normalidade”. Portanto, pensar *a diversidade na escola* é, antes de tudo, um exercício bastante complexo de percepção dos processos históricos de exclusão, bem como as possibilidades de inclusão dos sujeitos que fogem ao padrão esperado por esta instituição, sendo percebidos como “diferentes”. Questiona-se, assim, o contorno da escola. Percebe-se que a provável “crise”, provocada pela constatação da presença da diversidade nessa instituição, pode resultar em mudanças que alterem toda a comunidade escolar.

Segundo Carvalho (2004, p.28):

[...] com o desafio do trabalho na diversidade os professores também se beneficiam, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Penso que aprender a viver junto seja o nosso grande desafio. Quando no título anuncio “*os contornos da escola*”, refiro-me à necessidade de que sejam revistas e analisadas criticamente as práticas excludentes que ainda permeiam as relações dentro e fora da escola. Refiro-me aos espaços pedagógicos especializados para os “diferentes”.

Refiro-me também às tentativas de inserção de alunos nos espaços de sala de aula do ensino comum, sem a devida reestruturação da escola, e anuncio a presença de movimentos ligados à integração e à inclusão, os quais demandam mudanças em todo o espaço escolar.

Sendo assim, para falar dos *Contornos* da escola, faz-se necessário conhecer os períodos de sua estruturação, o momento da delimitação de seus espaços. Especulo, por ora, que essa viagem histórica que objetiva o conhecimento nos permitirá constatar que a escola é uma invenção humana, que explicita os conceitos também humanamente construídos.

Na escola ainda temos por hábito a “homogeneidade”, persistimos em “enquadrar” objetos e pessoas, separamos, dividindo em categorias, dos “bons”, dos “inteligentes”, “dos normais”. Vamos construindo lugares, segundo nossa necessidade de categorizar, marcando espaço conforme nossas representações, permeados por um pensar que simplifica as situações e o próprio sujeito.

Esta divisão simplificadora entre “normalidade” e “não-normalidade” tem ocultado, no interior da escola, a percepção de que muitos sujeitos ocupam o lugar da diferença. O grupo dos diferentes parece ser bem maior que o grupo dos considerados “normais”. Temos as diferenças de raça, de etnia, de nacionalidade e dos hoje chamados indivíduos com necessidades educativas especiais. Estes últimos assumiram papel relevante na presente pesquisa, pois, ao longo do estudo, busquei a compreensão das relações que envolvem esses sujeitos no âmbito da escola.

Segundo a Declaração de Salamanca, um dos documentos internacionais mais importantes no estabelecimento de diretrizes para educação inclusiva, os indivíduos com necessidades especiais são: todas aquelas crianças e jovens, cujas necessidades educativas se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Ainda segundo esse documento, muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educativas especiais em algum ponto de sua escolarização, englobando crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Acrescenta este documento que tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. Acredito que estes novos desafios exigem da escola

novos contornos, contornos não tão rígidos como os instaurados ao longo de sua constituição.

Neste estudo, focalizei os sujeitos com necessidades educativas especiais, priorizando aqueles percebidos pela escola como tendo dificuldades de aprendizagem que vivenciam situações de repetência, que apresentam defasagem entre idade e escolaridade.

Percebo que uma grande parcela dos sujeitos que possuem necessidades educativas especiais tem-se afastado dos espaços do ensino comum, por meio de diferentes movimentos e estratégias, permanecendo em escolas ou em classes especiais - como é o caso dos alunos com deficiência física e mental - ou vivendo na fronteira, como aqueles que conotativamente seriam os “fronteiriços”¹. Os sujeitos que apresentam dificuldades para corresponder ao perfil ideal estabelecido pela escola representam este grupo dos que vivem na fronteira, ou seja, os sujeitos que não se encaixam no grupo dos “bons alunos” vão acumulando fracassos, colocando-se na condição de repetentes e freqüentando, em muitos casos, os espaços de apoio especializado.

Gostaria de explicar a alegoria da “fronteira”, ou mesmo metáfora da “fronteira”, que utilizo acima. Percebo que a construção histórica acerca da normalidade e não-normalidade faz alusão a uma fronteira simbólica e, por isso, móvel, que divide o ensino. De um lado, os alunos que se encaixam no perfil/padrão estabelecido pela escola; de outro, os que fogem a este mesmo padrão. Essa cisão ocorre em vários sentidos, como, por exemplo, por meio de olhares e de espaços diferenciados.

Os diferentes espaços na escola variam segundo sua organização curricular. De acordo com a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação, as escolas podem ser organizadas em ciclos ou séries, como possibilidades para a Educação Básica. Para melhor compreendermos, é necessário dizer que: as escolas seriadas obedecem a uma organização escolar linear, ou seja, um ano após o outro, série após série, com tempos, conteúdos e avaliação bem definidos, aprovando e reprovando a cada ano letivo; as escolas cicladas possuem uma outra forma de organização do próprio tempo de aprendizagem, rompendo com a linearidade de anos escolares. A escola por ciclos busca superar discursos homogeneizadores e práticas

¹ Fronteiriços-. O termo já foi também utilizado nos testes de inteligência para classificar os alunos com QI entre a deficiência mental leve e a inteligência mediana. Contudo, eu o utilizo metaforicamente fazendo alusão aos sujeitos que fogem ao perfil/padrão esperado pela escola.

normalizadoras, o que confere à escola uma estrutura mais flexível, mais móvel. Esta organização curricular por ciclos pode, dentre suas características, propor novos espaços escolares, como as *turmas de progressão*. Estas turmas, podemos dizer com base nos estudos de Krug (2002), são espaços transitórios, organizadas em escolas por ciclos, destinadas aos alunos que apresentam defasagem de idade/ciclo.

Atualmente, no Brasil, as capitais como Belém do Pará, Belo Horizonte, Porto Alegre, além de algumas outras cidades, têm adotado a organização escolar por ciclos. O Município de Vitória da Conquista – BA, a partir de 1998, também tem adotado esta organização curricular. Com a implantação da escola ciclada neste município, tentava-se e tenta-se romper com a lógica da organização tradicional seriada, permitindo maior flexibilidade nos tempos de aprendizagem dos alunos. Assim, estratégias como enturmação por idade e professores de apoio à aprendizagem foram adotadas. A princípio, a proposta também previa implantação das turmas de progressão, sendo estas assim definidas:

Turmas de Progressão são espaços transitórios, organizadas com a finalidade de oportunizar a aquisição de habilidades e competências não adquiridas pelos alunos no período normal de escolaridade [...] os quais apresentam defasagem entre idade/ciclo (SMED, 2004, p. 23).

Contraditoriamente ao previsto na proposta desse município, estas turmas passaram a receber alunos que concentravam as dificuldades de aprendizagem, permanecendo neste espaço por longo período, em modo semelhante ao descrito em outros estudos que se ocuparam das turmas de progressão (SOUZA, 2002). Tendenciosamente, esses espaços, em Vitória da Conquista, passaram a ser vistos como *guetos*, onde se acumulavam educandos com necessidades educativas especiais, ou seja, tornaram-se verdadeiros redutos das crianças que eram percebidas pela escola como tendo dificuldades de aprendizagem. Fugindo ao seu caráter transitório, as turmas de progressão começaram a se perpetuar nas escolas.

Atualmente, no âmbito da Rede Municipal de Vitória da Conquista, têm-se discutido meios de reestruturar a organização em Ciclos. Uma *nova proposta* vem sendo construída, objetivando mudanças para as escolas cicladas deste município. Na execução dessa nova proposta, as turmas de progressão foram extintas e seus alunos, incluindo os sujeitos que possuem necessidades educativas especiais, foram inseridos em grupos conforme os seus pares de idade.

Com o olhar focado nessas mudanças, este estudo tem como objetivo compreender a reorganização curricular das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA, dando ênfase aos espaços escolares destinados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência e defasagem entre idade e escolaridade.

No plano teórico desta pesquisa apresento, a princípio, uma discussão sobre o conceito Necessidades Educativas Especiais; em um segundo capítulo intitulado ‘Os contornos da escola’, resgato a história desta instituição, e suas *novas formas* de organização; finalizo apresentando pontos da obra de Gregory Bateson, os quais forneceram subsídios epistemológicos para o estudo. Estes momentos encontram-se imbricados, ligados, como em uma “história”, ou teia, cheia de relações, em que a compreensão de um episódio facilita ou abre brechas para a compreensão do próximo.

Conduzi o estudo por meio da pesquisa qualitativa utilizando os seguintes instrumentos metodológicos: análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas e observação participante. A análise dos dados deu-se de forma descritiva e analítica, sendo que três eixos constituem o corpo da pesquisa: o primeiro tem como objetivo discutir a reestruturação curricular da Rede Municipal; o segundo trata dos espaços escolares; e o terceiro enfoca os sujeitos com dificuldades de aprendizagem, disparidade entre idade/escolaridade e históricos de repetência. Finalizo este estudo retomando pontos que ganharam relevância na pesquisa e apresentando algumas reflexões sobre as possibilidades de inclusão em escolas cuja organização curricular é a de ciclos.

Acrescento que, para Bateson (1999), a compreensão de qualquer fenômeno exige que observemos uma multiplicidade de fatores. Assim, novamente instigada por este autor, neste estudo estive atenta ao cuidado necessário para não buscar respostas simplificadoras que tendam a polarizações. Como ele mesmo disse:

Estar vivo es ser capaz de manejar una gran multiplicidad de propósitos y ser capaz de hacerlo en virtud de un movimiento altamente complejo que se desarrolla en el extremo receptor, quizás en la cabeza, o donde quiera que esté (idem, ibidem, p.350)

Inspirada por esse autor, parti para esta busca motivada pelo desejo de construir junto, construir com o outro, novas possibilidades de compreensão da escola. Esperando suscitar questionamentos, abrir arestas, ou até, quem sabe, passear por terrenos ainda não visitados.

2 DESENHANDO MINHA *HISTÓRIA*

Quando me pergunto acerca dos motivos que me despertaram o desejo de compreender a reorganização curricular das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA, com ênfase nos espaços escolares destinados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência e defasagem entre idade e escolaridade, percebo que este desejo tem algo do “jogo” de relações individuais e coletivas que estabelecemos ao longo de nossa história. Este estudo nasceu da união entre prática e teoria em minha trajetória como educadora e estudante.

Como estudante, encantavam-me as propostas progressistas relacionadas com o compromisso político e melhoria da qualidade de vida da população. As idéias de Paulo Freire tocavam-me profundamente.

Como professora e coordenadora pedagógica de escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA, o sentimento de desencanto por vezes me tomava, devido às situações com as quais me deparava, tais como professores mal pagos e sem formação pedagógica “necessária”, falta de investimento no espaço físico escolar e outros tantos entraves ao processo educativo.

Pretendo retomar este contato comigo mesma, relatando um pouco dessa trajetória, dessa união entre prática e teoria percebidas num movimento que para mim lembra aquele mover instigante das ondas do mar; elas vão e vêm, mas a cada volta não são mais as mesmas, são outras ondas, trazem outras coisas, outros objetos, outras conchas, outros elementos.

Assim, apresento um pouco da minha “história”. Logo após o meu ingresso no curso de Pedagogia fui aprovada num concurso público para professora do ensino fundamental. Passei a integrar a Rede Municipal de Educação no primeiro ano de implantação da proposta de ciclos.

A escola por ciclos, na Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA foi sendo implantada em modo processual. A princípio, implantou-se o primeiro ciclo, dividido em dois anos, correspondente à primeira e à segunda série. Foi nesse momento de implantação de ciclos que comecei a trabalhar para o município como professora do segundo ano do Ciclo I de Aprendizagem, em uma sala com 27 alunos.

Nessa sala, os primeiros desafios começaram a se desenhar. Os sujeitos que encontrei me desafiavam, fazendo com que eu me questionasse sobre os instrumentos dos quais dispunha para a docência. Encontrei Leo² que “não ficava quieto” (seria considerado “hiperativo” pela psicopedagogia), Lara, Vanessa, Virgínia que, segundo as professoras precedentes, eram crianças que “não aprendiam” e deveriam ser encaminhadas para as “classes especiais”.

Todas estas crianças, com as quais convivi, encontravam na escola dificuldades em acompanhar as modalidades e o ritmo estabelecido e, por isso, eram estigmatizadas, ocupando o lugar dos diferentes. Tais sujeitos ressignificaram o meu olhar em relação à escola e a suas fronteiras, a seus contornos.

Ao longo desse processo de apropriação do lugar de professora, comecei a perceber a escola como uma rede de relações, as quais envolviam criança, família e professor. Não se tratava de procurar culpados, mas a questão alcançava níveis e amplitudes que abarcam toda a complexa realidade da escola, sua história, sua estrutura. Por isso, percebo hoje que a compreensão dos fenômenos que envolvem os sujeitos que são percebidos na escola como aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem requer um “tipo” de olhar que evite simplificações.

Minha atenção dirigida às relações se tornou mais clara quando assumi a atividade de coordenação pedagógica. Nesse momento, os ciclos já estavam implantados em toda a Rede Municipal. Tínhamos os ciclos I e II e também as turmas de progressão I e II.

As turmas de progressão, como já foi dito, começaram a se transformar em *guetos* nas escolas, onde se concentravam alunos com necessidades educativas especiais. Em minha prática como coordenadora, em muitas reuniões de planejamento, percebia que as professoras traçavam paralelos entre a população destas turmas e o que elas acreditavam ser a população das “classes especiais”.

Por que para nós, professores, era tão difícil aceitar o diverso, o diferente, aquele que fugia ao padrão? De onde vinham essas crenças tão enraizadas, tão fechadas? Por que temos tanta necessidade da homogeneidade em nossas salas de aula?

Com todos esses questionamentos, concluí que havia chegado o momento da busca, não somente de respostas, mas de possibilidades de compreensão. Com este intuito, com este desejo, ingressei no curso de Mestrado em Educação, na Linha de

²Leo, Lara, Vanessa, Virginia - nomes fictícios.

Pesquisa Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial, passando a integrar o NEPIE³ - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS.

2.1 MAIS ALGUMAS PALAVRAS...

Percebo que conviver com a diversidade na escola é uma possibilidade de aprendizado e ressignificação de nossas crenças e valores. Convivi com sujeitos com necessidades educativas especiais e aprendi, com eles, que o fenômeno da aprendizagem é muito mais que conhecer as quatro operações, apresentar a letra bem desenhada, ou seja, o aprender vai além das simplificações do *estimulo-resposta*; aprendemos, como afirma Bateson (1999), o contexto. Há criatividade, há interação, há relação no humano. Interessante é o momento em que escrevo este texto: os rostos, as falas desses sujeitos interagem comigo, por meio da memória, como se dissessem ser muito mais que a simplificação das normas da escola.

É por estes sujeitos que esta pesquisa se tornou relevante. São muitos, e todos parecem querer estar na escola, ser aceitos por esta instituição. Por isso, a necessidade de se pensar, de se questionar os contornos da escola, suas fragilidades, suas feridas frente à diversidade.

³ www.ufrgs/faced/pesquisa/nepie

3 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: RESSIGNIFICANDO PERCEPÇÕES E REDESENHANDO ESPAÇOS

Por que é que as coisas se desarrumam?

Filha: Mas, pai, não é engraçado que toda a gente queira significar o mesmo quando diz desarrumado, mas toda a gente queira significar coisas diferentes quando diz arrumado? Mas arrumado é o contrário de desarrumado, não é?

Pai: Agora começamos a entrar em perguntas mais difíceis. Vamos lá ver isso outra vez. Tu perguntaste: ‘Por que é que as coisas se desarrumam? Já conseguimos perceber uma ou duas coisas – vamos mudar a pergunta para: Por que é que as coisas ficam num estado a que Catarina chama desarrumadas? Percebeste por que é que eu quis fazer esta alteração?’

Filha: ... Sim, penso que sim, porque, se quero significar uma coisa especial quando digo arrumado então alguns dos outros arrumados das outras pessoas parecer-me-ão desarrumados a mim, mesmo que todos concordemos a respeito daquilo a que chamamos desarrumado

Pai: Exato. Deixa ver agora a que é que tu chamas de arrumado. Quando a tua caixa de aquarelas está arrumada, qual é o sítio dela?

Filha: Aqui no fim desta prateleira.

Pai: Bem, e se estivesse no outro extremo da prateleira, aqui? Nesta posição?

Filha: Não é o sítio dela.

[...]

Filha: Pai, tu não acabaste. Porque é que as minhas coisas acabam por ficar de maneira a que chamo desarrumadas?

Pai: [...] É exatamente **porque há mais maneiras a que tu chamas de desarrumadas do que a que chamas de arrumadas**. (BATESON, 1972 p. 9-10). (grifo meu)

No contexto deste estudo, esta terna e trivial conversa entre pai e filha inspira-me a pensar em novas possibilidades de configuração e de arrumação dos espaços na escola com base em novas formas de percepção dos sujeitos. Concordo com a fala do pai (Bateson), quando este diz para a sua filha que há muito mais maneiras a que chamamos de “desarrumadas” do que as que chamamos de “arrumadas”. Vejamos este momento histórico (século XXI) no qual estamos inseridos, onde a tentativa de inclusão escolar dos deficientes, dos “diferentes”, enfim, de todos aqueles que fogem à regra, ao

padrão historicamente construído do ideal de aluno, tem feito muitos educadores pensarem que as coisas estão “fora do lugar”, “**desarrumadas**” na escola.

Presumo que a sensação de **desarrumação**, de incômodo presente nas falas dos professores, em relação à presença dos sujeitos “diferentes” na sala de aula, estejam alicerçadas em construções paradigmáticas historicamente constituídas. Fomos construídos sob as bases de um pensar que julga necessário separar, ordenar e classificar os sujeitos, segundo a binária oposição *normalidade e anormalidade*. Tendo como referência esta divisão, passamos a visualizar espaços/lugares “certos” para os sujeitos “certos”. Assim, temos a escola especial para os deficientes e a escola comum para os ditos “normais”, podendo existir nesta última, subdivisões (espaços) diferenciadas para os alunos considerados “fracos” e para os alunos considerados “fortes”.

A construção desses espaços separados vem obedecendo a um histórico movimento de percepção e de nomeação dos sujeitos que fogem ao padrão esperado. Percebo que, com o surgimento do conceito *Necessidades Educativas Especiais*, esta lógica relacionada aos espaços fixos para os sujeitos começou a ser questionada. Essa expressão propõe implicitamente uma redefinição das configurações da escola ou, sendo mais ousada, propõe um ressignificar de nossas construções paradigmáticas, sobretudo aquelas tão enraizadas referentes à anormalidade. Este ensaio tem, portanto, o objetivo de apresentar uma discussão sobre o conceito *Necessidades Educativas Especiais*.

3.1 CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS E PERCEPÇÃO DA DIFERENÇA

Ao longo da história da humanidade, podemos constatar que, em todas as culturas e civilizações, houve sempre pessoas que não correspondiam ao padrão normativo de conduta. A compreensão ou a leitura que se fazia dos sujeitos que fugiam ao padrão e ocupavam o lugar da diferença variava em cada período, todavia em todos os períodos estes indivíduos foram percebidos como uma “ameaça” ao convívio em sociedade (KOLLING, 2004). A forma de tratar estas diferenças, especialmente as relacionadas com o aspecto físico, foi nomeada de deficiência, em uma oposição pejorativa à *não-eficiência*. Prevalece nesta visão uma ontologização do defeito para o conjunto das potencialidades do sujeito.

Desta maneira, desde a antiguidade, passando pela Idade Média, pessoas que fugiam ao perfil/padrão foram sempre avaliadas em relação ao parâmetro de uma normalidade estabelecida, seja esta física, biológica, intelectual ou emocional (ibidem, 2004). As práticas sociais de exclusão e segregação destinadas aos sujeitos que ocupavam o lugar da diferença eram justificadas com base nessa forma de pensar. Durante muito tempo, para estes sujeitos, não eram concedidos direitos ao convívio social, muito menos o direito a um espaço educativo.

Para abriremos a porta que nos leva à compreensão da constituição dos *espaços separados*, proponho, como chave de acesso, a história da educação das pessoas com deficiência. Acrescento que com esta sutil ferramenta - a chave, não estou partindo do pressuposto de que encontraremos respostas prontas e acabadas, mas apresento, apenas, uma possibilidade de *compreensão*.

Foi aproximadamente entre os séculos XVII e XVIII que as pessoas com algum tipo de deficiência foram sendo percebidas como também sujeitos da educação, sendo postos em um centro norteado por uma pedagogia da recuperação (CAMBI 1999). Os espaços segregados para a pessoa com deficiência começam a ganhar forma a partir destes séculos em países da Europa. O enfoque médico⁴ serviu de base para a constituição destes primeiros espaços separados.

Surgiu, em 1770, a primeira instituição especializada para surdos, fundada pelo abade Eppée. Em 1878, Valentin Haüy funda em Paris o Institute Nationale des Junes Aveugles (Instituto Nacional dos Meninos Cegos), utilizando letras em relevo para o ensino dos cegos, o que representou, já naquela época, uma grande novidade em recursos didáticos. Este Instituto recebeu, pelas mãos de Charles Barbier, uma grande contribuição: tratava-se de um processo de escrita, idealizado por ele próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz. Um método que foi adaptado para as necessidades dos cegos pelo jovem cego francês chamado Louis Braille, que estudava naquele Instituto (MAZZOTTA, 2003. p.19).

Ainda no século XVIII, trabalhos direcionados para a educação das pessoas com deficiência física surgem em Munique, Alemanha (ibidem, 2003, p.20). Nesse período, também se iniciou a constituição dos espaços destinados ao atendimento dos indivíduos considerados “débeis” ou “deficientes mentais”. O jovem médico Itard, na

⁴ Enfoque médico – Aproximadamente no século XVI, médicos como Paracelso, Cardano, passaram a buscar as origens das características das pessoas portadoras de deficiência, tendo como base o corpo e seu funcionamento (PESSOTI, 1984; TEZZARI, 2002).

França, mostrou a educabilidade do famoso “selvagem de Aveyron”, apesar do diagnóstico arrasador e definitivo de idiotia dado pelo renomado psiquiatra francês Philippe Pinel. O “selvagem de Aveyron”, que apresentava características semelhantes as dos sujeitos hoje denominados deficientes mentais, conseguiu, por meio de Itard, desenvolver certo grau de autonomia, sendo capaz de realizar ações como ler algumas palavras.

O trabalho de Itard se constitui como um marco na história do atendimento da pessoa com deficiência mental. Todavia, este jovem médico era adepto de uma perspectiva filosófica que separava/separa as ciências humanas das ciências da natureza. Devido a tais influências que, aliás, refletiam o momento histórico, Itard passou somente a atuar *sobre* Vitor e não *com* Vitor, situando-o em um estado natural de sujeito que necessitava ser civilizado para ser considerado humano. Este enfoque médico, que tem como base o *atuar sobre*, tem norteado as ações nos espaços para os sujeitos com deficiência mental até os nossos dias.

Também no século XIX, houve um predomínio da medicina ou do saber médico-psiquiátrico no tratamento da deficiência. Nesta linha médico-psiquiátrica, encontramos as educadoras Maria Montessori e Alice Descoudres, ambas médicas, que se destacaram por contribuírem de maneira significativa para a evolução da educação dos deficientes mentais (MAZZOTTA, 2003). Montessori desenvolveu técnicas de aprendizagem que consistiam na auto-educação pelo uso de materiais didáticos, como: blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, etc.

Entre os anos de 1817 e 1850, surgiram novos espaços como escolas para pessoas surdas, cegas e deficientes mentais em vários países. Entre eles a American School, de West Hartford, para surdos nos Estados Unidos e o Institution Catholique des Surds-Muets para meninos no Canadá (STAINBARK, STINBARCK, 1999).

Em 1837, foi inaugurado o primeiro espaço escolar subsidiado pelo Estado, a “Ohio School for Blind”, também nos Estados Unidos (MAZZOTTA, 2003). Tal acontecimento acabou despertando a sociedade no que se refere à obrigação do Estado para com a educação dos deficientes.

No Brasil, a constituição dos espaços para os deficientes teve início, oficialmente, em 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1857, nasceu o Imperial Instituto dos Surdos-mudos e, em 1874, é inaugurado o Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, em Salvador, para o atendimento dos deficientes mentais.

Entre os anos de 1850 a 1920, as escolas residenciais expandiram-se nos Estados Unidos. Somente no final do século XIX, estas escolas foram consideradas inapropriadas para a educação das pessoas com deficiência mental. Tais espaços passaram a ser vistos como instituições de tutela de crianças e adultos *sem esperança*. Assim, começaram a ser constituídos os primeiros programas de externatos.

Em 1950, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado começaram a se organizar. Até então, essas crianças eram excluídas dos espaços escolares, em virtude da própria legislação. Com base em tais impedimentos, os pais fundaram a National Association For Retarded Children (NARC), que exerceu influências em muitos países, inspirando no Brasil a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Aos poucos, muitos países começaram a mostrar um maior interesse e uma maior preocupação em relação à constituição dos espaços para a educação das pessoas com deficiência. Movidos por estas preocupações, iniciaram em 1970 uma série de críticas aos espaços segregados. Com base nessas críticas, o processo de constituição das classes especiais foi implementado nas escolas comuns/regulares nos Estados Unidos, no Brasil, na França e em outros países europeus. Um dos objetivos destas classes era oferecer um ensino com menor índice de segregação. Entretanto, as classes especiais constituíram-se tendo ainda como base o enfoque do tratamento médico. Desta forma, estes espaços que representaram uma tentativa de atenuar a segregação, acabaram por reproduzir e propiciar idéias e preconceitos relacionados às pessoas com deficiência (GRANEMANN, 2005).

Paralelo à constituição dos espaços para as pessoas com deficiência, ocorria também a universalização da escola que hoje chamamos de comum. A idéia de uma educação pública e universal, a qual começou a ganhar forma a partir da Revolução Francesa, fez com que a escola abrisse suas “portas” para as crianças das classes populares. Entretanto, esta instituição encontrava-se permeada por processos educacionais pensados para as crianças da elite. Tais processos foram responsáveis por gerarem o sentimento de inadequação e incapacidade de muitas crianças oriundas das classes populares, sendo este sentimento muitas vezes “justificado” por pré-concepções, como aquelas que dizem respeito a “dons pessoais” e/ou “déficit cultural”.

Em meio a todo este conflituoso processo de universalização da escola, é que foram surgindo os novos sujeitos da educação especial, os sujeitos com problemas de aprendizagem que demandam ação complementar da escola. Estes sujeitos com

problemas de aprendizagem passaram a compor, lentamente, o grupo dos “deficientes mentais mais leves” (FERREIRA, 2000, p.21). A partir daí, começaram a ser transferidos para os espaços separados nas classes e escolas especiais.

