

Jaqueline Picetti Linch

**Movimentos de Exclusão
Escolar Oculta**

Porto Alegre
2002

Jaqueline Picetti Linch

**Movimentos de Exclusão
Escolar Oculta**

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

Orientadora:

Prof^ª. Maria Luíza R. Becker

Porto Alegre

2002

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... a Deus e à Nossa Senhora, onde encontrei força e coragem;

... à Professora Doutora Maria Luíza R. Becker, minha querida orientadora, que foi uma incansável desafiadora, dedicada e comprometida. Pela força, pelo carinho e principalmente por acreditar em mim e nas minhas idéias;

... aos meus pais e minhas irmãs, por estarem sempre ao meu lado, amparando-me e auxiliando em todos os momentos da minha vida;

... às colegas de orientação Suzana, Flávia e Silvana, pela leitura, dedicação e incentivo;

... aos Professores Doutores Fernando Becker e Beatriz Dorneles, pelos desafios e o acolhimento afetuoso nesta etapa tão importante da minha vida;

... aos colegas de linha de pesquisa, Márcia, Sônia, Jaqueline e Marcos, pela atenção e a receptividade, fazendo-me sentir parte deste grupo tão especial;

... à querida colega de graduação Gessilda, pelo reencontro, que me possibilitou relembrar neste momento os muitos desafios que enfrentamos durante nossa formação;

... às amigas Jakeline, Sílvia de Rio Pardo e Sílvia de Rio Grande, pelos alegres almoços de terças-feiras, onde relaxávamos conversando sobre Piaget e Morin;

... à amiga e colega Graciela, pelos momentos descontraídos do cafezinho no bar, onde trocamos idéias e vislumbramos o caminho que sonhávamos seguir;

... aos colegas Tânia, Caruso, Vera e Leda, pela busca da compreensão das idéias de Piaget;

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade da realização de um grande sonho;

... aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos que pude construir;

... às colegas de assessoria da SMED, Darlize, Maria Luíza, Silvana e Beatriz, pelo apoio e companheirismo;

... à escola pesquisada, às professoras e às crianças, por tornarem possível a realização deste trabalho;

... à Secretaria Municipal de Educação, que me possibilitou o espaço de pesquisa;

... aos parentes e amigos que torceram por mim nos bastidores;

... às colegas Leila e Karin, pelas incansáveis caronas rumo à periferia de Porto Alegre;

... às amigas Maria Luíza, Daurivete e Lília, pelo ombro amigo nos momentos tristes, pela presença marcante nos momentos alegres e por acreditarem em mim;

... ao Dr. Carlos Augusto Ferrari, que ajudou a buscar forças em lugares escondidos dentro de mim, para que este momento fosse possível;

... à Rose, pelo seu esforço na transcrição das entrevistas e na formatação deste trabalho;

... à professora Ivone, pelo seu auxílio na correção da escrita desta pesquisa.

... a todos que acreditaram no meu trabalho e em mim!

RESUMO

A dissertação de mestrado “Movimentos de Exclusão Escolar Oculta” faz parte de uma reflexão sobre a minha trajetória como aluna, educadora e pesquisadora.

A pesquisa tem como objetivo construir uma trajetória psicopedagógica de análise e reflexão sobre o fenômeno da **exclusão escolar oculta** – que acontece na relação professor-aluno através dos gestos, expressões, falas e olhares – , confirmando e teorizando sua existência, visando contribuir para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos e alunas.

O trabalho de campo foi realizado nas turmas de alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, havendo observação participante em sala de aula, reuniões de professores e conselhos de classe; entrevistas com as crianças e as professoras e análise dos pareceres de avaliação dos educandos. A escolha da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre ocorreu por ela conceber a escola como um espaço vivo e democrático, voltado para o trabalho com as classes populares. Organiza-se a partir de uma política de inclusão, abolindo da escola movimentos como assinatura de ocorrências, suspensão e expulsão dos educandos (exclusão explícita).

O estudo deste fenômeno organizou-se a partir de três dimensões de análise – epistemológica, construção moral e relações entre saberes comunitários e conteúdos escolares – e teve como principal fonte teórica as idéias de Jean Piaget e contribuições de Paulo Freire.

A partir da análise do trabalho de campo concluí que a **exclusão escolar oculta** acontece na relação professor-aluno que se estabelece no ambiente escolar, isto é, no cotidiano da sala de aula, a partir de diferentes movimentos. São ainda utilizadas algumas formas de procurar manter o controle em sala de aula, como: mandar quem "incomoda" para a diretora; enviar bilhetes de reclamação endereçados aos familiares; trocar crianças de turma; ignorar as dúvidas das que "importunam" etc. Estes movimentos, além de não promoverem uma interação em relação à construção da autonomia e do conhecimento, caracterizam-se como formas de **exclusão escolar oculta**.

Atualmente, as crianças não se evadem mais da escola, pois seus familiares temem ações judiciais, mas tornam-se faltosas.

ABSTRACT

The present master dissertation titled “Hidden school exclusion movements” is part of a reflection on my own student, educator and researcher career. The study aims to build a psicopedagogic course of analysis and reflection about the phenomenon of the hidden school exclusion which takes place in the teacher-student interaction through gestures, face expressions, and speeches. The research has confirmed and theorized its existence. In this sense, our main goal is to contribute for education in general as it promotes or encourages new perspectives searches towards both male and female students. The data collection was conducted in literacy classes of a school that belongs to the teaching municipal system of Porto Alegre City. The data were collected through: a) classroom observation in which the researcher could participate and interact, as well; b) meetings with the teachers; c) the board of teachers’ meetings; d) students and teachers interviews; and, e) analysis of the teachers’ report about their students. The choice for the teaching municipal system of Porto Alegre City is due to it conceives the school as a living and democratic space, also because of its work to popular classes which is organized based on an inclusion politics and being so it abolishes movements such as the signature of incidents, as well as, suspension and expulsion of students from the school (explicit exclusion). The study of the current phenomenon was organized on 3 different analysis dimensions: epistemological, moral construction and relations between communitarian knowledge and school subjects. Its main theoretical support includes Jean Piaget and Paulo Freire’s ideas and contributions. Based on the results I got during the analysis of the collected data I’ve concluded that the hidden school exclusion does take place inside the interaction between teacher and student which is, in turn, established in the school environment, in the school day-by-day. Some practices intended to maintain the classroom control are still used, such as: sending the “troublemaker” to the direction of the school; sending complaining messages addressed to the family of the students; exchanging students from their original classes, this is, removing a student from his class to another one; ignoring the questions to which they (teachers) haven’t got a clear idea about what they are about; etc. These different movements do not promote the needed interaction for the autonomy construction nor for the knowledge construction - they reflect ways of hidden school exclusion. Nowadays children do not leave school any longer because their family members are afraid of a judicial action; instead, they’ve started missing classes.

SUMÁRIO

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
1 INTRODUÇÃO	9
1.1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA PESSOAL	9
1.2 DA ESCOLA NOVA AOS NOSSOS DIAS: ALGUNS FATOS HISTÓRICOS	14
1.2.1 Escola Tradicional	14
1.2.2 Escola Nova: Perspectiva de Mudanças	16
1.2.3 As Idéias de Piaget no Brasil e sua Chegada em Porto Alegre	19
1.2.3.1 A Introdução das Idéias de Piaget no Sistema Educacional Brasileiro	19
1.2.3.2 A Trajetória da Teoria de Piaget no Cenário Porto-Alegrense	22
2 REVISÃO TEÓRICA	25
2.1 PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE	25
2.1.1 Proposta Político-Pedagógica	25
2.1.1.1 A Concepção de Escola Cidadã	26
2.1.1.2 Concepção do Projeto Político-Administrativo-Pedagógico	26
2.1.1.3 Concepção de Currículo	27
2.1.1.4 Concepção de Conhecimento	30
2.1.1.5 Da Gestão da Escola	30
2.1.1.6 Dos Princípios de Convivência	32
2.1.1.7 Do Processo de Avaliação	32
2.1.1.8 Espaço de Formação e Qualificação	33
2.2 CICLOS DE FORMAÇÃO	34
2.3 EXCLUSÃO ESCOLAR OCULTA	36
2.3.1 Exclusão Escolar	36
2.3.2 A Exclusão Escolar Oculta	41
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA	52
3.1.1 Luta, Esperança e Sofrimento	54

3.1.1.1 História do Bairro	54
3.2 METODOLOGIA	57
3.2.1 Sujeitos da Pesquisa	58
3.2.2 Procedimentos de Investigação	59
3.2.2.1 Observação Participante	59
3.2.2.2 Entrevista Oral Semi-Estruturada	60
3.2.2.3 Análise Documental	63
3.2.3 Organização e Análise dos Dados	64
3.3 INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA	64
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	69
4.1 DIMENSÃO DE ANÁLISE: EPISTEMOLÓGICA	69
4.1.1 Turma A	73
4.1.2 Turma B	81
4.1.3 Repensando Teoricamente os Dados	87
4.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE: CONSTRUÇÃO MORAL	89
4.2.1 Abrindo a Discussão sobre a Construção Moral com Freire	89
4.2.2 Como Ocorre a Construção da Autonomia na Perspectiva Piagetina	90
4.2.3 Turma A	96
4.2.4 Turma B	110
4.2.5 Repensando Teoricamente os Dados	117
4.3 DIMENSÃO DE ANÁLISE: RELAÇÃO ENTRE OS SABERES COMUNITÁ- RIOS E OS CONTEÚDOS ESCOLARES	122
4.3.1 A Organização do Ensino por Complexos Temáticos nos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	122
4.3.2 Refletindo Sobre a Relação entre os Saberes Comunitários e os Conteúdos Escolares a Partir das Idéias de Paulo Freire	124
4.3.3 Turma A	128
4.3.4 Turma B	131
4.3.5 Repensando Teoricamente os Dados	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
BIBLIOGRAFIA	143
ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA PESSOAL

Desde que passei a ter consciência de minha existência, comecei a interessar-me por um local chamado “escola”. Minha mãe incentivava-me dizendo que quando eu crescesse iria à escola aprender muitas coisas.

Deu-se então o início de muitos sonhos e fantasias. Sonhava com um ambiente alegre, cheio de coisas para aprender e repleto de crianças para conhecer e brincar.

Lembro-me do primeiro dia de aula (março de 1980): uniformizada, com os materiais na pasta e muito feliz. Desejava que a aula começasse logo, para conhecer melhor meus colegas, mas, para minha desilusão, a primeira semana foi dedicada a testes (Teste ABC).

Realizei todos os testes e fui classificada para a “turma 12”. Alguns anos mais tarde, descobri, a partir de observações e comentários das mães e professoras, que tinha sido colocada na turma das crianças que não haviam alcançado os melhores rendimentos nos testes. A divisão das turmas era organizada da seguinte maneira:

- Turma 11: alunos que obtiveram excelentes resultados nos testes.
- Turma 12: alunos que alcançaram rendimentos médios nos testes.
- Turma 13: alunos que atingiram rendimento muito baixo nos testes ou eram repetentes.

Pertencer à “turma 12” foi para mim uma decepção, pois, no meu imaginário infantil, tal situação maculava meu sucesso escolar.

Os anos foram passando e me mantive uma das melhores alunas da turma, obtendo boas notas, permanecendo atenta em aula e adorando ir à escola e estudar.

Havia, entretanto, algumas questões que eu não compreendia, mas não ousava perguntar por falta de espaço e momento para isso. Por que eu e alguns colegas tínhamos tanto os professores, os auxiliares de disciplina e a direção? Como alguns colegas podiam não ter medo de serem expulsos da escola? (Procedimento usual dessa instituição na época, década de oitenta.)

Atualmente, percebo que meus temores tinham fundamento, pois, por qualquer atitude inadequada na escola, o aluno era ameaçado de exclusão. Essa exclusão se dava por meio de documentos de suspensão e expulsão, que a escola utilizava como instrumento de controle dos alunos.

Realizei o Ensino Médio em uma instituição pública que atendia apenas a esse nível de ensino, com sucesso e sem muitos temores. Havia na escola um coordenador de disciplina, cuja função era garantir o cumprimento das regras, embora nós, alunos, desconhecêssemos a razão da existência de muitas delas.

No decorrer dessa fase, surgiram muitos questionamentos e percebi que necessitava de uma profissão ativa e criativa, que me permitisse trabalhar constantemente com pessoas num espaço aberto e explorador. Então, veio à minha mente a idéia de trabalhar com educação, o que garantiria minha permanência num ambiente que me dava muito prazer, apesar de existirem aspectos que não compreendia e dos quais discordava.

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei no curso de “Magistério Especial”, que era dedicado apenas às matérias didáticas e ao estágio. Ao longo do curso, constatei que havia encontrado a profissão ideal. Logo prestei vestibular (1992) para Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conseguindo a aprovação.

Durante o período de estudos na Faculdade (de 1992 à 1996), trabalhei como professora em escolas públicas e particulares (católicas). Nelas, observava novamente o mesmo fenômeno: os alunos tinham que se adequar às normas da escola, que eram impostas e que não tinham muito significado para eles. Percebi também que certos conteúdos não faziam muito sentido, pois estavam distantes da realidade em que viviam. Alguns alunos moldavam-se aos modelos propostos pela instituição, mas outros não seguiam os padrões, "perturbando" o

desenvolvimento das aulas. Contudo, nas instituições onde trabalhava¹, não havia, como atualmente também não há, vias formais de exclusão, e isso geralmente dava-se a partir de gestos, falas e atitudes dos professores. Percebia-se que o aluno começava a sentir-se cada vez mais afastado, o que o impulsionava a se distanciar da escola a ou não considerá-la mais um ambiente prazeroso. Cabe salientar que meu olhar foi tornando-se cada vez mais crítico, em razão dos questionamentos que fui construindo a partir dos desafios que a Faculdade fazia ao meu ser educador.

Movida por esses questionamentos procurei, ao concluir a graduação, o curso de especialização em Psicopedagogia. No decorrer da busca por um bom curso, fui alertada por especialistas dessa área de que precisaria definir qual a linha de estudo que eu desejava aprofundar teoricamente. A opção foi por uma linha que procurava explicar o processo de aprendizagem e que fatores o impediavam. Essa linha estabelecia fortes relações com a psicanálise para elucidar os processos de conhecimento “atrapados”², tendo como principal referência teórica os estudos de Sara Paín e Alicia Fernández. A escolha por essa linha se deu, principalmente, porque ela se opunha a trabalhos de reeducação de base empirista. O curso da Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (Viamão), assessorado pela própria professora Alicia Fernández, oferecia uma aproximação com a psicologia que me fascinava, pois eu acreditava que na psicanálise encontraria muitas respostas às minhas dúvidas. Durante o curso, meus questionamentos foram redimensionados, tornando meu olhar e minha escuta cada vez mais indagadores e fundamentados. A cada novo questionamento que surgia, lembrava-me das palavras da professora Alicia Fernández, proferidas nos momentos de assessoria e palestras na instituição em que realizava o curso: “Só constrói questionamentos quem construiu conhecimentos”.

Fazia parte do currículo do curso um estágio institucional com duração de um semestre, que realizei numa escola estadual, onde segui refletindo sobre as questões que colocava a respeito da relação professor-aluno nas instituições educacionais.

¹ Minha atividade profissional, como educadora, teve início na década de 90 em instituições educacionais, na maioria, católicas. Essas instituições tinham como proposta a Educação Evangélico Libertadora, embasada em Paulo Freire e Jean Piaget. Logo, propunham uma interação que auxiliasse na construção da autonomia, abolindo procedimentos como: assinatura de três ocorrências acarretaria em uma suspensão e o recebimento de três suspensões, expulsão da escola.

² Expressão utilizada por Alicia Fernández, que era a principal referência teórica do curso.

Ao iniciar o estágio, deixei que as pessoas (direção e supervisão) trouxessem suas angústias e aflições, para que eu pudesse construir e desenvolver o trabalho. Embasada nas idéias de Alicia Fernández (1991) foi um momento de: “Olhar, seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar. O escutar e o olhar do terapeuta vão permitir ao paciente falar e ser reconhecido, e ao terapeuta compreender a mensagem” (p. 131).

Logo recebi um pedido para que na qualidade de psicopedagoga, auxiliasse e atendesse os alunos de uma turma de 3^a série, pois havia muitos repetentes que perturbavam o andamento da aula. Recebi essa “encomenda” não como a única possibilidade, mas como início de um trabalho, em que procuraria compreender o que realmente estava acontecendo naquela turma.