Segundo Ferreira (2000), ampliou-se o número e a diversificação de categorias dos indivíduos denominados deficientes, notadamente nas áreas do desenvolvimento intelectual, da linguagem e do aspecto sócio-emocional. Ainda segundo este autor:

Até o fim do século XIX, distinções entre deficiência mental e problemas de conduta (e entre subcategorias), por exemplo, não eram práticas comuns - quer para a definição, quer para o tratamento a ser dado (2000, p.21).

No contexto do aparecimento dos sujeitos com problemas de aprendizagem e objetivando justificar a mudança de “lugar” (do ensino regular para o especial), a psicologia e os testes de aptidão passaram a exercer importante papel na prática escolar. Em 1905, Simon e Binet criaram, em Paris, a primeira escala de avaliação individual da inteligência. Estes mecanismos de mensuração da inteligência ajudaram no encaminhamento de muitas crianças para escolas e classes especiais.

Já Binet e Simon, com base em estudos que mais tarde redundaram na psicometria, **reconheceram** que muitas crianças não podiam seguir o ritmo (programas , avaliação, etc.) da escola normal, de onde surgiram as “justificações científicas” para a criação das famigeradas classes especiais (FONSECA, 1995. p.10). grifo meu

Todo esse processo de mensuração dos sujeitos, de enquadramento nos espaços, gerou práticas de rotulação, de nomeação da diferença. Desta forma, pensar as diferenças e as dessemelhanças no âmbito da escola, é como enquadrar sujeitos em grupos e subgrupos; como na teoria dos conjuntos⁵, a qual “organiza/separa os grupos em função de suas características diferenciadas” (CARVALHO, 2004, p.40). Com base nesta lógica, os espaços “certos” para os sujeitos “certos” foram sendo constituídos. Percebo que tal constituição justifica-se devido às nossas construções paradigmáticas. Por vezes, sinto como se estivéssemos em uma imensa estante humana, onde nada possa estar fora do lugar, “desarrumado”.

⁵ Teoria dos conjuntos - é a teoria matemática que trata da propriedade dos conjuntos. Ela tem sua origem nos trabalhos do matemático russo Georg Cantor (1845-1918), e se baseia na idéia de definir conjunto como uma noção primitiva. Também chamada de teoria ingênua ou intuitiva devido à descoberta de varias antonímias ou paradoxos relacionados à definição do conjunto.

A tentativa de se modificar essa percepção e, como conseqüência, modificar estes espaços, ou seja, transgredir estas fronteiras tão rígidas, tem sido associada aos movimentos ligados à integração e inclusão escolar, que serão enfocados no item abaixo.

3.2 PRINCÍPIOS SUBJACENTES AO CONCEITO NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Antes de falarmos sobre os princípios subjacentes ao conceito *Necessidades Educativas Especiais*, é necessário acrescentar que esta expressão foi introduzida pelo famoso Relatório Warnock. Este relatório resultou de uma investigação que durou quatro anos, a respeito das condições da educação especial inglesa nos anos 70. Esse documento revolucionou as grandes perspectivas de intervenção no campo educacional e pedagógico junto às crianças ou aos jovens que encontravam algum tipo de barreira em seu percurso educacional. Publicado em 1978, foi coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência da Inglaterra.

O Relatório Warnock foi bastante inovador, pois destacava que os alunos portadores de deficiência que apresentavam dificuldades de aprendizagem, assim como aqueles sem deficiência, mas com dificuldades acentuadas de aprendizagem, possuíam Necessidades Educativas Especiais, sendo necessária uma resposta adequada por parte da escola, além da adoção de medidas preventivas. A ênfase não estaria mais centrada no aluno com problemas, mas na relação entre este aluno e a resposta educativa da escola (TEZZARI, 2003). No conceito NEE, estão presentes duas noções interligadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais. Ao se falar em problemas de aprendizagem e não em deficiência, a ênfase passa a centra-se na capacidade da escola em trabalhar com essa situação sem, porém, negar a presença da deficiência, bem como as dificuldades dela decorrentes. Uma das idéias norteadoras, presente nesse relatório, foi a do *ensino não segregado*.

Assim, os princípios subjacentes ao conceito *Necessidades Educativas Especiais* são os da *integração e inclusão* escolar. As idéias ligadas à integração e à inclusão surgiram como manifestações sociais de contraposição às práticas de exclusão

social e educacional a que foram submetidas, por vários séculos, as pessoas com deficiência.

3.2.1 Integração/ Inclusão

O debate sobre a integração escolar foi sendo constituído em vários países a partir da década de 60 e, mais incisivamente, na década de 70. Este debate foi caracterizado pelo confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído tendo como base a voz dos próprios portadores de deficiência e /ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível (MARQUES & MARQUES 2005). Estes autores falam em mudança paradigmática para se referirem aos processos de integração e inclusão, visto que ambos representam uma virada na forma de perceber os sujeitos considerados diferentes.

Em termos pragmáticos, a integração de alunos com algum tipo de deficiência nas salas de aula do ensino comum foi uma das caracterizações da necessidade de uma mudança de atitude face ao ensino tradicional (SANCHES, 1996). O discurso da integração fez, de algum modo, com que as estruturas tradicionais do sistema se movimentassem. Segundo Carvalho (2004), a metáfora que melhor descreve o processo de integração é aquela da *cascata de serviços*, ou seja, “providências administrativas de organização escolar de acordo com o que era possível dentro do processo histórico de implantação de ideais [...]” (p. 28).

Todavia, as práticas ligadas à integração assumiram um sentido unilateral, ficando reduzidas ao esforço individual de inserção da pessoa com deficiência no contexto escolar. Assim, mais uma vez, as práticas sociais da discriminação e do preconceito foram mantidas, pois, ao mesmo tempo em que alguns eram aceitos, a estrutura social que produzia formas de segregação dos sujeitos não era questionada. Processualmente, o discurso acerca da integração foi sendo substituído pelo da inclusão escolar.

Novamente, Marques e Marques (2005) chamam de “**paradigma da inclusão**” aquele que tem como princípio a valorização da diversidade como característica maior da existência humana. Este novo enfoque surgiu especialmente estimulado pelas

sementes lançadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU, em 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994.

A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, reafirma e difunde o conceito Necessidades Educativas Especiais e as idéias ligadas à não-segregação presentes no Relatório Warnock, acrescentando que: crianças superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados, são crianças geradoras de diferentes desafios aos sistemas escolares podendo, assim, apresentar necessidades educativas especiais.

Essa Declaração apresenta como princípio norteador para a escola, em uma perspectiva inclusiva, que todas as crianças devem *aprender juntas*. Neste sentido, a escola deverá oferecer uma educação para todos, o que implica em uma responsabilização do meio envolvido pela resposta adequada a dar a cada um. Carvalho (2004) ressalta que as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais. Ainda segundo esta autora, a melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.

Sanches (1996) propõe *o modelo social ecológico*, como sendo o ideal na perspectiva inclusiva. Neste, a criança é vista como o *ser total* que é, e como parte integrante do seu meio. A grande virada paradigmática apresentada por este movimento relaciona-se com a percepção dos sujeitos, mudando do enfoque médico para o relacional. Neste novo enfoque, o sujeito passa a ser constituído na relação, ele é parte do ambiente e, portanto, possui um desenvolvimento nem pior nem melhor, mas um desenvolver-se que lhe é peculiar. Com base nesta nova lógica, o contexto escolar e o aluno interagem mutuamente, como uma espécie de via de mão dupla.

Nas palavras de Baptista (2001, p.32):

A educação inclusiva pode ser considerada como sinônimo de educação de qualidade, desde que o movimento de inserir os alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum seja paralelo à contínua transformação da escola.

O objetivo é a construção de uma escola que atenda às necessidades de todos os seus alunos. Entretanto, é válido lembrar, por meio das palavras de Carvalho (2004), que a inclusão escolar deve ser criticada sempre que:

- . for irresponsavelmente implementada;
- . for interpretada, apenas como inserção de pessoas com deficiência nas classes comuns, sem os cuidados com a sua integração no grupo, gerando-se a inclusão marginal, ou inclusão em guetos; (...)
- . forem banalizados e/ou extintos os serviços de ajuda e apoio a professores, alunos e seus familiares;
- . não se der ouvidos às opiniões das próprias pessoas com deficiência, querendo silenciá-las com nossas vozes que abafam suas falas;
- . desconsiderarmos os apelos de nossos professores, aprisionando-os num ideal do qual ainda não se apropriaram, pois isso leva tempo [...] (p. 61)

A inclusão escolar deverá se dar por meio de mudanças substanciais no sistema educacional e na sociedade como um todo. Finalizo o item, sinalizando que este movimento, além de nos fazer perceber a escola como espaço de todos, nos dá possibilidades de enxergarmos o belíssimo mosaico humano no qual estamos inseridos, instigando-nos de tal forma que a percepção deste mosaico nos levará a uma outra forma de pensar a nossa vida, a nossa humanidade. Um pensar que tornará possível o aprender a *viver junto*.

3.3 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: FALANDO SOBRE OS SUJEITOS E CONTRIBUINDO PARA O DEBATE

No contexto deste estudo, o conceito Necessidades Educativas Especiais, além de referir-se aos sujeitos que sempre estiveram na escola e nas classes especiais (pessoas com deficiência), engloba também os sujeitos que estão na escola comum, mas não correspondem ao perfil do aluno esperado. Por apresentarem dificuldades de aprendizagem, estes alunos vivenciam situações de repetência e, em muitos casos, têm freqüentado espaços de apoio especializado.

No cenário educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394/96, especificamente nos artigos 58 a 60, afirma que se entende por alunos com necessidades educativas especiais aqueles que apresentarem

necessidades particulares (diferentes dos demais alunos no processo de aquisição de conhecimento e domínio das aprendizagens curriculares equivalente à sua faixa etária).

Segundo Bueno (2001), tem-se tratado a expressão NEE, no contexto nacional, como sinônimo de deficiente. Com certeza, este conceito abrange a população de alunos com deficiência, como já foi visto, mas não se restringe a apenas este grupo. Para Baptista (2001, p.35), “esta categoria inclui os sujeitos com deficiência, mas considera também outros que se apresentam em condições de desvantagem (ainda que temporárias)”.

As críticas em relação ao conceito (NEE) estão geralmente ligadas à sua abrangência. Carvalho (2004) considera, como elemento reflexivo para a educação inclusiva, o sentido e o significado das expressões necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, as quais, segundo a autora, são muito genéricas e abrangentes.

Ainda quanto à abrangência excessiva desse conceito, Coll (1995) destaca que a educação especial teve seu índice percentual elevado de 2% (ao considerar os alunos com deficiências permanentes) para 20% (ao considerar aqueles com necessidades educacionais especiais).

Tezzari (2002), ancorada nas reflexões de Vallejo, alerta que, devido a uma utilização reducionista do termo NEE, o mesmo poderá se transformar em novo rótulo para os sujeitos que são englobados por essa expressão. Penso que o uso deste termo deva estar associado a uma mudança de percepção dos sujeitos.

Neste sentido, Skliar (2001, p.2) ressalta que:

(...) pode ter nomes, outros eufemismos para ser nomeado – como por exemplo, com necessidades especiais – porém, tenho as minhas dúvidas de que por detrás das diferentes formas de nomear a alteridade, **exista realmente uma mudança de concepção do sujeito.** (grifo meu)

Entretanto, Carvalho (2000) alerta que o conceito Necessidades Educacionais Especiais, mesmo com todas as críticas que são feitas, tem sinalizado uma busca da remoção das barreiras à aprendizagem.

Considero que o conceito NEE representa uma tentativa de mudanças nas construções já tão enraizadas acerca da anormalidade, pois se eu digo que qualquer pessoa poderá apresentar, mesmo que temporariamente, Necessidades Educacionais Especiais (SANCHES, 1996), digo, em outros termos, que ter NEE é uma característica

potencial de qualquer sujeito, independente de ter ou não alguma deficiência. Concordo com Baptista (2001), quando este diz que o conceito reduz a distância entre o sujeito da educação especial e aquele da educação comum.

Mas é imprescindível alertar que esse termo não nega a condição da deficiência; isto seria cair na mesma armadilha reducionista que devemos evitar. Porém, é necessário ressaltar que a condição da deficiência esteve sempre calcada na dicotomia normal *versus* anormal, o que vem demarcando a existência de fronteiras simbólicas entre aqueles que se encontram dentro de uma média e aqueles que estão fora desta (MARQUES & MARQUES 2005).

A tentativa de desfazer essas fronteiras simbólicas tem sido suscitada pelo termo *Necessidades Educativas Especiais*, o qual tem relação com os auxílios pedagógicos ou serviços educacionais que um aluno pode precisar ao longo de seu processo de escolarização (SANCHES, 1996). Esta expressão acaba deslocando o foco das dificuldades do sujeito, estabelecendo uma *relação* entre o sujeito e as respostas que o sistema educacional deve buscar, de maneira a viabilizar a inclusão deste.

A meta é, portanto, uma mudança de enfoque em direção às *relações* entre sujeito e o ambiente que o cerca. Tal enfoque nos possibilitará visualizar e construir espaços nos quais o aprendizado poderá se dar por meio de relações humanizadoras entre os sujeitos.

No próximo capítulo, apresento uma discussão sobre a escola, seus contornos e suas possibilidades de mudança.

4 PENSANDO NOS CONTORNOS DA ESCOLA

Por que é que as coisas têm contornos?

Filha: Pai, por que é que as coisas têm contornos?

Pai: Têm? Não sei. A que tipo de coisas te referes?

Filha: Quero dizer, quando desenho coisas, por que é que elas têm linhas que as delimitam?

Pai: Bem, e se fossem outras coisas – um rebanho ou uma conversa... Essas coisas têm também contornos?

Filha: Não sejas assim, pai. Não posso desenhar uma conversa. Quero dizer coisas.

Pai: Está bem. Eu estava só tentando saber o que é que tu querias dizer. Isto é, se “damos contornos às coisas quando as desenhamos”, ou se “as coisas têm contornos quer as desenhemos quer não”.

Filha: Não sei, pai. Diga lá o pai. Qual delas é a que eu quero dizer?

Pai: Não sei, minha querida. Houve um artista inconformado⁶ que desenhou toda a espécie de coisas e depois de ter morrido folhearam os seus livros e viram que em determinado sítio ele escrevera: “Homens sensatos vêem contornos e, portanto desenha-nos”. Mas noutra sítio ele escreveu: “Homens loucos vêem contornos e, portanto desenharam-nos [...]” (BATESON, 1972, p.47-48).

Insensatez ou sensatez perceber contornos? Apesar das incertezas, autorizo-me neste estudo a vislumbrar as *linhas* móveis que contornam a escola, desejando encontrar possibilidades de inclusão de sujeitos que historicamente têm sido excluídos desta instituição, acreditando que o novo pode ser criado, percebendo a educação *para* todos e *com* todos como um grande desafio, para o novo milênio.

Construir “outros”, “novos” *contornos*, dando forma a uma educação de qualidade, é o objetivo de uma escola inclusiva que esteja a serviço das dimensões social e política das relações humanas (CARVALHO, 2002). Acredito que, nesse sentido, a educação, os processos educacionais e a instituição escolar devam superar as práticas pedagógicas historicamente construídas, práticas centradas em tempos lineares, em avaliações seletivas, cujo objetivo era alcançar uma suposta homogeneidade dos sujeitos e dos espaços. A meta, portanto, é vislumbrar novas formas, [*re*]contornos para

⁶ O artista inconformado, citado por Bateson, chama-se Willian Blake.

a escola, tentando inseri-la num movimento próprio da contemporaneidade de rompimento com as verdades absolutas.

4.1 PRIMEIRAS LINHAS: A HISTÓRIA DA ESCOLA

Ao longo dos últimos dois/três séculos, contemporaneamente a construção da modernidade, a escola instaurou-se como espaço legítimo dos processos educativos das novas gerações. Destituindo as práticas seculares, realizadas no âmbito das comunidades ou das corporações de ofício, a escola toma para si a tarefa de educar (MOLL, 2004, p. 102).

A escola é uma instituição bastante antiga, entretanto foi com o advento da modernidade que esta assumiu o “status” de educadora e redentora, capaz de solucionar os *“problemas mais perenes daquele momento histórico”* (XAVIER, 2003, p.62). Neste item, pretendo remontar alguns pontos da história da escola, objetivando compreendê-la em sua configuração atual.

Na época moderna, “o relógio introduz um tempo linear, abstrato, diferente dos ritmos cíclicos cósmicos e biológicos, diferente também do tempo social, o qual é variável conforme os acontecimentos dos grupos” (PETITAT, 1994, p.91). E foi esta nova dimensão dada ao tempo que regulou a escola a partir do século XV. Uma instituição que passou a assumir cada vez mais papel de destaque na ação civilizatória do indivíduo e no enclausuramento da infância.

No estudo realizado por Ariès sobre a *História social da família e da infância*, temos a indicação mais explicitada da percepção realista e sentimental da infância. Segundo este autor, dois momentos caracterizam esta percepção:

O **primeiro** sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O **segundo**, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar (ARIÈS, 1981, p.163-164) (grifo meu)

Na Modernidade, a criança passou a ser separada dos adultos e mantida à distância, preservada/guardada na escola, no colégio. Ligada a este processo de escolarização da infância, encontra-se a pedagogia que “nasce como saber da formação humana” (CAMBI, 1999, p.197). Segundo Narodowski (1998), o discurso pedagógico é imprescindível para a compreensão dos processos de construção de uma infância moderna.

A escola desempenhou papel preponderante no processo civilizador operante na Modernidade, analisado por Elias (1994), um movimento caracterizado pelo jogo de interações entre indivíduo e sociedade. Este autor, em sua obra *O Processo Civilizador*, traz como tema fundamental os tipos de comportamento do homem civilizado ocidental. O problema que se coloca, nesta obra, aparentemente simples, é que “o Homem Ocidental nem sempre se comportou da maneira como estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico do homem civilizado” (ELIAS, 1994, p.13).

Consolidou-se, assim, uma escola que, a partir desse período, passou a ensinar conhecimentos e comportamentos, articulando-se em torno da didática, da racionalidade, da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas.

A Didática Magna foi produzida por Comenius em 1617, com base em um discurso universalizante (NARODOWSKI, 2001). No método didático ordenável, de acordo com a perspectiva comeniana, desapareceriam a desordem e a irracionalidade, homogeneizando-se o grupo de educandos. O educador passaria a dirigir-se para o grupo como se todos os alunos fossem um só. Um professor para muitos alunos, transmitindo “tudo a todos” e, ao mesmo tempo, um mesmo saber, sempre com o mesmo texto.

A época moderna carregou em si a ambigüidade: apregoava-se a liberdade e praticava-se a regulação do sujeito. A disciplina era alcançada por meio de uma orgânica programação das atividades educativas e dos estudos. Uma rígida estrutura administrativo-pedagógica passou a regular, a princípio, os colégios destinados a civilizar o sujeito burguês, mas logo se estenderiam também a outras escolas, como as de caridade, os orfanatos destinados à população pobre em geral.

A Contra-Reforma, que foi precursora da expansão dos colégios, formulou novas concepções de educação, apresentando recomendações para o funcionamento dos

colégios jesuítas, que iam desde as funções do reitor até as disposições didáticas relativas aos professores e estudantes, uma milícia a serviço da Igreja para formar homens civilizados e virtuosos. Segundo Petitat (1994, p.76):

No período que se estende da Renascença às vésperas da Revolução Industrial, a criação e multiplicação dos colégios constituem o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares. Eles começaram a ser esboçados no princípio do século XVI e passaram a adotar seu perfil característico já entre 1550 e 1570, disseminando-se por toda parte com espantosa rapidez. Participa desta súbita proliferação a concorrência entre a religião católica e da Reforma [...]

Os colégios introduziram novos tipos de atividades escolares baseadas na graduação dos programas, na separação em classes sucessivas, na avaliação regular dos conteúdos adquiridos, no emprego do tempo subdividido e controlado etc. Esta ordenação do próprio tempo aliou-se a uma restrição e a uma subdivisão do espaço. As escolas modernas passaram a exercer sobre os estudantes controle moral, organizando as salas em filas, processando um tipo de individualização psicológica. Para Varela e Álvarez-Uria (1992), a invenção da carteira em frente a um banco, o que supõe uma distancia física e simbólica entre os alunos, representou uma vitória sobre a indisciplina.

Segundo Petitat (1994), as classes de alunos com salas específicas de acordo com graus diferenciados, tornaram-se o eixo central da atividade escolar. Tais espaços tornaram-se local de uma atividade coletiva marcada por regulamentos, local fechado onde ocorria uma classificação permanente dos alunos e onde eram comparadas as performances individuais.

A avaliação passou a ocorrer por meio de deveres, provas e exercícios diversos, que eram realizados mais freqüentemente por escrito. Esse processo seletivo objetivava promover, a cada ano, os “bons” alunos, rebaixando, eliminando ou excluindo os “maus” alunos. Munida de bases institucionais, a seleção deu impulso a uma espécie de enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógica (PETITAT, 1994). Os prêmios e castigos ganharam ênfase neste contexto. Segundo Cambi (1999), a escola passou a ritualizar o momento do exame, atribuindo-lhe um papel crucial na atividade escolar.

Em relação aos exames, Xavier (2003, p.61) destaca a possibilidade que os mesmos têm de “diferenciar, classificar e colocar uma ordem na massa de estudantes, ao mesmo tempo em que viabiliza individualizá-los e posicioná-los em relação a padrões

de normalidade”. A escola começava a desenhar o seu padrão de aluno ideal, um aluno controlado, vigiado, corrigido em seus desvios, disciplinado e civilizado.

Com a Revolução Francesa, propagaram-se os valores da burguesia revolucionária e emergente, consagrando-se a idéia de educação pública e universal como uma necessidade ou exigência da cidadania. E foi esta exigência da cidadania associada à educação escolarizada, que levou a burguesia a exigir uma escola pública à infância pobre, sob a justificativa de preservá-la do ambiente de corrupção promovido pela miséria. Filantropos, moralistas, higienistas propagaram esta visão.

A Revolução Industrial, ao introduzir a máquina na atividade produtiva, acabou promovendo a dissociação do saber e do saber fazer. E a escola, ao absorver esta suposta divisão entre “saberes”, deu forma à dualidade do ensino, ou seja, dividiu o ensino em dois segmentos: propedêutico e profissionalizante.

Segundo Xavier (2003, p.65):

A pedagogia que embasa esta proposta de escola, a chamada Pedagogia Liberal – nas suas vertentes mais conhecidas, a Escola Tradicional e a Escola Nova – até hoje fundamentam uma grande parte das propostas de trabalho escolar nas chamadas democracias ocidentais.

A partir do século XIX, os ideais iluministas inspiraram os projetos educacionais positivistas e os socialistas. Sob inspiração do modelo socialista, surgiu a idéia da formação omnilateral (desenvolvimento de todas as potencialidades humanas). Já os ideais positivistas deram origem ao otimismo pedagógico, na medida em que foi atribuída à educação e à ciência, a capacidade de renovar os costumes e reorganizar a sociedade (CARVALHO 2004).

A escola pautada nos ideais positivistas foi-se disseminando, tornando-se pública e estatal, forjando suas fronteiras, constituindo-se como espaço de silenciamento, de homogeneizações e de aprofundamento de preconceitos, produzindo e universalizando os seus padrões, fornecendo as bases para os processos de inadaptação de muitos sujeitos.

Assim, finalizo este ensaio, sinalizando que tal resgate histórico, mesmo que breve, permite a análise e compreensão dos diversos movimentos que hoje significam a escola, suas práticas e seus espaços na atualidade. As novas formas, *[re]contornos* para a escola, serão alvo de minha atenção no próximo item.

4.2 VISLUMBRANDO NOVAS FORMAS, [RE]CONTORNOS PARA A ESCOLA: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS

Quais as possibilidades de humanização dos tempos, dos espaços, das normas, dos rituais, das relações sociais na escola? (ARROYO, 2002, p. 59)

Atrevo-me a acrescentar mais um questionamento: como tornar a escola “outra” sendo, entretanto, a mesma? Como [re]contorná-la? Penso que as linhas para este novo desenho não serão retas, tampouco paralelas, mas vislumbro linhas curvas, quem sabe umas sobre as outras formando uma espécie de tapeçaria, de trama. Enfim, linhas que mostrem a complexidade das relações entre os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar. Conduzir uma discussão sobre a organização escolar em ciclos é o objetivo deste item.

4.2.1 Compreendendo a lógica dos ciclos

A lógica dos ciclos objetiva modificar a histórica organização da escola em séries, afinal, se desloca de um ano de “formação”, a série, para ciclos de dois, três ou mais anos, ou etapas anuais que formam um todo. Assim, pode haver, por exemplo: ciclo I com três anos, ciclo II com dois ou três anos. Esta forma de organização privilegia o desenvolvimento global da pessoa em todos os aspectos, podendo existir maior sensibilidade acerca da diversidade das relações com o saber, das maneiras de aprender, dos ritmos de desenvolvimento, das identidades e das trajetórias de cada sujeito.

A mudança que se opera nas práticas, na organização da formação e do trabalho escolar, inova em relação à lógica escolar dos conteúdos bem demarcados e da avaliação seletiva, por vezes discriminatória. Tais transformações podem significar uma ruptura com o enciclopedismo, com a memorização de fatos e regras, ou seja, com o acúmulo de saberes, passando a enfatizar a continuidade das aprendizagens em sua forma cíclica em “espiral”. Navega-se, portanto, em sentido contrário ao que Freire

(1982) criticamente denominava de “pedagogia bancária”, retomando a centralidade do próprio tempo humano. Nessa perspectiva, objetiva-se proporcionar aos alunos trajetórias educacionais mais fecundas, otimizando o uso do tempo durante o período dos ciclos, por meio de *agrupamentos* por idade e *objetivos* ao final de cada ciclo, que não necessariamente se desdobram em programas rígidos e lineares.

Nessa mesma lógica, a avaliação busca compreender as singularidades do processo de aprendizagem do aluno e as estratégias necessárias para o seu desenvolvimento. Desta maneira, os processos avaliativos na escola por ciclos objetivam a formação global do sujeito. A individualização dos percursos de formação no ensino é uma das estratégias adotadas por este tipo de organização escolar (PERRENOUD, 2004).