A partir desse momento, aos poucos, fui conhecendo melhor a problemática que envolvia a turma em questão. Por meio de observações e diálogos com os professores e alunos, fui notando que a dificuldade colocada pela direção ia além daquela turma e não se resumia apenas a “tratar” alunos “repetentes e bagunceiros”, mas a trabalhar com toda a escola a questão diagnosticada, à que denominei de “Exclusão Escolar Oculta”. Essa exclusão oculta à que me refiro ocorre através de falas, gestos e atitudes, e não a partir de documentos e procedimentos (assinatura de ocorrências, suspensões e expulsões), como aconteceu com alguns colegas de minha classe quando eu era criança. Esse procedimento estigmatiza o aluno de tal forma que o faz acreditar, assim como seu grupo de colegas, que possui uma identidade não adequada aos moldes da sociedade educativa. Aos poucos, com o passar dos anos, ele vai sentindo-se um ser à parte da instituição e do grupo de alunos, podendo abandonar a escola. Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1999), destaca a questão do comportamento do professor, dizendo: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (p. 47).

O mesmo fenômeno também foi observado no atendimento a um estudante da 3^a série, durante um estágio num curso de extensão em Psicopedagogia Clínica, oferecido pela mesma instituição. Mas, nesse momento, pude verificar que as idéias de Alicia Fernández não eram suficientes para o auxílio de que esse estudante necessitava. Senti-me diversas vezes confusa,

sem saber como proceder durante o atendimento. Várias vezes agi intuitivamente, não adotando nenhuma teoria específica. Tal situação deixou-me insegura, pois percebia que meu estudo, ou melhor, as idéias que o fundamentavam não eram suficientes para a realização de um trabalho efetivo.

No início do ano 2000, dois fatos importantes aconteceram na minha vida e pelos quais muito lutei e esperei: minha nomeação para o cargo de professora de anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e a aprovação no mestrado. Esse foi um dos momentos mais emocionantes na minha vida, pois era a concretização de sonhos profissionais. A distância temporal entre um fato e outro foi de apenas seis dias³.

Com a nomeação na prefeitura, fui lotada numa escola na periferia da cidade⁴, e assumi a função de professora itinerante de quatro turmas do primeiro ano do primeiro ciclo (turmas de alfabetização).

No ano de 2001, fui convidada a compor o grupo de assessoria pedagógica de alfabetização da SMED, deixando meu trabalho nessa escola. Entretanto, como já estava estudando no mestrado, utilizei minha atuação profissional para construir minhas hipóteses e questionamentos acerca do fenômeno que desejo pesquisar e decidi que seria nessa escola que realizaria meu trabalho de campo, devido à minha proximidade e relacionamento com as professoras e a equipe diretiva.

O tema da exclusão escolar esteve sempre presente em minha vida, seja como aluna, seja como educadora. Tive a oportunidade de acompanhar as transformações, que passaram de mecanismos explícitos (ocorrências, suspensões e documentos de expulsão) a “exclusão oculta”⁵ observada nas escolas onde trabalhei e estagiei.

Em minha pesquisa, aprofundo a reflexão sobre esse fenômeno a partir de uma visão psicopedagógica, distinta de uma análise social. Procuro ultrapassar a análise da construção moral (comportamento, tão destacado nas escolas), refletindo também sobre a epistemologia

³ A aprovação no mestrado foi no dia 04 de janeiro de 2000, e a nomeação, no dia 10 desse mesmo mês.

⁴ As escolas municipais localizam-se, na sua grande maioria, nas vilas mais pobres da cidade.

⁵ Há um capítulo dedicado à definição desse fenômeno, por isso não será explorado nesse momento.

que fundamenta a ação pedagógica e as relações que são estabelecidas no planejamento e na prática em sala de aula entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares, tendo como principal fonte teórica as idéias de Jean Piaget e contribuições de Paulo Freire, bem como de outros estudiosos que compartilham dessas teorias.

Assim, tenho como objetivo construir uma trajetória psicopedagógica de análise e reflexão sobre o fenômeno da **exclusão escolar oculta**, com a intenção de confirmar e teorizar sobre sua existência, visando contribuir para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos e alunas.

1.2 DA ESCOLA NOVA AOS NOSSOS DIAS: ALGUNS FATOS HISTÓRICOS

A história auxilia na compreensão do caminho que afirmo existir na escola, o qual vai da exclusão escolar observável a uma **exclusão escolar oculta**. Por isso, dedicarei este capítulo à história da educação, principalmente no Século XX, tentando contextualizar a pesquisa.

O Século XX representou um grande marco educacional popular. Durante esse período, caminhou-se de uma escola disponível aos melhor providos financeiramente para uma escola que propunha o atendimento a todas as crianças, independentemente da situação financeira. Mas esse caminho foi árduo, com muitos obstáculos, e demonstrou o processo percorrido até a atual tentativa da construção de uma educação popular.

Para tornar mais claro esse percurso, destaco no presente capítulo alguns fatos históricos educativos que marcaram o século passado, fundamentando as referências em Moacir Gadotti (1999), Mário Sérgio Vasconcelos (1996) e Cristiano Di Giorgi (1989). Num segundo momento, também utilizo os estudos de Vasconcelos (1996), para compreender a inserção das idéias de Piaget e sua influência no Brasil e, sobretudo, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), foco da minha pesquisa.

1.2.1 Escola Tradicional

Desde o final da década de 80, e principalmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, a

grande maioria das práticas que fogem aos padrões caracterizados pelos professores como construtivistas⁶ é chamada de "Ensino Tradicional". O termo "tradicional" passou a representar uma forma de designar uma prática considerada desatualizada teoricamente. Seu uso, inúmeras vezes, é compreendido como ofensivo ou demonstrativo de resistência à mudanças.

Na verdade, construiu-se nessa sociedade educativa duas referências temporais: o tradicional, que simboliza a educação do passado, e o construtivismo, que representa o que há de mais moderno⁷ em termos de aprendizagem.

A terminologia "Educação ou Escola Tradicional" é usada sem maiores reflexões sobre seus significados ou fundamentação. Seus usuários, na grande maioria das vezes, associam essa terminologia a questões do passado, desconhecendo a discussão teórica da doutrina da Escola Tradicional.

Di Giorgi (1989) e Vasconcelos (1996) dedicaram um capítulo de seus livros a discorrer a respeito da Escola Tradicional, refletindo sobre a concepção que a fundamenta.

O primeiro estudioso inicia o capítulo dedicado à Escola Tradicional fazendo uma análise de como a Escola Nova a via. Fundamentado-se em Lourenço Filho, ele resume a didática tradicional como um dar e tomar⁸ lições. A Escola Tradicional era vista como um resíduo medieval, adaptada a uma sociedade estática, formando pessoas capazes apenas de reproduzir o já existente.

A Escola Tradicional preocupava-se, acima de tudo, com a educação das elites e a perpetuação de conhecimentos importantes para a sociedade.

Já Vasconcelos (1996) caracteriza a Escola Tradicional como um espaço centrado no professor, sendo ele a figura central do processo pedagógico e possuindo a tarefa de transmitir

⁶ Práticas que estejam de alguma forma relacionadas com as idéias de Piaget, Vygotsky ou Wallon.

⁷ A conceitualização do construtivismo como prática educacional mais moderna está fortemente presente no ambiente escolar.

⁸ O verbo *tomar* é entendido nesse contexto como processo de avaliação: o aluno demonstra o que conseguiu "guardar" da lição ensinada pelo professor.

ao aluno o conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade. Em sua abordagem, o autor destaca mais a caracterização das relações do que os fatos históricos.

Apesar dos vários avanços da educação, ainda encontramos professores que, acreditando não compartilharem as idéias da Escola Tradicional, trazem em sua prática algumas concepções dessa forma de visualizar o ensino. Entretanto, não aprofundarei a reflexão em torno dessa questão, pois a analisarei durante a discussão do problema de pesquisa.

1.2.2 Escola Nova: Perspectiva de Mudanças

A Escola Nova surgiu como marco da renovação do ensino, buscando romper com os paradigmas da Escola Tradicional. Ela simbolizou um divisor de águas entre uma escola rígida e passiva, que se preocupava com a retenção de conhecimentos, e uma escola flexível e ativa, que procurava estabelecer relações entre os conhecimentos estudados e os interesses dos alunos. O movimento da Escola Nova começou com pequenas experiências isoladas na última década do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX.

O início do movimento da Escola Nova é explicado por Gadotti (1999):

A idéia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a ‘Escola Alegre’ de VITORINO DE FELTRE (1378 – 1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas só foi no início do século XX que tomou forma concreta e teve conseqüências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores (p. 142).

Adolphe Ferrière (1879-1960) é considerado um dos pioneiros da Escola Nova, tendo como ideal uma escola ativa, que possibilitasse atividades espontâneas, pessoais e produtivas (GADOTTI, 1999).

Acredita-se que o desenvolvimento da sociologia e da psicologia educacional contribuiu para essa mudança na educação.

Decroly, Montessori, Dewey, Kilpatrick, Claparède, Ferrière e Freinet são apontados

por Di Giorgi (1989) como os principais autores escolanovistas do início do século XX. A esse grupo, Gadotti (1999) acresce Cousinet e Piaget. Freinet é entendido por ele como escolanovista, mas integrante do movimento do pensamento pedagógico antiautoritário⁹.

A Escola Nova propunha modificar a visão que se tinha de aluno, ensino, aprendizagem, escola e sociedade. Sua proposta de ensino era centrada no aluno. Muitas pesquisas foram realizadas a respeito das formas de pensar, agir e sentir das crianças. O propósito era que todo aprendizado partisse do interesse da criança. Nesse momento a criança era concebida como sujeito da educação (DI GIORGI, 1989).

Ainda hoje, podemos visualizar práticas que revelam equívocos teóricos, nas quais apenas os alunos decidem o que irão estudar, não sendo trabalhados pontos importantes para o contexto social, dos quais são integrantes, e para o desenvolvimento de uma determinada faixa etária.

Conforme observações da época, acredito que os anos noventa, em Porto Alegre, com o início da nova proposta educacional planejada pela Secretaria Municipal de Educação, representaram uma fase de grande “euforia” educacional. O GEEMPA¹⁰, junto com a SMED e outras instituições, promoviam cursos para um número grande de professores, as Jornadas Pedagógicas, os quais se sentiam instigados a pôr em prática o que estudavam. Nessa época, presenciei diversas situações educacionais representativas desse momento e que demonstravam o movimento de um extremo ao outro, caracterizado no parágrafo anterior como práticas que revelam equívocos teóricos. Ilustrarei algumas dessas situações para que se torne mais clara a reflexão sobre a idéia em questão. Observei, durante longo período, em uma sala de Educação Infantil, atividades de pintura com têmpera, justificadas pela educadora por estar de acordo com o interesse dos alunos. Em outra instituição de Educação Infantil, observei uma educadora de Jardim A (turma de crianças com idade média de cinco anos), no início do ano letivo, questionando os alunos sobre o que gostariam de estudar no decorrer do bimestre. Uma criança sugeriu estudar os gatos, pois tinha um e o adorava, as demais crianças da turma começaram a sugerir vários outros animais, que a educadora anotou para organizar o

⁹ O pensamento pedagógico antiautoritário foi um dos movimentos da Escola Nova que afirmava a liberdade como princípio e objetivo da educação.

¹⁰ Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre.

planejamento do bimestre. Assim, ficou estabelecido que estudariam durante um longo tempo os animais, não conseguindo a educadora visualizar outros estudos que poderiam ser construídos a partir do projeto sobre os gatos. Em outro momento, conversando com uma estudante da quinta série do Ensino Fundamental, perguntei-lhe como era organizado o planejamento na escola em que estudava. Ela relatou-me que o planejamento era construído a partir dos interesses que a turma manifestava. Assim sendo, todos os anos eles sugeriam estudar a colonização alemã, pois apreciavam ir a Gramado, passeio que era oferecido pela escola quando estudado o assunto. Não pretendo aprofundar essa questão, pois não representa o ponto principal de discussão do problema da pesquisa, mas ela é relevante como forma de avaliar reflexos os princípios da Escola Nova no momento atual, isto é, quase cem anos depois de seu surgimento.

A Escola Nova concebe a criança como um ser diferente do adulto, possuindo características próprias. Também ressalta as diferenças individuais, propondo um tratamento peculiar para indivíduos diferentes, com intuito de aceitar a maneira de ser de cada pessoa como natural. Outrossim, propôs que a escola fosse organizada como uma pequena comunidade, pois acreditava que a educação era social (DI GIORGI, 1989).

Muitas críticas foram feitas à Escola Nova, parte dessas sendo construídas por educadores contemporâneos e posteriores a essa época. Gadotti (1999), entre algumas críticas que apresenta em seu livro, destaca as idéias de Paulo Freire sobre esse movimento educacional:

O educador brasileiro Paulo Freire (1921), herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou corretamente que a escola podia servir tanto para *educação como prática de dominação* quanto para a *educação como prática da liberdade*. Entretanto, como ele mesmo afirma, a educação nova não foi um mal em si, como sustentam alguns educadores "conteudistas". Ela representou na história das idéias e práticas pedagógicas, um considerável avanço (p. 148).

Concordo com Paulo Freire quando destaca que o movimento da Escola Nova representou um avanço na história das idéias e práticas pedagógicas, pois, apesar de suas limitações, trouxe para o campo da discussão educacional a psicologia infantil e a importância de sua utilização no ensino, bem como colocou o aluno como sujeito da aprendizagem, questões que auxiliaram na construção das atuais propostas.

1.2.3 As Idéias de Piaget no Brasil e sua Chegada a Porto Alegre

Com os avanços educacionais, Piaget, no início do século XX, teve sua teoria propagada em diferentes países, dentre eles o Brasil. Esses avanços educacionais referem-se principalmente ao movimento da Escola Nova. Entretanto, muitos estudiosos não consideram Piaget como um escolanovista, pois ele nunca foi um educador, mesmo assim, era um defensor dos métodos ativos, o que de uma certa forma o aproximava do movimento da época. Para trabalhar a trajetória das idéias piagetianas no Brasil e na cidade de Porto Alegre, partirei da pesquisa de Mário Sérgio Vasconcelos (1996) sobre a difusão dessas idéias.

1.2.3.1 A Introdução das Idéias de Piaget no Sistema Educacional Brasileiro

Vasconcelos (1996) enumera em sua pesquisa os principais núcleos piagetianos no Brasil: Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraíba, Minas Gerais e Brasília. Destaca no Rio Grande do Sul, os movimentos ocorridos na Faculdade de Educação da UFRGS¹¹, no GEEMPA e na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre como os mais significativos nessa propagação.

Ele delinea o caminho percorrido pela educação brasileira em relação aos avanços educacionais e salienta que as modificações contribuíram para que a teoria proposta por Piaget tivesse destaque entre os educadores:

“Procurando acompanhar os avanços e as tendências da psicologia e da pedagogia em outros países, os educadores brasileiros, em busca de uma pedagogia científica, começaram a conciliar a ‘fase heróica’ de ‘trabalho autodidata’ com o trabalho institucional, criando, juntamente com outros profissionais, laboratórios de psicologia para realizar pesquisas e prover os professores de uma formação ‘psicológica’. Aos poucos, o nome de Piaget ia aparecendo nesse contexto” (p. 32).

Quase setenta anos depois, Piaget continua sendo apontado, em grande parte do contexto educacional brasileiro, como um dos teóricos que possui idéias mais atualizadas em termos de aprendizagem.

Em muitas das pesquisas realizadas ao longo de sua vida, Piaget pretendia compreender

¹¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

como a criança constrói os conhecimentos sobre o mundo que a cerca. Trabalhou com questões da linguagem falada, do conhecimento lógico-matemático, conhecimento físico e outros. Em suas primeiras obras, trouxe à tona discussões sobre temas como educação para paz, educação internacional e juízo moral na criança. Seu grande salto como pesquisador e teórico ocorreu no Instituto Jean-Jacques Rousseau, onde teve a oportunidade de trabalhar com Claparède¹²

As primeiras notícias de Piaget chegaram ao Brasil trazidas por educadores que fizeram cursos com Claparède no Uruguai:

Claparède costumava indicar aos educadores e psicólogos a leitura das obras do jovem pesquisador. Suas indicações referiam-se tanto ao conteúdo das pesquisas sobre psicologia infantil, quanto à metodologia inovadora utilizada por Piaget. (...) O professor Antonio Gomes Penna (...) afirmou que Claparède foi um dos responsáveis pela divulgação das idéias de Piaget no Brasil... (VASCONCELOS, 1996, p. 48).