A escola organizada por ciclos tenta dar forma a uma multiplicidade de dispositivos que indicam a flexibilidade de sua estrutura. Estão presentes estratégias, como por exemplo, apoio pedagógico quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, por meio de “professores de apoio”⁷. Além deste, outros dispositivos para auxiliar os alunos podem ser criados, como, por exemplo, a Sala de Integração e Recursos (SIR) e Laboratórios de Aprendizagem (LA), presentes nas escolas cicladas do município de Porto Alegre; Professores de Letramento, presentes na Escola Plural, em Belo Horizonte. Referindo-se à Escola Plural, Castro (2000, p. 3) diz que:

Compreendeu-se que era preciso construir uma nova ordenação da escola capaz de assegurar inclusão de todos, principalmente daqueles contingentes populacionais sistematicamente excluídos e/ou marginalizados [...].

Assim, percebe-se que a organização escolar por ciclos não representa uma mera mudança nos detalhes do funcionamento da escola, mas envolve uma profunda modificação em toda a estrutura desta instituição.

⁷ Professor de apoio à aprendizagem – faço referência ao profissional que, na escola ciclada de Vitória da Conquista – BA, realiza atividades com os alunos que apresentam dificuldades durante o seu percurso de escolarização. Na Rede Municipal estes professores, em sua maioria, possuem formação apenas em nível de magistério.

4.2.2 Tentativas e experiências

A organização escolar por ciclos faz-se presente em países como Espanha, França, Argentina (nível federal) e alguns estados dos EUA. No Brasil, a escola por ciclos começou a ganhar espaço como uma tentativa de contribuir com a mudança educacional, a partir do interior da própria escola (BARBOSA, 2004). Criaram-se, na década de 1980, modos diversos de pensar os tempos e espaços escolares, incluindo-se a idéia de tempos prolongados, turmas de progressão, turmas de aceleração, isto é, toda uma nova concepção de temporalidades na escola. A organização da escola em ciclos foi implantada em muitas cidades brasileiras. Em cada local, essa forma de organização foi assumindo suas particularidades.

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam (BRASIL, 1997, p.59).

Em uma retrospectiva histórica mais abrangente realizada sobre o tema, Barreto e Mitrulis (*apud* BARRETO E SOUSA, 2004) registram vivas discussões sobre: a promoção automática nos anos de 1950, suscitadas pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira; as experiências de implantação de ciclos levadas a cabo em diferentes estados nas décadas de 60 e 70; a adoção dos ciclos de alfabetização por vários governos estaduais na década de 80; a criação dos ciclos de formação abrangendo o ensino fundamental completo nas propostas político-pedagógicas autodenominadas de radicais nos anos 90. Registra-se ainda a expansão do regime de ciclos nas diversas redes municipais no ano de 2000.

Segundo Barreto e Sousa (2004), no ano de 2002, 19,45% do conjunto de escolas brasileiras, públicas e privadas, encontravam-se organizadas em ciclos, sendo que 10,9% delas adotavam unicamente os ciclos e 8,5% combinava ciclos e seriação.

De acordo com Franco (2004), tem crescido o número de escolas organizadas em ciclos. Tal crescimento é expresso na tabela abaixo:

Ano/Formação Organização	Unicamente Ciclos	Unicamente Séries	Séries e Ciclos
1999	10,0	82,4	7,6
2002	10,9	80,6	8,5

Fonte: INEP, Censo Escolar dos anos mencionados.

Um outro dado relevante foi a constatação de que a maioria das escolas organizadas em ciclos se encontra situada nas regiões Sul e Sudeste. Atualmente, as experiências que, em âmbito nacional, têm tido maior destaque são as da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e a de Belo Horizonte (Escola Plural).

Em Porto Alegre, como mostram os estudos de Azevedo (2000), a implantação da escola organizada por ciclos deu-se de modo gradual, cabendo às escolas decidirem quanto a sua adesão à nova proposta curricular. Nesse município, esta organização ganhou os seguintes desenhos: os alunos passaram a ser organizados/enturmados por idade dos seis aos quatorze anos, em três ciclos de três anos cada, os quais têm como referência as fases de desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência). Azevedo (2000) acrescenta que “o Ensino Fundamental articula os tempos/espacos com desenvolvimento biológico e contexto cultural das crianças e adolescentes” (p. 23). Havendo a tendência à não-reprovação, são previstas alternativas para apoiar alunos que apresentam dificuldades específicas em sua trajetória escolar, tais como Laboratórios de Aprendizagem, Sala de Integração e Recursos. Krug (2001) acrescenta que esta forma de organização está comprometida com os menos favorecidos, não importando a idade que tenham.

Castro (2000), apresentando reflexões sobre a escola ciclada de Belo Horizonte (a Escola Plural), relata que esta proposta significa uma transformação radical na educação, pois tem buscado tornar o aluno o centro da atividade educativa. A Escola Plural propõe flexibilidade dos espaços e tempos escolares, dando ênfase às experiências formadoras em cada idade (infância, pré-adolescência, adolescência). Segundo Arroyo (2002), um dos fundadores da Escola Plural, nos tornamos humanos no

convívio, na interação, na relação com o semelhante e o diverso. Para este autor, a função social e cultural da escola de educação básica diante da infância, da adolescência e da juventude, é formá-las em sua totalidade humana. Os ciclos da Escola Plural são três, de três anos cada, sendo que o primeiro incorpora as crianças de seis a oito anos; o ciclo intermediário atende as crianças de nove a 11 anos; e o ciclo final engloba as idades de 12 a 14 anos. Um outro destaque da escola ciclada de Belo Horizonte relaciona-se com os processos de formação plural. Busca-se, nesta proposta, uma nova identidade do profissional da escola. Arroyo (2002), no Livro *Ofício de mestre*, conduz uma discussão sobre essa nova identidade profissional. Ele nos fala da humana docência e da humanização dos caminhos do aprender.

Todas essas experiências nos mostram as possibilidades de transformação da escola. Entretanto, é necessário salientar que os ciclos, como uma forma de organização escolar e de desenvolvimento do currículo, sob uma perspectiva democrática e inclusiva, encontram-se em pleno processo de construção. Uma construção que depende da participação de toda a comunidade escolar.

Gomes (2003) acrescenta que a implementação da escola organizada por ciclos depende do envolvimento dos professores e demais atores, em um processo longo e perseverante. O mesmo autor alerta que tal mudança de organização exige maior investimento na escola. Finalizo este capítulo, ressaltando que a mudança da escola seriada para aquela ciclada evoca uma ressignificação de nossas crenças e valores historicamente construídos. Tal ressignificação é de um nível muito mais complexo, pois representa deslocamentos epistemológicos.

A base epistemológica que fundamenta este estudo será enfocada no próximo capítulo.

5 O PENSAMENTO SISTÊMICO DE GREGORY BATESON: BASE EPISTEMOLÓGICA DO ESTUDO

Pai, quanto é que tu sabes?

Filha: Pai, quanto é que tu sabes?

Pai: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.

Filha: Não sejas assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?

Pai: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta parte dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos meia libra.

Filha: mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

Pai: Hum! Conheci uma vez em Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: ‘Os pais sabem sempre mais que os filhos?’ E o pai respondeu: ‘ Sim’. A pergunta seguinte foi: ‘pai , quem inventou a máquina a vapor?’, e o pai disse: “ James Watt.” Então o filho respondeu: “Mas então porque é que não foi o pai dele que a inventou?”

Filha: Isso já eu sabia. Sei mais que esse rapaz porque é que o pai de James Watt não inventou a máquina a vapor. Foi porque outras pessoas tiveram de pensar noutras coisas antes que alguém pudesse fazer uma máquina a vapor. Quero dizer qualquer coisa como...não sei... mas teve de haver outra pessoa que descobrisse o óleo antes que alguém pudesse fazer o motor.

Pai: Sim, isso estabelece a diferença. **Quero dizer que isso significa que todo o conhecimento está como se fosse um tricô, ou uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças [...]** (BATESON, 1972, p37, 38) (grifo meu).

Perceber que “todo conhecimento está como se fosse um tricô, ou uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças” não tem sido a forma com a qual estamos acostumados a pensar. As bases epistemológicas sobre as quais fomos/estamos alicerçados, tem-nos “impedido” de visualizar as relações que são estabelecidas entre as partes constituintes do todo. Estas relações nos remetem metaforicamente às ligações de uma *malha*. Entretanto, imaginar esta malha nos dá a estranha sensação de dificuldade. Tal sensação demonstra o quanto estamos “acostumados” ao pensamento simplificador.

Esse pensamento simplificador é resultado das muitas/tantas “tramas” históricas, ou seja, somos fruto de uma forma de pensar que começou a ganhar contorno

a partir dos séculos XVI e XVII, um momento histórico marcado por profundas mudanças na forma de *conhecer* da humanidade. Entretanto, pouco temos perguntado: *como aprendemos? Como conhecemos? Como temos olhado e explicado as situações nas quais estamos inseridos? Que caminhos temos tomado quando nos deparamos com a pesquisa?* Estas perguntas passaram a causar grande inquietação em mim, após o contato com a obra de Gregory Bateson.

O meu contato com a obra Gregory Bateson tem acontecido através de seminários, disciplinas e leituras individuais. Assim, não me sinto a mesma pessoa após a leitura dos escritos batesonianos.

Instigada por esse autor, comecei a questionar os *processos do conhecer humano*. Desejei e desejo saber como eu tenho apreendido a vida. Quais alicerces têm servido de base para minhas pesquisas, cujos enfoques são os fenômenos humanos/vivos? Confesso que este capítulo retrata tal busca e pretendo apresentar aqui algumas reflexões sobre o “conhecer”, sobre o “aprender a aprender”. Acrescento que tais reflexões são ainda *iniciais*, pois estou em plena caminhada... Porém tenho estado motivada.

5.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Desde os tempos mais remotos, o homem sempre esteve em busca do conhecimento. A princípio, *o mito* era a forma sob a qual se explicava todas as coisas. Foram os gregos quem romperam com esta forma de conhecer e explicar.

O *pensamento grego* foi o responsável pela descoberta do “logos”, ou seja, descoberta da razão. Essa descoberta marca um salto qualitativo na história do pensamento ocidental. Foi Thales (624- 562 a.C) quem primeiro rompeu com o mito como forma de conhecimento, de explicação humana para os fatos, introduzindo a filosofia da natureza. Segundo Vasconcelos (2005), a Thales juntamente com Anaximandro e Anaxímenes são relacionados os três momentos lógicos da evolução do pensamento humano:

1° - **Momento empirista** com Thales - o princípio explicativo se coloca num nível palpável e sensível;

2° - **Momento idealista** com Anaximandro - as explicações são abstratas, não palpáveis, puramente idéias, não-tangíveis;

3° - **Momento realista** com Anaxímenes - a tentativa de harmonização dos opostos, sendo que o princípio explicativo foi tanto a idealidade quanto a concretude.

Entretanto, foi somente por meio de Sócrates, Platão e Aristóteles, entre os séculos V e IV a.C., que temos a consolidação da descoberta do *logos, da razão*. Sócrates foi quem primeiro trabalhou de forma clara a idéia de que é necessário justificar as proposições, por meio de demonstração cujo fio condutor é o argumento. Em seguida, Platão e Aristóteles se ocuparam em demonstrar que o mito não é uma forma de conhecimento com base na razão e que, portanto, não pode ser considerado como princípio explicativo. Esta nova forma de racionalidade foi batizada pelos gregos de *episteme* (VASCONCELOS, 2005).

A racionalidade lógica teve seu padrão fixado por Aristóteles, sendo posteriormente desenvolvida pelos pós-aristotélicos e pelos escolásticos medievais, e vem prevalecendo por mais de dois mil anos, tanto na ciência, quanto na filosofia. Aristóteles se ocupou da doutrina do silogismo, sua contribuição mais importante às ciências formais. O silogismo, que significa cálculo, designa as operações do pensamento no raciocínio em geral. Este cálculo foi/é a peça fundamental da teoria da demonstração em Aristóteles. Assim, temos o raciocínio dedutivo, que sempre supõe um conhecimento prévio, fixado nas premissas ou princípios, que são o ponto de partida.

Aristóteles propôs uma primeira classificação das ciências em: teóricas, práticas e produtivas. Ele acreditava que o próprio nexu dedutivo varia de uma ciência para outra; acreditava também que uma ciência será tanto mais perfeita quanto mais amparada no silogismo perfeito (VASCONCELOS, 2005). Acrescento que neste momento histórico, ciência e filosofia não se distinguiam.

Ressaltadas as contribuições do pensamento grego, passemos a uma breve incursão acerca da forma de pensar presente na Idade Média. Neste período, toda a reflexão acerca dos processos sobre os quais se obtém o conhecimento deu-se no campo da filosofia do tipo religiosa. As fronteiras entre filosofia e teologia foram incertas neste período. Para o homem medieval, o conhecimento é graça, iluminação, irrupção de

Deus no mundo dos mortais. Neste sentido, Santo Agostinho criticou a filosofia anterior ao Cristo, a qual acusou de celebrar o poder da razão como maior poder do homem. Entretanto, outro importante nome ligado ao pensamento medieval, São Tomás de Aquino, acabou conferindo à razão um poder maior. Desta forma, a racionalidade medieval acolheu tanto as exigências do pensamento racional, quanto as exigências do pensamento teológico.

Na seqüência, temos os tempos modernos, que são o cenário para uma verdadeira revolução na história do pensamento científico. Segundo Vasconcelos (2005, p. 59), “intensifica-se a questão da ciência no século XVII d.C.”.

5.2 O DIVISOR DE ÁGUAS: PENSAMENTO MODERNO

O pensamento moderno, com emergência a partir do final do Século XV, marcou a separação entre a ciência e a filosofia. Assim, neste momento histórico, ganharam forma os modelos de cientificidade pautados na suposta cisão entre ciência e filosofia. A experiência passou a ser matematizada, ao contrário do que ocorria na antiguidade, na qual a matemática era abstrata e estava separada da experiência. Com base nesta racionalidade matematizada, a natureza passou ser atomizada, reduzida a elementos mensuráveis. O número e a medição passaram a constituir a linguagem da época.

As questões da certeza e seus métodos de justificação, bem como a necessidade de legitimar as evidências, somente ganharam contornos a partir dos modernos (VASCONCELOS, 2005). A experiência ou princípio empírico deveriam ser buscados, objetivando explicitar a razão. Os nomes mais influentes da modernidade, os “responsáveis”, se assim posso dizer, pelo nosso paradigma tradicional de ciência, são: Bacon, Galileu, Newton, Comte e Descartes.

A Bacon, devemos as bases de uma filosofia empírico-positivista. Seu nome é associado à proposta do método indutivo, como uma nova maneira de estudar os fenômenos naturais. Galileu foi um físico italiano que teve seu nome ligado aos princípios da dinâmica e valorizou o método experimental, fazendo da matemática o novo modelo de racionalidade. Newton foi um físico inglês que elaborou a primeira grande síntese da física. Costuma-se dizer que nosso paradigma de ciência é o

paradigma newtoniano do mundo-máquina. Comte foi um filósofo francês que fundou a escola filosófica conhecida como positivismo, na qual o sujeito deve neutralizar-se para que apareça a coisa em si. Descartes introduziu o método da experimentação para as ciências e o método reflexivo, especulativo para a filosofia. A ele devemos a separação entre *mente e corpo*. Para este último, considerada sua importância, reservei um espaço maior em minhas reflexões.

Descartes foi um pensador francês, físico e matemático “considerado a figura central na origem da ciência moderna” (VASCONCELOS, 2005, p.61). Este pensador pretendia o conhecimento certo, fundado. Considerava necessário livrar-se das idéias preconcebidas para estabelecer verdades irrefutáveis. Propôs a *dúvida* como método. Devido à sua teoria do conhecimento, ficou conhecido como o pai do racionalismo.

Temos o Discurso do Método de Descartes, e as ideias filosóficas deste, e veremos que o que o preocupava era como chegar a uma evidência clara e distinta; quer dizer, como chegar a uma **intuição indubitável da verdade** (...) o método é, pois, agora pré-intuitivo, e tem como propósito essencial conseguir intuição. Como se pode conseguir a intuição? Não se pode consegui-la mais que de um modo, que é procurando-a; quer dizer, **dividindo em partes todo objeto** que se nos ofereça confuso, e obscuro, não evidente, até que algumas dessas partes se tornem para nós um objeto, intuitivo e evidente. Então, já temos a intuição (MORENTE, 1964, p. 42) (grifo meu).

Descartes, juntamente com Bacon, Galileu, Newton e Comte, é o responsável pela constituição da forma de *conhecer* do período moderno. Segundo Vasconcelos (2005), três pressupostos epistemológicos embasam esta forma de conhecer:

- a) a crença na *simplicidade* - acreditava/acredita-se que, separando em partes o objeto complexo, seria possível encontrar o elemento simples;
- b) a crença na *estabilidade* do mundo – acreditava/acredita-se que o mundo é estável e os fenômenos poderiam ser controlados, pois eram reversíveis;
- c) a crença na possibilidade da *objetividade* – acreditava/acredita-se que devemos ser objetivos na construção do conhecimento verdadeiro, do mundo, da realidade.

As atitudes simplificadoras, analíticas, fragmentadas, reducionistas deram origem à compartimentação do saber em áreas ou disciplinas científicas, o que gerou a necessidade de especialistas em conteúdos específicos. Com base nesta lógica, o mundo

seria *cognoscível, real, ordenado, estável, previsível*, sendo, pois, possível conhecê-lo objetivamente. Neste processo, acreditava-se que o observador não seria contaminado por sua subjetividade. Desta forma, passamos a crer que a realidade existe fora de nós mesmos.

Ancorados nesta perspectiva acerca dos *processos do conhecer*, a mente seria então o espelho da natureza, e o mundo apenas um objeto a ser explorado pelo homem. Segundo nos lembra Morin (2003), no livro *Educar na era planetária*, as conseqüências deste pensar têm sido desastrosas para a humanidade, pois a mentalidade extrativista gerenciou e tem gerenciado as ações humanas. Tais ações são as grandes responsáveis pelos processos de colonização bárbara e, por conseqüência, pela dizimação de povos.

Acrescento que, por meio destas bases epistemológicas modernas, tornamos-nos o eu *versus* objeto e o eu *versus* o outro. Não nos vemos como parte integrante diferenciada que se relaciona. Penso que esta separação eu *versus* o outro seja a grande vilã, responsável pela nossa pouca apreciação da diferença. Fomos construídos para a homogeneidade; a heterogeneidade nos incomoda, nos assusta.

O reconhecimento destas conseqüências tem revelado as fragilidades desta forma de conhecer. Neste sentido, é que pensadores como Bateson, Maturana, entre outros, têm sido considerados, na atualidade, expoentes deste intenso movimento de questionamento das bases epistemológicas da ciência moderna/tradicional. Esse movimento é também ressaltado por Boaventura de Souza Santos, no Livro *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna (1989)*, quando fala sobre a desdogmatização da ciência moderna.

5.3 GREGORY BATESON: VIDA E EPISTEMOLOGIA

Gregory Bateson (1904-1980) nasceu em Cambridge, Inglaterra, formou-se em História Natural e especializou-se em Antropologia. Seus interesses eram mais teóricos do que estritamente experimentais: ele procurava formular uma ciência que estudasse e interpretasse, com base em uma perspectiva ecossistêmica, os processos do conhecer (FLEURI, 1999). Extrapolou os limites das fronteiras disciplinares, transitando em campos como biologia, antropologia, comunicação e psiquiatria.

Bateson situa-se, desta forma, em um contexto que tenta promover um novo olhar sobre a ciência moderna, revelando-se como um explorador que via sempre as conexões entre os vários objetos e terrenos de suas explicações. No livro *A Teia da Vida*, Capra ressalta que Bateson ocupa, pois, uma posição única e adequada para ajudar-nos a unificar nossas vidas e conhecimentos cada vez mais fragmentados, e nos ensinar - entre linhas - algo sobre o amor, a elegância, a clareza e a compreensão.

No *Livro Mente e Natureza: uma unidade necessária* (1986), Bateson tenta uma síntese de sua obra, mostrando-se preocupado com o futuro do pensamento ocidental e de nosso planeta. Este epistemólogo⁸ realizou estudos antropológicos em Nova Guiné. Como consequência destes estudos, publica *Naven* em 1936 (BATESON, 1999). Nesta obra, Bateson já apresenta conceitos importantes, como o da recursividade. Tal conceito foi desenvolvido no livro *Unidade Sagrada: Passo para uma ecologia da mente* (1999). Nesta obra, a qual reúne vários artigos já publicados, ele apresenta sua epistemologia.

Después de todo, la matriz es una epistemología y específicamente es una epistemología recursiva; al mismo tiempo es una epistemología de la recursividad, de la manera en que son las cosas y de la manera en que hemos de entenderlas si son recursiva, si continuamente vuelven para morderse sus colas y controlar sus propios comienzos.” (Bateson, 1999, p.256)

Bateson nos oferece uma nova maneira de “mirar” o mundo, uma nova epistemologia. Em sua obra, esse pensador propõe a superação da dicotomia cartesiana entre *mente e corpo*. Assim, as construções batesonianas são valiosas para todos os estudos que se interessam pelas bases epistemológicas, seus campos disciplinares e seus pensamentos, tendo, pois significações implícitas para os problemas teóricos, sociais, ecológicos, éticos, educacionais, médicos etc.

O fundamento último de sua obra foi, de fato, o conceito de “ecologia da mente” ou Epistemologia (Epistemologia com E maiúsculo). Tal epistemologia com E maiúsculo seria uma visão ecológica da vida, na qual as relações são privilegiadas. Segundo este autor, o ponto de partida seria o *aprender* algo sobre a natureza da explicação.

⁸ Epistemólogo – termo utilizado por Vasconcelos no livro *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma de ciência* referindo-se ao estudioso da epistemologia.

Segundo Bateson, a ciência da “índole da explicação” englobaria várias visões semelhantes (ecologia da mente). Entretanto, este anuncia a dificuldade em processar mudanças epistemológicas, quando diz que:

Seja como for, existe uma profunda diferença entre uma séria tentativa de alterar o estado caracterológico de um organismo e a tentativa de modificar ações específicas desse organismo. A última é relativamente fácil; a primeira profundamente difícil. A mudança paradigmática é tão difícil quanto – aliás, da mesma natureza que – a mudança epistemológica (1986, p. 134)

Tentando costurar os fios da vasta obra deste epistemólogo, percebo que a concepção de mente para ele consiste em um agregado de partes, cuja interação é acionada por idéias. As idéias são algo muito mais amplo do que o considerado tradicionalmente: uma idéia é “uma diferença que produz uma diferença que se propaga em um circuito” (BATESON, 1986, p. 99-100). Esta é uma forma de conceber a mente diferente daquela com a qual estamos acostumados. Esta não possui como limite a *pele* do homem, mas engloba a relação entre o homem e o ambiente.

Assim, Bateson nos elucidava acerca da importância das *relações*. Em vários momentos de sua obra, este autor cita o exemplo dos “dedos das mãos”, para representar as relações. Comumente, em suas palestras, ele perguntava às pessoas: “Quantos dedos você tem na mão?”. Muitas pessoas respondiam cinco, ao que ele retorquia: “Não!” A resposta correta seria que não se deve fazer uma pergunta dessas; é uma pergunta inapropriada. Os “dedos” para Bateson representavam segmentos da mão, não sendo, portanto, compreendidos, nem tão pouco descritos isoladamente. Para este epistemólogo, as relações representam a essência do mundo vivo.

Entretanto, este entendimento cuja ênfase centra-se nas relações nos causa um certo desconforto, pois fomos construídos sobre embasamentos epistemológicos que nos fazem separar em partes o objeto para estudá-lo. Bateson propõe que enxerguemos as relações entre as partes para compreendermos o objeto. A ênfase nas relações nos dá idéia de complexidade e não de simplicidade. Um exemplo metafórico de aversão a essa simplicidade é apresentado por este epistemólogo, quando diz (1999, p.231):

Considere el caso de un examen de doctorado, en el que los ilustrados doctores preguntan al candidato ‘Por qué el opio hace dormir?’ y el candidato replica en un espantoso latín ‘Porque, ilustrados doctores, el opio contiene un principio dormitivo’, respuesta que todas aprueban diciendo ‘Cuánta razón tiene’. Ahora bien,

alrededor de tres cuartos de todas las hipótesis de las ciencias de la conducta son fundamentalmente principios dormitivos. (1999, p.231) (grifo meu)

Em outros termos, Bateson quis nos dizer que o *ópio* não faz dormir apenas porque tem uma substância “dormitiva”, mas porque essa substância age no organismo e a *relação* entre ambos é que faz dormir. Neste sentido é que ele nos alerta acerca das nossas tendências a simplificações, a generalizações, a reducionismos.

Outro elemento que se destaca na construção epistemológica de Bateson é o *contexto*. Este elemento ganha um “tom” especial em várias passagens. Quando fala do fenômeno da aprendizagem, cita vários exemplos do contexto e da importância deste para o *aprender*. “Como o ser humano aprende e qual é a estrutura que o [co]liga enquanto percebe, pensa, decide? E o que o liga a outra criatura enquanto este também pensa e decide?” (FLEURI, 1999, p.10). Ele usa o termo “contextos de intercâmbio”, que traduzo como sendo contextos de trocas.

Entretanto, levar em consideração o contexto no momento da aprendizagem, não nos parece tarefa muito fácil, visto que nos constituímos aprendendo a enxergar somente a partes. Aprendemos em nossos passeios pelas escolas, carregadas pela epistemologia tradicional ou moderna, a fazer análise sintática, morfológica das palavras. Assim, fomos aprendendo também a não nos colocar nos contextos que observamos. Tornamo-nos observadores, espectadores, negamos nossa participação.

Percebo que a definição sobre aprendizagem realizada por Bateson apresenta-se de maneira muito peculiar. Segundo ele diz (1999, p.228): “El orden de aprendizaje al que me refiro es el que Harlow llamó ‘aprendizaje del conjunto’ y que yo mismo llamé ‘deuteroaprendizaje’ ”. Desta forma, Bateson nos oferece uma visão acerca da aprendizagem, uma explicação de como a aprendizagem ocorre - aprendemos o contexto, o relacional. Cita, em vários momentos, exemplos demonstrativos da importância do contexto. Em muitos trechos de sua obra, Bateson descreve a experiência de estímulos/respostas pavlovianos, insinuando que além do aprendizado previsto condicionado, há também um tipo de aprendizagem de ordem superior, a aprendizagem do contexto: “ (...) todos estamos sometidos a contextos de aprendizaje porque todos los contextos son, más o menos, contextos de aprendizaje” (BATESON, 1999, p.228).