O artigo “Os Métodos Novos e Suas Bases Psicológicas e o Exame dos Métodos Novos” chegou a Porto Alegre no final dos anos trinta, sendo facilmente assimilado por professores e estudantes do curso Normal, que eram simpatizantes do escolanovismo. Penso que seja esse um dos motivos de Piaget ser considerado, por alguns estudiosos, um teórico da Escola Nova, somado ao trabalho desenvolvido no mesmo instituto que Claparède, um dos grandes colaboradores desse movimento.

O “trabalho por equipes” foi uma das estratégias pedagógicas mais difundidas a partir das idéias de Piaget. Ele argumentava que o trabalho em grupo continha os elementos essenciais para o desenvolvimento de uma racionalidade com características criativas.

Os primeiros livros de Piaget, traduzidos para o espanhol em 1927 e 1928, chegaram ao Brasil na década de trinta.

O professor Lauro de Oliveira Lima foi um dos grandes divulgadores e defensores das idéias de Piaget no Brasil. Ele sistematizou orientações que os professores deveriam seguir no que chamou de “método psicogenético”. Entre elas, propor situações problemas que

¹² Considerado um dos maiores nomes da psicologia europeia, era médico, biólogo e dedicado à psicologia experimental.

provoquem a atividade do indivíduo na direção desejável, isto é, ativar os esquemas de assimilação e auxiliar o aluno nessa assimilação, ajudando-o a concluir a tarefa, suprimindo as falhas e tentando realizar a atividade. Por essa formulação, o professor Lauro de Oliveira Lima recebeu críticas, principalmente de Genebra. Seus críticos argumentavam que as pesquisas de Piaget não eram voltadas para a relação pedagógica, mas para a construção do sujeito epistêmico.

Em seu livro, Vasconcelos (1996) refere-se a alguns estudiosos brasileiros que tentaram traduzir as idéias de Piaget de uma forma mais acessível aos educadores, porém o autor exemplifica visões fragmentadas que essa teoria sofreu no percurso entre a leitura e a reescrita, possibilitando a construção de alguns conceitos confusos e errôneos. Um deles dá a impressão de que Piaget teria construído estágios fixos de construção da inteligência, não havendo relação entre um e outro, como se uma criança passasse automaticamente de um estágio ao outro. Lourenço Filho é um dos estudiosos brasileiros citados. Ele foi um dos responsáveis pela vinda de Piaget ao Brasil em 1949. Porém Lourenço Filho deixou uma forte marca da psicologia norte-americana na Escola Normal. Sua influência resultou em muitas perguntas feitas por estudantes brasileiros a Piaget, as quais desagradaram-no fortemente. O que lhe interessava discutir com os estudantes eram questões sobre biologia e epistemologia, e não sobre educação.

Como observei em meus anos de atuação no magistério, muitos educadores, mesmo os que passaram pela universidade, leram muito pouco da teoria de Piaget nos livros escritos por ele próprio. Em minha graduação, lembro-me de ter lido apenas um livro de Piaget (“A Construção do Número na Criança”). Foram feitas leituras de alguns capítulos escritos por ele, mas isso representa um número muito pequeno, se comparado com as leituras de estudiosos que falavam sobre sua teoria. Atualmente, durante meus estudos no mestrado, com a leitura de suas obras pude compreender melhor a relação entre um estágio e outro proposto por esse teórico.

Como foi salientado anteriormente, Piaget continua sendo um dos teóricos mais estudados, através de seus intérpretes, nos cursos de formação de professores¹³, havendo

¹³ Principalmente nos cursos de graduação em Pedagogia.

sempre grande interesse em relacionar sua teoria com questões do cotidiano escolar.

1.2.3.2 A Trajetória da Teoria de Piaget no Cenário Porto-Alegrense

Como referido anteriormente, Vasconcelos (1996) destaca, no Rio Grande do Sul, os movimentos ocorridos na Faculdade de Educação da UFRGS, no GEEMPA e na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre como os mais significativos na propagação das idéias de Piaget. Sobre esse contato inicial, faz a seguinte colocação:

No Rio Grande do Sul, o interesse em conhecer as idéias de Piaget esteve (...) prioritariamente voltado para a intenção pedagógica. No final dos anos vinte, a necessidade de aperfeiçoamento na área de ensino levou professores gaúchos a buscarem novos conhecimentos, participando de cursos ministrados por pesquisadores europeus em visita ao Uruguai e ao Brasil. Foi assim que tiveram os primeiros contatos com as idéias de Piaget, com a intenção de adequar a prática pedagógica às novas descobertas da psicologia da criança, conforme recomendava o ideário escolanovista na época (p. 186).

Em 1930 e 1932, com a vinda de Claparède a Belo Horizonte, alguns professores gaúchos que participaram dos encontros, trouxeram para o Rio Grande do Sul as idéias desse teórico e de seu assistente, Piaget. A professora Graciema Pacheco foi a principal divulgadora das idéias de Piaget em Porto Alegre nos anos seguintes. O Colégio de Aplicação da UFRGS, desde o início, teve presentes as idéias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência da criança, por influência da professora Graciema Pacheco, e posteriormente, no final da década de sessenta, por sua ex-aluna do Instituto de Educação, Léa da Cruz Fagundes.

No ano de 1970, foi criada a Faculdade de Educação da UFRGS e, junto a essa instituição, o Departamento de Ensino e Currículo, que se interessou em montar um laboratório voltado para as áreas de conhecimento desse departamento. Em 1973, Léa Fagundes passou a introduzir gradativamente as idéias de Piaget nas pesquisas realizadas no laboratório do Departamento de Ensino e Currículo e nas disciplinas que lecionava na Faculdade de Educação. Posteriormente, a professora Terezinha Flores passou a fazer parte desse laboratório, contribuindo significativamente nas pesquisas que envolviam a teoria piagetiana.

Com relação ao contexto educacional brasileiro:

Piaget e Paulo Freire foram os autores adotados, com a perspectiva de elaborar uma proposta de construção de uma educação libertadora e a interdisciplinaridade foi assumida como a estratégia metodológica necessária à tendência de pesquisa comprometida com a realidade social de uma população marginalizada e de baixo rendimento econômico (VASCONCELOS, 1996, p. 198).

Terezinha Flores destacou, em sua entrevista para a pesquisa de Vasconcelos, que Piaget não era bem visto pelos simpatizantes do golpe militar de 1964, pois sua teoria, inúmeras vezes, era passível de relações com as idéias de Paulo Freire. Porém, ela salientou que Piaget não era abertamente, mas veladamente, proibido no Brasil durante essa época. Mesmo durante o período militar, algumas pesquisas mais discretas, devido à objeção dos golpistas, seguiram sendo feitas sobre a teoria piagetiana. Uma das instituições pesquisadoras integrante desse período histórico foi o Grupo de Estudos Cognitivos de Porto Alegre, fundado por Terezinha Flores e Léa Fagundes. A partir do surgimento da mobilização política das diretas-já é que se abriu novamente um espaço real de pesquisa. A esse respeito, Vasconcelos (1996) ressalta que "A combinação desses dois fatores, o behaviorismo e a ditadura, durante os anos setenta, foi a maior responsável pelo 'desaparecimento' de Piaget em alguns lugares que usavam a teoria piagetiana na área educacional" (p. 201).

Considero que o período do golpe militar teve forte influência no sistema educacional brasileiro, deixando intensos reflexos na década de oitenta, época em que ingressei na escola. Como relatei no primeiro capítulo, o ensino, no momento escolar que vivenciei, tinha influências behavioristas e tecnicistas, fugindo aos ideais da Escola Nova e aos de Piaget ou Paulo Freire.

Outro gaúcho que se destaca como importante difusor da teoria piagetiana é o professor Fernando Becker, também educador da Faculdade de Educação da UFRGS. Sobre ele, diz Vasconcelos (1996): "Incomodado com o vazio teórico imposto pela ditadura militar e pelo tecnicismo pedagógico dos anos setenta, encontrou em Piaget e Paulo Freire uma alternativa convincente" (p. 203).

Um dos grandes marcos da teoria piagetiana em Porto Alegre teve início em 1989, com o Partido dos Trabalhadores assumindo a prefeitura. A Secretária Municipal de Educação desse período, professora Esther Pillar Grossi, implantou uma proposta político-pedagógica

direcionada às classes populares, garantindo a apropriação do saber acumulado historicamente e a interação com a cultura. Segundo Vasconcelos (1996),

"a secretaria adotou uma proposta construtivista, sustentada inicialmente pelas idéias de Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire. (...) Vigotsky e Wallon também serviram à orientação estabelecida e contribuíram para a elaboração de um *construtivismo mais socializado*" (p. 214).

Em uma pesquisa realizada pela Assessoria Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em janeiro de 2001, da qual fiz parte como assessora, através da revisão dos inúmeros escritos produzidos por essa instituição, pôde-se verificar a presença das idéias de Piaget nesses últimos doze anos norteando a proposta político-pedagógica da Secretaria, juntamente com os teóricos Vygotsky, Wallon e Paulo Freire, auxiliando na construção de uma escola inclusiva para todos.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Esse capítulo trata da Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto de Alegre, para uma melhor compreensão do seu trabalho na lógica da inclusão dos alunos e alunas.

A atual Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre teve sua primeira publicação no ano de 1996, sendo reeditada em 1999 com algumas alterações em suas bases curriculares, a partir das discussões realizadas no II Congresso Municipal de Educação¹⁴. Nela, assim como na publicação das teses e diretrizes do referido Congresso, encontramos as concepções e as referências que fundamentam a proposta da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

2.1.1 Proposta Político-Pedagógica

Na apresentação da proposta, o então secretário da Educação (1997-2000) menciona que a meta fundamental é garantir a aprendizagem, pois o objetivo é a construção de uma sociedade sem exclusão e voltada para os interesses da maioria.

Considero como questões relevantes para a compreensão, a reflexão e o conhecimento da proposta os seguintes tópicos¹⁵: concepção da Escola Cidadã, concepção do Projeto Político-Administrativo-Pedagógico, concepção de currículo, concepção de conhecimento, da gestão da escola, dos princípios de convivência, do processo de avaliação e espaços de formação e qualificação.

¹⁴ O II Congresso Municipal de Educação foi realizado no ano de 1999 e contou com a participação de pais, alunos, professores, funcionários das escolas da Rede Municipal de Ensino, educadores do MOVA e das creches conveniadas, dirigentes e representantes de entidades ligadas à área da educação. Esse congresso tinha como desafio rever e repensar o papel de cada segmento da escola e ressignificar a relação ensino-aprendizagem a partir da realidade cultural e material dos educandos. O congresso teve seu olhar voltado para três eixos temáticos: democratização do acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão.

¹⁵ Os títulos foram escritos conforme a proposta da SMED (Secretaria Municipal de Educação), havendo alteração da ordem como foram organizados, de acordo com as necessidades da proposta de pesquisa.

2.1.1.1 A Concepção da Escola Cidadã

A escola é entendida como espaço vivo, democrático e privilegiado da ação educativa que:

- é voltada para o trabalho com as classes populares;
- propicia a participação de toda comunidade escolar;
- "oportuniza o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática;" (SMED, 1999, p.34)
- "tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania;" (SMED, 1999, p.34)
- "busque superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural" (SMED, 1999, p.34).

2.1.1.2 Concepção do Projeto Político-Administrativo-Pedagógico

O referencial teórico deve ser fruto da construção coletiva dos indivíduos e voltado para o interesse das classes populares.

O projeto pedagógico deve caracterizar-se por um ato político que objetive a emancipação das camadas populares, pois "a escola é o espaço destinado à socialização do saber sistematizado, saber que tem caráter permanente e que resiste ao tempo" (SMED, 1999, p.36).

A comunidade e a sociedade são o objeto de investigação na construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico, e a escola cidadã possibilitará a formação de sujeitos capazes de tomarem decisões e em condições de intervirem e transformarem a realidade do país.

2.1.1.3 Concepção de Currículo

Na perspectiva da Escola Cidadã¹⁶, o currículo é compreendido como ação, trajetória, caminhada construída coletivamente e, em cada realidade escolar, de forma diferenciada.

O processo pedagógico deve contemplar a criticidade, a criatividade, a curiosidade, o conflito, as contradições da realidade, a problematização, a construção e a provisoriade do conhecimento, a avaliação emancipatória, a distribuição democrática e solidária do tempo na escola, a gestão coletiva da vida escolar, etc.

A proposta da Rede Municipal de Ensino organiza o Ensino Fundamental em três Ciclos de Formação, a partir do pressuposto de uma visão de currículo processual, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, tendo cada ciclo a duração de três anos, ampliando para nove anos a escolaridade obrigatória para esse nível de ensino. Há a crença de que os ciclos promovem um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem e contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Os ciclos contribuem no enfrentamento à questão do fracasso escolar, numa perspectiva de respeito, entendimento e investigação de processos sociocognitivos de produção do conhecimento, garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada ciclo.

No meu entender, a escola por Ciclos de Formação precisa ser considerada como um dos recursos no enfrentamento ao fracasso escolar. Apenas a reestruturação do tempo escolar não garante a construção da cidadania, da autonomia e da criticidade. Podemos organizar uma escola, dentro da proposta dos Ciclos de Formação, que não trabalhe com os princípios de cidadania, sendo utilizada apenas para respeitar o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, assim como é possível que tenhamos uma escola seriada que tenha presente em seu cotidiano vários princípios levantados pela Rede Municipal de Ensino. Durante três anos, trabalhei numa escola particular seriada que adotava a perspectiva Evangélico-Libertadora, em que havia o respeito pelo tempo do educando e procurava-se construir futuros cidadãos

¹⁶ A partir de 2001 a Secretaria amplia sua visão de educação passando a adotar a visão de Cidade Educadora, entendendo a escola como um dos espaços e uma das possibilidades de construção do conhecimento e buscando organizar uma política mais ampla de educação. Está previsto para 2003 o III Congresso de Educação, onde essas questões serão analisadas.

críticos, criativos, participativos, autônomos e responsáveis.

No início da implantação da proposta, a questão de que o respeito pelo tempo do educando não era garantia de uma escola crítica e democrática não parecia estar bem clara para as pessoas que organizavam a rede de ensino, pois, inúmeras vezes, em discursos e escritos, a proposta por Ciclos de Formação e o respeito às idades foram colocados acima dos princípios e objetivos da Escola Cidadã. O próprio título da publicação que estou utilizando nesse momento faz destaque a esse ponto: “Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã” (SMED,1999).

A organização do ensino em Ciclos de Formação procura romper com a seletividade e a exclusão social, tornando a aprendizagem e o conhecimento acessíveis a todas as pessoas. Essa organização visa também atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade¹⁷, realizando um trabalho direcionado à superação das dificuldades e lacunas apresentadas por cada um que estiver nessa condição. Para isso são oferecidas turmas de progressão, onde é atendido um número de, no máximo, vinte alunos, e que têm como objetivo trabalhar as dificuldades de aprendizagem desses alunos, buscando alcançar o nível considerado compatível entre idade cronológica e cognitiva.

O primeiro Ciclo de Formação abrange alunos dos 6 aos 8 anos e 11 meses, o segundo, alunos dos 9 aos 11 anos e 11 meses, e o terceiro, alunos dos 12 aos 14 anos e 11 meses. Para fundamentar o trabalho nesses três ciclos, são utilizados os estudos e teorias de Piaget, Vygostky, Smolka, Pikunas, Erikson e Snyders. Contudo, é possível perceber o equívoco teórico que há, principalmente em relação a Piaget (onde tenho concentrado meus estudos), pois esse teórico, ao organizar sua teoria em estágios, que levam em conta a idade das pessoas, nunca afirmou ou confirmou, em suas pesquisas, que há uma seqüência cronológica rígida. Ao falar sobre os estágios de desenvolvimento, Piaget (1983) destaca a seguinte idéia:

Para que haja estágios, é necessário que primeiramente a ordem de sucessão das aquisições seja constante. Não a cronologia, mas a ordem de sucessão. Podemos caracterizar os estágios numa população dada por uma cronologia, mas essa cronologia é extremamente variável; ela depende da experiência anterior dos indivíduos, e não somente da maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar o aparecimento

¹⁷ Nessa defasagem são considerados os alunos que entram na escola depois dos sete anos (idade padronizada do Ensino Fundamental) e os com histórico de múltiplas repetências.

de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação. (...) Só considero as idades relativa às populações sobre as quais trabalhamos; elas são pois extremamente relativas. (p. 235 e 236)

Tal questão começou a ser questionada na gestão que teve início em 2001¹⁸, juntamente com outras prefeituras, como Belo Horizonte. Participa ativamente, e de uma certa maneira liderando essa discussão, o professor Miguel Arroyo, que foi secretário de Educação de Belo Horizonte e implantou a escola plural, que tem características muito próximas às da escola por ciclos de formação. A discussão está em fase inicial, e muitos encontros estão ocorrendo entre as várias prefeituras do país que trabalham nessa perspectiva, mas, em muitos desses eventos, Arroyo tem insistido na idéia de trabalharmos a partir da ótica dos ciclos de vida (infância, adolescência, juventude e vida adulta), procurando destacar não apenas aspectos cognitivos importantes desses momentos, mas também sociais, psíquicos, etc, rompendo com a lógica do ano-ciclo e das idades. Também salienta a importância de considerarmos a individualidade do processo de cada pessoa, que é independente da faixa etária em que se encontra¹⁹.

A organização do ensino nos Ciclos de Formação é proposta por Complexos Temáticos²⁰, que são construídos a partir das questões comunitárias. Essas questões são fruto de pesquisas que os professores fazem com os moradores da comunidade a que a escola pertence. Cada escola municipal constrói o seu complexo temático, independentemente²¹.

Nessa proposta, a avaliação é entendida como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, propiciando o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

¹⁸ Faço essa afirmação a partir do trabalho que realizo dentro da Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde atualmente sou assessora pedagógica regional (trabalho com as equipes diretivas das escolas da região Sul da cidade).

¹⁹ Miguel Arroyo, até o momento da escrita desta dissertação, ainda não tem publicações a esse respeito, pois é uma discussão inicial que está em momento de construção de idéias. Conheço-as devido ao meu trabalho como assessora da SMED.

²⁰ A partir de 2001, as escolas puderam optar pela forma de organizar o planejamento que mais estivesse condizente com sua realidade e que seguisse os princípios da Proposta Político-Pedagógica da SMED. O complexo temático deixou de ser a única forma de organização, incluindo-se a pedagogia de projetos e o tema gerador com possibilidades de planejamento.

²¹ No bairro há três escolas municipais de Ensino Fundamental e cada uma organizou e estudou seu próprio Complexo Temático.

2.1.1.4 Concepção de Conhecimento

O conhecimento é concebido como ação humana atrelada ao desejo de saber.

O que possibilita a construção do projeto é o reconhecimento de que somos seres em construção e nesse movimento se instaura o desejo de aprender.

O processo de construção do conhecimento envolve o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, numa abordagem de transformação e relação, sendo o objeto entendido como realidade socialmente construída e compartilhada.

A proposta, baseada na teoria dialética do conhecimento, considera que a prática social é a fonte do conhecimento, que o critério de verdade é o fim último do processo de conhecimento e que a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora.

A organização curricular ocorrerá a partir de uma concepção de conhecimento interdisciplinar, possibilitando uma relação significativa entre conhecimento e realidade (currículo e realidade interagem, influenciando-se mutuamente).

2.1.1.5 Da Gestão da Escola

A proposta explicita a importância da gestão da escola ser desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos (docentes, discentes, familiares e funcionários) nas decisões e encaminhamentos, oportunizando a alternância no exercício da representatividade.

A gestão da escola organiza-se através das seguintes instâncias:

- Conselho Escolar – órgão máximo da escola e composto por representantes eleitos de alunos, familiares, funcionários, professores e equipe diretiva. As pessoas são eleitas por seus segmentos e reúnem-se, geralmente uma vez por mês, para discutirem e decidirem determinadas ações na escola, como a administração da verba recebida pela SMED e pelo MEC, princípios de convivência e outros.

- Equipe diretiva – constituída pelo diretor, vice-diretor, serviço de orientação pedagógica (orientação educacional e coordenação educacional²²) e coordenação cultural (professor eleito mediante apresentação de projeto).

Entre os demais segmentos da escola, encontramos a Equipe Auxiliar da Ação Educativa, que é composta pelo serviço de secretaria, serviço de nutrição, serviços gerais, biblioteca, laboratório de aprendizagem e sala de integração e recurso.

O laboratório de aprendizagem tem como algumas de suas atribuições a investigação do processo de construção do conhecimento e das possíveis causas do insucesso dos alunos e alunas, a construção de estratégias de atendimento educacional complementar, a promoção de diferentes vivências, visando ao resgate do aluno e da aluna em todas as suas dimensões e à contribuição para o real avanço e superação das dificuldades.

A sala de integração e recursos (SIR) constitui-se num espaço pedagógico regionalizado, atendendo a diversas escolas de uma mesma área da cidade. Ela é planejada para a investigação e o atendimento dos alunos e alunas do Ensino Fundamental que, por apresentarem necessidades educativas especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar e específico que contribua para sua adequada integração e superação de suas dificuldades.

A SMED, que tem como uma de suas propostas o ensino por Ciclo de Formação, possui como contribuições para a permanência na escola e a superação das dificuldades dos alunos e alunas o laboratório de aprendizagem, a sala de integração e recursos e o trabalho da professora itinerante, que acompanha as turmas e, em alguns momentos, faz atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, com o objetivo de auxiliar os alunos e alunas no processo de construção do conhecimento. O trabalho da professora itinerante, comumente chamada de volante, também se caracteriza como o de um outro educador que interage com os alunos e alunas, trazendo consigo as particularidades de sua prática. A professora itinerante ou volante pertence ao grupo de professores de um ano-ciclo, atende em torno de três turmas,

²² Atualmente, o orientador é eleito pelos professores mediante apresentação de projeto, mas, para isso, o candidato deve ser formado em Pedagogia Orientação Educacional. Já a função do supervisor, foi substituída pela coordenação pedagógica, que também é eleita pelos professores a partir da apresentação de projetos, mas para essa função não é necessário ser formado em Pedagogia Supervisão Escolar.

trabalhando algumas vezes com a professora referência²³ e os alunos e outras vezes sozinha com a turma. Ela tem o papel de dar continuidade, juntamente com o restante do grupo de professores das turmas, ao processo de aprendizagem dos alunos. Devido às dificuldades de alguns alunos, já existem escolas que modificaram a função dessa professora, solicitando que, em vez de trabalhar alguns momentos com a professora referência da turma, proporcione às crianças com problemas de aprendizagem atividades individuais ou em pequenos grupos diversificadas das realizadas em sala de aula.

2.1.1.6 Dos Princípios de Convivência²⁴

A proposta da Escola Cidadã compreende a disciplina como forma de organização da vida escolar. Os princípios de convivência devem ser avaliados constantemente para que reflitam a realidade da escola.

Em sala de aula, educadores e educandos devem estabelecer os princípios de convivência dentro do processo pedagógico. O conselho escolar (espaço de participação de todos os segmentos da escola) tem o papel de articular, avaliar e deliberar sobre os princípios.

2.1.1.7 Do Processo de Avaliação

A avaliação é vista como um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa.

A progressão para o ano-ciclo seguinte pode acontecer de três maneiras: simples, com Plano Didático-Pedagógico de Apoio ou sujeita a uma avaliação especializada.

A recuperação é compreendida como orientação periódica contínua de estudos e criação de novas situações de aprendizagem.

A retenção no ano-ciclo ocorre com o aluno que apresentar um número de faltas muito

²³ Cada turma do primeiro ciclo tem uma professora referência, educadora que passa maior tempo com os alunos, uma professora itinerante, uma professora de Arte-Educação e uma professora de Educação Física.

²⁴ A meu ver, esse deveria ser o espaço destinado para a reflexão sobre a construção da autonomia, pois é a única parte que trata da “disciplina”. Penso que há pouca consistência teórica no texto da proposta, estando os discursos da secretaria muito mais à frente do que foi escrito.

grande (esse procedimento não consta na proposta da SMED, mas é uma prática), sendo a situação comunicada²⁵ ao Conselho Tutelar durante o ano letivo, para que sejam tomadas as atitudes legais.

Com a participação da assessoria técnico-pedagógica da SMED e de um grupo de educadores da Rede Municipal de Ensino, foi elaborado um texto que possibilita ao conjunto de professores de uma turma colocar para cada aluno, no momento de avaliação final, as seguintes questões:

- Qual o melhor lugar para esse aluno na escola?
- Com que grupo de colegas e com que professores, através de qual/quais projeto (s) de trabalho, podemos garantir seu desejo de permanência na escola e sua aprendizagem?
- Como colaboramos efetivamente para sua construção como ser no mundo?

A partir dessa reflexão, o grupo de professores pode, no último conselho de classe do ano letivo, optar pela permanência temporária (alguns poucos meses ou semanas) do aluno, no próximo ano, no mesmo ano-ciclo que frequentou. Assim como pode organizar uma turma de alunos com número menor e que abranja um projeto de trabalho diferenciado que busca superar as dificuldades.

2.1.1.8 Espaços de Formação e Qualificação

A Proposta Político-Pedagógica da SMED expressa sua política de formação em serviço inserida nas atribuições da Equipe Diretiva, por meio de discussões, estudos e reflexões, incluindo a comunidade escolar (todos os segmentos). Essa formação tem caráter permanente, com vista à qualificação, ao aprimoramento, à atualização, à socialização e ao trânsito entre a teoria e a prática.

No que se refere especificamente aos espaços de formação e qualificação, a proposta menciona apenas a sistemática, que prevê:

²⁵ A comunicação ao Conselho Tutelar é feita através da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente, preenchida e encaminhada pela escola.

- Serão destinados, no calendário escolar, período e/ou horários especialmente organizados para o planejamento e a formação contínua dos segmentos para que se atualizem diante das mudanças curriculares propostas pela escola.
- Serão garantidas, semanalmente, reuniões por ciclo, reuniões por anos do Ciclo e por áreas de estudo e/ou atuação (nutrição, serviços gerais, setores).
- Serão garantidas, mensalmente, reuniões gerais.
- A escola buscará viabilizar a participação dos trabalhadores em educação nos espaços de formação oferecidos pela mantenedora. (SMED, 1999, p. 51).

A partir de observações realizadas no ano 2000, como professora da Rede Municipal de Ensino e pesquisadora, considero que, na prática, esses espaços de formação caracterizaram-se, em sua grande maioria, como momentos de informação, onde o professor não dispõe de tempo para interagir e articular as idéias apresentadas com as já existentes. Inúmeros estudiosos e pesquisadores (Michael Apple, Bernard Charlot, Miguel Arroyo, Elvira Souza Lima e outros) participaram da formação em serviço no ano 2000, mas suas idéias acabaram descontextualizadas num “mar de informações”. Com isso quero dizer que os professores recebiam muitas informações, mas, em algumas escolas, não eram promovidos momentos de trocas para discussões e trânsito entre a teoria e a prática.

A assessoria pedagógica²⁶ em 2000, na escola onde realizei a pesquisa, trabalhou, grande parte do tempo, apenas com a Equipe Diretiva, deixando de escutar e conhecer a real demanda dos professores e demais segmentos da escola. Dessa forma, a formação, muitas vezes, não atendeu às necessidades dos grupos a quem se destinava e não possibilitou a construção do conhecimento por parte dos trabalhadores em educação. Já em 2001, ano do trabalho de campo, a escola ficou sem assessoria da SMED, participando de algumas formações que eram obrigatórias. As demais formações eram pouco divulgadas pela equipe diretiva, que tinha essa função.

2.2 CICLOS DE FORMAÇÃO

A escola que destaca os Ciclos de Formação (Rede Municipal de Ensino de Porto

²⁶ Grupo de professores lotados na SMED e que têm o papel de auxiliar as escolas no trabalho pedagógico. Esses assessores, até o ano 2000, organizavam-se em sete regiões, atendendo a todas escolas e creches da SMED. No ano de 2001 havia dois tipos de assessoria que estavam mais presentes nas escolas, que era a assessoria pedagógica regional (contribuía no trabalho da equipe diretiva) e a assessoria pedagógica de alfabetização (auxiliava no trabalho dos professores que tinham alunos em processo de alfabetização).

Alegre) tem como perspectiva a garantia da aprendizagem e a construção de uma sociedade sem exclusão e voltada para o interesse da maioria.

Para pensar sobre essa parte da proposta da SMED utilizo os estudos de Lima (2000) sobre a temática da escola ciclada, que aborda a concepção e a história da mesma. O uso de suas idéias justifica-se pelo fato de ter sido a autora uma das acompanhadoras da implantação dessa proposta na prefeitura de Porto Alegre.

Muitos professores, pessoas da comunidade e alunos acreditam que a proposta de Ciclos de Formação é "uma invenção política da prefeitura de Porto Alegre". No entanto, se observarmos a educação no Brasil, veremos que tal idéia é um equívoco, pois muitas outras prefeituras também adotaram esse trabalho, independente de partido político. Um exemplo disso são as escolas estaduais do Mato Grosso que, em 2001, implantaram os Ciclos de Formação, partindo da experiência da Escola de Aplicação da Universidade do Mato Grosso. Lima (2000) nos mostra em seus estudos que a discussão do ensino por Ciclos de Formação é mundial e surgiu logo após a II Grande Guerra Mundial, quando Wallon a propôs com o objetivo da reconstrução democrática da França. Ele tentava uma abertura à formação do homem integrado na humanidade, que teria como objetivo servir aos interesses da comunidade.

O tempo escolar é caracterizado por sua fragmentação em séries (anos), bimestres e períodos. A idéia dos Ciclos de Formação é de redimensionar o tempo e o espaço, possibilitando a superação do fracasso escolar, dando o tempo adequado a todos e ressignificando o processo de aprender. Como complementa Lima (2000) sobre os Ciclos de Formação:

É uma proposta de reformulação da estrutura escolar, que sustenta um processo contínuo constituído pelas atividades de ensino e as atividades necessárias para a aprendizagem, levando (...) ao desenvolvimento humano dos educandos. A proposta por ciclos encerra a tentativa de se organizar um processo de ensino e aprendizagem que se adeque às características do desenvolvimento humano (...) constitua formas novas de pensamento e se situe eticamente em relação ao conhecimento. (p. 29)

No meu entendimento, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre encontrou na proposta por Ciclos de Formação mais uma possibilidade de inclusão dos alunos e alunas no

processo de construção do conhecimento, que é o seu principal objetivo, favorecendo um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. Considero como outros recursos de inclusão o trabalho com Complexo Temático (construído a partir das necessidades da comunidade escolar), o Conselho Escolar (órgão de decisão e participação de todos os segmentos da escola), as Fichas de Comunicação de Alunos Infreqüentes (instrumento de resgate de alunos infreqüentes), a Sala de Integração e Recursos (espaço de atendimento especializado), o Laboratório de Aprendizagem (ambiente para alunos que necessitam de um tempo maior e diversidade para a aprendizagem), o professor itinerante, as aulas especializadas nos anos iniciais (Língua Estrangeira, Arte-Educação e Educação Física) e as oficinas de capoeira, folclore, música, teatro, etc.

2.3 EXCLUSÃO ESCOLAR OCULTA

2.3.1 Exclusão Escolar

Este capítulo trata da definição da **exclusão escolar oculta**, que é constatada e investigada nesta dissertação. Para isso, reviso as contribuições de Freire (2000), Arroyo (1998 e 2000), Sawaia (1999) e as pesquisas de Dorneles (1986) e Patto (1991).

Sawaia (1999) comenta que o tema da exclusão faz parte da nossa atualidade e é usado nas diferentes áreas do conhecimento. Permite-nos usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade até a de injustiça e exploração. A exclusão é um processo sutil e dialético, existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. É um processo que envolve a pessoa por inteiro e suas relações com os outros, sendo um produto do funcionamento do sistema.

Para essa mesma pesquisadora:

(...) a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo, configurando nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional (...) e a exaltação revolucionária. (SAWAIA, 1999, p. 110-111)

Nesta pesquisa, procuro mostrar o “pôr de lado, abandonar, eliminar...”, existente nas relações professor-aluno na sala de aula e no ambiente escolar e, muitas vezes, não percebido ou compreendido pelas pessoas envolvidas como um processo excludente. Tenho como objetivo nessa dissertação construir uma trajetória psicopedagógica de análise e reflexão sobre o fenômeno da **exclusão escolar oculta**, confirmando e teorizando sua existência, como fim de contribuir para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos e alunas.