Acerca do sujeito, posso dizer que Gregory Bateson oferece um novo conceito do lugar que ocupa o homem no mundo. O homem passa a ser percebido como parte

integrante de um todo que envolve homem e ambiente. Um exemplo citado por este autor em muitos momentos para ilustrar esta integração do homem, é o seguinte:

Consideremos el caso de un hombre que derriba un árbol con un hacha. Cada golpe del hacha debe ser corregido acorde a la superficie de corte del árbol cada vez que salta una astilla. En otras palabras, el sistema que muestra características mentales es el circuito completo que va desde el árbol hasta los órganos sensoriales del hombre, a través del cerebro a los músculos y al hacha y nuevamente hasta el árbol (BATESON, 1999, p. 332)

Sobre este exemplo, Bateson (1999) comenta que esta não é o tipo de unidade que estão acostumados a considerar os estudiosos do campo da psicologia. Percebo, porém, que esta unidade parece ser a forma de pensar por ele desenhada, que muda da perspectiva homem *versus* árvore, para o homem como parte de um todo que envolve homem e árvore. Este autor vai dizer que esta maneira de pensar poderá levar a razão humana a uma espécie de sabedoria que “poderia impedir a desenfreada destruição de nosso meio biológico e poderia evitar algumas das atitudes extremamente peculiares que exibimos com os pacientes, os estrangeiros, as minorias, nossas esposas e nossos filhos!” (idem, *ibidem*, p. 333). Gregory Bateson sugere a superação da forma de pensar pautada em princípios simplificadores. Ele propõe *unir* o que a ciência moderna separou - “a mente e o corpo”. O homem na natureza significa o homem no mundo como parte dele e o mundo como parte do homem. Somos parte um do outro.

Passamos séculos separando o homem da natureza e, como consequência, temos *o homem* separado *do outro homem*. Imaginemos as implicações desta virada epistemológica para questões ligadas à *alteridade*, se passarmos a dizer que *o outro* faz parte de minha constituição. Desta forma, este outro não pode/poderá ser negado, pois somos partes diferenciadas que se relacionam.

Entretanto, realizar este deslocamento epistemológico não nos parece tarefa muito tranqüila, pois nossas construções estão alicerçadas em premissas disjuntivas, fragmentadas. Tais premissas têm sido alimentadas pelos saberes que nos foram/são passados nas escolas, nas universidades. Segundo Bateson (1986, p.221.):

(...) a pressuposição ou as premissas de pensamento nas quais todo nosso ensino está baseado são arcaicas e, afirmo, obsoletas. Refiro-me a essas noções como:

a) O dualismo cartesiano que separa a “mente” da “matéria”;

- b) O estranho aspecto físico das metáforas que utilizamos para descrever e explicar os fenômenos mentais – ‘poder’, ‘tensão’, ‘energia’, ‘forças sociais’ etc.;
- c) Nossa suposição antiestética, tomada emprestada da ênfase que Bacon, Locke e Newton deram, há muito tempo, às ciências físicas, a saber, que todos os fenômenos (incluindo os mentais) podem e serão estudados e *avaliados* em termos quantitativos.

Finalizo este capítulo, acrescentando que a epistemologia, foco dos trabalhos de Bateson, nos desequilibra justamente por “situar-se” na via contrária àquela em que aprendemos a conduzir as nossas vidas. Tal epistemologia exige um redefinir, um ressignificar do nosso aprender a aprender. A mudança sugerida por este epistemólogo requer um tipo de deslocamento do/no olhar, o qual resulta em uma *ultrapassagem* das certezas absolutas que nos alimentam diariamente. Ressalto que este ultrapassar implica na plena inserção do homem em seu meio e possibilita que cada um de nós seja observador de nossas próprias ações.

Imersos em diferentes contextos e admitindo a importância da nossa própria subjetividade, vamos realizando aos poucos o deslocamento do pensamento simplificador/disjuntivo para o pensamento complexo. Ao realizarmos este movimento, nossas verdades absolutas vão perdendo suas cores, seus sentidos. Imaginemos, pois, a vida sem estas tantas e estranhas verdades definitivas sobre as possibilidades do outro, de nós mesmos, da nossa prática. Quanta instabilidade esta forma de pensar nos gera... Confesso que é o que sinto agora. Porém, esta instabilidade nos imputa paradoxalmente a esperança no amanhã. Um amanhã incerto, mas instigante.

6 A PESQUISA DE CAMPO: FORMAS, CORES E MOVIMENTO

6.1 APRESENTANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA

Nas primeiras páginas deste estudo, relatei um pouco da minha trajetória, que engloba a atuação como professora e coordenadora em escolas cicladas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA. Uma trajetória que considero ter sido enriquecida através do contato cotidiano com os sujeitos com dificuldades de aprendizagem, multirrepetência, defasagem entre idade/escolaridade. Em virtude do contato com tais sujeitos, o objetivo de estudo assumiu a seguinte formulação:

- Compreender a reorganização curricular das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA, dando ênfase aos espaços escolares destinados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência e defasagem entre idade e escolaridade.

Em face deste objetivo de estudo, alguns questionamentos foram sendo desenhados:

- Quem são, no âmbito das escolas cicladas da Rede Municipal de Vitória da Conquista - BA, os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência, defasagem entre idade/escolaridade?
- Quais espaços, quais contextos têm sido construídos e reconstruídos para tais sujeitos nas escolas cicladas deste município?
- Quais movimentos configuram as relações nesses espaços, nesses contextos?

Nesse sentido, busquei:

- Compreender os *contornos* da escola organizada por ciclos em Vitória da Conquista - BA;
- Analisar os espaços escolares reservados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência, defasagem entre idade e escolaridade nas escolas municipais dessa cidade;
- Investigar a trajetória escolar dos alunos com tais características no âmbito dessa rede de ensino;
- Contribuir para o debate acerca da inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola organizada por ciclos.

6.2 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO: A METODOLOGIA

Neste item, apresento as características da pesquisa, ou seja, a forma como conduzi o estudo, metaforicamente “o lápis que deu o contorno”. Cada pessoa, cada sujeito tem sua forma, seu jeito de apreender, de fazer seu caminho. Assim, nesta caminhada me senti instigada por uma frase de Korzybski, comumente usada por Bateson: “o mapa não é território”. Sobre esta frase Bateson (1986) comenta:

Em uma maneira mais abstrata, a declaração de Korzybski afirma que em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma transformação, uma codificação, entre o relatório e a misteriosa coisa relatada [...] (p.36).

A abordagem proposta para a investigação foi a qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-49), a investigação qualitativa possui cinco características principais:

- 1 - Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2 - A investigação qualitativa é descritiva [...];
- 3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
- 4 - Os investigadores qualitativos tendem analisar os seus dados de forma indutiva [...];
- 5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...].

Tais características serviram de base para condução do estudo. Assim, mergulhada no ambiente e como o *olhar* voltado para o processo, nesta pesquisa utilizei os seguintes instrumentos metodológicos: análise de documentos, entrevistas e observação participante.

A princípio, realizei uma reaproximação com as escolas cicladas de Vitória da Conquista - BA, introduzindo-me no universo de pesquisa, conseguindo a permissão para o estudo, bem como acesso aos documentos, às pessoas que foram entrevistadas e aos espaços que pretendia observar.

Inserida no ambiente de investigação, busquei junto à SMED⁹ informações atuais sobre o processo de reestruturação curricular das Escolas da Rede Municipal, objetivando ampliar o material preliminarmente coletado.

Análise de documentos

Analisei os seguintes documentos: textos referentes à implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1998) e dos Ciclos de Formação humana (2005); histórico escolar, relatórios descritivos e pareceres avaliativos dos alunos etc.

A entrevista semi-estruturada

Nesta pesquisa, utilizei a entrevista semi-estruturada, com o objetivo de compreender como os sujeitos investigados percebem e interagem no cotidiano das escolas cicladas de Vitória da Conquista - BA. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, o que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Entrevistei 14 profissionais, sendo os mesmos coordenadores, diretores e professores. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas, realizadas na SMED e nas escolas.

⁹ Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA.

Procurei entrevistar sujeitos que estiveram e ainda estão envolvidos, em maior intensidade, com o processo de fechamento das turmas de progressão e conseqüente [re]enturmação dos alunos.

A observação participante

Um outro instrumento que, aliado às entrevistas, deu suporte ao estudo foi a observação. Esta observação foi do tipo participante, o que supôs prolongadas permanências no ambiente de pesquisa. Becker (1994, p. 47) acrescenta dizendo que: “O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo que estuda”. As observações foram realizadas em duas escolas da Rede Municipal. Apesar de ter direcionado minhas observações mais específicas para três salas de aulas, penso que vivi a vida destas escolas durante o período em que lá estive (durante os meses de abril, maio, julho e agosto). Acrescento que, nesta oportunidade, também participei de reuniões de pais e mestres, de atividades festivas, de momentos informais, etc.

O diário de campo

Durante as observações, utilizei o diário de campo, no qual registrei impressões, cenas e eventos considerados significativos. Para Mills (1972), o diário é uma espécie de *arquivo*, o qual permite ao pesquisador, o “artesão intelectual”, somar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa. É necessário salientar que “vivenciar/experimentar” o ambiente de pesquisa é imprescindível para que o pesquisador possa ir além das meras verbalizações. E estar em campo pode permitir a apreensão na prática das representações subjetivas dos diversos sujeitos. Este diário está repleto de minhas percepções, de minhas inferências no cotidiano da escola e das salas de aula. Entretanto, lamento que para este diário não foi possível transpor a vida com seus cheiros, sorrisos e choros.

Trajetória da Pesquisa

Para realizar o trabalho de pesquisa foi necessário recorrer, a princípio, aos órgãos competentes. Dirigi-me, assim, à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA, órgão responsável pelas escolas públicas municipais. Nessa oportunidade, apresentei às coordenadoras o projeto de pesquisa. Com base nos critérios descritos na proposta (maior envolvimento com o processo de fechamento das turmas de progressão, bem como o movimento de reagrupação dos alunos destas), duas escolas foram escolhidas para o estudo.

6.3 DESCREVENDO OS CONTEXTOS

Por que os franceses mexem os braços?

Filha: Pai, por que é que os franceses mexem muito os braços?

Pai: O que é que queres dizer com isso?

Filha: Quero dizer quando falam. Por que é que mexem tanto os braços e se mexem tanto?

Pai: Bem, porque é que tu sorris? Ou porque é que algumas vezes bates com o pé?

[...]

Filha: Por que é que, quando nos ensinam francês na escola, não nos ensinam a mexer os braços?

Pai: Não sei. Tenho certeza que não sei. Talvez seja por isso que as pessoas acham que é tão difícil aprender línguas.

Pai: De qualquer maneira é tudo um disparate. Quero dizer, a **idéia de que a linguagem é composta por palavras** é um disparate, e, quando eu disse que os gestos não podiam ser traduzidos em ‘simples palavras’, disse um disparate porque não há ‘simples palavras’. E toda sintaxe e a gramática, nada disso faz sentido. Tudo se baseia na idéia de que há ‘simples palavras’, e não há nenhuma.

[...] (BATESON, 1999, p.19-22) (grifo meu)

Como descrever os contextos em ‘simples palavras’, se as palavras na verdade não são simples? Penso que as palavras não conseguem exprimir o ‘contexto desta pesquisa’, seus cheiros, olhos, risadas e gritos. Sinto que, no tipo de descrição simplificada na qual nossas construções epistemológicas foram alicerçadas, tudo se

esvazia da forma, da cor, do essencial, a vida. Uma missão ‘quase impossível’, sobretudo porque são percepções - minhas percepções - mas vamos lá.

A Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista é composta por: 33 escolas na Zona Urbana, 19 escolas na zona rural. A Secretaria é composta pelos núcleos de administração, pedagógico, inclusão, diversidade, arte-educação, que estão assim distribuídos:

- 1º) núcleo de administração - é responsável pela documentação escolar;
- 2º) núcleo pedagógico - coordena e supervisiona as escolas;
- 3º) núcleo de inclusão – proporciona capacitação dos professores em assuntos referentes ao processo de inclusão escolar, além de fornecer apoio técnico às escolas nas questões ligadas a alunos com dificuldades de aprendizagem;
- 4º) núcleo de diversidade - assessora os professores municipais que estão trabalhando com a disciplina ‘literatura e cultura-afro-brasileira’;
- 5º) núcleo de artes - responsável pelo projeto arte-educação¹⁰ nas escolas de zona urbana.

De acordo com dados da SMED (2006), atualmente 40.000 alunos freqüentam escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA. Segundo dados fornecidos pelo INEP, até o ano de 2005 a matrícula dos alunos encontrava-se distribuída da seguinte forma:

Creches	Pré-escolar	Alunos “Incluídos”	(1ª a 4ª e ciclos I e II)	(5ª a 8ª)
461	2.870	452	21.830	10.266

Partes que contêm o todo

A - Primeira escola

¹⁰ A Secretária de Educação tem promovido no ano de 2006, o projeto Arte-Educação nas escolas da Zona Urbana que trabalham com Ciclos I e II. Objetivas-se com este projeto o trabalho com as várias linguagens artísticas, tais como: teatro, artes plásticas, dança, música, xadrez e jogos educativos.

A primeira escola visitada teve sua fundação em 1999 e foi construída com base nas solicitações da comunidade. Está localizada num bairro periférico distante do centro, o qual apresenta problemas de saneamento básico, falta de calçamento etc. Entretanto, apesar de seu aparente abandono, o bairro tem em frente à escola uma horta mantida pelos moradores do entorno, constituindo-se, a horta em si, num grande paradoxo entre a realidade visível de muita pobreza e a possibilidade de transformação daquele ambiente.

Quanto à organização curricular

Esta escola, a partir do ano de 2004, passou a refletir um movimento próprio da Rede Municipal de Vitória da Conquista, que combina a organização ciclada para os anos iniciais (ciclo I e ciclo II) e seriada para os anos finais de escolarização (5^a a 8^a série); possuindo também o EJA (Ensino para Jovens e Adultos).

Alunos, professores e turmas

Encontram-se matriculados atualmente nesta Instituição 1167 alunos, distribuídos em 36 turmas, cujo trabalho é desenvolvido por 42 professores. Esta Instituição atende crianças, adolescentes e adultos, que assim se dividem: 12 turmas do ciclo II (09 a 12 anos de idade); oito turmas de 5^a, cinco turmas de 6^a, quatro turmas de 7^a e duas turmas de 8^a séries (para as idades de 12 em diante); quatro turmas de EJA, o qual funciona exclusivamente no noturno.

Espaço físico

O espaço físico encontra-se dividido em dois módulos, sendo que o primeiro destina-se ao ensino de 5^a a 8^a séries, funcionando nos turnos matutino, vespertino e

noturno; e o segundo módulo é destinado ao ensino do 1º e 2º anos do ciclo II, que funciona nos turnos matutino e vespertino, sendo que o EJA funciona, neste módulo, no turno da noite. O módulo destinado ao ensino do 1º e 2º anos do ciclo II, tem sua disposição física constituída por: sete salas, um pátio, uma cantina, uma biblioteca (que funciona simultaneamente como sala de leitura e vídeo) e ainda uma sala destinada ao reforço escolar (jornada ampliada no contraturno).

A escolha da escola

Esta escola foi escolhida porque recebeu muitos alunos oriundos das antigas turmas de progressão I e II, as quais foram fechadas no início de 2006. É necessário acrescentar que com o fechamento das turmas de progressão I (idade de 9 anos) e progressão II (idade de 11 a 12 anos), em todo o município, grande parte dos alunos foi encaminhada para o 1º e o 2º anos do ciclo II. A enturmação foi feita objetivando privilegiar a faixa etária mas, segundo os sujeitos entrevistados nesta escola, buscou-se também uma enturmação com base nas competências e habilidades conquistadas pelos alunos.

Contextos observados

Nesta escola, dois contextos foram observados de forma mais específica. O primeiro contexto corresponde a uma turma do 2º ano do ciclo II (faixa etária de 10 a 12 anos) no período vespertino. Como estas crianças também foram agrupadas em nível de competências e habilidades, a maioria dos alunos encontrava-se em processo de aprendizagem da leitura e escrita. Esta turma era constituída por 22 alunos e destes, 17 haviam freqüentado as classes de progressão no ano de 2005, o que perfaz um total de 78% dos alunos em sala.

O segundo contexto observado foi também uma turma do 2º ano do ciclo II, que apresentava características semelhantes às do primeiro contexto observado, com alunos na faixa etária de 10 a 13 anos. De acordo com a professora, esta sala

apresentava um “nível de escolarização mais desenvolvido”, pois a maioria de seus alunos já lia e produzia textos. Ainda segundo a mesma, havia alguns alunos que se encontravam em processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas estes não representavam empecilhos ao desenvolvimento geral das aulas. Esta turma era constituída por 30 alunos e destes, 21 eram também oriundos das antigas turmas de progressão correspondendo a um total de 70% dos alunos.

Grande parte dos alunos dos dois contextos observados (48%) recebe benefícios federais como: bolsa escola¹¹, bolsa família¹² etc.

Flashes do cotidiano da escola

O módulo destinado aos anos iniciais (1º e 2º ano do ciclo II) focado neste estudo, tem início às 8h da manhã e término às 11h45min (período matutino) e início às 13h e término às 17h (período vespertino).

Nas terças-feiras, todos os alunos de todas as salas participam do projeto Arte Educação. Este projeto disponibiliza aulas de xadrez, música, dança, pintura, durante os primeiros períodos dos devidos turnos matutinos e vespertinos.

Enquanto os alunos participam do Projeto Arte e Educação, os professores reúnem-se na sala da coordenação, fazendo o planejamento ou realizando estudos em grupo.

No momento da entrada para as salas de aula, os alunos são “organizados” em filas para fazer uma oração, momento em que geralmente um professor é escolhido para iniciar a prece e conversar com os alunos sobre comportamento etc.

Os alunos dispõem de 30 minutos de intervalo para merenda. Neste intervalo, eles costumam brincar no pátio. Eles correm, gritam, se abraçam, brigam (com maior ou menor gravidade), fazem as pazes, enfim, toda uma série de coisas pertinentes ao

¹¹ A Bolsa Escola garante uma ajuda mensal de R\$ 15,00 para as crianças de 6 a 15 anos, que freqüentam e assistem às aulas. O programa cobre no máximo 3 crianças por família, e a renda familiar, dividida pelo número de pessoas que a compõem, não pode ser superior a R\$ 90,00.

¹² O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00).

universo escolar. O recreio é geralmente observado pelo vigilante da escola, não havendo neste período um direcionamento das atividades recreativas.

Perfil dos indivíduos entrevistados nesta escola

Nesta escola sete indivíduos foram entrevistados. Pretendo chamá-los de Ana, Célia, Valéria, Inês, José, Maria, Ilda (nomes fictícios). Acredito ser interessante desenhar um pouco do perfil de cada um destes sujeitos:

Ana ocupa o cargo de direção, possui graduação em Matemática com especialização em Psicopedagogia, atua há 24 anos na rede;

Célia ocupa o cargo de coordenação, também possui graduação em Matemática e especialização em Psicopedagogia, atuando na rede há 24 anos;

Valéria trabalha em uma turma do 2º ano do ciclo II, cursa o Normal Superior¹³, atua há 15 anos na rede;

Inês também trabalha em uma turma do 2º ano do ciclo II, cursa o Normal Superior, atua há oito anos na rede;

José trabalha em uma turma do 2º ano do ciclo II, cursa o Normal Superior e atua há oito anos na rede;

Maria trabalha em uma turma do reforço da Jornada Ampliada¹⁴, possui formação em magistério e atua esporadicamente na rede como professora substituta;

Ilda trabalha em uma turma do reforço da Jornada Ampliada, cursa o Normal Superior e atua esporadicamente na rede como professora substituta.

B - Segunda escola

A segunda escola visitada foi fundada em 1982 pela Associação de Moradores do bairro, municipalizando-se em 1998. O prédio ainda pertence à Associação, que o aluga para a prefeitura. Segundo um morador antigo do bairro, na ocasião do Orçamento

¹³ Curso Normal Superior – espaço de formação de professores em nível superior.

¹⁴ Contra-turno destinado aos alunos que necessitam de intervenção pedagógica para ampliar seus conhecimentos.

participativo¹⁵ a comunidade teve oportunidade de escolher entre a construção de uma nova escola ou a construção de um posto de saúde e a comunidade escolheu o posto de saúde.

Como a primeira escola visitada, o bairro onde está localizada esta segunda escola também tem problemas de saneamento básico e falta de calçamento nas ruas. Neste bairro, existe próximo à Instituição um presídio, e este acaba por se constituir também num paradoxo entre a liberdade, a criminalidade e a possibilidade de mudança através da educação.

A organização curricular

Esta escola, a partir do ano de 2004, passou a ser organizada em ciclos (ciclo I e ciclo II) para os anos iniciais, refletindo um movimento de tentativa de implantação da escola ciclada pela rede em todo o ensino fundamental no município. Possui também o EJA (Ensino para Jovens e Adultos).

¹⁵ Orçamento Participativo - possui um caráter público não só por ser uma lei, mas também por ser elaborado e aprovado num espaço público, através de discussões e emendas feitas pelos vereadores nas sessões da Câmara. A Constituição de 1988 define três instrumentos integrados para a elaboração do orçamento, que visam o planejamento das ações do poder público. São eles: 1) Plano Plurianual (PPA): prevê as despesas com programas, obras e serviços decorrentes, que durem mais de um ano. No primeiro ano de governo, o prefeito deve propor diretrizes, metas e objetivos que, após aprovação, terão vigência nos próximos três anos de sua gestão e no primeiro ano da gestão seguinte. É do PPA que saem as metas para cada ano de gestão. 2) Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO): a partir do PPA, define as metas e prioridades *para o ano seguinte*. A LDO define também as regras sobre mudanças nas leis de impostos, finanças e pessoal, além de estabelecer orientações de como elaborar o orçamento anual. 3) Lei Orçamentária Anual (LOA): consiste no orçamento propriamente dito. Contém os programas, projetos e atividades que contemplam as metas e prioridades estabelecidas na LDO, juntamente com os recursos necessários para o seu cumprimento. Dessa forma, define as fontes de receita e autoriza as despesas públicas, expressas em valores, detalhando-as por órgão de governo e por função. Muitas vezes a LOA autoriza a abertura de créditos suplementares ou a realização de empréstimos pelo prefeito, sem prévia autorização da Câmara.

Alunos, professores e turmas

Esta instituição é constituída por uma sede e duas extensões¹⁶. Ao todo, estão matriculados nesta escola 621 alunos, distribuídos em 26 turmas, das quais 11 são turmas que funcionam no espaço da extensão. O corpo docente desta escola é formado por 21 professores. Esta instituição atende a crianças, adolescentes e adultos distribuídos em: quatro turmas de 1º ano do ciclo I, cinco turmas do 2º ano do ciclo I, três turmas do 3º ano do ciclo I (seis, sete e oito anos, respectivamente), oito turmas do 1º ano do ciclo II, quatro turmas do 2º ano do ciclo II (nove a 12 anos de idade) e uma turma de EJA que funciona exclusivamente no turno da noite.

Espaço físico

A escola funciona em um prédio que foi construído, como já foi dito antes, pela associação de moradores. Esta Instituição possui um espaço físico com ambientes mal iluminados, com corredores estreitos, com acesso ao andar superior realizado através de uma escada inadequada para as crianças por ser muito estreita. No térreo estão localizados os seguintes ambientes: a secretaria, a sala dos professores, a sala destinada à jornada ampliada, a cantina e três salas de aula. No primeiro andar existem quatro salas de aula. Sob a responsabilidade administrativa da direção da escola, encontram-se duas extensões. A primeira extensão fica bem próxima à escola, correspondendo a duas salas de aula, as quais funcionam em um galpão alugado. A segunda extensão funciona em uma casa de aluguel, localizada em um bairro próximo da sede e nela estão concentradas sete salas de aula.

¹⁶ Extensões são espaços alugados pela prefeitura onde funcionam salas de aula temporárias. Salas que surgem devido à demanda de alunos matriculados na rede e a insuficiência de espaços nas escolas.

Escolha da escola

A escola foi escolhida por possuir, até o ano de 2005, sete turmas de progressão I e cinco turmas de progressão II. Atualmente, os alunos das antigas progressões foram agrupados em turmas correspondentes à sua faixa etária. Neste processo de enturmação, segundo os entrevistados, também se privilegiou as competências e habilidades conquistadas pelos alunos.

Contexto observado

Nesta escola, observei apenas *um contexto*, o qual correspondia ao 1º ano do ciclo II (nove a 10 anos de idade), no período matutino. Assim como na primeira escola, os alunos também foram agrupados em nível de competências e habilidades. Muitos alunos destas salas encontravam-se em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O contexto observado é composto por 20 alunos. Destes, 14 já haviam freqüentado as classes de progressão no ano de 2005, o que corresponde a 70 % do total dos alunos. Parte destes alunos, 40%, recebe benefícios federais como: bolsa escola, bolsa família etc.

Flashes do cotidiano da escola:

Esta instituição começa a “ganhar vida” a partir das 8h da manhã, com a chegada das crianças e seus barulhos/sons e só volta ao silêncio às 11h45min. Porém, breve é este intervalo, pois, já às 13h, o ciclo de barulhos/sons recomeça.

Nas terças feiras, todos os alunos de todas as salas participam do projeto Arte Educação. Como na primeira escola, este projeto disponibiliza aulas de xadrez, música, dança, pintura, durante os primeiros períodos dos devidos turnos matutinos e vespertinos.

Também nesta escola, enquanto os alunos participam do Projeto Arte e Educação, os professores estão reunidos na sala da coordenação fazendo o planejamento ou realizando estudos em grupo.

O período de intervalo destinado ao recreio e merenda é de trinta minutos. Existem horários diferenciados para esta merenda nos ciclos I e II, porque a diretora da escola, preocupada com o grande índice de brigas entre os alunos maiores e os alunos menores, resolveu criar uma dinâmica que possibilitasse um intervalo mais tranquilo. No momento do intervalo, os alunos costumam brincar no pátio. O recreio desta instituição é geralmente observado por um dos funcionários (secretários, direção etc.).

Perfil dos indivíduos entrevistados nesta escola

Nesta escola cinco profissionais foram entrevistados. Pretendo chamá-los de Marta, Daniela, Elias, Aninha, Marta (nomes fictícios). Assim como na descrição da primeira, pretendo desenhar um pouco do perfil de cada um destes indivíduos:

Marta ocupa o cargo de direção, é graduada em Pedagogia com especialização em Fundamentos da Educação, sendo que atualmente cursa a especialização em Arte-educação; atua há oito anos na rede;

Daniela ocupa o cargo de coordenação, possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, atuando na rede há oito anos;

Elias trabalha em uma turma do 1º ano do ciclo II, cursa graduação em Biologia, atua há dois anos na rede;

Aninha trabalha em uma turma do 1º ano do ciclo II, cursa a graduação em Letras, atua na rede esporadicamente como professora substituta;

Manuela trabalha como professora de reforço da Jornada Ampliada, possui graduação em Pedagogia e atua há oito anos na rede.