Durante meu trabalho de campo procurei:

- construir uma trajetória de análise, a partir de um estudo psicopedagógico, distinta de uma reflexão social;

- pesquisar o fenômeno da exclusão escolar oculta a partir de três dimensões de análise que perpassam a relação professor-aluno: epistemológica; relação entre saberes comunitários e conteúdos escolares e construção moral²⁷;

- refletir sob a ótica da inclusão, a partir da prática, numa escola municipal de periferia, a Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Conforme destacado no primeiro capítulo, o tema da Exclusão Escolar esteve sempre presente em minha vida, como aluna e como educadora. Foi possível acompanhar suas transformações, de mecanismos explícitos (ocorrências, suspensões e documentos de expulsão) à **exclusão oculta** que ocorre nas relações entre professores e alunos por meio das falas, dos gestos e dos olhares vivenciados em sala de aula, no restante do ambiente escolar e nos momentos de avaliação.

Meu olhar sobre esse fenômeno construiu-se e consolidou-se no decorrer do estágio em psicopedagogia institucional, espaço em que questionei e refleti além do que as demandas traziam como possibilidades. Foi no exercício do magistério na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no ano 2000, que ampliei os questionamentos e estudos e no mestrado pude confirmar sua existência e organizar suas dimensões de análise (epistemológica, relações entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares e construção moral).

²⁷ Essas dimensões de análise foram organizadas durante a construção da proposta de pesquisa a partir da minha experiência como professora da Rede Municipal de Porto Alegre.

Ao longo do ano de 2000, como professora, e em 2001, como pesquisadora, pude constatar que a escola está longe de superar questões da educação bancária. Paulo Freire (2000), em seu livro "Pedagogia do Oprimido", faz apontamentos de como funciona uma educação bancária, que nos parece superada em determinadas instituições, como é o caso da Rede de Ensino de Porto Alegre, mas que, veladamente está presente e tem contribuído para a **exclusão escolar oculta**, como pude comprovar nesta pesquisa, o demonstrarei posteriormente. Para o citado pesquisador, o educador imbuído das idéias da educação bancária é aquele que educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional e é o sujeito do processo. O educando, nessa mesma perspectiva, é o que é educado, que não sabe, é pensado, escuta docilmente o educador, é disciplinado, segue as prescrições, tem a ilusão de que participa na atuação do educador, jamais tem ouvidas suas escolhas, deve adaptar-se às determinações do educador e é um mero objeto em sala de aula.

Muitas dessas formas de conceber a aprendizagem estão presentes nas salas de aula da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mas não são perceptíveis aos envolvidos. A forma de conceber a aprendizagem exclui as crianças do processo escolar. Freire (2000) destaca a questão da não-percepção desse contexto, dizendo:

A educação como prática da dominação (...) mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (p. 66)

Miguel Arroyo (1991), no texto "A Escola Possível é Possível", publicado em seu livro "Da Escola Carente à Escola Possível", inicia a discussão em torno dos assuntos fracasso escolar e exclusão social, defendendo a idéia de uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora e destacando as experiências pedagógicas alternativas que acontecem fora da escola oficial como um dos traços importantes na construção da escola possível para o povo. Também alerta para o perigo que há ao se tratar evasão e exclusão escolar como tendo o mesmo significado, pois acredita que a forma como se trabalha com os dois conceitos pode ocultar o real. Considera que se falava muito em alunos evadidos, e não em excluídos, e salienta que "falar de aluno evadido é responsabilizar o próprio povo por sua pobreza, subemprego, baixos salários, sua ignorância e fracasso escolar" (p. 23). Penso que se trata de uma visão que dificulta ao educador repensar as questões importantes na escola que fazem

com que a criança permaneça nesse espaço, pois falar de aluno evadido pode ser como falar de alguém que tomou a decisão de evadir-se por conta própria, sem que alguma questão excludente no ambiente o tenha levado a tal ação.

Apesar de Arroyo ter mencionado em sua reflexão a questão do ocultamento do real, sua visão de exclusão escolar constitui-se mais numa linha sociológica e explícita, analisando as relações entre classes sociais e educação, isto é, a dominação de uma classe mais favorecida financeiramente sobre uma classe popular, através das propostas educacionais e a perpetuação das estruturas sociais. Meu estudo procura diferenciar-se de uma visão sociológica, abrindo um espaço de discussão psicopedagógico que questiona as questões da construção do conhecimento e da autonomia.

Em 2000, no texto "Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica", publicado no livro "Para Além do Fracasso Escolar", organizado por Anete Abramowicz e Jaqueline Moll, Miguel Arroyo retoma o assunto da exclusão escolar, destacando que na escola há a cultura da exclusão para reforçar uma sociedade desigual e excludente.

No texto, Arroyo amplia sua discussão propondo formas de repensar a educação. Defende que a escola tenha um tempo mais humano de formação pluridimensional e de vivências plenas, demonstrando sua expectativa na escola por ciclos de formação²⁸:

Os ciclos de formação da infância e da adolescência caminharam de processos e recortes disciplinares, adestradores, rígidos e seqüenciados para processos e recortes mais flexíveis, menos disciplinares, mais formativos. Amplia-se a função da velha instrução elementar, conseqüentemente redefinem-se os velhos critérios do que seja aprovável-reprovável, do que seja fracasso-sucesso no direito à educação básica universal de todo ser humano (p. 24).

Ele destaca a reorganização da escola a partir de sua adequação ao tempo de vida dos alunos e alunas, bem como a combinação de conteúdos culturais e de vivências de formação intelectual, volitiva, artística, física e politécnica.

²⁸ A concepção da escola por ciclos de formação será trabalhada no item 4.2 "Ciclos de Formação" a partir dos estudos de Elvira Lima acerca das idéias de Wallon.

Durante a formação em serviço da equipe de Assessoria Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (5 de março de 2001), no auditório da Delegacia Regional do Trabalho, Arroyo reiterou sua idéia de que os ciclos adquirem sentido quando recuperamos o sujeito do processo, salientando que escola por ciclo é ciclo de formação humana. Destacou que é preciso rever a questão dos conteúdos à luz totalizante humana, considerando alguns e acrescentando outros.

Assim como Arroyo, também vislumbro, na consolidação das escolas por ciclos de formação, a construção de um ambiente mais inclusivo, que democratize a aprendizagem e valorize a cultura popular, respeitando o tempo e o processo de construção do conhecimento das crianças e adolescentes. Porém, em minha pesquisa, desejo chamar a atenção para os riscos que essa proposta educacional corre na sua prática. Sendo professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, uma das instituições a adotar a proposta dos ciclos de formação no país como uma das maneiras de construir a Escola Cidadã e, atualmente, a Cidade Educadora, em diversos momentos presenciei ações educativas que, apesar de parecerem estar seguindo as orientações da Proposta Político-Pedagógica do município, tinham efeitos contrários ao que se esperavam e pretendiam. Eram movimentos que aconteciam, na grande maioria das vezes, em sala de aula e que estavam implícitos na relação professor-aluno (falas, gestos e olhares). Penso que esses movimentos caracterizam-se como excludentes, mas os denomino como ocultos por estarem inseridos em uma proposta educacional que prega movimentos contrários, assim como se restringe à relação professor-aluno, não passando por vias formais, como suspensões, assinatura de ocorrências ou expulsão, tão utilizados na minha época de estudante (década de oitenta e início dos anos noventa). Os movimentos excludentes são visíveis a olhares investigativos, críticos e conhecedores da concepção teórica que fundamenta a Proposta Político-Pedagógica, podendo passar despercebidos aos participantes no processo.

Para explicar o fenômeno da **exclusão escolar oculta**, farei uma reflexão com base nas pesquisas de Beatriz Vargas Dorneles (1986) e Maria Helena Patto (1991), que trabalharam questões bastante próximas da pesquisa que apresento nesta dissertação, sendo que Dorneles desenvolveu seu trabalho em Porto Alegre, e Patto, na cidade de São Paulo, as duas na década de oitenta.

2.3.2 A Exclusão Escolar Oculta

Beatriz Vargas Dorneles (1986) realizou um estudo etnográfico sobre "Mecanismos Seletivos da Escola Pública: Um Estudo Etnográfico na Periferia de Porto Alegre", na década de 1980. Teve por objetivo identificar, nas práticas cotidianas da escola pública, os mecanismos internos existentes, responsáveis pelo fenômeno do fracasso escolar. Para tanto, selecionou uma escola estadual, entre as noventa e sete existentes na capital, que atendia aos seguintes critérios:

(...) atendimento massivo à população da classe trabalhadora; índices de repetência e de evasão acima de 35%; localização dentro do perímetro urbano; funcionamento de turmas de primeira a quinta séries, no mínimo; população discente entre seiscentos e novecentos alunos. (p. 61)

Dorneles investigou oito turmas da escola, sendo duas correspondentes a cada série de primeira à quarta do Ensino Fundamental.

Na pesquisa constatou, entre outras coisas, que o desenvolvimento das tarefas em sala de aula era centralizado no ensino do professor, visando à reprodução de conteúdos. O professor era a figura central da sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem ocorria a partir de uma concepção positivista, em que o conhecimento era estático, pronto e acabado. O papel dos alunos era o de memorizar e reproduzir os conhecimentos como haviam sido expostos pelo professor. O professor preocupava-se principalmente com a conduta dos alunos e relegava a segundo plano a transmissão de conhecimentos.

Em sua análise, Dorneles (1986) categorizou as práticas em quatro grupos: aspectos ideológicos, metodológicos, relacionais e estruturais.

Nos aspectos ideológicos verificou que, entre muitas questões, a imagem do aluno "ideal" que os professores possuíam era irreal, pois em cada turma havia apenas de três a oito alunos que correspondiam a tal característica. Segundo a autora, "os alunos que não correspondem ao que as professoras esperam são gradativamente excluídos da participação nas atividades de sala de aula" (p. 217). Havia uma baixa expectativa por parte dos professores em relação a alguns alunos, o que estava diretamente relacionado ao fracasso escolar. Outra representação ideológica do fenômeno da seletividade estava relacionada a

colocar a família como principal responsável pelo fracasso dos alunos. Essa situação eximia os professores de observar sua atuação no contexto escolar e sua participação na seletividade. Os textos trabalhados em sala de aula não tinham qualquer relação com a realidade vivida pelos alunos. Os conselhos quanto a hábitos de limpeza e alimentação dados aos alunos eram característicos da classe média e automaticamente desvalorizavam os de classe popular, sem questionar as condições histórico-materiais que os determinavam.

Nos aspectos metodológicos, Dorneles constatou que os processos de ensino-aprendizagem eram rígidos, centralizando a organização da sala de aula e o desenvolvimento das atividades no ensino do professor. A maneira de ensinar caracterizava-se pela repetição, e o eixo central da aprendizagem era a memorização dos conteúdos, sem significação para os alunos. A avaliação era um instrumento de controle do aproveitamento das oportunidades educacionais e de dissimulação do processo seletivo que ocorria na escola. Havia a exigência de rapidez na execução das atividades, o que Dorneles interpretou como uma necessidade de manter controle sobre os alunos, contendo-os com a contínua ocupação em tarefas. Por meio das entrevistas com os professores, a pesquisadora pôde observar a ausência de uma teoria que subsidiasse a prática pedagógica dos professores.

As tais categorias aproximam-se de uma das dimensões de análise escolhidas por mim e que tem por base a pesquisa de Becker (2000) sobre "A Epistemologia do Professor" e que objetivava a:

(...) busca a crítica da epistemologia do professor, epistemologia quase totalmente inconsciente – epistemologia subjacente ao trabalho docente -, e que pode manifestar-se predominantemente apriorista em alguns casos, predominantemente empirista noutros, ou ainda, como uma mistura mais ou menos equilibrada destas duas posições (p. 28).

A dimensão referida diz respeito a epistemologia presente na prática e no discurso das professoras, onde pesquiso as conseqüências veladas das epistemologias aprioristas e empiristas presentes na sala de aula, das quais as professoras não têm consciência e que estão inseridas numa proposta político-pedagógica que tem como principais referenciais teóricos Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire, propondo uma prática interacionista.

Outra dimensão construída por mim e que se aproxima dos aspectos referidos por

Dorneles (1986) é a das relações entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares. Nesse âmbito, procuro entender como tem se estabelecido ligações na escola entre os conhecimentos informais, que a criança constrói no âmbito familiar e comunitário, e os formais, trabalhados na instituição, e constato que a não-relação ou a própria desconsideração da cultura popular pode caracterizar-se como movimentos de **exclusão escolar oculta**.

Nos aspectos relacionais, Dorneles (1986) concluiu que a relação entre professores e alunos era autoritária e rígida, na sua definição de papéis. Havia a discriminação de alguns alunos por parte dos professores, fato que era possível de ser relacionado ao fracasso escolar.

Constatou-se, em quase todas as turmas, formas diferentes de tratamento dos professores, através da emissão de juízos de valor sobre determinados alunos que são rapidamente absorvidos pelos outros e reproduzidos, rotulando-os. (p. 231-232)

Dorneles (1986) observou o processo de rotulação em seis das oito turmas pesquisadas, sendo que, em quatro, verificou a evasão dos alunos rotulados. Nas duas turmas em que não observou a prática da rotulação, foram registrados os menores índices de evasão, o que a levou a estabelecer a correlação entre discriminação e seletividade.

Na maioria das entrevistas com os professores, a pesquisadora percebeu que a falta de condições financeiras das famílias era confundida ou relacionada à falta de condições morais.

Outra dimensão de análise construída por mim para o estudo dos movimentos de **exclusão escolar oculta** diz respeito à forma como a autonomia vem sendo trabalhada dentro das escolas municipais e em que medida a transmissão de valores e a imposição de certos comportamentos²⁹ ainda estão presentes no cotidiano escolar, classificando muitas crianças como inadequadas e indesejadas nesse ambiente. Designei-a como dimensão de construção moral e elaborei-a a partir das idéias de Piaget sobre o desenvolvimento da autonomia.

Quanto aos aspectos estruturais, Dorneles (1986) concluiu que a carência estava

²⁹ Ao falar em comportamento nessa dissertação estou me referindo a forma da pessoa se portar em um determinado ambiente, assim como a análise da exigência ou da construção de condutas nesse mesmo espaço de convivência. Para essa reflexão, usarei os estudos de Piaget (1994) "O Juízo Moral na Criança". Contudo, é importante deixar claro que ele, nessa pesquisa, propôs o estudo do juízo moral e não os comportamentos ou os sentimentos morais.

constantemente presente no cotidiano escolar, onde um conjunto de condições precárias (vidro quebrado, falta de lâmpadas, rimbos no teto, insuficiência de recursos didáticos entre outros) tornava o ambiente escolar fortemente desfavorável às atividades escolares. Soma-se a essas dificuldades o grande número de alunos por turma (de 35 a 40 alunos) reunidos em pequenas salas.

Com relação aos aspectos estruturais, a pesquisadora fez a seguinte observação:

De maneira geral, medidas pedagógicas e administrativas, como a divisão de alunos em turmas de repetentes e não repetentes, também contribuem para a seletividade escolar, pois ocasionam, de imediato, duas conseqüências: estigmatiza e discrimina os alunos repetentes e provoca uma reação de desagrado junto aos professores designados³⁰ para essas turmas. (p. 237-238)

Na escola pesquisada, as questões estruturais atendiam à necessidades do trabalho docente. O prédio era limpo, organizado e bem estruturado, e as professoras dispunham de materiais escolares para emprestar aos alunos mais carentes.

Em suas considerações finais, Dorneles (1986) afirma que "a escola seleciona abertamente os que, dentro dos seus pressupostos, se adequam melhor ao que a sociedade espera dos alunos da classe popular" (p. 239). Ela acredita que é preciso que os professores percebam e discutam a participação da escola no processo de seletividade, tentando reformular algumas formas de trabalho, considerando o significado histórico, em termos dos interesses envolvidos em sua conservação. "A ausência de uma concepção pedagógica clara, por um lado, dificulta o trabalho dos professores, mas possibilita vislumbrar algumas possibilidades de mudança nas relações e no ensino da escola pública" (P. 242). E, entre outras constatações importantes, salienta que é necessário rever as concepções ideológicas sobre as famílias da classe trabalhadora, para que se rompa com a subordinação e o preconceito e se passe a discutir a educação pública com os que são atingidos diretamente por ela.