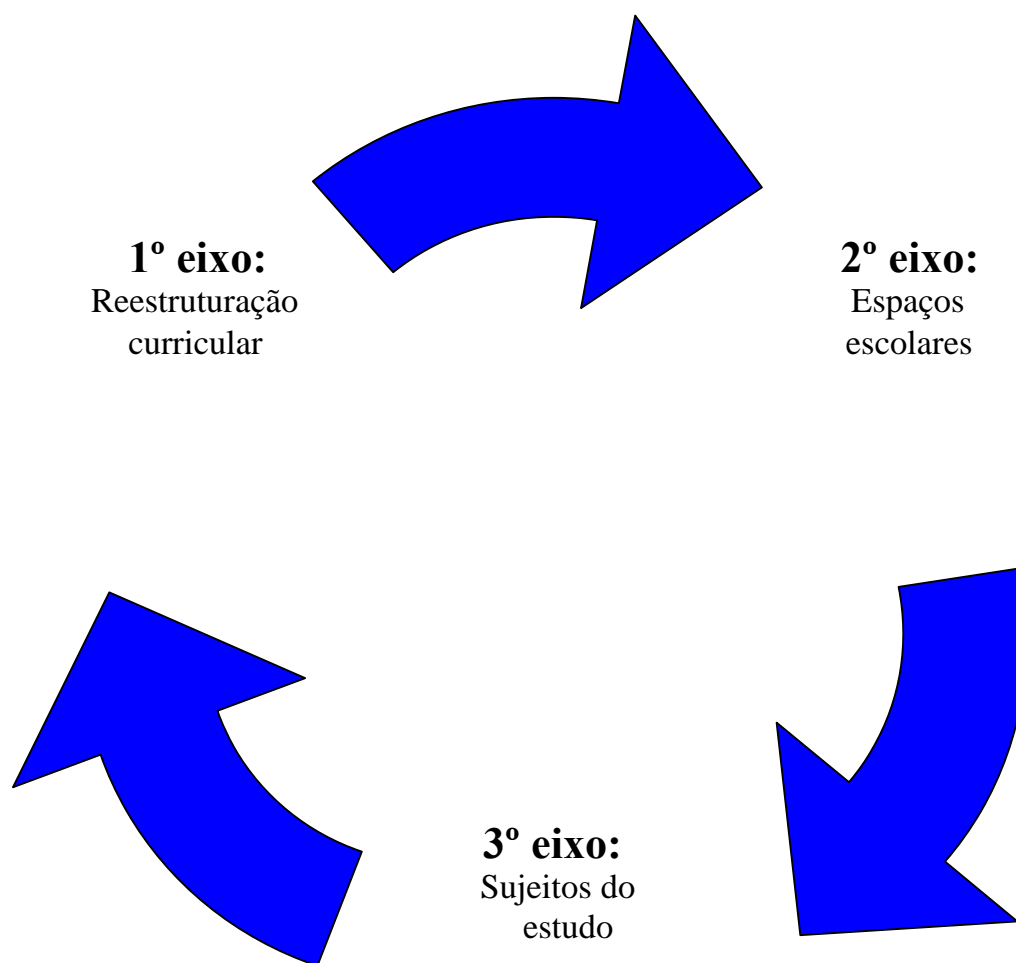
Outros indivíduos entrevistados

Foram entrevistados mais dois profissionais ligados à Secretária de Educação de Vitória da Conquista-BA, tendo funções de “coordenadora” e “articuladora” no âmbito do Núcleo Pedagógico da Secretaria. A primeira que chamarei de Selma, possui graduação em Pedagogia com especialização em História, atua na rede há 15 anos; a segunda, Letícia, também graduou-se em Pedagogia, especializando-se em Psicopedagogia, atuando na rede há oito anos.

6.4 DESCREVENDO E ANALISANDO O MATERIAL COLETADO

Neste momento, inicio a “delicada” tarefa de interpretar as anotações, as falas, os documentos, sabendo que cuidados devem ser tomados no sentido de não reproduzirem polarizações. Com este intuito, tentarei evitar reducionismos como nos sugere Bateson (1999, p.114): “*Personalmente, prefiero la salud mental que se basa en las complejidad*”. Ou ainda, segundo este autor, adotando dois pontos de vista: ora estou dentro, ora estou fora e/ou ambas ao mesmo tempo, tentando buscar nexos.

Neste sentido, as informações coletadas, através dos instrumentos de pesquisa, serão analisadas à luz do referencial teórico, seguindo um processo *descritivo/analítico*. É interessante ressaltar que não há uma preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses que foram definidas previamente. Acrescento que as questões deste estudo nortearam o processo de coleta de dados e a elaboração do relato da pesquisa, a qual assumiu a seguinte forma:



7 PRIMEIRO EIXO: REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Neste eixo, pretendo descrever e analisar o processo de reestruturação curricular de Vitória da Conquista, o qual abrange dois momentos: implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1998) e a implantação dos Ciclos de Formação Humana (2006). É importante destacar que *conto* apenas uma versão da “história” do processo implantação da escola organizada em ciclos neste município. Segundo Bateson (1994, p.163), “*en suma, toda descripción, toda información es de una naturaleza tal que sólo toca unos pocos puntos del objeto que haya de describirse*”. Assim, com base em Bateson e objetivando dar forma/sentido ao estudo, ora descrevo, ora acrescento recortes das falas, ora analiso.

Primeiro momento: Ciclos de Aprendizagem

Desde o ano de 1998, a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA passou a organizar as escolas em ciclos. Trata-se de um período que também marca o início do que a gestão eleita denominou de Popular, com o Partido dos Trabalhadores assumindo a Prefeitura desse município.

O processo de mudança da escola seriada para a ciclada marcou um momento no qual houve conflitos, pois se tratava de propor uma profunda mudança na concepção de educação, de ensino e de aprendizagem de todos os envolvidos. Houve relatos de alguns dos entrevistados quanto ao sentimento de despreparo e receio com relação à implantação desta nova organização curricular. Tais conflitos foram evidenciados nos recortes das falas dos entrevistados:

(Marta) Todo mundo ficou muito perplexo na rede, sem saber o que é isso. As pessoas não tinham leitura, uma capacitação mais precisa ou um debate mais acirrado, mais preciso sobre o Ciclo de Aprendizagem.

(Ana) Foi difícil a primeira implantação do Ciclo de Aprendizagem, por falta de espaço adequado, falta de material didático, mais informação para os pais, para a comunidade externa à escola.

(Inês) O processo de implantação da escola organizada em ciclos foi/é percebido como um momento de grande mudança na escola. Tal processo causou e ainda tem causado resistências.

(Célia) O ciclo foi/é uma coisa nova e tudo o que é novo acarreta resistências (...)

Por meio das falas dos entrevistados, foi possível perceber que a falta de assimilação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem em Vitória da Conquista foi um dos aspectos geradores de conflitos e equívocos. Segundo Gomes (2003), em um país marcado pela “pedagogia da repetência”, é importante indagar de que maneira as experiências como as dos ciclos no ensino fundamental têm sido implementadas. Para este autor, um dos enganos mais recorrentes no deslocamento da escola seriada para aquela ciclada seria a falta de discussão e assimilação da proposta.

Retomando a análise, o objetivo explicitado nesta primeira versão da proposta do *Ciclo de Aprendizagem* era romper com a lógica da seriação¹⁷. A princípio, somente foi implantado o ciclo I, que estava subdividido em dois anos correspondentes a uma primeira e a uma segunda série. Esta ação não conseguiu produzir mudanças significativas na organização curricular, mantendo-se a lógica de salas seriadas (SMED, 2002). Acerca deste primeiro processo os entrevistados relataram:

(Inês) Era só uma 1ª e uma 2ª fase do ciclo e as 3ª e 4ª séries ainda existiam como séries e era muito difícil trabalhar. No caso, tinha que trabalhar em nível de alfabetização, muito difícil mesmo. Uma realidade que eu não conhecia, porque no magistério você sai com aquele conceito de série mesmo, eu não saí com conceito de ciclo, porque eu saí naquele ano e para mim era uma novidade, e uma novidade muito difícil.

O relato acima exposto nos remete a uma observação feita por Gomes (2003), quando o autor afirma que com a sombra da seriação mantida pelos professores, vários equívocos podem ser cometidos. Um destes equívocos seria a transferência da

¹⁷ Séries - organização escolar linear, ou seja, um ano após o outro, série após série, com tempos, conteúdos e avaliação bem definidos, aprovando e reprovando a cada ano letivo.

reprovação para o fim do ano ciclo. No caso do município estudado, a repetência se manteve no final do segundo ano do ciclo I, chamado de segunda fase. Nas palavras de Gloria e Mafra (2004), é difícil aceitar o que não se compreende, quanto mais se mudar uma prática historicamente construída.

Continuando com a “história” que está sendo narrada, a partir de 2000 houve em toda a Rede Municipal de Vitória da Conquista, a percepção de que o Ciclo I, implantado apenas em dois anos (para alunos de sete e oito anos), não atendia às expectativas dos professores e da comunidade escolar em geral, já que um dos seus principais objetivos não estava sendo alcançado: alterar a estrutura linear da seriação e conseqüentemente diminuir com o alto índice de evasão e repetência. Leite (1999) reforça essa idéia, quando afirma que a implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas escolas municipais de Vitória da Conquista teria como uma das causas principais a tentativa de minimizar a reprovação/repetência escolar. Após esta primeira e difícil tentativa de implantação da escola organizada em ciclos, a Rede Municipal retorna à organização em séries durante todo o ano de 2001. Um momento que pode ser interpretado como uma tentativa por parte da Secretária de Educação de retomada do “fôlego” para dar curso às novas mudanças.

Neste sentido, no ano de 2001, foram realizados vários fóruns de debate e estudos relacionados à organização em Ciclos e a organização em Séries. A SMED, então, decidiu ressignificar a proposta. A Rede passava pelo *primeiro movimento* de reestruturação dos ciclos. O redimensionamento dos Ciclos de Aprendizagem estava sendo acompanhado por professores, coordenadores, diretores e pais.

Com base nestes fóruns e debates, houve a busca de ressignificação da organização curricular, passando a existir: o ciclo I com três anos (de seis a oito anos e 11 meses de idade); o ciclo II, equivalente a dois anos de escolarização (de nove a 10 anos e 11 meses de idade). Tais mudanças envolveram, a princípio, 10 escolas da zona urbana. Entre os anos de 2002 e 2004, implantaram-se os Ciclos de Aprendizagem em todas as escolas da Rede, de forma processual, segundo as falas dos sujeitos consultados.

(Daniela) O ciclo de Aprendizagem que a gente trabalhou e vem trabalhando, ele foi implantado paulatinamente. Ele não foi colocado de uma vez só; os professores foram se acostumando e, com isto, melhorando sua capacidade de pensamento, de raciocínio sobre as novas teorias da Aprendizagem.

Nesta segunda versão da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, o ensino passou a ser organizado nas seguintes áreas do conhecimento: Conhecimentos Lingüísticos, Raciocínio Lógico Matemático, Ciências Naturais, Ciências Socioculturais, Atividades Artísticas e Desportivas.

Dentre as modificações relativas à própria estrutura escolar por ciclos, no que diz respeito à enturmação por idade, destaco algumas particularidades que passaram a caracterizar a escola ciclada deste município:

- a) constituição das turmas de progressão¹⁸, as quais eram classes de circulação entre os ciclos;
- b) incorporação dos professores de apoio à aprendizagem, destinados a realizar um trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem durante as etapas do ciclo;
- c) capacitação permanente dos profissionais da escola;
- d) avaliação, que passou a objetivar a formação, pautando-se em instrumentos como pareceres descritivos, a auto-avaliação, o conselho de classe;
- e) promoção interciclo, sendo que ao final de cada ciclo, caso o aluno não tenha adquirido as competências e habilidades necessárias para promoção, deveria ser encaminhado para as turmas de progressão;
- f) enturmação por idade e por nível de desenvolvimento formativo, observando critérios como: idade, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento sócio-histórico-cultural e afetivo.

Dois aspectos destas inovações merecem ser destacados. O primeiro refere-se às turmas de progressão. Segundo consta na proposta:

Todo educando terá direito à terminalidade de estudos, devendo acompanhar o avanço de sua turma e, quando apresentar dificuldades de aprendizagem, deverá ser encaminhado às Turmas de Progressão. (SMED, 2002, p.3)

¹⁸ Turmas de Progressão são espaços transitórios, organizadas com a finalidade de oportunizar a aquisição de habilidades e competências não adquiridas pelos alunos no período normal de escolaridade [...] os quais apresentam defasagem entre idade/ciclo (SMED, 2004, p. 23).

Assim, as turmas de progressão, além de receberem os alunos com defasagem de idade e escolaridade, acabaram tornado-se o espaço destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O segundo aspecto refere-se aos professores de apoio à aprendizagem. Consta na proposta que:

Os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem durante as etapas dos Ciclos, serão atendidos, em turno oposto, por um professor que promoverá **atividades que possibilitem seu avanço** para os outros níveis com sucesso (SMED, 2002, p. 3) (grifo meu)

Todavia, não havia nas escolas da rede municipal um profissional específico para realizar tais atividades objetivando o avanço dos alunos. Na prática, esta função acabou sendo assumida pelos próprios professores das turmas de progressão, os quais foram designados pela SMED para voltarem em turno oposto ao de trabalho, com o intuito de promover, junto aos alunos dos ciclos I e II que encontravam dificuldades em acompanhar as atividades, um tipo de *reforço escolar*, que se caracterizava por ser uma continuidade das atividades realizadas em sala de aula. Segundo os relatos, grande parte dos sujeitos que recebiam o reforço escolar eram alunos das turmas de progressão.

Após esta breve retomada dos aspectos referentes às turmas de progressão e aos professores de apoio à aprendizagem, gostaria de avisar ao leitor que, objetivando uma melhor compreensão deste eixo, organizei o restante do texto referente à implantação dos Ciclos de Aprendizagem, em pequenos blocos de discussão, que são:

Mudanças no processo avaliativo

Acerca dos processos avaliativos instaurados pela proposta do Ciclo de Aprendizagem, o qual passou a pautar-se em instrumentos como pareceres descritivos, auto-avaliação etc., os entrevistados acrescentam:

(Marta) *O ciclo não faz exames, a prova e tal, mas a gente percebe uma falta de sistematização nas anotações no diário. É mais no olhómetro, eu estou acompanhado meu aluno, eu vou e volto. Mas não*

tem assim... falta tempo para este professor e também está registrando, para estar acompanhando (...)

Através das falas dos profissionais entrevistados, foi possível perceber que as mudanças associadas ao processo avaliativo mostraram-se assimiladas muito mais no discurso do que na prática. Por meio das observações realizadas em sala de aula, foi possível verificar que o uso de instrumentos avaliativos, tais como os pareceres descritivos e a auto-avaliação, ainda não são práticas correntes nas mesmas. Segundo Gloria e Mafra (2004), as dificuldades encontradas pelos professores em assumir um tipo de avaliação mais formativa parece dever-se ao aspecto decisório da avaliação.

Ainda sobre este processo avaliativo, é possível inferir que houve entre os professores certa dificuldade em se mudar do simples “hábito” quantitativo, ou seja, a nota (produto final), para aquele qualitativo, o qual requer detalhamento, descrição, observação permanente do alunado. Ressalto que este *deslocar* do aspecto quantitativo para o qualitativo evoca complexas mudanças. É um movimento que implica em reformulações nas construções que foram ao longo do tempo incorporadas à nossa história, isto é, aprendemos a valorizar mais o que se pode contar, o imediato, o aparente, em detrimento do qualitativo que está voltado à construção, à descrição, ao aprimoramento.

Acrescento ainda que esse deslocamento exige dos sujeitos estudo, capacitação, os quais são elos geradores de reflexão. Esta reflexão seria a responsável pela mudança que, conforme Bateson (1999), podemos chamar de Aprendizagem.

As angústias

Dentre as angústias relatadas pelos professores, neste processo de implantação da escola ciclada, destacou-se aquelas relacionadas com os conteúdos e com o processo de promoção automática. Os entrevistados relataram:

(Ana) O professor sentia dificuldades em relação aos conteúdos, não entendia assim como o aluno iria avançar sem adquirir os conteúdos (...)

(Marta) *O professor perguntava: O aluno não sabe nada, como é que eu vou aprovar se o aluno não alcançou os conteúdos; como é que este aluno vai fazer um vestibular? Por que é que se implanta o ciclo nas escolas do município e não se implantam nas escolas particulares? **Ciclo é só para pobre.** (grifo meu)*

As falas dos indivíduos consultados nos remetem a questões também apresentadas por Gloria e Mafra (2004). Segundo estes, a organização em ciclos, sem retenção escolar, pode gerar no professor a preocupação com desenvolvimento apenas dos conteúdos mínimos. Pois, como os alunos são promovidos independentemente dos conhecimentos e das competências escolares, gradativamente a defasagem em relação aos conteúdos destes vai crescendo em seu percurso escolar.

Acrescento que, por meio das falas, foi possível inferir que os profissionais entrevistados demonstraram ter ainda uma concepção fragmentada/disjuntiva acerca dos conteúdos, diferente daquele entendimento proposto pela escola organizada em ciclos, no qual os conteúdos devem ser trabalhados de uma forma interdisciplinar. Essa interdisciplinaridade implica necessariamente um cuidado constante com o que se pretende *ensinar*, ou seja, a ênfase passa a centrar-se em conteúdos mais significativos para a vida do aprendente e para a vida da própria escola.

As possibilidades de retenção dos alunos

Consta na proposta (Ciclos de Aprendizagem) que as possibilidades de retenção aconteceriam no final do terceiro ano do ciclo I e do segundo ano do ciclo II. Tais retenções ocorreriam sob a justificativa de que os alunos não teriam alcançado as competências necessárias (habilidades de escrita, leitura e lógico-matemáticas) para prosseguirem ao ciclo seguinte. Neste sentido, depois de constatada a “falta de competência” do aluno para prosseguir, este era encaminhado ora para a progressão I (quando retido no terceiro ano do ciclo I), ora para progressão II (quando retido no segundo ano do ciclo II).

Esta possibilidade de retenção e subsequente encaminhamento para a classe de progressão, acabou favorecendo a manutenção da estrutura da repetência, gerando um

processo “discreto” de segregação dos alunos que apresentavam dificuldades em alcançar as competências propostas. Segundo um dos indivíduos consultados:

*(Daniela) Os professores mantinham alunos de reserva para professores da progressão. **O indisciplinado, o que tem déficit de atenção - eu não vou dar atenção para essa criança não, porque a turma toda aqui já ta andando, esse aí depois fica para a turma de progressão.** (grifo meu)*

Ressalto aqui que o processo de reprovação e subsequente encaminhamento dos alunos para as classes de progressão parece ter sido um dos fatores reveladores do *remendo novo em roupa velha*¹⁹.

No item abaixo, pretendo descrever e analisar um novo movimento da rede, relacionado à tentativa de implantação dos Ciclos de Formação Humana.

Segundo momento: Ciclos de Formação Humana (2006)

No ano de 2005, a proposta dos Ciclos de Aprendizagem passou por novo processo de reestruturação. Assim, houve tentativas com relação a: ampliação em mais um ano do Ciclo II, que passaria a englobar as idades de nove, 10 e 11 anos e 11 meses; implantação do Ciclo III para as idades de 12, 13 e 14 anos e 11 meses em duas escolas da Rede. Neste sentido, seria acrescentado aos conhecimentos lingüísticos do ciclo II, a Língua Estrangeira; e organizar-se-ia o Ciclo III em áreas de conhecimento. Estas áreas seriam Linguagem (Português, Inglês, Arte, Ensino Religioso), Ciências Físicas e Naturais (Matemática, Ciências) e Ciências Humanas (História, Geografia, Educação Física).

Associada a esta tentativa de ampliação dos ciclos em Vitória da Conquista, encontra-se também a mudança do nome: os Ciclos de Aprendizagem passaram a ser designados **Ciclos de Formação Humana**, estando na base desta mudança o estudo do desenvolvimento do ser humano (neurociências, psicologia, psicolingüística) e sua inserção no contexto sociocultural (antropologia, sociologia, comunicação), que exige formas de organização dos tempos de aprender (SMED, 2005).

¹⁸Provérbio português e citação bíblica (MATEUS 9, 16-17)

Esta nova proposta pretendeu reestruturar as escolas, a partir do ano de 2006, da seguinte forma: *Ciclos I* - alunos com idade de seis, sete, oito anos e 11 meses; *Ciclo II* - alunos com idade de nove, 10, 11 anos e 11 meses; *Ciclo III* - alunos com idade de 12, 13 e 14 anos e 11 meses (SMED, 2005, p.6).

Novamente alerto ao leitor que, objetivando um melhor direcionamento do eixo, conduzirei este segundo momento da discussão, referente ao processo de implantação dos Ciclos de Formação Humana por meio dos seguintes aspectos:

O modelo

A transformação do Ciclo de Aprendizagem em Ciclo de Formação Humana em Vitória da Conquista pautou-se em modelos de organização em ciclos considerados bem sucedidos no cenário nacional, tais como a escola ciclada de Belo Horizonte.

(Marta) A implantação do ciclo de Formação Humana vem seguindo a modelos de outros lugares, como Belo Horizonte.

(Daniela) Já houve a participação de algumas pessoas da secretaria de Belo Horizonte, passando alguns esclarecimentos de como tinha sido implantado e estava funcionando o ciclo de Formação lá o ciclo de BH. Então, assim, esse ano ficou assim a nomenclatura.

É necessário acrescentar que a escola ciclada de Belo Horizonte, também conhecida como Escola Plural tinha/tem, segundo Castro (2000), no contexto de sua constituição como principal objetivo, garantir a escolarização de todos e, ao mesmo tempo, assegurar a formação de todos. Ainda segundo essa autora, a escola ciclada de Belo Horizonte propõe uma mudança radical nas estruturas excludentes, discriminatórias e hierarquizadas das instituições escolares, possibilitando a construção de uma escola mais democrática e igualitária. Nesta organização, são previstas: respeito à diversidade dos ritmos de aprendizagem; garantia da permanência do aluno através de aprendizagens significativas; ênfase no desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, tais como o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Em nível de operacionalidade, a escola ciclada de Belo Horizonte

eliminou o regime seriado e instituiu três ciclos de formação básica, agrupando as crianças de acordo com sua faixa etária.

O processo de implantação: as resistências

Esta tentativa de mudança dos Ciclos de Aprendizagem para o de Formação Humana no município tem sido marcada por grandes conflitos. Segundo os entrevistados:

(Célia) (...) não há uma discussão ampla entre a Secretaria Municipal de Educação e os professores.

*(Inês) O ciclo de formação humana foi uma polêmica no município de Vitória da Conquista, **porque mexe muito com a cabeça da gente, mexe muito com a vida do aluno, é nosso objeto de trabalho é a questão da idade e não valorizava a seqüência.** E acho que o ser humano por si requer a questão da regra da seqüência, você quebra isso de alguma forma e ele fica um vácuo. (grifo meu)*

Os entrevistados acrescentaram que, apesar da aparente *não-aceitação* da proposta, vem ocorrendo uma discreta tentativa de implantação das características presentes na proposta dos Ciclos de Formação Humana nas escolas da Rede Municipal.

(Marta) (...) Houve assim, uma tentativa de implantação do ciclo de Formação Humana. A Secretaria fez uma tentativa de implantação, tanto é que tirou as classes de progressão.

(Daniela) Nas reuniões, ficou assim para a escola, a impressão de que a Secretária queria implantar o Ciclo de Formação Humana.

Os indivíduos consultados ressaltam que a proposta parecer ser ‘bonita’, mas que encontram dificuldades em sua aplicabilidade, devido a fatores relacionados à infraestrutura da escola, a formação dos professores etc.

(José) *O ciclo de Formação Humana é muito bonito no papel, e se fosse para a prática seria viável. Tudo é um contexto de todo mundo junto, não adianta a diretoria sozinha, a SMED sozinha, deve ser trabalhado em conjunto, muitas vezes que você quer trabalhar uma coisa, trazer para a prática fica muito a desejar. Você já deve imaginar o que é: falta de materiais didáticos etc. Quando ocorreu aquela palestra lá de Arroyo, você estava lá, se eu tivesse participado daquela palestra antes, talvez não tivesse tido tanta resistência, pelo menos da minha parte. Porque talvez as pessoas que tentaram inserir o ciclo na rede não estavam tão preparadas quando foi a pessoa lá [Arroyo]²⁰.*

Os entrevistados ligados à SMED relataram que com esta nova versão da escola ciclada em Vitória da Conquista, objetiva-se a construção de um espaço mais incluyente, onde o aluno seja o centro do processo, em modo semelhante ao salientado por Castro (2000), em estudo sobre a escola ciclada de Belo Horizonte.

Todavia, os professores, diretores, coordenadores consultados nas escolas, revelaram que se sentem despreparados e receosos com a implantação dos Ciclos de Formação Humana. Parte dos sujeitos consultados queixou-se de que a mudança tem sido instaurada de *cima para baixo*. Neste sentido, Gomes (2003) alerta que a participação dos professores é essencial para a mudança. Segundo este, “não adianta tratar o professor como objeto nem na escola tradicional, nem na escola renovada” (p.42). Gomes (ibidem) ainda acrescenta que inovações tão delicadas exigem envolvimento pleno do magistério.

Uma outra queixa apresentada pelos professores, diretores e coordenadores das escolas refere-se à falta de participação/informação dos alunos e dos pais neste processo de mudança de propostas dos Ciclos de Aprendizagem para o de Formação Humana. Neste sentido, Gomes (2003, p. 42) acrescenta que “igualmente, são importantes dois atores, a serem convencidos dos propósitos e das vantagens das inovações: os alunos e as suas famílias”.

As inovações sugeridas pela proposta

²⁰ O entrevistado refere-se à palestra conferida por Miguel Arroyo na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) sobre Ciclos de Formação Humana.

De acordo com os sujeitos consultados, neste novo momento da proposta de ciclos conservou-se muito da dinâmica e das inovações iniciadas na proposta dos Ciclos de Aprendizagem. Entretanto, algumas modificações vêm sendo sugeridas, tais como:

- a) a jornada ampliada, oferecida em contraturno, destinada aos alunos do ciclo II que necessitam de intervenção pedagógica para ampliar seus conhecimentos;
- b) o trabalho por meio dos projetos didáticos²¹, tema gerador²², complexo temático²³, com o intuito de promover a interdisciplinaridade;
- c) a enturmação do educando e organização das classes obedecendo ao exclusivo critério da idade do educando;
- d) o avanço interciclo, devendo este se dar de forma contínua, não permitindo a retenção dos alunos nos ciclos;
- e) as turmas de progressão desaparecem nesta proposta, as quais terão seus alunos reagrupados conforme seus pares de idade.