A pesquisa de Maria Helena Souza Patto também desenvolveu-se na década de 1980 (a coleta de dados aconteceu mais precisamente nos anos de 1983 e 1984) e foi sobre "A

³⁰ Os professores mais novos na escola ficavam com as turmas de repetentes e primeiras séries.

Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia".

Na introdução de sua pesquisa (tese de livre-docência), Patto (1991) destaca a constatação de que a reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau, hoje denominado de Ensino Fundamental conforme a LDB 9394/94, ainda assumiam proporções inaceitáveis na década de oitenta e de que o ponto de estrangulamento era a primeira série.

Com objetivo de nessa pesquisa:

(...) contribuir para a compreensão do fracasso escolar enquanto processo psico-social complexo, permanecemos numa escola pública de primeiro grau e num bairro da periferia da cidade de São Paulo, onde foram realizadas observações em vários contextos e entrevistas formais e informais com todos os envolvidos no processo educativo que nela se desenrola, incluindo os alunos e suas famílias. (PATTO, 1991, p. 03)

Patto (1991) incluiu a participação das crianças em sua pesquisa, porque constatou que, geralmente, elas estavam ausentes nas pesquisas sobre a escola e sobre o fracasso escolar, sendo vistas apenas como números nas publicações sobre repetência e evasão escolar. Por essa razão, houve um convívio com quatro multirrepetentes, buscando responder às questões: "quem são essas crianças? Como vivem na escola e fora dela? Como vivem a escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de escolarizarem-se?" (PATTO, 1991, p. 4)

Patto (1991) ainda destaca na introdução que:

(...) trata-se de um estudo representativo, numa acepção de representatividade que difere de sua definição estatística: o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social. (p. 5)

Assim como Patto (1991) também não me interessava por questões estatísticas. Meu foco encontrava-se nas relações professoras-crianças e crianças-crianças e no processo de construção do conhecimento. Também trabalhei apenas com uma escola porque acredito, assim como ela, que o particular é um representativo de um contexto mais geral. No decorrer do ano de 2001, no trabalho como assessora da SMED, observei inúmeros movimentos de **exclusão escolar oculta** em outras escolas da Rede Municipal de Educação, os quais se

aproximavam bastante dos da escola pesquisada, o que comprova ser ela um demonstrativo do processo nas demais escolas.

A escola pesquisada por Patto (1991) vivia sob a tensão dos índices de aprovação e reprovação cobrados pela Delegacia Regional de Educação do município.

Patto (1991) observou, nos depoimentos e situações registradas, que a representação da clientela da escola era carregada de preconceitos e estereótipos sobre a pobreza, e isso abrangia da diretora ao porteiro. Também havia o estereótipo da inadequação da família "seja pela separação dos pais, seja por sua ausência, seja por defeitos morais e psíquicos que lhes são freqüentemente atribuídos" (p. 196).

Em relação às educadoras, Patto (1991) faz a seguinte referência:

Dobradas sob o peso de um trabalho alienado, objeto elas mesmas de autoritarismo e desvalorização social, destituídas de uma visão da totalidade social na qual exercem sua profissão e portadoras do desprezo social generalizado pelas classes 'baixas', as educadoras que se encarregam das primeiras e segundas séries na escola do Jardim dedicam-se diariamente a práticas pedagógicas autoritárias, arbitrarias e mais comprometidas com interesses particulares do que com os interesses da clientela. (p. 203)

Outra constatação muito interessante feita pela pesquisadora foi que as crianças que apresentavam um baixo rendimento no "teste de prontidão" realizado na escola e eram consideradas muito fracas ou "sem condições", passavam a integrar classes onde circulava, desde o início do ano, a decisão de que não seriam aprovadas no término do ano letivo. Para essas turmas, geralmente eram designados os professores considerados menos eficientes, pois nas demais era necessária toda a competência para o alcance de altos índices de aprovação. Em relação aos alunos, os estigmas e os rótulos estavam constantemente presentes em suas vidas, como era o caso das crianças acompanhadas durante a pesquisa.

A respeito dessas turmas de alunos avaliados como "fracos", Patto (1991) nos chama a atenção para uma importante constatação:

Mais do que contribuir para seu descompromisso com a tarefa de ensinar, o fato de ver a maioria de seus alunos como 'casos perdidos' leva a professora a instituir um verdadeiro 'faz-de-conta' em sala de aula... (p. 236)

Fazendo parte do sistema disciplinar, a escola dispunha de um livro de advertência que concretizava o disposto no regimento interno da instituição sobre a suspensão e expulsão de alunos. "Este livro também é conhecido na escola como 'livro do medo'" (PATTO, 1991, p. 219).

No decorrer da entrevista com as mães, várias vezes elas mencionaram a questão da cobrança do material escolar e do uniforme como um dificultador da permanência das crianças na escola:

Dona Maria da Paixão (...) revela que o fantasma dos gastos com a escola pode começar a rondar antes mesmo do ingresso da criança na escola; relata que ela e o marido não queriam que o filho fosse para a escola pois sabiam que não teriam dinheiro para comprar a roupa e o material. (PATTO, 1991, p. 277)

Na conclusão da pesquisa, Patto (1991) destacou quatro aspectos que considerou de caráter fundamental:

1. **"As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem"**³¹ (p. 340). A inadequação dessa escola decorria de sua má qualidade e da suposição de que as crianças pobres não possuem habilidades que, na realidade, muitas vezes, têm. Trabalhava a partir da expectativa de que sua clientela, que era pobre, não aprenderia, havendo uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos. O preconceito era estruturante de práticas, desde as decisões de política educacional até a relação diária da professora com seus alunos em sala de aula.

2. **"O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos"** (p. 343). Na escola, o administrativo tinha precedência sobre o pedagógico. O compromisso das professoras era com os números de aprovação, e não com cada uma das crianças como cidadãos com direito à educação e representantes de uma classe social expropriada que precisava escolarizar-se. Em relação a essa conclusão, Patto (1991) chamava a atenção para o

³¹ Grifo da autora.

fato de que "Quanto mais o trabalho pedagógico se transforma, por força de uma concepção tecnicista de ensino, em trabalho parcelar, tanto mais adquire características de atividade cotidiana alienada" (p. 344). A escola encontrava-se imersa numa cotidianidade que contrariava o objetivo de o espaço escolar ser um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas.

3. **"O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo"** (p. 346). Uma visão das famílias pobres como portadoras de defeitos morais e psíquicos orientava a ação das educadoras e era o que oferecia uma justificativa para a ineficácia da ação pedagógica, o que as dispensava de uma reflexão e fundamentava a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizavam suas práticas e decisões relativas à clientela. A natureza política do fracasso escolar era transformada numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola. A respeito desse tópico, Patto (1991) mencionava o cuidado redobrado que se deveria ter sobre os cursos de treinamento e reciclagem de professores, pois, em alguns, havia a confirmação dos preconceitos e estereótipos sociais e o contato com a "teoria da carência cultural"³².

4. **"A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico"** (p. 348). Nesta questão, Patto (1991) comenta que era perceptível o conflito latente e insuficiência do controle em relação aos comportamentos indesejados. Havia uma rebeldia que pulsava no corpo da escola, e a contradição estava presente no discurso de todos os envolvidos, sob uma aparente impessoalidade constante da subjetividade. Para Patto (1991), seria em reuniões de pequenos grupos de professores, para a discussão de questões que os afligiam em sua vida profissional, que haveria a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes.

As duas pesquisas estudadas possuem alguns pontos em comum e me auxiliam a pensar a exclusão escolar e caracterizá-la como oculta. As duas aconteceram na década de oitenta, época em que eu estudava no Ensino Fundamental e vivia o temor da reprovação e do seguir

³² As características dos alunos e de seu ambiente familiar são relacionadas com o desempenho em sala de aula. A causa principal do fracasso escolar encontra-se no aluno e na classe social de que é proveniente.

os comportamentos ditados pela escola como corretos. As duas, sob perspectivas diferentes, abordaram a questão da reprovação e da evasão escolar, que são relacionáveis com a situação da exclusão escolar, visto que os alunos eram excluídos da instituição escola e do processo educativo que nela acontecia. Contudo, meu estudo aproxima-se mais do de Dorneles (1986), pois Patto (1991) realizou um estudo psicossocial, onde refletiu sobre as questões sociais que influenciavam na escola. Já Dorneles (1986) preocupou-se com as questões da construção do conhecimento, assim como o objetivo deste trabalho. Esta dissertação caracteriza-se como um trabalho psicopedagógico, porque analisa as relações estabelecidas em sala de aula e constrói um processo reflexivo sobre a construção do conhecimento e da autonomia na sala de aula.

Porém, é necessário destacar um fator muito importante e que dá sentido ao adjetivo oculto que atribuo à exclusão escolar que estudei: na década de oitenta, como muito bem demonstraram as duas pesquisadoras, a situação da evasão, da reprovação e do controle disciplinar era de conhecimento de todos segmentos da escola (familiares, alunos, professores, funcionários e equipe diretiva) e entendidos como parte do processo educativo. As pesquisas eram uma das poucas formas de reflexão sobre o problema e, muitas vezes, se restringiam ao meio acadêmico.

Contudo, nos anos noventa, momento em que comecei a refletir sobre o fenômeno abordado nessa pesquisa, a situação mudou, havendo uma preocupação de diferentes instâncias no país em rediscutir a educação e a situação da criança e do adolescente nos diferentes espaços da sociedade. Com isso, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente³³ (1990), a partir de uma preocupação com o todo, e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁴, Lei no. 9394/96 (1996), como documentos que buscavam, entre outras coisas, reverter as questões abordadas pelas duas pesquisadoras (reprovação e evasão escolar).

O primeiro parágrafo da apresentação do ECA (1990) retrata a situação do país e a importância histórica do documento:

Com o advento da Constituição Federal de 1988, vive o Brasil um importante momento de construção dos princípios democráticos em que o cidadão influi decisivamente na gestão pública, através da escolha de seus representantes e da participação direta nos atos de governo.

³³ Abreviarei como ECA.

³⁴ Abreviarei como LDB.

No ECA, encontrei pontos relevantes que se referem à educação e que dão a idéia de um trabalho de inclusão das crianças e dos adolescentes no processo educativo escolar:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

Outra questão que remete à inclusão é a incumbência que é dada ao Poder Público de recensear, chamar e zelar pela freqüência à escola dos educandos no Ensino Fundamental. Os dirigentes das instituições de Ensino Fundamental têm a obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de faltas injustificadas e evasão escolar, assim como elevados índices de repetência.

Quanto aos movimentos de inclusão, há também a abordagem da LDB (1996), que entre tantas questões importantes também destaca a "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola"; a competência do Estado e do Município em zelar pela freqüência de crianças e adolescentes à escola, em parceria com os pais e responsáveis; a incumbência dos estabelecimentos de ensino de possibilitar meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento e a informação aos pais e responsáveis sobre o rendimento e a freqüência dos alunos.

Como é visível, as duas leis trazem nas suas entrelinhas a inclusão escolar, eliminando da escola certos mecanismos explícitos de exclusão que eram usados no meu tempo de estudante e da pesquisa de Dorneles (1986) e Patto (1991), embora elas não os tenham privilegiado em suas análises.

Mas atualmente a escola não exclui mais? No meu entendimento e pelo que pude constatar na minha pesquisa a resposta é “sim”, mas de maneira diferente do que acontecia na

década de oitenta. Hoje, a exclusão continua presente na relação professor-aluno. Ela ainda acontece através dos gestos, das falas, das expressões e dos olhares dos professores em relação aos alunos. Ela não se efetua, mesmo porque não pode, pelas vias formais e documentais, como ocorria na década de oitenta, de que é exemplo o "livro do medo", comentado por Patto (1991), pois atualmente há leis que falam da permanência do aluno na escola e do trabalho de inclusão que deve ser feito. Sendo assim, pode ficar imperceptível a algumas pessoas, e às vezes, até mesmo à própria professora que exclui, porque ela pode não perceber as conseqüências de suas ações.

Também qualifico a exclusão como oculta, porque a pesquisei numa escola municipal localizada na periferia de Porto Alegre, que tem como meta fundamental, enquanto Rede Municipal de Ensino, a garantia da aprendizagem e a construção de uma sociedade sem exclusão e voltada para os interesses da maioria.

Como já dito ao longo deste capítulo, construí três dimensões de análise para refletir sobre a **exclusão escolar oculta**: epistemológica, relações entre saberes comunitários e conteúdos escolares e construção moral. Essas dimensões serão abordadas mais adiante e, a partir dos dados coletados, demonstrarei a maneira como se manifestam na escola. Para este estudo tenho como principal teórico Piaget e também usarei algumas contribuições de Freire.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA

O bairro possui três escolas municipais, das quais elegi uma para realizar a pesquisa, devido à minha proximidade com a escola. No ano de 2000, fui nomeada professora na prefeitura de Porto Alegre e designada para trabalhar nessa escola. Realizei a atividade de professora volante de quatro turmas de A20 (crianças com idade em torno dos sete anos e em período de alfabetização), observando algumas questões que me auxiliaram na construção do problema de pesquisa.

Para contextualizar essa escola na dissertação, entrevistei a professora que em 2001 era responsável pelo setor de Coordenação Cultural³⁵, buscando conhecer a história dessa instituição na comunidade, visto que não há nada registrado a esse respeito. Acredito que a história de uma instituição demonstra sua relação com a comunidade a que atende, tornando visível os avanços, os limites e as dificuldades.

A professora iniciou o relato contando que a escola foi inaugurada no final do ano de 1987 pelo prefeito da época. A inauguração realizou-se conforme o protocolo: com banda, discurso e festa. Era o final de gestão e havia intenção de impressionar a população. Apenas cinco professores daquela época continuam trabalhando na escola e alguns funcionários. A impressão era de que a construção não representava uma mobilização comunitária, pois a área ao redor da escola possuía poucos moradores e uma escola estadual próxima atendia a essa demanda. Provavelmente, a construção da escola foi uma iniciativa da prefeitura, concretizando o sonho de atendimento em turno integral de crianças pertencentes a uma classe menos favorecida financeiramente. Posteriormente, a população ao redor da escola ampliou-se com a construção do Núcleo Esperança e algumas invasões, o que demandou a construção de outras escolas.

³⁵ Professor eleito pelo coletivo de educadores da escola mediante apresentação de projeto de trabalho. O professor trabalha junto com a equipe diretiva (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional), desenvolvendo um trabalho em consonância com o plano-político-administrativo-pedagógico-cultural.

No início, a escola era um Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), atendendo as crianças em tempo integral. As crianças entravam na escola de manhã e saíam no final da tarde. A grande maioria dos professores era recém nomeada na prefeitura e teve como uma de suas opções para lotação a escola em questão. Esses professores encontraram dificuldades em se relacionar com a comunidade, distanciando-se da cultura e a maneira de ser das pessoas ali residentes. Havia a cultura do professor, que era considerada correta e a que deveria ser seguida na escola. Os pais e o restante da comunidade eram mantidos apartados do espaço da escola, não havendo participação.

Com a mudança de governo e o início da administração da Frente Popular, a escola deixou de atender em turno integral, e as crianças passaram a estudar apenas em um turno: ou pela manhã ou à tarde, conforme a organização das turmas. A professora entrevistada considerou muito positiva tal mudança, pois não achava produtiva a forma de ensino em turno integral. O que ocorria nas escolas era totalmente diferente do que se ouvia falar: as crianças estudavam num turno e no outro brincavam por brincar, sem objetivos educacionais, diferentemente do que era proposto pela SMED³⁶. Ela também salienta que esse atendimento em meio turno possibilitou um número maior de vagas na escola.

A diferença cultural, que dificultou a relação inicial entre escola-comunidade, apresentou avanços no decorrer desses quatorze anos, havendo maior participação de todos os segmentos (familiares, alunos, funcionários, professores e representantes da comunidade) nas decisões escolares, mas a referida professora destaca que ainda não alcançaram o ideal, pois há muitos professores que desconsideram a importância desse processo.

No ano de 1999 a escola realizou uma pesquisa socioantropológica com a intenção de construir seu complexo temático. A pesquisa era constituída de perguntas elaboradas e realizadas pelo coletivo de professores, as quais eram respondidas pelos moradores dos arredores da escola a partir de visitas que recebiam em suas casas. Na construção do complexo temático da escola, os educadores destacaram algumas das falas coletadas, deixando de fora, provavelmente, muitos aspectos enriquecedores, o que acaba reduzindo os saberes comunitários estudados.

³⁶ Essa constatação faz parte da maneira de pensar dessa professora, que construiu sua visão a partir de sua interação com a comunidade e com a escola.

Todavia, minha atuação como educadora dessa escola no ano de 2000, permitiu-me perceber que nem sempre precisamos ir às casas dos moradores da comunidade para realizarmos uma pesquisa. Muito do que escrevi nessa parte da dissertação é fruto de minha inserção na escola com educadora. Educadora atenta ao que as crianças, familiares, funcionários e professores falavam. Ao ir almoçar com as crianças no ano de 2000 (professora) e 2001 (pesquisadora), conversava com elas sobre os assuntos do seu cotidiano, da vida em família e da comunidade. Por meio dessas e de outras conversas e interações com as crianças, assim como do interesse pela história pesquisada e organizada pela Secretaria Municipal da Cultura, fui conhecendo cada dia mais a comunidade em que trabalhava (2000) e em que pesquisava (2001), o que tornou possível caracterizar com mais propriedade esse espaço.

Farei um breve relato sobre a história de sua construção, destacando os principais pontos para o estudo do fenômeno da **exclusão escolar oculta**.

3.1.1 Luta, Esperança e Sofrimento

O bairro localiza-se a vinte e dois quilômetros do centro de Porto Alegre, ao município de Viamão. Sua população é bastante numerosa. Nos últimos cinco anos ocorreram novas invasões, e populações de outras localidades foram levadas para esse local.

3.1.1.1 História do Bairro

Até o ano de 1997, a história do bairro estava guardada apenas na memória de seus moradores mais antigos. A partir da iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura, que organizou o projeto "Memória dos Bairros", essa história tomou a dimensão de um livro, possibilitando acesso a ela e garantia de sua perpetuação.

Esse trabalho, com textos de Marion Kruse Nunes (historiógrafa), retrata os diferentes momentos vividos por uma comunidade na busca da construção de moradias mais dignas e nos faz compreender a cultura, os contrastes e a caracterização existentes até o momento atual.

A partir do trabalho de Nunes (1997), selecionei aspectos importantes para a contextualização da comunidade em questão.

A partir da década de 40, com o aumento do processo de industrialização, o problema da subabitação em Porto Alegre se agravou. A expansão industrial levou para o campo a mecanização da lavoura. Tal fato fez com que milhares de agricultores perdessem seu trabalho e procurassem a cidade grande como forma de solução para o desemprego no campo. Outro fator que contribuiu para vinda dos trabalhadores rurais para Porto Alegre, nesse mesmo período, foi a não-contemplação deles na criação da Consolidação das Leis do Trabalho.

Os trabalhadores rurais chegavam a Porto Alegre esperançosos de encontrar na indústria possibilidades de trabalho e vida melhor, mas essa requeria mão-de-obra especializada. Na cidade grande, restava a eles aceitar subempregos, como biscateiro, catador de papéis, etc. Assim, as malocas³⁷ surgiram em Porto Alegre como alternativa de moradia para esses desempregados vindos do campo.

Essas malocas constituíram as vilas, que se localizavam em bairros próximos ou no próprio centro da capital, o que facilitava o deslocamento das pessoas e tornava visíveis os problemas de ordem política e administrativa. Para camuflar tal parte da população, foi criado um sistema desenvolvimentista com o slogan "Remover para Promover", que previa a transferência dos moradores da vila para áreas distantes do perímetro urbano, sem a infraestrutura necessária.

Com a criação do DEMHAB³⁸ em 1965, iniciaram-se as primeiras remoções de famílias para um local distante vinte e dois quilômetros do centro urbano.

As pessoas removidas não eram consultadas, surpreendendo-se com a invasão do seu espaço e a remoção para outro lugar a que eram submetidas.

Além de surpreendidas na questão de opção quanto ao seu destino, também foram

³⁷ Expressão utilizada no livro pela historiógrafa.

³⁸ Departamento Municipal de Habitação.

usurpadas de seu único patrimônio, suas casas.

O bairro não dispunha de estrada, água, luz, escola, atendimento médico, etc. Bem como era muito distante do centro urbano.

Diante das muitas dificuldades, as famílias decidiram se organizar por meio de manifestos e outras formas de pressão, para adquirirem poder e exigirem o mínimo que lhes haviam prometido. Os poucos benefícios conquistados foram frutos de reivindicações procedidas em abaixo-assinados e protestos nos meios de comunicação. Esse momento histórico contribuiu para a construção de uma comunidade organizada e articulada politicamente, sendo, nos nossos dias, reconhecida pelas secretarias da Prefeitura de Porto Alegre como uma das comunidades que mais lutam por seus direitos.

A igreja católica também teve grande participação na constituição dessa comunidade, pois o padre, além de exercer suas atividades sacerdotais, era conselheiro das famílias que lutavam contra a adversidade habitacional, social, econômica e cultural.

O bairro também era a única opção para as pessoas que não tinham condições de arcar com os custos de moradia em Porto Alegre e eram atraídas pela promessa e o sonho da casa própria.

A partir da segunda metade da década de 70, o poder público deu início a um gigantesco projeto localizado do lado esquerdo da avenida principal do bairro no sentido centro-bairro, era a construção de um novo bairro. Esse deveria ser o maior núcleo habitacional de Porto Alegre e serviria de exemplo para todo o país. Muitas pessoas que moravam no bairro antigo, viram com expectativa a construção do novo bairro, pois, como a promessa era de que tinham ido para lá provisoriamente, acreditavam que seriam as primeiras a ocupar as novas casas. Contudo, poucas foram as que puderam se mudar para essas casas, pois, para adquiri-las, deveriam comprovar uma renda de cinco salários mínimos e emprego fixo.

A avenida principal passou a ser o divisor das águas entre o bairro antigo e o novo. Desse momento em diante, o bairro antigo (habitado pelas pessoas removidas dos centros urbanos) passou a ser chamado de outra maneira, agregando-se a ele vários outros núcleos de

ocupação irregular. Essa situação deu origem ao preconceito e a discriminação: hoje, a população do bairro antigo é malvista e rejeitada pelos habitantes do bairro novo, cuja população sente-se superior, pois suas casas foram adquiridas através da compra, possuindo melhores condições financeiras. As pessoas do bairro antigo são bem mais pobres, o que gera o preconceito e a discriminação.

Assim como ocorreu com os moradores do bairro antigo, os do bairro novo precisaram se agregar em associações para alcançarem o cumprimento de todas as promessas feitas, pois apenas a do saneamento básico havia sido cumprida, faltando transporte, telefone, hospital e outros recursos importantes.

A criação de uma escola de samba propiciou lazer, divertimento e a conscientização de que o carnaval é um meio para o desenvolvimento da cultura popular.

Com o passar dos anos e como resultado de muitas lutas comunitárias, a infra-estrutura do bairro aprimorou-se. Houve a implantação de pequenos centros comerciais, construção de escolas de diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Especial), creches, ginásios de esportes, delegacia de polícia, postos de saúde, Fórum Judicial, cartório, destacamento da polícia militar, banco, atendimentos médico e odontológico públicos, conveniados e particulares, Detran, supermercados, etc. Muitos moradores do bairro antigo e novo moram, trabalham e estudam no próprio local, não necessitando sair dele para suprir suas necessidades. O sistema de transporte foi aprimorado, com linhas de ônibus ligando o bairro a diversas localidades da cidade e fora dela (Viamão e Canoas).

Hoje, o bairro é como uma minicidade que supre praticamente todas as necessidades dos habitantes. Muitas pessoas dificilmente saem do bairro, pois lá moram e trabalham.

3.2 METODOLOGIA

Esta dissertação objetiva construir uma trajetória psicopedagógica de análise e reflexão sobre o fenômeno da **exclusão escolar oculta**, confirmando e teorizando sua existência, visando contribuir para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos e alunas. Para isso, adotei a metodologia qualitativa, que auxilia no processo de conhecimento

aprofundado do fenômeno e possibilita a explicação de comportamentos. Essa metodologia inclui o registro de comportamentos não-verbais e a aquisição de informações não esperadas ou imaginadas (VÍCTORA, 2000). Esta pesquisa tenta ultrapassar a reflexão sobre as crianças que abandonam a escola, pensando também sobre as que permanecem nela, mesmo sendo excluídas ocultamente.

3.2.1 Sujeitos da Pesquisa:

A pesquisa foi realizada durante aproximadamente sete meses do ano de 2001 (de 31 de maio a 26 de dezembro de 2001). O público-alvo foram os alunos e as professoras referências de cinco turmas do segundo ano do primeiro ciclo³⁹. As crianças também tinham aulas especializadas (Educação Física, Educação Artística e professora volante⁴⁰), mas concentrei meu trabalho nas professoras referências, pois elas eram as educadoras que interagiam mais tempo durante a semana (18 horas-aula) com os alunos e foi principalmente nessa relação que acompanhei as situações mais significativas ligadas ao fenômeno que pesquisava.

Como dito, concentrei-me em cinco turmas e em cada uma observei questões diferentes sobre o fenômeno da **exclusão escolar oculta**, em algumas mais acentuado e em outras nem tanto, mas todas tinham movimentos que caracterizavam o que estava sendo pesquisado. Procurei construir um caminho de reflexão a partir de um contexto maior (as cinco turmas) e fazer um recorte, para que o trabalho fosse mais enriquecedor. Pude pensar e analisar sobre as turmas em que o fenômeno mais se salientava. Um recorte prévio, isto é, a escolha das turmas antes do trabalho de campo, poderia impossibilitar um estudo mais aprofundado e detalhado, porque se limitaria ao que fosse coletado. Das cinco turmas a A destacou-se devido ao fato de a grande maioria das crianças entrevistadas relatar que a professora referência gritava e xingava, bem como comentar que discordavam da maneira com ela as tratava, também castigando e enviando para a direção quem incomodava e não ficava em silêncio em sala de aula. Essa constatação é bastante pertinente, pois Piaget (1994), em suas pesquisas, nos demonstra que dificilmente uma criança nessa faixa etária discordará da atitude de um adulto,

³⁹ No segundo ano do primeiro ciclo as crianças têm idades em torno dos sete anos e é um ano-ciclo considerado de processo de construção da alfabetização.

⁴⁰ Apenas uma das turmas teve uma professora volante assídua (não é uma das turmas escolhida para a análise nesta pesquisa). As demais tiveram professoras que passaram grande parte do ano em licença-saúde, sendo atendidas por diferentes estagiários.

pois acredita que ele sempre tem razão. Além desse fato, a turma A também se destacou por ter sido a turma que mais teve alunos faltosos no final do ano (de 25 alunos, 7 eram faltosos). A turma B foi escolhida, principalmente, por ter a professora referência que mais fez comentários, durante as avaliações das crianças, embasados em uma epistemologia apriorista. As conseqüências da sua forma de pensar puderam ser acompanhadas nas observações em sala de aula, onde ela geralmente salientava e elogiava a participação das crianças que considerava que teriam sucesso no processo de alfabetização. Às que ela acreditava já estarem fadadas ao fracasso, dirigia olhares, gestos e falas de descrença. Por esses motivos, das cinco turmas observadas e entrevistadas, escolhi as turmas A e B.

3.2.2 Procedimentos de Investigação

3.2.2.1 Observação Participante

Na observação participante o pesquisador passa a fazer parte dos eventos observados, deixando de ser um mero espectador, para ser alguém que interage com o grupo de pessoas. Essa técnica possibilita ao pesquisador examinar os possíveis significados de um evento, um grupo de pessoas e um indivíduo dentro de um contexto. Através da observação participante, tive a oportunidade de estar distante e próxima do objeto de análise, ou melhor, dentro e fora do evento pesquisado (VÍCTORA, 2000), pois muitas vezes fui chamada a participar das situações que se criavam e que enriqueciam minha análise. Em alguns momentos de atividade em sala de aula, as crianças não recorriam apenas à professora referência para buscar auxílio em suas dúvidas, dirigindo a mim suas solicitações.

Realizei cento e oito horas e cinquenta minutos de observação participante de diferentes situações geradas nas cinco turmas do segundo ano do primeiro ciclo.

Fiz observações em sala de aula (dois dias com a professora referência e um dia em que era a sua compensação⁴¹), em reuniões pedagógicas (aconteciam sempre às quintas-feiras das 10h30min às 12h), em formação em serviço, na Festa do Dia das Crianças, nos recreios, nas

⁴¹ Todo professor municipal de Porto Alegre trabalha quatro turnos por semana, sendo cada um de quatro horas e trinta minutos. Por isso, há um dia da semana fixo em que a professora referência não vem à escola, e as crianças têm aula com os professores especializados e a professora volante.

conversas informais e nos Conselhos de Classe.

A cada observação, organizei relatórios descritivos, procurando analisar as diferentes situações vivenciadas no ambiente escolar em relação ao fenômeno da **exclusão escolar oculta**, examinando seus possíveis movimentos.

3.2.2.2 Entrevista Oral Semi-Estruturada

Como a pesquisa em que analiso o fenômeno da **exclusão escolar oculta** nas relações vivenciadas na escola, se caracterizou como qualitativa, organizei entrevistas com as crianças, professoras referências, professoras especializadas e equipe diretiva, através de perguntas-chave e outras que surgiram ao longo da conversa. Porém, durante a análise de dados, concentrei a atenção nas entrevistas das crianças e das professoras referências, pois como já dito anteriormente, foi nessa relação que pude melhor observar e acompanhar os movimentos de **exclusão oculta**.

O roteiro das entrevistas foi construído após um período de observação participante e foi repensado após a análise do material da primeira turma entrevistada. Nessa reflexão, percebi a necessidade de acrescentar outras questões.

Tópicos abordados na entrevista com as professoras referências⁴²:

1. Formação profissional.
2. Conhecimentos e opinião sobre a Proposta Político-Pedagógica da SMED.
3. Posicionamento da assessoria e formação em serviço.
4. Comparação da escola com as demais escolas da Rede Municipal de Ensino, em relação à implantação da Proposta Político-Pedagógica da SMED.
5. Planejamento e a prática em sala de aula.
6. Construção do conhecimento.
7. O papel do professor no processo de construção do conhecimento dos alunos e alunas.

⁴² As perguntas das entrevistas encontram-se no anexo.

8. Construção da autonomia.
9. Caracterização das relações professora-crianças e crianças-crianças.

Os tópicos do um ao quatro auxiliaram no conhecimento do profissional e do espaço em que atua. A questão cinco estava relacionada com a dimensão de análise da relação dos saberes comunitários e dos conhecimentos escolares. Os tópicos seis e sete buscavam subsídios para a dimensão epistemológica, e o oito e o nove correspondiam à dimensão da construção moral.

Na entrevista com as crianças (aproximadamente 102 entrevistados), procedi de maneira diferente, pois embasada em Piaget, procurei trabalhar algumas questões do Método Clínico.

Conforme Inhelder, Sinclair e Bovet (1977), no Método Clínico o pesquisador faz hipóteses o tempo todo sobre as diversas significações cognitivas das condutas observadas e verifica-as no mesmo momento. O Método Clínico é enriquecido de uma dimensão experimental. O interrogatório acontece como uma conversa entre parceiros (pesquisador e criança). É necessário saber escutar e observar as crianças, cujas condutas reservam surpresas.

Piaget (1926) salienta que o bom pesquisador necessita reunir duas qualidades: observar, sabendo deixar a criança falar sem limitar ou desviar nada, e saber buscar algo de preciso, tendo a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, para controlar.

No livro “O Juízo Moral na Criança”, ele (1994) enfatiza que, no decorrer de uma conversa, pode surgir uma grande dificuldade, quando se trata de uma entrevista adulto-criança, pois as crianças podem responder não o que pensam, mas o que imaginam que o adulto deseja ouvir. É uma espécie de cumplicidade que a criança procura estabelecer com o que acredita que o adulto deseja e pensa. Já no livro "Representação do Mundo na Criança", Piaget comenta que é bastante difícil e complexo discernir, nas repostas das crianças, o que provém delas e o que foi inspirado pelo grupo adulto, pois a cada situação pode-se ter a impressão de estar fazendo perguntas nas quais elas nunca tenham pensado, mas o imprevisto e a originalidade das respostas parecem indicar uma reflexão anterior.