É importante ressaltar que, dentre as inovações sugeridas pela nova proposta, o trabalho por meio dos projetos didáticos, tema gerador, complexo temático com o intuito de promover a interdisciplinaridade apresentado pela proposta dos Ciclos de Formação Humana ainda não são práticas do cotidiano das escolas observadas. Por meio das observações e das entrevistas com os sujeitos, pude perceber que estes parecem não saber que tais dinâmicas metodológicas de trabalho foram/são sugeridas pela nova proposta.

Um outro destaque que merece ser retomado refere-se à jornada ampliada de estudos, que acabou levando para a escola um professor específico para o desenvolvimento de atividades de letramento, raciocínio lógico-matemático, atividades artísticas e desportivas para todos os alunos do Ciclo II que encontrarem dificuldades durante o seu percurso de escolarização.

²¹ Projeto didático – consta na proposta que a “Pedagogia dos Projetos surge como alternativa metodológica, na medida em que possibilita nortear as atividades escolares e permite ultrapassar o campo interdisciplinar, abrangendo as diversas áreas do conhecimento, inseridas na realidade e viabilizando múltiplas relações sociais”. (SMED, 2005, p.16)

²² Tema gerador – segundo a proposta, “o trabalho com o tema gerador tem a possibilidade de fomentar a dimensão política necessária ao processo educacional”. (SMED, 2005, p.18)

²³ Complexo Temático – conforme a proposta, “o complexo temático provoca a compreensão e a percepção de realidades e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar”. (SMED, 2005, p.19)

Novos/mesmos conflitos...

Os sujeitos entrevistados relataram que os aspectos que mais têm gerado polêmicas e conflitos são os referentes à enturmação dos alunos cujo único critério passa a ser a idade e o avanço interciclo, o qual deverá ser contínuo. Tais polêmicas foram evidenciadas nas falas dos sujeitos consultados:

(Inês) As crianças estão sendo agrupadas por idade sem a questão das habilidades e isto nos deixa sem chão, porque no Ciclo de Aprendizagem a questão das competências era a base para as crianças avançarem (...)

*(Marta) No ciclo de Formação Humana, a criança é somente organizada por série e idade. E estas crianças hoje estão na série adequada para a idade, mas não estão na série adequada para a aprendizagem. **E o que a gente percebe é que a criança está sendo marginalizada dentro desta sala, não porque o professor queira ou que a criança queira. O professor trabalha com quatro, cinco níveis de aprendizagem na mesma sala.** (grifo meu)*

(Inês) No ciclo de Formação Humana, o menino ficava fora da escola; quando volta, ficava numa série que não era da seqüência da que ele parou (...).

A grande preocupação dos entrevistados parece estar relacionada à aquisição das habilidades e competências dos alunos. Tal preocupação parece ser recursiva, visto que os professores já haviam manifestado quando mencionaram o período de implantação dos Ciclos de Aprendizagem. Porém, esta preocupação parecer ter sido mais enfatizada e recorrente quando é referente à proposta dos Ciclos de Formação Humana, pois esta não prevê em nenhum momento possibilidades de retenção dos alunos. Neste sentido, a proposta de Ciclos de Formação Humana distancia-se da primeira proposta (Ciclos de Aprendizagem) em complexidade e radicalidade.

Entretanto, as falas dos entrevistados demonstraram um “certo desejo” de que características da organização dos Ciclos de Aprendizagem referentes a possibilidades de retenção fossem novamente incorporadas à nova proposta. Assim, como nos estudos

de Gloria e Mafra (2004), os sujeitos entrevistados nesta pesquisa ressaltaram que, devido ao processo de não-retenção, os alunos poderiam chegar ao final dos ciclos com uma possível defasagem de conhecimentos. Também neste estudo, os entrevistados alegavam que tal organização ciclada não preparava os alunos para a vida social, a qual é competitiva e seletiva.

Retomando as linhas: Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação Humana

Retomando as linhas deste primeiro eixo de análise referente à reestruturação curricular da Rede Municipal de Vitória da Conquista, gostaria de destacar alguns aspectos percebidos como favoráveis pelos entrevistados, no contexto dos Ciclos de Aprendizagem e dos Ciclos de Formação Humana.

No primeiro aspecto, destacaram-se a ênfase dada à formação/capacitação permanente dos professores e a jornada ampliada de estudos (um tipo de reforço escolar), destinada a auxiliar os alunos dos ciclos I e II que encontravam dificuldades no transcorrer de sua escolarização.

No segundo aspecto, os pontos considerados positivos pelos profissionais entrevistados, instaurados pela nova proposta, estão diretamente relacionados a: modificações na dinâmica da escola, que passou a contar com aulas de xadrez, música, dança, teatro; possibilidade de encontros semanais entre os professores para estudo e planejamento das atividades; e, novamente, foi destacada a jornada ampliada, agora contando com um professor específico, o qual deverá desenvolver atividades de letramento, raciocínio lógico-matemático, atividades artísticas e desportivas, sendo estas oferecidas para todos os alunos do ciclo II que encontrarem dificuldades durante o seu percurso de escolarização. É importante destacar que nesta nova proposta, o espaço da jornada ampliada não está sendo compreendido, tampouco caracterizado, como um momento destinado a dar continuidade às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ressaltados os aspectos considerados positivos, neste momento do texto, acredito ser coerente apoiar-me nas reflexões realizadas por Mainardes (2006). Nas palavras deste autor, é necessário reconhecer as diferenças entre as propostas de Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação. Os Ciclos de Aprendizagem representam uma ruptura menos radical, pois mantêm a reprovação ao final de dois ou três anos de ciclos,

as mudanças propostas no currículo e na metodologia são mais superficiais, ou seja, nesta forma de organização ainda prevalecem as propostas de organização conservadoras da “escola tradicional”. Tal conservação permitiu, no município enfocado, a continuidade de processos de reprovação de muitos alunos, o que evidencia a continuidade de um currículo pouco flexível.

Por sua vez, a tentativa de implantação dos Ciclos de Formação tem representado uma ruptura mais radical, pois objetiva eliminar totalmente a reprovação no ensino fundamental. Ainda conforme Mainardes (2006), nesta proposta há geralmente um investimento mais intenso na formação continuada dos professores, uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas para o ensino e aprendizagem, tais como projetos de trabalho (Belo Horizonte) e complexos temáticos (Porto Alegre).

Em Vitória da Conquista, a proposta de Ciclos de Formação Humana ainda não foi implantada em sua íntegra, em sua radicalidade, encontrando-se em trâmites de aprovação²⁴ pelo Conselho Municipal de Educação. Ela vem sofrendo modificações, “retoques”. Algumas destas modificações são: a não-implantação do ciclo III em todas as escolas da rede e a não-implementação das orientações metodológicas unificadoras das ações relativas ao ensino e à aprendizagem, como os projetos didáticos e complexos temáticos. Todavia, acredito ser coerente ressaltar que esses “retoques” - que indicam uma implementação parcial das características mais inovadoras da proposta de Ciclos de Formação Humana, podem cooperar para a manutenção das características da etapa precedente, com a continuidade de uma estrutura seriada menos visível, mas que garante o processo de reprovação dos alunos considerados inaptos.

²⁴ No período em que esta pesquisa foi realizada, a aprovação da proposta de organização escolar em Ciclos de Formação Humana encontrava-se em tramitação no Conselho Municipal de Educação, sendo aprovada em momento posterior ao trabalho de campo desta pesquisa.

8 SEGUNDO EIXO: ESPAÇOS ESCOLARES

Neste texto, pretendo descrever e analisar a constituição e reconstituição dos espaços escolares reservados aos sujeitos com multirrepetência, defasagem idade/ciclo e dificuldades de aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. O recurso lingüístico “era uma vez” poderia muito bem ser usado para contar a história recente desses espaços identificados como as classes ou turmas de progressão.

Penso que falar/descrever o processo que envolve a instituição de espaços para tais alunos requer cuidados, pois, segundo Bateson (1994, p. 164), “*hay brechas entre clases de descripciones, brechas que no están necesariamente en la cosa descrita*”. Com base nos estudos batesonianos, acrescento que, neste eixo, considere que seria interessante inserir um maior número de falas dos entrevistados, de maneira que estes me auxiliassem a contar os fatos, os acontecimentos, enfim, contar as tramas da rede...

Constituição dos espaços

A proposta de organização escolar por Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Vitória da Conquista - BA, a princípio, previa a implantação das turmas de progressão. Estas turmas objetivavam atender temporariamente aos alunos com multirrepetência, defasagem idade/ciclo, dificuldades de aprendizagem. Tais turmas eram caracterizadas, na proposta de Ciclos de Aprendizagem, como “espaços organizados com a finalidade de oportunizar a aquisição das habilidades e competências não adquiridas pelos alunos no período normal de sua escolaridade” (SMED, 2001, p.6).

Nestes espaços, havia a necessidade, em muitos casos, de um tipo de atendimento mais individualizado, sendo necessário um número limitado de alunos. Para os sujeitos que apresentassem maiores dificuldades em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, era oferecida uma jornada ampliada de estudos, isto é, os alunos participavam, em turno oposto ao de estudos em sala de aula, de um tipo de “reforço

escolar” com o mesmo professor. Sobre os espaços da progressão, os entrevistados argumentaram:

(Daniela) A progressão no ciclo, no princípio ela é necessária porque vinham crianças com resquícios de dificuldades de aprendizagem, e a questão da criança não está na idade e para a aprendizagem certa, mas a progressão era para ser desfeita progressivamente, mas a progressão se manteve.

(Inês) Uma turma assim, uma questão de desafio (...). E quando eu fui trabalhar na classe de progressão que era assim, uma miscelânea de alunos, então você tinha que trabalhar com vários tipos de aluno, foi um desafio, me obrigou a estudar, a planejar ali para cada indivíduo, foi positivo. A progressão para mim foi uma classe positiva, tava dando resultado.

Segundo Krug (2002), o objetivo da existência das turmas de progressão é fazer com que os alunos sejam enturmados nos anos de ciclos o mais rápido possível. O trabalho do educador, nessas turmas, exige que o docente tenha flexibilidade para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem em que os educandos se encontram. Ressalta a autora, que as turmas de progressão tendem a se extinguir à medida que os alunos vão alcançando os anos do Ciclo correspondente à sua faixa etária.

(Marta) Tinha a progressão para crianças que estavam em defasagem entre idade, eram crianças que não tinham conseguido habilidade dos ciclos I ou II, elas tinham reforço, elas tinham um ano a mais para conseguir as habilidades.

Aumento das turmas de progressão

As turmas de progressão em Vitória da Conquista, em contraste com outras experiências que delimitam a permanência do aluno a um período restrito, contavam com a determinação de que o aluno permanecesse nesses espaços “o tempo necessário definido pela Equipe Pedagógica²⁵” (SMED 2001, p.3).

²⁵Equipe Pedagógica – Composta por coordenadores da Secretaria Municipal de Educação.

Com base neste “tempo necessário”, muitos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem começaram a permanecer nos espaços da progressão por um longo período, sem expectativas de promoção para as turmas regulares dos ciclos. Esta lógica voltada à *permanência* acabou favorecendo o processo de ampliação destas turmas na rede. No ano de 2002, o número de turmas de progressão era de 70, passando para 117 no ano de 2005, em um contexto de 33 escolas municipais.

Por meio dos relatos dos entrevistados, foi possível inferir que o aumento destas turmas na rede deu-se devido a uma expectativa dos professores, relacionada à retenção do aluno que apresentava dificuldades em adquirir as competências e habilidades consideradas necessárias durante o seu percurso nos anos regulares dos ciclos. Segundo os entrevistados:

(Daniela) *O ciclo começou a funcionar como **uma fábrica de criar alunos para as turmas de progressão.*** (grifo meu)

(Daniela) *O que ocorreu, porém, foi que eles queriam sanar um problema que já existia, mas gradativamente o problema continuou a ser produzido, porque **as turmas dos ciclos continuaram a produzir crianças que não conseguiam aprender.*** (grifo meu)

(Elias) *Você percebia que os professores das progressões mantinham alunos de reserva para ele e para os outros professores da progressão.*

(Selma) *A forma que estava parecia classes especiais, somente com alunos cheios de problemas.*

Em referência às turmas de progressão da escola municipal de Porto Alegre, Baptista (2004) ressalta que este espaço, que deveria ser de potência, no sentido de favorecer uma aceleração da aprendizagem, pode transformar-se em um espaço de estagnação devido ao uso que se faz dele.

Acrescento que quando lemos um texto ou observamos uma imagem, construímos interpretações, visões pessoais e estas são configuradas com base em nossas crenças e valores. É necessário enfatizar que nossas crenças e valores são construções históricas. Estas construções vão dando forma aos nossos modelos de espaços etc. Neste sentido, é que as turmas da progressão no município enfocado começaram a ser confundidas como espaços destinados somente aos sujeitos que

escapavam ao perfil historicamente construído de aluno, assumindo características parecidas com as das classes especiais, classes estas que, ao longo da história da educação especial, responsabilizaram-se por abranger e educar pessoas com algum tipo de deficiência.

Neste aspecto, este estudo assemelha-se à pesquisa desenvolvida por Souza (2002) junto às turmas de progressão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Em seu estudo, essa pesquisadora acaba traçando paralelos entre o papel histórico desempenhado pelas turmas de progressão, como lugar dos “diferentes”, e o processo de constituição das classes especiais.

A tentativa de compreensão dos espaços das turmas de progressão, no âmbito da Rede Municipal de Vitória da Conquista, remete-nos também às contribuições provindas dos estudos realizados por Xavier (2003; 2004) ligados às turmas de progressão de Porto Alegre. Segundo esta autora (2004, p.184):

As políticas de inclusão adotadas por secretárias de educação por opção política e, hoje também por força da legislação vigente, vêm abrindo espaço nas escolas para os chamados “anormais” – os que escapam à norma referidos por Foucault (1997) – e para os “estranhos” de Baumann (1998) – os que escapam à ordem, os “fora de lugar”, os “arrivistas” – como chamei em alguns momentos na minha tese os alunos e as alunas das turmas de progressão estudadas, visando desnaturalizar as marcas com as quais os mesmos têm sido identificados e diferenciados.

Ancorada nos estudos foucaultianos, Xavier (2004) contribui para o entendimento da gênese da organização escolar de estudantes em turmas diferenciadas, quando nos elucida acerca do processo de disciplinamento e normalização realizados durante o século XIX.

No âmbito da presente pesquisa, através dos relatos dos entrevistados, foi possível perceber que as turmas de progressão passaram a funcionar na Rede Municipal de Vitória da Conquista como um tipo de “vetor”, o qual realimentava concepções epistemológicas relacionadas aos espaços fixos e “certos” para os sujeitos considerados “fracos”, “lentos”. Assim, estes espaços passaram a ser vistos como o “lugar” construído/direcionado para a diferença. Neste sentido, um dos entrevistados acrescentou que este “discreto” processo de segregação dos alunos que não correspondiam ao perfil esperado pela escola, estaria ligado aos “segredos que não querem ser revelados”.

(Daniela) *Mas é como eu ‘tô’ falando: a estrutura da progressão estava muito **envolvida com os segredos** que não querem ser revelados, porque se revelar tem que se mudar e muitas pessoas não desejam a mudança, mas não é aquela mudança que se percebe rapidamente, é **uma mudança de paradigma**.* (grifo meu)

Essa afirmativa referente aos “segredos” parece evocar as crenças e os valores que os sujeitos têm em relação à escola, ou seja, o ensinar “tudo e a todos” e ao mesmo tempo; os ideais de homogeneidade dos sujeitos, onde o professor dirigia-se ao grupo dos alunos como se todos eles fossem um só.

Fechamentos das turmas de progressão

No início do ano de 2006, com a tentativa de implantação dos Ciclos de Formação Humana, as turmas de progressão foram desfeitas sob a alegação de que não estavam atendendo aos objetivos propostos pelos ciclos. Segundo os profissionais consultados, um dos motivos que levaram ao fechamento destas turmas foi o mau direcionamento da proposta.

(Ana) *E o que eu ouvia é que a progressão não deu certo por falta de capacitação do professor, falta de recursos para trabalhar.*

(Célia) *Os professores de progressão muitas vezes não queriam ir, muitas vezes iam por falta de opção para completar a carga horária. Eles não tinham aptidão para aquele trabalho. Porque a classe de progressão requer um trabalho didático especializado. Tinha que ter acompanhamento dos órgãos, da secretaria, de profissionais especializados. Porque a maioria dos alunos tinha dificuldades e estavam fora da faixa-etária.*

(Ana) *Então, o ano passado elas não estavam atendendo ao esperado, aí a sala de progressão acabou, não tava surtindo assim os efeitos esperados.*

(Selma) *As turmas de progressão não estavam atendendo os objetivos, tinham se tornados classes fixas mesmo e **de crianças especiais**. Eu não via muita saída para aquelas crianças, não*

era essa idéia que as turmas se transformassem em classes fixas, por isso a Secretaria resolveu acabar e oferecer a jornada ampliada. Hoje eles retornaram às classes regulares. (grifo meu)

Para grande parte dos indivíduos entrevistados neste estudo, o trabalho nas turmas de progressão além de exigir parcerias com outras instituições não escolares, objetivando o atendimento de questões sócio-afetivas, esportivas, assistenciais, etc., requeria investimentos na formação do professor que atuava neste espaço para o trabalho na diversidade.

No plano da intencionalidade, explicitada nos discursos dos entrevistados ligados à SMED, o fechamento das turmas de progressão e conseqüente agrupamento dos alunos em classes regulares surgiu como uma tentativa de rompimento com práticas voltadas à “*guetização*” de sujeitos que fugiam/fogem ao perfil historicamente construído de aluno.

Assim, com o fechamento das turmas de progressão, os alunos destes espaços foram agrupados em classes regulares dos ciclos. A portaria nº. 027/2006 da SMED de Vitória da Conquista, por meio dos Art. 2º e 3º, especificou que alunos egressos da Progressão I deveriam ser matriculados no processo inicial do Ciclo II, obedecendo ao princípio da faixa etária; e os alunos conservados no Ciclo II ou egressos da Progressão II deveriam ser matriculados no processo final do Ciclo II.

(Ana) Como as turmas foram extintas, esses alunos da progressão I, progressão II, foram agrupados no ciclo II.

Segundo os relatos dos entrevistados, o processo de reagrupação dos alunos egressos das progressões I e II foi bastante conflituoso. Os professores, os coordenadores e os diretores alegaram que os alunos oriundos destes espaços não tinham atingido ainda as *competências e habilidades*²⁶ necessárias para serem agrupados nas turmas que correspondiam a sua faixa etária (turmas dos ciclos II). Relataram que, a princípio, o agrupamento obedeceu ao único critério da idade. Entretanto, esta distribuição dos alunos gerou nos professores da rede um forte sentimento de desconforto. Este sentimento acabou levando os professores, os coordenadores e os diretores a reunirem-se em assembléias com o SIMP²⁷, objetivando

²⁶ Competências e habilidades – habilidades ligadas à leitura, escrita e raciocínio lógico.

²⁷ SIMP - Sindicato dos Professores Municipais.

buscar uma forma “alternativa” de agrupação dos ex-alunos das progressões nas turmas regulares dos ciclos.

(Marta) Foi decidido em assembléia; a categoria, de certa forma, pressionou a Secretaria e a Secretaria começou a rever algumas coisas. Deixou um pouco o campo livre para esta reorganização da escola. A gente pegou as pastas, fizemos uma nova arrumação.

*(Marta) **Aquele que era aluno da progressão, o que foi solicitado foi que esses alunos deveriam ser organizados principalmente pela idade.** Mas houve uma mobilização dos professores da rede com o **SIMP [Sindicato dos Professores]** justamente com relação a isso. Porque muitas vezes, ele tinha a **idade, mas não tinha as competências necessárias.** Tinham os alunos da gente **das progressões I que estavam em nível de alfabetização**, que se fossem agrupados por idade, eles estariam agrupados no último ano do ciclo II. (grifo meu)*

(Célia) Ficaram mais no primeiro ano do ciclo II, que foi ocupado mais pelos alunos que estavam na progressão, que não tinham competência suficiente para serem encaminhados ao ciclo II final.

Segundo as falas, após a mobilização dos professores, diretores e coordenadores em favor de modificações no processo de agrupação dos alunos, os sujeitos egressos das antigas progressões começaram a ser enturmados, obedecendo também ao critério das *competências e habilidade adquiridas*. Segundo um dos profissionais entrevistados:

(Ana) Esses alunos, nós fizemos um diagnóstico e eles estão assim, em nível de alfabetização. Nós enturmamos por faixa etária, mas eles estão no ciclo II em duas turmas de alfabetização, duas no matutino e duas no vespertino. Estas turmas foram transformadas, são turmas do ciclo mais em nível de alfabetização.

Esta fala parece demonstrar a intencionalidade no processo de instituição dos novos espaços destinados aos alunos das “antigas” progressões. Com base nas falas dos entrevistados e nas observações realizadas, foi-nos possível perceber que, aos poucos,

espaços parecidos com os das antigas progressões começaram a ganhar forma nas escolas da rede.

Conhecendo os novos espaços

Como começar? Neste item do texto, pretendo descrever alguns momentos de observação, momentos estes que contam um pouco da vida, do cotidiano das escolas e das salas de aula observadas. É necessário ressaltar que essas escolas e salas foram escolhidas por terem recebido um número considerável de alunos das antigas turmas de progressão.

Durante os meses de abril, maio, julho e agosto de 2006, acompanhei mais especificamente o cotidiano de três salas de aula, duas do segundo ano do ciclo II e uma do primeiro ano do ciclo II.

As turmas observadas possuíam uma organização/enturmação bastante homogênea, ou seja, eram constituídas/povoadas por alunos que, em sua maioria, ainda não sabiam ler e escrever. Crianças descritas como irrequietas, desatentas, percebidas por seus erros, por suas reprovações. Um quadro que, aos olhos dos professores, é visto como nada estimulante. Mas os meses foram passando e comecei a ver cada contexto, cada aluno em sua singularidade, em sua diferença.

Apesar da “homogeneidade” dos grupos de alunos, encontrei variadas estratégias de arrumação dos espaços, de condução das atividades, o que me indicava que eram igualmente diversificadas as concepções de ensino e aprendizagem demonstradas pelos professores.

Na primeira sala de aula observada, a organização espacial das carteiras dos alunos que predominava era a de filas indianas. Os alunos chegavam e já sabiam onde deveriam sentar. Eles de fato sentavam-se e passavam muito tempo copiando. Alguns destes momentos podem ser revividos por meio do diário de campo:

A professora chegava, passava a tarefa do dia no quadro negro, tarefa esta que muitos passavam a tarde toda tentando fazer, mas não conseguiam desenvolvê-la plenamente. Dentre os que não conseguiam fazer a tarefa, encontrava-se uma aluna muito tímida que aqui vou chamar de Marília. Marília chegava à sala

e sentava-se sempre no cantinho, encostada na parede, arrumava-se de tal modo que era difícil para qualquer pessoa visualizar o que ela fazia. Certo dia, fiquei tão intrigada com o fato de esta aluna esconder-se no cantinho, que me aproximei dela e perguntei: - Você gostaria de ajuda na tarefa? Para minha surpresa, Marília não sabia copiar, não conhecia as letras que a professora escrevia no quadro. Ela não sabia ler, ou escrever e parecia sentir muita vergonha por isso. O mais estranho é que a professora não havia notado tal fato até aquele instante. Não me contive e contei à professora em um outro momento. Eu disse: - Olha, você sabe por que Marília sempre fica no cantinho? E a professora disse: - Não. Retruquei: - Ela não sabe ler, nem escrever e parece morrer de vergonha disso. Após esta minha “intromissão”, Marília começou a ser mais visitada pela professora no seu “cantinho” escondidinha junto à parede. O fato é que agora havia uma pergunta que me inquietava: quantos alunos não estariam nesta mesma condição de Marília ali naquela sala, copiando, copiando? Que concepção de ensino e de aprendizagem, de avaliação, de escola, de aluno alimentavam aquela prática? (anotações do diário de campo. Data: 14/07/06)

Em vários momentos de conversa informal e em entrevista com a professora de Marília, esta mesma professora criticou os mecanismos tradicionais de ensino e aprendizagem, de avaliação e apresentou um discurso, que eu diria estar calcado em ideais “freirianos”:

(Professora) Mas quando a gente é aluno ‘tá’ por algum propósito em aprender e ensinar, ou seja, a troca de conhecimentos, ‘né’? É um momento de troca, antigamente não, você era um depósito de aprendizagem, hoje em dia não, você vê que é um momento de troca. O individuo está ali tanto para ensinar quanto para aprender.

Quando a questioneei sobre os mecanismos que ela usava para avaliar seus alunos, ela respondeu que fazia uma avaliação processual: “A avaliação, ela é processual e contínua. Então, se ela é processual e contínua, tudo o que o aluno faz, tudo que o aluno vivencia, pode ser atividades diversas, são levadas em conta”. Com base nesta dissociação entre prática e teoria, eu começava a perceber como é difícil para nós, professores, transformarmos nossos discursos/teorias em ações diárias.

Este paradoxo entre teoria e prática também foi percebido em um outro contexto, cuja organização das carteiras dos alunos também era a de filas indianas. Tratava-se de uma turma do segundo ano do Ciclo II:

A professora desta sala de aula mostrava-se muito preocupada com a ordem, com a disciplina dos alunos em sala de aula. Os alunos ficavam sentados fazendo a tarefa. A professora explicava a atividade e dirigia-se às carteiras dos alunos muitas vezes. Ela dizia perceber que muitos ali não sabiam ler e que por isso era necessário realizar atividades diferenciadas. “Eu olho e já percebo que muitos não sabem ler” dizia ela. “Com uns eu trabalho letras; com outros, palavrinhas e com outros, frases e textos”. Assim, a professora distribuía tarefas mimeografadas para aqueles que ainda não sabiam ler e copiava textos no quadro para os que liam e escreviam. (anotações do diário de campo. Data: 02/05/06)

Segundo a coordenadora de uma das escolas:

Existem professores que não aderiram a essa idéia e eles trabalham diferenciado. Aí o livro é diferenciado, o material é diferenciado, a tarefa é diferenciada. Tem professor que mistura os alunos, trabalha de forma heterogênea ou trabalha com todo mundo junto. Busca não estar fazendo uma separação, mas tem professores que trabalham separando as crianças.

Pareceu-me que a professora citada acima era uma das que realizava um trabalho diferenciado. Estratégias voltadas para um trabalho diferenciado têm sido buscadas na atualidade, objetivando atender aos vários níveis de aprendizagem de cada aluno em sala de aula. Todavia, estas não podem ser entendidas como meros processos de separação dos alunos em segmentos, como ocorre com o grupo dos alunos “fortes” e o grupo dos alunos “fracos”.

Em uma outra sala observada, a organização das carteiras que predominava era a circular. Nesta sala, não se conseguia que todos os alunos ficassem sentados, ou seja, quando um se sentava, outro levantava, outro subia na cadeira e outros brigavam. Um olhar desatento diria que a professora falava, falava e que os alunos pouco ouviam/aprendiam. Mas eles ouviam, ouviam sim e surpreendiam a professora com o que diziam. Muitos foram os acontecimentos que demonstraram o aprendizado em meio ao aparente “caos”. Sirvo-me novamente do diário de campo, em um desses dias de aula, quando todos parecem uns iguais aos outros:

A professora falava sobre o processo de constituição da cidade de Vitória da Conquista, contava sobre como os índios, os primeiros povos daquela região, viviam. Em determinado momento, a professora mostrou figuras que retratavam a vivência, o cotidiano dos antigos povos, fazendo menção à condição da mulher índia. Um aluno considerado “desatento” e que ainda não sabia ler e escrever, levantou da cadeira e disse: “- Parece com a forma como a mulher de hoje vive”. O aluno parecia fazer uma interessante analogia. A professora surpreendeu-se com a participação daquele aluno, logo “aquele” tão “desatento”. Ressaltado este episódio, é necessário acrescentar que neste mesmo contexto, houve em muitos momentos a busca por um trabalho em grupo. Nestes momentos, a professora procurava desenvolver atividades também diferenciadas. Segundo ela, havia muitos alunos que não sabiam ler e escrever, alguns poucos liam e produziam textos. (anotações do diário de campo. Data: 18/07/06)

Para os alunos dos contextos acima citados, que ainda não sabiam ler e escrever, era oferecida uma jornada ampliada de estudos. Ou seja, estes alunos voltavam à escola em turno oposto ao de aula para o desenvolvimento de atividades cujo objetivo é sanar as dificuldades apresentadas durante o percurso escolar. É interessante acrescentar que nas duas escolas observadas havia uma sala de aula específica para o desenvolvimento de tais atividades com os alunos.

O espaço da jornada ampliada é definido na proposta dos Ciclos de Formação Humana como sendo o “local/período destinado aos os alunos que necessitam de intervenção pedagógica para ampliar seus conhecimentos” (SMED, 2005, p.11). Neste espaço, o aluno contava/conta com um professor específico, o qual havia sido destinado única e exclusivamente para o trabalho na jornada ampliada. Devendo este professor buscar desenvolver atividades de letramento, raciocínio lógico, atividades artísticas e desportivas. Segundo professores que atuavam nestes espaços, o trabalho desenvolvido combinar o aprender com a expressão lúdica.

(Diana) Ela é oferecida para alunos do ciclo II, para alunos com dificuldades de aprendizagem, para crianças com defasagem entre idade e série, eles estão em nível de alfabetização.

É interessante acrescentar que a dinâmica/funcionamento da jornada ampliada nos Ciclos de Formação Humana distancia-se daquela presente na nos Ciclos de Aprendizagem. Na primeira, o trabalho parece estar sendo desenvolvido tendo em vista atender às particularidades e dificuldades de cada sujeito por meio de atividades de letramento, raciocínio lógico, atividades, artísticas e desportivas (já mencionadas). Na segunda, a jornada ampliada oferecida aos alunos limitava-se ao simples reforço escolar como uma continuidade das atividades realizadas em sala de aula.

(Manoela) Tenho três turmas, uma de segunda e de terça, esta não sabe nem fazer o nome; a de quarta é uma turminha bem misturada; na quinta e na sexta eu tenho uma turminha que já lê e escreve, mas têm dificuldades na ortografia. Para dar conta, eu faço um trabalho diferenciado. Eu faço a leitura individual, a leitura coletiva. Na matemática, coisas bem básicas mesmo, continhas com reserva. Estou na multiplicação. Eu faço um trabalho individualizado mesmo, geralmente só tem dois ou três no mesmo nível (...).

(Manoela) Mas geralmente tenho na sala quatro ou cinco níveis diferentes, meninos que estão aprendendo as vogais, meninos que estão aprendendo palavrinhas, continhas.

Os professores desses espaços, consultados neste estudo, demonstraram em suas falas grande preocupação com a frequência dos alunos. Disseram que há irregularidade quanto a este aspecto. Todavia, relataram que muitos alunos trabalham ou participam de programas federais e municipais em contraturno. Uma outra justificativa também apresentada pelos professores destes espaços, referentes a esta problemática, seria a de que os pais dos alunos ainda não compreenderam devidamente a importância do retorno deste aluno em turno oposto ao de estudos em sala de aula.

(Ilda) Mas há também uma cultura que os próprios pais e os alunos também têm, de não virem no turno oposto (...) havia no ano passado o momento de reforço, mas o interesse era menor. E às vezes a gente vê assim, que os alunos não freqüentam... Não comparecem ao reforço, reforço entendido aqui como jornada ampliada. Fizemos uma reunião na semana passada, conversamos com os pais, no sentido de que possam estar nos ajudando, enviando os alunos que estão precisando mesmo de reforço.

Entretanto, um aspecto que merece ser destacado refere-se à formação do professor que atua no espaço/período da jornada ampliada. É importante destacar que, em nenhum momento, tanto a propostas de organização escolar em Ciclos de Aprendizagem como a de Ciclos de Formação Humana fazem referência à formação deste professor/profissional que atua/atuará nesse espaço.

Retomando as Linhas do Eixo

Destaco que foi descrito neste eixo que a proposta de organização escolar por Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Vitória da Conquista, a princípio, previa a implantação das turmas de progressão. Estas turmas se tornaram o espaço reservado para a “diferença” na escola, sendo desfeitas no início do ano de 2006, com a tentativa de implantação dos Ciclos de Formação Humana, em um momento que a rede de ensino em análise parecia optar por uma versão mais radical de aposta na proposta de ciclos, com a ênfase na enturmação por idade como critério de formação de grupos de alunos. Para o fechamento das turmas de progressão, prevaleceu a justificativa de que estes espaços não estavam atendendo aos objetivos propostos pelos ciclos.

Com o fechamento destas turmas, os alunos foram encaminhados para as classes regulares do ciclo II. Todavia, a intencionalidade no processo de agrupação dos alunos acabou dando origem/forma a espaços semelhantes àqueles das antigas progressões nas escolas da rede, ou seja, nestes novos espaços prevaleceu uma enturmação homogênea em termos de aquisição de habilidades ligadas à leitura e à escrita.

Neste sentido, é que alguns questionamentos merecem ser levantados: o que leva organizações curriculares tão inovadoras como as de Ciclos a continuarem com os mesmos processos observados em outros tipos mais tradicionais de organização, no que diz respeito à geração de espaços segredados para os sujeitos que fogem ao perfil historicamente construído de aluno? Que concepções epistemológicas alimentam estas continuidades?

Sugiro que uma das possíveis respostas a esses questionamentos seja encontrada na medida em que passamos a pensar sobre os aspectos filosóficos que permeiam o contexto escolar e, mais além, o sistema educacional de toda uma rede. Os

aspectos filosóficos se referem aos *valores e crenças* que retroalimentam as ações nesse contexto. Neste sentido, encontro em Bateson importante contribuição. O autor, ao nos apresentar uma visão sistêmica/ecológica em suas obras, nos auxilia a perceber a escola como um sistema constituído pelas complexas relações que são estabelecidas entre os diversos sujeitos que compõe/atua em tal espaço, os quais agem sobre este e sofrem por sua vez a ação deste. Esta constância dos movimentos não implica em uma linearidade onde ação e reação/causa e efeito sejam processadas, mas evocam a percepção de que o efeito retroage sobre a causa. Desta forma, vislumbramos uma complexa organização permeada pelas relações em que os efeitos ou produtos são geradores do próprio processo.

9 TERCEIRO EIXO: OS SUJEITOS

Neste eixo, pretendo descrever/contar um pouco da história/trajetória escolar de alguns dos sujeitos que assumiram papel relevante neste estudo. Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, que vivenciam situações de repetência, que apresentam defasagem entre idade e escolaridade no âmbito da Rede Municipal de Vitória da Conquista. Para tanto, percorri os seguintes caminhos: verifiquei os históricos escolares e demais documentações presentes nas pastas dos alunos; realizei observações desses alunos (e da dinâmica da sala de aula) em três espaços correspondentes a duas turmas do segundo ano e uma turma do primeiro ano do ciclo II; e contei com os relatos dos professores, coordenadores e diretores das escolas enfocadas a respeito desses sujeitos.

É importante destacar que, neste texto, não apresento histórias de vida ou estudos de caso, mas destaco algumas minúcias, trechos ou mesmo flashes do cotidiano destes alunos. Por meio de tais trechos/flashes, acredito ser possível exemplificar e retratar um pouco da complexidade, da pluralidade do grupo de sujeitos que não correspondem ao perfil historicamente construído de aluno, porém se constitui como o sujeito que encontramos no cotidiano das escolas.

Saliento, entretanto, que ao “falar”, ao “descrever” esses sujeitos, objetivo levar o leitor, quem sabe, a construir suas próprias “imagens” e inferências, sendo, pois, necessário acrescentar que concordo com Bateson quando este diz que: “comparada con la realidad, la descripciones es un conjunto meserable de esbozos” (1994, p.163).

Retomando algumas Trajetórias

Eraldo, o pequeno trabalhador

A trajetória escolar

Eraldo nasceu em 1994, tendo na época da pesquisa 12 anos. Começou a estudar o pré-escolar em 2000; no ano 2001 cursou a primeira série; em 2002 frequentou a segunda série, repetindo esta em 2003; em 2004 foi encaminhado para a turma de progressão I, permanecendo nesta até o ano de 2005. No ano de 2006, Eraldo passou a cursar, devido à idade, o segundo ano do ciclo II.

As dificuldades de Eraldo

Segundo a professora responsável pela sala que Eraldo frequenta, este tem *dificuldades de aprendizagem*, dificuldades estas que parecem ter se tornado visíveis devido ao fato do aluno estar estudando há sete anos na escola e ainda não ter adquirido competências ligadas à leitura.

Trechos /flashes da vida

Com o intuito de compreender/saber mais sobre a vida de Eraldo, procurei em sua pasta informações que contassem um pouco de sua história. Uma tentativa frustrada, eu diria, pois não foram encontradas nas documentações deste aluno anotações

referentes à sua família, à sua situação sócio-econômica, ou outras informações que compusessem seu quadro vivencial. Entretanto, de acordo com os relatos tanto do professor quanto da diretora da escola, o aluno é um pequeno trabalhador. Eraldo trabalha na feira de um bairro de Vitória da Conquista em turno oposto ao dos estudos, realizando serviços informais, tais como transporte de mercadorias etc.

Durante os momentos de observação em sala de aula, percebia que o aluno, na maioria das vezes, chegava e sentava-se imediatamente em sua carteira, sempre num mesmo lugar – na última fileira da sala, distante do quadro e da mesa da professora – sem conversar com colegas. Não possuindo bolsa ou mochila para guardar os materiais escolares, acomodava o seu caderno, o seu lápis etc. sobre a carteira, preparando-se para realizar as tarefas que a professora iria passar. A professora quase sempre passava a tarefa no quadro negro. Então, Eraldo copiava e copiava. O aluno quase não se levantava da carteira durante todo o período de aula, exceto os momentos de intervalo. Causava-me estranheza aquela situação, em que o aluno copiava e copiava, sem saber ler o que estava grafando nas folhas de seu caderno.

Eu ali no meu canto, observava a dinâmica daquela sala de aula e, mais especificamente, a relação entre o aluno e a professora. Em um desses diálogos silenciosos que estabelecemos conosco mesmos, havia uma pergunta que me inquietava: - se era do conhecimento da professora que o aluno não sabia ler, por que motivo, então, ela o deixava copiar, copiar coisas sem significado para ele? E o que seria significativo para Eraldo, um aluno que aos 12 anos de idade já trabalhava?

Eraldo faz parte do vasto grupo dos pequenos trabalhadores no Brasil. Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 2001), 16,9% das crianças entre 10 a 14 anos e 45% dos adolescentes entre 15 a 17 anos trabalham. Duas ordens de preocupações motivam o esforço pela erradicação do trabalho infanto-juvenil: as condições de trabalho impostas às crianças e aos adolescentes e os prejuízos causados à escolarização destes.

No que se refere à escolarização, os prejuízos encontram-se diretamente ligados à repetência e à evasão escolar. Todavia, segundo Mazzotti (2002), os estudos realizados na década de 1990 indicam que a relação entre trabalho infanto-juvenil e fracasso escolar é bem mais complexa. Esta autora ressalta a importância de se considerar os mecanismos excludentes que cercam esta problemática, tais como a pobreza.

Bueno (2006) apresenta um contraponto à relação efetuada entre fracasso escolar e pobreza, ao ressaltar que a cultura da origem do aluno pode ser fator importante para se entender sua trajetória de escolarização, contudo o que ocorre no interior da escola deve também ter significados na qualidade dos diferentes percursos escolares.

Paparelli (2001, apud MAZZOTTI, 2002), em um estudo com alunos multirrepetentes, seus pais e professores, conclui que as marcas deixadas nos adolescentes pelas suas histórias de fracasso escolar são motivadoras não só do desejo de abandonar os estudos, como também o de começar a trabalhar precocemente. Dentre as marcas, a autora destaca a convivência humilhante com colegas muito mais novos, as práticas agressivas de disciplinamento, as relações conflituosas com os professores, o cotidiano escolar destituído de sentido.

Mazzotti (ibidem) acrescenta que outros fatores também agravam a situação de procura precoce ao mundo do trabalho. Estes estariam ligados à carência de boas escolas nas áreas mais pobres, os conteúdos escolares distanciados da realidade das crianças que vivem nessas áreas e a falta de perspectiva para a continuidade dos estudos.

A história/trajetória do aluno Eraldo parece nos elucidar acerca dos seguintes pontos: o primeiro refere-se à convivência diária das escolas, em especial aquelas localizadas em áreas menos favorecidas, com a situação do trabalho infanto-juvenil. São muitos os pequenos trabalhadores que estão na escola pública, todavia, não encontram nela sentido e significado em suas práticas. Estas práticas desmerecem seus saberes, sua condição de sujeito legítimo e de co-participante do processo de ensino e aprendizagem. O segundo ponto encontra-se associado ao aparente processo de naturalização da problemática ligada ao trabalho infanto-juvenil efetuada pela escola. Com base nestes pontos destacados, acredito ser interessante questionar: qual o lugar do aluno em questão dentro do plano/projeto pedagógico da escola? Como tem sido a relação deste aluno com a escola ou vice-versa?

A infância descuidada de Vagner: cenas de violência

A trajetória escolar

Vagner nasceu em 1995, tendo na época da pesquisa 11 anos. Começou a estudar em 2001 no pré-escolar; em 2002 cursou a primeira série, repetindo-a no ano de 2003; em 2004 foi encaminhado à turma de progressão I, permanecendo nesta no ano de 2005. Em 2006, Vagner cursou, devido à idade, o primeiro ano do ciclo II.

As dificuldades de Vagner

Segundo a professora, Vagner, além de possuir dificuldades de aprendizagem ligadas à aquisição de leitura e escrita, é inquieto e agressivo com os colegas.

Trechos /flashes da vida

Na tentativa de obter maiores informações acerca de Vagner, busquei em sua documentação escolar informações referentes à sua família e condição sócio-econômica. Também no caso deste aluno as informações não foram encontradas, porém obtive os relatos da professora responsável, da coordenadora e da diretora da escola, de que a família do aluno é constituída da mãe e de dois irmãos mais novos que ele.

Apesar da falta de documentação, havia na pasta de Vagner anotações referentes a um encaminhamento ao Conselho Tutelar. Sobre este encaminhamento, a diretora, a coordenadora e a professora relataram ainda que, devido ao fato deste aluno

viver em uma condição de “abandono” (SIC) e passar a maior parte de seu dia na rua, acabou sendo vítima de abuso sexual. Apesar deste fato não se tratar, a princípio, de algo que tenha relação aparente com a aprendizagem do aluno em questão, houve por parte dos profissionais entrevistados nessa escola uma recorrência de falas que se remetiam à questão do abuso sofrido pelo aluno. Essas pessoas relacionavam tal abuso a uma das possíveis causas do comportamento “agressivo” de Vagner na escola.

Em momentos variados de observação em sala de aula, chamou-me a atenção o número de vezes em que o aluno foi advertido (reclamado), não somente por sua professora, mas pela diretora e outros professores que entravam na sala para se queixarem do mau comportamento de Vagner em outros contextos, como por exemplo, no recreio, no pátio etc. Durante a aula, o aluno em questão raramente se sentava, costumava andar pela sala, mexia nos materiais dos colegas, subia nas carteiras para alcançar a janela. Saía frequentemente da sala e, em muitos dos casos, sem pedir a permissão para a professora. Raramente abria o caderno para fazer as atividades. Em muitas oportunidades de observação, presenciei suas brigas com os colegas de turma e com outras crianças na hora do intervalo. Muitas de suas brigas no momento de intervalo levavam-no à secretaria da escola, onde era normalmente advertido pela diretora sobre as conseqüências de seu comportamento. Uma destas conseqüências seria a transferência ou expulsão desse aluno da escola. A diretora dizia não saber mais o que fazer com aquela criança.

Vagner é uma das muitas crianças que são vítimas da violência na infância, fator este que contraria aquela nossa construção moderna voltada a um tipo de infância cuidada, protegida. De fato, em tese, aprendemos a pensar as crianças como seres inseridos no seu meio familiar, o qual deveria supri-las de todas as atenções afetivas e materiais de que necessitam para o seu desenvolvimento. Todavia, existem meios que se apresentam hostis para com a criança, resultando em abandono e maus-tratos.

Formosinho (2002), em um estudo sobre essa problemática, acrescenta que os relatos de comportamentos que compõem atualmente o conjunto definidor de maus-tratos têm acompanhado as descrições mais remotas acerca da vida das crianças. Contudo, foi somente a partir do século XIX que o interesse pela questão começou a ganhar forma. Segundo este autor (ibidem), o abuso sexual pertence ao grupo das várias formas de maus-tratos sofridos pelas crianças. A este grupo também pertencem o abuso físico, o abuso psicológico, a negligência física e a emocional.

O abuso sexual refere-se ao contato ou interação entre crianças e adultos, quando a criança é usada para satisfação sexual do abusador ou de outra pessoa, lembrando que o abuso pode também ser cometido por alguém com menos de dezoito anos, quando esta pessoa é significativamente mais velha que a vítima ou quando o abusador está numa posição de poder, controle sobre a criança (FORMOSINHO, 2002).

No caso de Vagner, é importante fazermos uma reflexão sobre o contexto escolar em que este aluno encontra-se inserido. Neste as relações parecem demonstrar uma recursividade, onde o comportamento gerador da queixa, no caso, a agressividade e violência do aluno para com os colegas vão “justificar” suas dificuldades de aprendizagem e o seu fracasso escolar. Em resumo: segundo a escola, o aluno não aprende porque é agressivo; é agressivo, porque sofreu abuso; e sofreu abuso, porque não foi bem cuidado pela família. Essa dinâmica de uma responsabilidade negada quanto às manifestações do aluno na escola parece impedir que sejam instituídas propostas de intervenção que auxiliassem o aluno a ver-se em modo diferente e a poder avançar na construção do conhecimento no ambiente escolar.

Ítalo: Um suposto diagnóstico de deficiência mental

Trajatória escolar

Ítalo nasceu em 1996, tendo na época da pesquisa 10 anos. No caso deste aluno, não foi encontrada documentação referente à escolarização anterior ao ano de 2005, período que este aluno foi matriculado na turma de progressão I. No ano de 2006, Ítalo a cursou, devido à idade, o primeiro ano do ciclo II.

As dificuldades de Ítalo

Segundo a professora responsável e a diretora da escola, o aluno possui dificuldades de aprendizagem, não sabe ler e escrever, sendo inclusive diagnosticado

como “deficiente mental leve” (SIC). Relatam ainda que este diagnóstico foi realizado pelo Centro Psicopedagógico do Município²⁸. Todavia, não houve maiores informações ou mesmo documentos que fizessem referência ao ano em que este aluno foi diagnosticado e ao processo de encaminhamento deste.

Trechos /flashes da vida

Ítalo parece ter sua história de vida e interações também desconhecidos pela escola. Em suas documentações não havia informações que sinalizassem ou nos oferecessem pistas sobre sua família, a sua situação sócio-econômica, etc. Os profissionais consultados informaram que Ítalo reside na casa de sua avó materna, que é quem o cria. Por ocasião da reunião de pais e mestres da turma do aluno, tive a oportunidade de conhecê-la.

Em momentos de observação em sala de aula, percebi que o aluno levantava-se muitas vezes de sua carteira e, em muitas oportunidades ele se envolvia em atritos com alguns de seus colegas de turma, pelas mais corriqueiras situações que contam das interações no cotidiano escolar, como por exemplo: sentar-se desavisadamente na cadeira do colega, utilizar um objeto de outro sem pedir etc. Em meio a estes atritos, geralmente a fala da professora era: “- Quantas vezes eu já disse para não mexer com Ítalo porque *ele é doente?*”. Em outras oportunidades, ela também dizia: “- Se vocês fossem *doentes como Ítalo* ou tivessem um irmão como o mesmo problema, vocês gostariam que ficassem brigando com vocês?”. Assim, eu começava a perceber as conseqüências que este suposto diagnóstico de “deficiência mental leve” acarretava na vida escolar deste aluno, bem como nas suas relações com os demais colegas.

As conseqüências poderiam ser traduzidas pela forma como o aluno era segregado em sala: nas atividades acadêmicas, Ítalo sempre ficava de fora; para os seus cadernos não era dada quase nenhuma atenção, exceto nos momentos em que a professora os recolhia para passar exercícios de cópia e de preenchimento de linhas pontilhadas das letras do alfabeto.

²⁸ Centro Psicopedagógico Municipal – local para onde eram encaminhadas as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Neste espaço, estas crianças eram atendidas por psicopedagogas, fonoaudiólogas e psicólogas. Este espaço foi fechado e os profissionais deste compõem hoje o Núcleo de Inclusão da SMED.

A trajetória de Ítalo nos remete à problemática da *avaliação diagnóstica*. O insucesso escolar de muitos alunos ainda se encontra relacionado a distúrbios de conduta ou a alguma deficiência. Com base neste pensar, muitas dificuldades de aprendizagem percebidas no contexto escolar têm sido consideradas como consequência de um possível diagnóstico de deficiência mental.

Neste sentido, é interessante afirmar que o modelo clínico, cujo enfoque terapêutico inspirou durante décadas o pensar e o agir no trabalho voltado à pessoa com deficiência, tem comumente levado crianças com recorrência de insucesso escolar a serem diagnosticadas como portadoras de deficiência mental. Tais diagnósticos geralmente são realizados por equipes técnicas ou centros especializados, que posteriormente encaminham essas crianças às diversos espaços de atendimento do ensino especial. Este procedimento tem contribuído para a rotulação e segregação de muitos alunos na escola.

Segundo Carvalho (1997), o desconhecimento das particularidades acerca dos problemas ligados à aprendizagem tem gerado uma série de equívocos, que incluem desde o diagnóstico da natureza dos problemas, até o encaminhamento para esta ou aquela modalidade de atendimento educativo especial. Ainda segundo esta autora, sob o primeiro aspecto, os alunos costumam ser erroneamente considerados/tratados com deficientes mentais, com distúrbios sérios de conduta, ou emocionalmente desequilibrados. Em relação à escolarização, os alunos diagnosticados têm sido encaminhados para classes especiais onde, pelas difíceis condições de funcionamento, acabam se tornando “deficientes”.

A existência desta aparente produção da deficiência leva-nos a pensar na incapacidade da escola e do sistema educacional para dar repostas às necessidades educativas dos alunos.

Retomando as linhas deste eixo

Retomando as linhas deste terceiro eixo, acredito ser necessário costurar alguns fios desta complexa malha que parecem estar soltos. O *primeiro fio* refere-se ao desinteresse por parte da escola com a história dos sujeitos. Tal desinteresse parece ser

explicitado pela ausência de documentação nas pastas dos alunos referente às suas famílias, às suas condições sócio-econômicas, etc.

Neste contexto, de aparente desinteresse, o aluno passa a ser somente um número. Ou seja, este passa a pertencer ao *grupo* das dificuldades de aprendizagem, não sendo considerado e percebido em sua história de interações, tanto dentro quanto fora da escola. Todavia, suas marcas ora do abuso, ora do trabalho infantil, ora da deficiência são dispositivos que vão dando forma a um movimento recursivo no sentido de ampliação das dificuldades destes sujeitos. Esta ampliação e destaque às dificuldades, por sua vez, cooperam para o processo de homogeneização deste grupo por parte da escola.

O *segundo fio*, diretamente ligado ao primeiro, reporta-se ao processo de homogeneização ao qual são submetidos todos os sujeitos (alunos) no espaço escolar. Este processo torna-se visível na medida em que as problemáticas individuais não recebem a atenção devida neste contexto. Neste sentido, gostaria de retomar alguns aspectos relacionados à construção e à percepção de um tipo de infância escolar homogeneizada.

Sabemos por meio de trabalhos como os de Ariès (1981), que o sentimento de infância é uma construção da modernidade. Neste sentido, Narodowski (2000) acrescenta que dois momentos caracterizam a percepção acerca da infância: em um primeiro momento, as crianças participavam juntamente com os adultos da vida cotidiana; em um segundo momento, a criança começa a ser percebida como objetivo de estudo, normalização. Neste segundo momento de percepção da infância, a escola passou a assumir um importante papel, tornando-se local de isolamento, de preservação da infância, bem como o de construção do conceito de aluno. Ao aluno caberia aceitar as imposições disciplinares da escola, como por exemplo, sentar-se por muito tempo em uma carteira, silenciar-se ao entrar na sala etc.

Entretanto, na contemporaneidade, esse conceito, este pensar/fazer acerca da infância escolarizada, do aluno normalizado/disciplinado construído na modernidade, começa a mostrar sinais de crise. Ainda segundo Narodowski (*ibidem*), dois pólos demonstrativos desta crise começam a emergir: de um lado, o da infância hiper-realizada, da realidade virtual, da internet, os “pequenos monstros”; e do outro a infância desrealizada, a infância da vida real, porque trabalha, porque vive na rua, porque possui suas trajetórias marcadas pela violência e pela marginalidade. Portanto, sujeitos que em espaço escolar acabam questionando a escola e as suas fronteiras.

Assim, o *terceiro e último fio* faz referência à impossibilidade da escola em dar respostas às necessidades educativas dos alunos. Segundo Carvalho (1997), o reconhecimento da existência de um grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar de possuírem capacidades motoras, audição, visão e ajustamento emocional adequados, bem como inteligência na média ou acima dela, tem implicações de longo alcance. Implicações estas que envolvem, além de questões teóricas, outras de carácter pragmático e operacional, tais como: a) a revisão das respostas educativas da escola; b) a implantação do atendimento pedagógico de que necessitam; c) a garantia de recursos orçamentários e financeiros para execução de programas educativos; d) o estabelecimento de cursos de formação de professores, de conteúdos programáticos que envolvam informações teóricas e práticas de ensino com alunos com necessidades educativas especiais; e) esclarecimento sobre as peculiaridades das necessidades educativas dos diferentes grupos de alunos.

Para finalizar este item, acredito ser importante destacar que os processos ainda instituídos pela escola têm revelado uma percepção restrita do aluno, sendo este construído apenas como um sujeito da *leitura* e da *escrita*. Esta percepção tem negado a totalidade do sujeito, suas várias/possíveis dimensões e linguagens.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca de jogos de se ser sério

Filha: Pai, estas conversas são sérias?

Pai: Claro que são.

(...)

Filha: O que é um clichê, pai?

Pai: É uma palavra francesa, penso que originalmente uma palavra usada por tipógrafos. Quando compõem uma frase, eles têm de procurar as letras separadas e junta-las numa espécie de caixilho até completar toda a frase. **Mas, para palavras e frases que as pessoas usam muitas vezes, os tipógrafos têm já caixilhos preparados.** É a estas frases já feitas que se chamam clichês.

(...)

Filha: Está bem, pai, e a respeito dessas coisas, os caixilhos com frases prontas?

Pai: Os clichês (...) Todos temos muitas frases e idéias já feitas e o tipógrafo tem caixilhos já prontos, com letras que formam frases. Mas, se o tipógrafo quiser imprimir qualquer coisa nova, por exemplo, numa língua diferente, terá de separar as letras dos caixilhos já prontos. Da mesma maneira, **para ter pensamentos novos ou para dizer coisas novas, temos de separar todas as idéias já prontas e misturar os pedaços outra vez.** (BATESON, 1972, p.29-30) (grifo meu)

Penso que chegou a hora de “separar todas as idéias já prontas e misturar os pedaços outra vez”. Assim, destaco que conduzi este estudo, ancorada nas reflexões batesonianas. Este autor inspirou-me a realizar um deslocamento, que considero muito difícil: ultrapassar a forma de pensar pautada em concepções disjuntivas, fragmentadas passando a dar ênfase às relações. Relações estas que me possibilitaram perceber a recursividade presente na própria vida.

Com base nessa recursividade, sinto a necessidade de refazer a caminhada, voltando ao ponto de partida. Percebo que sou outra pessoa, porém conservo a mesma vontade de pensar/construir “pautas” de comunicação, ampliando nossa compreensão sobre os fenômenos educativos e favorecendo a aceitação da diversidade na escola.

Com este intuito, neste estudo realizei uma discussão sobre o conceito Necessidades Educativas Especiais, momento em que argumentei que a tentativa de

desfazer as fronteiras simbólicas que dividem o ensino (especial e regular) tem sido suscitada por este conceito, o qual tem relação com os auxílios pedagógicos ou serviços educacionais que um aluno poderá precisar ao longo de seu processo de escolarização. Ressaltei que esta expressão tende a deslocar o foco das dificuldades do sujeito, estabelecendo uma *relação* entre sujeito e as respostas que o sistema educacional deve buscar de maneira a viabilizar a inclusão do aluno. A meta passa a ser, portanto, uma mudança de enfoque em direção às *relações* entre sujeito e o ambiente que o cerca, assinalando que tal enfoque nos possibilitará visualizar e construir espaços nos quais o aprendizado poderá se dar, por meio de relações humanizadoras entre os sujeitos.

Em diversos momentos da apresentação deste estudo, foi destacado que acredito que a educação, os processos educacionais e a instituição escolar devam superar as práticas pedagógicas historicamente construídas, centradas em tempos lineares, em avaliações seletivas, cujo objetivo era alcançar uma suposta homogeneidade dos sujeitos e dos espaços. Ressaltei a importância de vislumbrar novas formas, para a escola. Com o objetivo de dar ênfase às novas formas, foi descrita a organização escolar em ciclos, os quais demandam mudanças profundas no espaço escolar. Para além do debate pedagógico que congrega essas idéias, procurei apresentar, de forma mais específica, os eixos centrais da obra de Gregory Bateson, os quais forneceram subsídios epistemológicos para o estudo.

Agora me vejo na condição de uma tecelã que deve costurar os fios dando forma a uma nova malha. Como começar? Como Bateson nos sugere misturar as palavras, as frases para que desta mistura surjam novas idéias, proponho-me a realizar esta mistura neste momento.

Ao longo desta pesquisa, descrevi como a escola organizada em ciclos foi sendo implantada no município de Vitória da Conquista – Ba. Este processo de implantação contou com dois momentos: o *primeiro* referente aos Ciclos de Aprendizagem; e o *segundo* momento dos Ciclos de Formação Humana. Nos meandros desta mudança, destacaram-se algumas dissonâncias, tais como a constituição de espaços diferenciados para os sujeitos. Destacaram-se assim, pontos/fios muito bem engendrados que acabaram evidenciando as continuidades da escola.

Resgatando de forma sintética, evidenciou-se que o *primeiro momento* de implantação da escola organizada em ciclos na Rede Municipal foi marcado por intensos conflitos. Conflitos gerados pelo desconhecimento dos profissionais acerca dessa forma de organização. Nesta primeira versão da proposta, foram instaurados os

ciclos I (para as idades de seis a oito anos) e II (para as idades de nove a 10 anos) em todas as escolas da rede, com o objetivo de implementar mudanças no que diz respeito à temporalidade, à enturmação dos alunos, à organização dos conteúdos e aos processos avaliativos na escola.

Quanto ao processo de promoção/retenção interciclo dos alunos, a proposta dos Ciclos de Aprendizagem previa que a retenção dos alunos aconteceria ao final de cada ciclo, sob a alegação de que os alunos não teriam alcançado as competências e habilidades necessárias para seguirem para o próximo ciclo. Os alunos retidos eram encaminhados para as turmas de progressão. Para estes espaços também eram enviados sujeitos que possuíam dificuldades de aprendizagem e que apresentavam disparidade entre idade/escolaridade. Essa dinâmica deslocou para o final dos ciclos as práticas de retenção, colocando em evidência uma flexibilização parcial dos processos avaliativos. O uso das turmas de progressão como um depósito dos alunos com dificuldades na escolarização passa a ser a *primeira dissonância* percebida nesta pesquisa, a qual realimentava as crenças e valores dos profissionais da escola em relação à percepção dos sujeitos, pois estava garantida a cisão entre aqueles aptos ao aprendizado escolar e os demais.

Nesta primeira versão da proposta, as turmas de progressão eram caracterizadas como espaços temporários organizados com a finalidade de oportunizar a aquisição de habilidades e competências não adquiridas no período normal de escolarização. Todavia, foi possível perceber, por meio das falas dos profissionais entrevistados, o distanciamento entre as proposições e o que se efetivou na prática. Estas dissonâncias tornam-se explícitas, na medida em que deslocamos nosso olhar para o aumento destes espaços no interior das escolas da rede; para a permanência do aluno por tempo indeterminado; e para o processo de “*guetização*”²⁹ de sujeitos que não correspondiam ao perfil historicamente construído de aluno (idealizado). Tais aspectos acabaram indicando os pontos frágeis dessa primeira proposta de organização escolar ciclada, ou seja, estes “discretos” fios acabaram sinalizando a permanência de processos voltados à separação e categorização dos alunos.

A categorização e a separação dos alunos em espaços diferenciados remetem-nos à história da institucionalização das classes especiais. Classes que foram criadas para atender pessoas com deficiência, configurando-se como lugares estigmatizados.

²⁹ Refiro-me à separação entre alunos considerados aptos e não-aptos ao aprendizado escolar.

Estes espaços acabaram sendo usados no interior das escolas para receber alunos que não correspondiam às expectativas de desempenho escolar e aos padrões exigidos por esta instituição.

Neste sentido, foi possível inferir, por meio do presente estudo, que a manutenção dos espaços diferenciados para os sujeitos que não correspondem às expectativas e aos padrões exigidos pela escola tem cooperado para a manutenção/funcionamento dessa instituição, que ainda carrega resquícios de uma estrutura rígida, fragmentada e hierarquizada.

Os depoimentos dos profissionais da rede elucidaram acerca do tipo sujeito comumente encaminhado para as turmas progressão: alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento, com disparidade entre idade e escolaridade, além dos aspectos familiares e sociais diferenciados dos da maioria.

Estes sujeitos acabam compondo um grupo bastante heterogêneo na escola. Esta heterogeneidade explicitou-se por meio das histórias/trajetórias de cada sujeito. Sujeitos que carregavam muitas vezes marcas individuais, sendo estas exemplificadas neste estudo (ora do abuso, ora do trabalho, ora do diagnóstico de deficiência). “Marcas” demonstrativas das amarras da escola e da rigidez de suas fronteiras e de suas estruturas.

A rigidez das fronteiras da escola esteve também presente no *segundo momento* de reestruturação curricular vivenciado pela rede, de tentativa de implantação dos Ciclos de Formação Humana, o qual adotou como modelo a escola ciclada de Belo Horizonte. Esta proposta reforçou as inovações sugeridas pelos Ciclos de Aprendizagem, mas constituiu-se como um movimento mais radical, pois buscou eliminar totalmente com a possibilidade de retenção/reprovação dos alunos. Neste novo movimento, as turmas de progressão são fechadas e seus alunos agrupados em turmas conforme seus pares de idade. A justificativa usada para o fechamento de tal espaço foi a de que este não estava atendendo aos objetivos, o que sinalizava um mau direcionamento da proposta.

Em relação ao processo de reagrupação dos alunos egressos das turmas de progressão, foi possível perceber que este representou um período de intensos conflitos na rede, gerados pela falta de sintonia entre o previsto pela equipe da SMED para este processo e as reivindicações dos professores, coordenadores e diretores das escolas da rede. Estes últimos alegaram que os alunos egressos das turmas de progressão não possuíam as competências e habilidades voltadas à leitura e à escrita adequadas para a

turma condizente com suas idades. Com base em tais justificativas, iniciou-se nas escolas da rede um “discreto” processo de constituição de espaços similares aos das turmas de progressão. Turmas do primeiro e do segundo ano do ciclo II povoadas por alunos que ainda não haviam adquirido competências voltadas à leitura e à escrita, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos como históricos de repetência na escola.

A tentativa de compreensão desta lógica, voltada à instituição dos espaços separados, foi-nos facilitada por meio das observações nos novos espaços. Foi possível perceber que a força da intencionalidade acabou dando forma a um tipo de agrupamento parecido com aquele das turmas de progressão. Ou seja, separou-se os sujeitos conforme seus níveis de aquisição de habilidades voltadas à leitura e à escrita, todavia sob o sutil disfarce da enturmação por idade. Lembrando aqueles movimentos voltados à constituição das turmas dos “fortes”, dos “fracos”. Os lugares “certos” para os sujeitos “certos” foram ganhando cor, movimento e significado.

No âmbito desse conflitante processo de reenturmação dos alunos das turmas de progressão, pode-se assistir também à permanência de velhas dissonâncias no que diz respeito ao previsto na proposta e ao que se efetivou na prática. Segundo um dos entrevistados:

*(Marta) No caso desses alunos que haviam saído da progressão I que tinha um nível assim, mais ou menos equivalente a alunos de uma alfabetização ou a uma segunda, este aluno não tava assim, preparado para acompanhar o ciclo II. Porque dentro do que foi colocado no ano passado pela SMED, o aluno ele deveria ficar numa modalidade correspondente a sua idade, mas havia alunos da **progressão I que não tinham as competências necessárias. Como as turmas foram extintas, esses alunos da progressão I, progressão II foram agrupados no ciclo II. Houve assim, um momento inicial de arrumação de forma que ficasse próximo da proposta do ciclo, sem que esse aluno fosse prejudicado, na vida escolar, na documentação do aluno. E as coisas estavam confusas, no primeiro momento houve assim, aquele aluno que ficou estudando inicialmente no segundo ano do ciclo II, aí depois que a gente foi olhar a questão das competências e aí alguns alunos retornaram para o primeiro ano do ciclo II. (grifo meu)***

Assim, todo este movimento nos elucidava sobre a existência de complexos *fiões* que vão se engendrando uns nos outros, de tal forma que acabam cooperando para a permanência de uma escola com bases tradicionais/excludentes, mesmo que esteja com uma roupagem nova, organizada em ciclos. No caso desta pesquisa, percebeu-se que as inovações mais radicais propostas pelos Ciclos de Formação Humana, alicerçadas em estudos sobre o ser humano (neurociências, psicologia, psicolinguística) e sua inserção no contexto sociocultural (antropologia, sociologia, comunicação), não conseguiram ultrapassar/romper com as bases da escola que, segundo Baptista (2004, p.192), “fala em nós antes mesmo que sejamos capazes de formular nossas idéias”. Ressalto que esta escola que nos comunica, nos absorve, continuou/continua produzindo espaços diferenciados para os sujeitos.

Nesse sentido, é que esta pesquisa parece destacar a existência de aspectos indicativos das continuidades, das complexas engrenagens que confabulam para a permanência de uma estrutura escolar rígida. Desarrumar esta estranha ordem implica um refazer das crenças, dos valores, das bases epistemológicas e filosóficas que alicerçam a escola e os sujeitos que a compõem.

Quando menciono as crenças e valores da escola e dos seus sujeitos que compõem o seu espaço, faço referência às convicções íntimas que são resultados de tramas de relações individuais e coletivas que estabelecemos ao longo de nossa história. E são estas convicções/crenças que geram nossa maneira de ser, perceber e agir no mundo, nossas bases, nossos alicerces. Percebo que mudar estas bases/alicerces, os quais, conforme Bateson (1986), representam nossos estados caracterológicos, demandam complexos processos de reflexão.

Retornando à análise, é importante destacar que embora os fios relacionados a todo um movimento de uma Rede Municipal na tentativa de mudança da estrutura da escola estejam visivelmente indicando permanências, continuidades dessa instituição, os avanços e as transformações são também perceptíveis. Refiro-me às proposições, aos discursos apresentados pela proposta. E nestes, o destaque a processos escolares que tendem à superação da reprovação e da evasão escolar; a tentativa de um tipo de enturmação dos alunos que privilegia os ritmos, os tempos individuais; a implantação de estratégias metodológicas que objetivam superar a fragmentação do saber; e a ênfase aos recursos avaliativos, os quais pretendem a formação do aluno para além de sua escolarização. Nesta pesquisa, muitas foram as falas que denotaram um inicial processo de absorção dessas proposições pelos profissionais que compõem a escola, ainda que

sob a advertência de estarem em nível do discurso. Apresento a seguir alguns recortes destas falas acerca de variados aspectos:

Sobre os aspectos relacionados à concepção do espaço escolar

A escola é um ambiente onde a gente prepara os nossos alunos para o futuro. A escola é um lugar que deve ser agradável para o aluno. (Ana)

A escola tem um papel social muito grande que é o de preparar as pessoas para o exercício da cidadania. (Célia)

É um local onde vai acolher a todas as crianças com defasagem idade série, com defasagem de aprendizagem, vai respeitar o desenvolvimento do aluno e as fases de desenvolvimentos do aluno. (Selma)

A escola é um organismo vivo, onde tem que se trabalhar de forma dinâmica, coletiva e, principalmente, de forma participativa. (Daniela)

A escola é como se fosse um corpo humano, onde a sala de aula é uma célula. (Elias)

A concepção que eu tenho de escola hoje é a de que não dá mais para só ensinar ler e escrever; é preciso preparar esta criança para a vida. (José)

Sobre os aspectos relacionados à concepção de sala de aula

Sala de Aula é o espaço onde deve ser respeitada a individualidade de cada um. Um espaço onde é possível estar mais próximo das crianças. (Selma)

A sala de aula é o lugar onde se troca experiências. (Célia)

A sala de aula é um espaço encantador, eu gosto muito da sala de aula. Acredito que nela temos possibilidades de encantar a criança para o aprendizado. É um espaço onde temos que estar o tempo todo mexendo, transformando. O aluno tem que perceber a sala de aula como um espaço dele, onde ele está construindo junto. (Daniela)

A sala é uma célula. (Elias)

Sobre os aspectos relacionados à percepção dos alunos no contexto escolar

O aluno é um ser único, cada um tem a sua personalidade, cada um tem sua forma de conviver. E o que a gente tem que fazer é estar atenta à maneira como o ser humano é, tentar entrar em interação com ele, respeitando sua individualidade e trazendo ele para o trabalho coletivo. (Daniela)

Sobre os aspectos avaliativos

A avaliação ela deve ser processual e contínua, então tudo o que o aluno faz, tudo o que ele vivencia, deve ser levado em conta. (Célia)

A avaliação tem que ser processual, uma avaliação que não classifique. (Selma)

Eu avalio meus alunos cotidianamente, mas preciso aprender muito sobre isso. (Elias)

O que pretendo, ao apresentar estas falas em um momento final do texto? A princípio, dar voz aos diversos profissionais entrevistados neste estudo. Vozes que ajudaram a compor a pesquisa e a abrir as arestas. E em segundo plano, pretendo destacar que há uma mudança em curso, uma mudança inicialmente presente nos discursos dos profissionais que compõem a escola, mas que quando absorvidos em sua íntegra, isto é, absorvidos em suas bases epistemológicas, darão forma, cor e sentido às novas práticas, ou seja, novas formas de fazer, de *contornar* a escola.

Quem sabe, neste novo contorno, os sujeitos que não correspondem às expectativas, ao perfil historicamente construído de aluno, possam transitar pelos diversos espaços, sem que lhes sejam atribuídos rótulos ou estigmas. Quem sabe neste novo contorno, a escola não necessite mais separar os sujeitos em grupos dos “bons” e dos “maus” alunos. Quem sabe neste novo contorno, seja reconhecida a tapeçaria, a complexidade das relações que envolvem os diversos sujeitos que habitam essa instituição. E por fim quem sabe, este novo contorno acabe dando forma a uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: políticas e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.
- BAPTISTA, Cláudio R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.191-207.
- BAPTISTA, Cláudio R; SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão. In: SCHIMIDT, Saraí (org.) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão de temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 65-71.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Ed. 70, 1987.
- BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S.Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 30, p31-50, jan./abr.2004.
- BATESON, Gregory. **Una unidad sagrada: paso ulteriores hacia una ecologia de la mente**. Barcelona: Gedisa, 1999.

- _____. **El temor de los angeles. Barcelona: Gedisa, 1994.**
- _____. **Metadialogos.** Lisboa: Gradiva, 1989.
- _____. **Mente e natureza: a unidade necessária.** Ed. Francisco Alves. RJ. 1986.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1994.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Ed. 1994.
- BOSSA, Nádía A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC; SEEP; 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** São Paulo: Ed. Esplanada.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Processos de Inclusão/Exclusão Escolar: desigualdades sociais e deficiências.** In JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisas e Educação Especial: mapeando produções,** Vitória: Editora, 2005.
- _____. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação especial, 2002.
- _____. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54,21-27, jan/fev 2001.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **A Realidade Educacional Brasileira e a produção da deficiência**. Cadernos de Educação Especial/ UFSM. v. 2, n10. 1997.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Escola Plural: a função de uma utopia. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio**: anais. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.

COLL, César; Palácios, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995(v. 3).

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

DORNELLES, Leni V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. I

FERREIRA, Júlio Romero. **A Exclusão da diferença**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994.

FLEURI, Reinado Matias. **Educação Intercultural e complexidade**: implicações epistemológicas e perspectivas pedagógicas da educação intercultural no Brasil. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 1999. Curitiba. Programa e Resumos. UFPR, 1999. v 1, p. 358-358.

FONSECA, Vitor. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. Entre o riso biológico e o social: um estudo de caso. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n 28 n 2, p. 87-103, jul/dez. 2002.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 30-38, jan/fev/mar/abril, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1982.

GLORIA, Dila Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 30, p.31-50, maio/agos, 2004.

GODOY, Herminia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo n. 25, p. 39- 52 Jan/fev/mar/abri, 2003.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Escolas Inclusivas: práticas que fazem diferença**. Campo Grande: UCDB, 2005.

GREN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, T. Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KOLLING, José. **Concepção de pais dos alunos da escola fundamental La Salle (Sapucaia do Sul, RS) sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais**

especiais. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

KRUG, Andréia. **Ciclos de formação:** uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e Pecados do Ciclo no Ensino Fundamental:** Análise da Implantação do Ciclo de Aprendizagem nas Escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Ciências Sociais. São Paulo, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura perspectivas para a pesquisa. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 32, p. 11-30, jan/fev/mar/abr, 2005.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. A educação especial e as mudanças de paradigmas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisas e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória: Editora, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTI, Alda Judit Alves. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n 19, p. 88- 98, Jan/fev/mar/abr 2002.

- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1972.
- MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança. In MOLL, Jaqueline (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida**. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.101-111.
- Morente, Manuel García. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Mestre JOU, 1980.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roges; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. Adeus à infância (e à escola que a educava). In. SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.172-177.
- PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des) Vantagem e Aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.
- SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais: apoios e complementos educativos no cotidiano do professor**. Porto: Ed. Porto, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 440-451.

SOUZA, Fabiane R.. **O Lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Olga Solange Herval. **Nas entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

STAINBARCK, Susan; STAINBARCK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed Ed., 1999.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **“A SIR Chegou...”** Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TONINI, Andréia. **Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

VARELA, Julia; ÁLVARES-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria e Educação. Porto Alegre: Tomaz Tadeu da Silva (editor), 1992. p 68-96.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas-SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Maria Luisa M. **Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate.** In: MOLL, Jaqueline (Org). Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.167-190.

_____. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany S. (Org). **Escola e Sala de Aula – mitos e ritos.** Porto Alegre: UFRGS/Editora, 2004, p.13-21.

_____. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

ANEXOS

DADOS DO INEP

Ano de 1999

Dependência	Pré-escolar	Classe de ALFA	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação especial	EJA
Municipal	1.608	698	35.070	0	22	0

Ano de 2000

Dependência	Pré-escolar	Classe de ALFA	Ensino Fundamental 1ª a 4ª	Ensino Fundamental 5ª a 8ª	Ensino Médio	Educação Especial	EJA
Município	2.182	1.220	21.240	4.965	0	10	6

Ano de 2001

Dependência	Creche	Pré-escolar	Classe de ALFA	Ensino Fundamental 1ª a 4ª	Ensino Fundamental 5ª a 8ª	Ensino Médio	Educação Especial	EJA
Município	397	2.141	970	29.301	7.505	0	46	0

Ano de 2002

Dependência	Creche	Pré-escolar	Classe de ALFA	Ensino Fundamental 1ª a 4ª	Ensino Fundamental 5ª a 8ª	Ensino Médio	Educação Especial	EJA
Município	555	1.431	2.741	26.801	8.768	0	0	0

Ano de 2003

Dependência	Creche	Pré-escolar	Classe de ALFA	Ensino Fundamental 1ª a 4ª	Ensino Fundamental 5ª a 8ª	Ensino Médio	Educação Especial	EJA
Município	528	1.382	2.492	25.744	10.487	0	0	0

Ano de 2004

Dependência	Creche	Pré-escolar	Incluídos	Ensino Fundamental 1ª a 4ª e anos iniciais	Ensino Fundamental 5ª a 8ª	Ensino Médio	EJA
Município	622	2.589	882	22.170	10.407	0	4110

Ano de 2005

Dependência	Creche	Pré-escolar	Incluídos	Ensino Fundamental 1ª a 4ª	Ensino Fundamental 5ª a 8ª	Ensino Médio	EJA
Município	461	2.870	452	21.830	10.266	0	3.920

Para Profissionais (Professores, Coordenadores e Diretores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender a reorganização curricular das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA, dando ênfase aos espaços escolares destinados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência e defasagem entre idade e escolaridade.

Você está sendo convidado a participar deste estudo, por meio de uma entrevista sobre questões relativas à vida escolar e sobre a trajetória desses alunos. Qualquer esclarecimento com relação às informações coletadas pode e deve ser solicitado aos pesquisadores responsáveis.

É dada a liberdade de colaborar, de não participar ou desistir a qualquer momento desse estudo, não havendo nenhuma alteração ou prejuízo presente ou futuro. Caso decida participar, por favor, assine esse documento.

Todas as informações obtidas na pesquisa serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos deste projeto de pesquisa. Estes dados serão utilizados de forma anônima em futuros estudos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) de forma detalhada da justificativa e do objetivo da presente investigação.

Nome e assinatura do profissional

Nome e assinatura do entrevistador

Vitória da Conquista - BA, ____/____/____

Pesquisadores Responsáveis:

Kátia Silva Santos

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação

Faculdade de Educação/UFRGS

Profº Drº Claudio Roberto Baptista

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação da UFRGS

Fone: (51)33163428

Para as instituições: Escolas Municipais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa que objetiva compreender a reorganização curricular das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA, dando ênfase aos espaços escolares destinados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência e defasagem entre idade e escolaridade. A instituição pela qual você é responsável está sendo convidada a colaborar com este estudo.

Sua participação, voluntária, consistirá em permitir acesso aos documentos referentes aos alunos (dossiê, histórico escolar, relatório de avaliação). Os dados do estudo serão obtidos mediante leitura e anotações a respeito desses materiais (documentos fornecidos pela escola).

Todas as informações necessárias ao projeto serão confidenciais, sendo utilizadas apenas para o presente projeto de pesquisa. Serão fornecidos todos os esclarecimentos que se façam necessários antes, durante e após a pesquisa através do contato direto com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, responsável pela _____, declaro de que fui informado (a) dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e

detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que posso solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Kátia Silva Santos, que está desenvolvendo este projeto de mestrado no Curso de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do Professor Doutor Claudio Roberto Baptista. Qualquer dúvida, entre em contato pelo telefone: (51) 33163428 (Secretaria PPGEduc).

Vitória da Conquista - BA, ____/____/____

Nome e assinatura do Responsável pela Instituição

Nome e Assinatura do Pesquisador

Pesquisadores Responsáveis:

Kátia Silva Santos

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação

Faculdade de Educação/UFRGS

Profº Drº Claudio Roberto Baptista

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação da UFRGS

Fone: (51) 3316342