Buscando amenizar essa dificuldade, organizei, embasada em Piaget na pesquisa da

construção moral, uma história de fantoches. Durante a entrevista, as crianças não respondiam às perguntas para mim, mas para uma personagem (fantoche de palito) que conversava com elas. Essa história trazia algumas questões do cotidiano das crianças, como a necessidade do sustento e o trabalho informal como fonte de renda. A história encenada com os fantoches foi a seguinte:

Era uma vez uma criança que estava se preparando para ir pela primeira vez à escola. Ela tinha muita curiosidade sobre como era a escola e tentou perguntar para sua mãe. Sua mãe, porém, precisava terminar um bolo que tinha sido encomendado por uma vizinha e não pôde conversar e contar como era a escola.

Então, ela tentou conversar com o seu avô, que morava junto na mesma casa, mas ele também estava ocupado. Precisava terminar de arrumar a bicicleta de um cliente e estava atrasado com o serviço.

Nesse instante ela lembrou: “Ah! A minha amiga Jaqueline tem uns amiguinhos que estudam na escola (eu dizia o nome da escola). Vou procurá-la e ver se eles podem me ajudar.”

Pergunta: vamos ajudar esse (a) amigo (a)⁴³? Que tal pedirmos para ele (a) nos contar suas dúvidas?

As perguntas, que se encontram no anexo, tinham como referência os seguintes temas:

1. Descrição da escola e das aulas.
2. Sentimentos que o aluno possui em relação à escola e à sala de aula.
3. Possibilidades de construção do conhecimento na escola e em casa, e relações entre esses conhecimentos.
4. O sentido da construção da leitura e da escrita.
5. Caracterização da professora e a relação com ela.
6. As coisas boas e ruins da escola e a reflexão de como poderiam melhorar.
7. Comportamento.
8. O que o aluno imagina que a família e a professora pensa a seu respeito.

⁴³ Para os meninos usei um boneco e para as meninas, uma boneca.

As questões dois, seis e oito procuravam trabalhar com os sentimentos da criança em relação ao espaço escolar como um todo e a sala de aula. Nos tópicos um e cinco pretendia coletar elementos para a dimensão epistemológica. Os tópicos três e quatro buscavam subsídios para a dimensão das relações entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares. E, por fim, o tópico sete tinha como objetivo investigar questões importantes para a dimensão da construção moral.

Nas entrevistas, tanto com as professoras quanto com as crianças, utilizei gravador e fitas⁴⁴, para que pudesse registrar todas as idéias. Posteriormente, realizei a transcrição de cada entrevista, o que totalizou 241 páginas de material coletado de entrevistas.

3.2.2.3 Análise Documental

A análise documental, nessa pesquisa, teve a intenção de verificar alguns movimentos de permanência e inclusão da criança na escola, existentes na nossa sociedade e na cidade de Porto Alegre (escolas municipais).

Para tanto, realizei o estudo da Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre⁴⁵, do Estatuto da Criança (Lei Federal 8.069/1990) e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 9394/96)⁴⁶.

Também havia previsto o estudo do Regimento Escolar, mas a escola não dispõe do documento. A equipe diretiva estranhou a solicitação de tal documento, comentando que, na época da implantação da Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, foi explicado às escolas que a proposta seria o regimento de todas as instituições da Rede Municipal de Ensino.

Além dos três documentos oficiais citados, analisei os cadernos de algumas crianças, o que, em determinadas turmas, como a A, constituiu uma fonte rica em informações e movimentos de **exclusão escolar oculta**. A análise aconteceu com a permissão das crianças envolvidas.

⁴⁴ A utilização desse material era de conhecimento e consentimento dos participantes.

⁴⁵ Para o qual dedico um capítulo dessa dissertação.

⁴⁶ A análise dessas duas leis faz parte do capítulo “Exclusão Escolar Oculta”, onde procuro construir o problema de pesquisa.

Outro documento de análise foram os pareceres de avaliação das crianças, que eram redigidos trimestralmente pela professora referência e entregues aos familiares. Os pareceres tinham como objetivo informar sobre o processo de construção do conhecimento das crianças. Para isso, a professora descrevia seu acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno durante o trimestre. Analisei os pareceres dos três trimestres do ano letivo de todas as crianças das cinco turmas pesquisadas.

3.2.3 Organização e Análise dos Dados

A organização e a análise dos dados aconteceu em três momentos:

PRIMEIRO: reuni, li e refleti sobre todos os dados de cada turma. A partir dessa primeira análise, procurei verificar em quais turmas o fenômeno da **exclusão escolar oculta** era mais contundente, prejudicando o processo de construção do conhecimento das crianças. Decidi que faria um estudo sobre duas das cinco turmas trabalhadas, pelas razões já apontadas neste capítulo.

SEGUNDO: retomei os dados das duas turmas selecionadas e os categorizei conforme as dimensões de análise: epistemológica, construção moral e relações entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares.

TERCEIRO: após a categorização dos dados de cada turma, organizei a reflexão deles a partir da construção de um texto com a seguinte ordem: material de avaliação das crianças (depoimentos no conselho de classe e pareceres descritivos de avaliação), observações em sala de aula e diferentes situações escolares que envolviam a turma ou a professora, e entrevistas.

3.3 INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

No primeiro dia em que fui à escola (31 de maio de 2001) expor a pesquisa e pedir a permissão para realizá-la nas turmas de A20, percebi que o grupo de professoras aceitou, mas ficou um clima de desconfiança e desconforto. Considero isso compreensível, pois é difícil ter uma pesquisadora da educação na sala de aula, fazendo observações, principalmente quando

está vinculada à universidade onde as professoras se formaram, e avaliam como o melhor espaço de formação⁴⁷. Uma professora (turma B) observou que meu trabalho era limitado, porque se restringia a uma escola, mas essa colocação soou mais como resultado de um desconforto por eu pedir para entrar na sua sala e poder compará-la com as demais colegas. Na ocasião, expliquei ao grupo que a pesquisa era de caráter qualitativo e não envolvia comparações estatísticas, por isso não havia a necessidade de realizá-la em mais de uma instituição, e tratava-se de uma análise das relações, podendo ser feita até com um número menor de turmas ou pessoas. Além disso, comentei que o sigilo e a não-identificação dos sujeitos eram pontos éticos principais da pesquisa e que não exporia os nomes das educadoras, das crianças e, muito menos, da escola. Logo, não haveria identificação dos profissionais e das crianças na pesquisa. Outra professora solicitou que, em troca do espaço de pesquisa que receberia delas, eu trouxesse contribuições em relação ao trabalho em sala de aula e com alfabetização, acrescentando que gostaria de ter mais informações sobre ciclos, construtivismo e alfabetização.

Durante o ano, levei vários materiais organizados pela assessoria de alfabetização para as professoras do ano-ciclo que pesquisava e para as demais também, pois eram minhas conhecidas e pediam contribuições em relação a algumas questões (principalmente alfabetização e Educação Infantil, áreas em que atuei como educadora). Contribuí com sugestões de materiais e jogos matemáticos para o Laboratório de Aprendizagem, solicitados pelas professoras desse espaço. As contribuições aconteceram sempre a partir de solicitações do grupo, porque eu procurava não interferir no cotidiano da escola. Essa interferência poderia ser interpretada como uma posição de superioridade do saber, pois além do vínculo com a UFRGS, eu também estava ligada à assessoria técnico-pedagógica de alfabetização da SMED. Os auxílios aconteceram na medida em que não eram considerados prejudiciais à pesquisa e ao papel que queria construir na escola. Meu objetivo na escola era ser vista como pesquisadora e não como uma pessoa superior intelectualmente ou que representava a instituição SMED. Sempre lembrava: *“Aqui não sou SMED, sou pesquisadora.”* Além disso, procurava salientar que minha área de atuação nas escolas era a região centro-sul da cidade, que abrange os bairros Cavallhada, Tristeza, Camaquã e Ipanema, que são distantes do bairro

⁴⁷ Já em 2000, quando era professora nessa escola, sentia que o Curso de Mestrado era muito valorizado e que consideravam difícil ingressar e enfrentá-lo. A Universidade Federal gerava grande respeito no campo da pesquisa.

de pesquisa. Explicava que procurava me desligar das questões da SMED e direcionar meu olhar para a pesquisa. Claro que um desligamento total é impossível, pois não há como anular os diferentes papéis que exerço - assessora, educadora e pesquisadora -, mas estava em alerta constante para que eles não se confundissem e eu pudesse tomar alguma atitude que extrapolasse o olhar pesquisador. Penso que esse foi um dos maiores desafios que enfrentei no trabalho de campo: ser pesquisadora, mas ter vínculos afetivos⁴⁸ e profissionais com a instituição.

Essa situação me evocou a experiência relatada por Alba Zaluar (1985) sobre sua inserção na comunidade de uma favela carioca e as vicissitudes que enfrentou na construção do papel de pesquisadora. O percurso não foi fácil! Chegou a ser confundida com repórter ou investigadora de polícia, pois utilizava máquina fotográfica e gravador, materiais também usados por esses profissionais. Contudo, aos poucos e a partir de sua interação no grupo carnavalesco, foi construindo seu lugar de pesquisadora. Numa das passagens do seu livro, no capítulo "O Antropólogo e os Pobres: introdução metodológica e afetiva", após relatar sua luta na construção do papel de pesquisadora na comunidade, fez o seguinte comentário:

... eu preferia ser amada a ser respeitada, e havia atingido o meu intento. Com isso, nossas trocas perderam o caráter que rege as prestações entre desiguais. Sem nunca ser considerada uma igual, fui 'aceita' finalmente. (p. 20)

Acredito que algo muito parecido tenha ocorrido comigo, pois fui aceita no grupo como pesquisadora, mas as solicitações de ajuda, auxílio e contribuições demonstravam que não era considerada uma igual.

Após o primeiro conselho de classe que observei (dia 7 de junho de 2001, da turma A) me senti acolhida pelo grupo. No decorrer da reunião, o constrangimento foi sendo rompido e ficamos descontraídas. Apenas uma professora (especializada) ficou preocupada com o que eu escrevia e dizia brincando que precisavam cuidar as falas. Eu disse que ficassem tranqüilas, pois o sigilo dos nomes dos educadores, das crianças, da escola e do bairro seria respeitado. Terminamos o conselho num clima amigável, e eu já me sentia aceita pelo grupo. Em cada

⁴⁸ Como havia sido professora na escola no ano anterior, possuía laços de amizade com algumas educadoras. Entretanto, com as pesquisadas, não havia um relacionamento muito próximo. Conversávamos, trocávamos idéias e atividades, mas não havia intimidade nas nossas relações.

conselho, levava algo para lancharmos, o que acabou ficando como marca da minha presença nesse espaço.

Durante as observações notei que as professoras de três turmas, uma delas a A, preparavam seu planejamento para minha vinda. Como tinham demonstrado constrangimento e desconforto em relação às observações em sala de aula, acordamos que sempre combinaríamos previamente o dia e o horário das mesmas, por esse motivo tinham tempo de organizarem o planejamento anteriormente. Com isso, não quero dizer que nos demais dias elas não planejassem, mas que no dia da observação o cuidado era dobrado, havendo o cuidado de não oferecerem atividades que movimentassem muito as crianças. A professora da turma A, no dia 21 de agosto de 2001 (segunda observação), colocou um filme que ocupou aproximadamente a metade da aula, o que me deixou bastante intrigada, pois pareceu usar isso como um recurso de ficarmos menos tempo em atividade em sala de aula. Já as professoras da turma B aparentavam não organizar nada em especial, bem como pareciam não planejar (por escrito) anteriormente o que fariam em aula. Uma delas chegou a dizer que quando estava na sala é que pensava no que faria.

No decorrer do ano, algumas vezes fui solicitada a dar informações sobre a SMED, mas foram poucas essas ocasiões, porque penso que construí, lentamente, meu lugar de pesquisadora na escola. A nova direção procurou-me para obter mais informações sobre o "banco" de supervisores e orientadores que foi organizado pela SMED. Furneci as informações, pois isso não influenciaria na minha pesquisa e no meu papel na escola, e sugeri que marcassem uma hora com a pessoa responsável por esses dados.

Quando comecei a fazer as observações nas turmas de A20, passei a viver outro conflito. Percebi que muitas coisas que observava e que concebia como equivocadas eu já havia feito como educadora em 2000, naquela escola. Assim sendo, como poderia criticar algo que até já tinha feito? Sentia-me desconfortável ao fazer as anotações. Mas aos poucos fui percebendo que o fato de observar situações que eu já havia protagonizado e que hoje analisava como problemáticas demonstrava que eu estava num espaço privilegiado de reflexão e construção do conhecimento. Provavelmente, quando retornasse para a sala de aula seria diferente, pois teria passado por um momento importante de estudo e pesquisa. Como pesquisadora pude construir um espaço de reflexão, onde, através das contribuições teóricas,

principalmente da Epistemologia Genética, pude analisar a ação pedagógica no ambiente escolar. No último capítulo desta dissertação, abro um espaço de discussão sobre o assunto, construindo novos questionamentos sobre o momento que a pesquisa me possibilitou.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 DIMENSÃO DE ANÁLISE: EPISTEMOLÓGICA

Para a SMED, a escola é um espaço vivo e democrático, voltado para o trabalho com as classes populares. Deve oportunizar o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente, envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, e estabelecer uma constante relação entre teoria e prática. Para a secretaria, o conhecimento é uma ação humana atrelada ao desejo de saber e o homem é um ser em construção, acontecendo no movimento a instauração do desejo de aprender. Com essa filosofia, a Secretaria de Educação possui uma Proposta Político-Pedagógica que propõe uma prática interacionista e libertadora e fundamenta-se principalmente nos teóricos Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire.

A partir da prática interacionista e libertadora, busca-se romper com a educação bancária, isto é, com a educação como o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, e procura construir uma interação em que educador e educando, juntos, se tornem sujeitos do processo em que crescem, que é de caráter reflexivo e implica um constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE, 2000).

Contudo, pude verificar que a prática interacionista passa, inúmeras vezes, distante da escola, permanecendo como uma proposta no papel. As duas professoras acompanhadas relataram, na entrevista, terem em suas formações estudado os pesquisadores que fundamentam essa epistemologia:

Professora da turma A

- Como tu caracterizas a tua formação durante a universidade e depois na especialização? Que teóricos fizeram parte dessa formação?

- Ah, eu peguei bem a parte do Paulo Freire, peguei Piaget, havia vários que eu me lembro, assim, de... Humm... Emília Ferreiro. Acho que foram os principais, de que eu me lembro, Gadotti, Vygotsky...

Professora da turma B

- Como caracterizas tua formação? Que teóricos fizeram parte dela?
- Na minha formação era Piaget, Freire, os sociólogos, até Fernando Henrique fez parte de minhas leituras...

Entretanto, como demonstro na análise de cada turma, esse fato não garante que na prática as coisas efetivamente aconteçam.

Como já dito anteriormente e exposto o objetivo, Fernando Becker (2000) desenvolveu uma pesquisa denominada "A Epistemologia do Professor", na qual me fundamento para a construção dessa dimensão de análise. Nela, o autor chegou a várias conclusões, mas destacarei as mais relevantes para esta dissertação:

- Uma das grandes constatações foi que "a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e a de que só em condições especiais o docente afasta-se dela, voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada." (p. 331)

- Quando na pesquisa desautorizavam, através dos questionamentos, o paradigma empirista, o docente apelava para os pressupostos epistemológicos aprioristas.

Outra questão de extrema importância para minha discussão, consta no último parágrafo da conclusão da pesquisa de Becker (2000):

(...) a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem esta mudança de paradigma – superando o empirismo e o apriorismo – certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática docentes. A superação do apriorismo e, sobretudo, do empirismo é condição necessária, embora não suficiente, de avanços apreciáveis e duradouros na prática docente. (p. 335)

Para melhor esclarecer o que seja cada uma das epistemologias referidas, busco em Piaget, um dos principais referenciais teóricos de minha pesquisa, suas conceitualizações:

EMPIRISMO – O progresso intelectual é atribuído à pressão do meio exterior. As características do meio exterior seriam gravadas no espírito da criança pouco a pouco. Ignora-

se a atividade intelectual em proveito da pressão exercida pelas coisas. A experiência se impõe por si mesma, sem que o sujeito tenha de organizá-la. Não há a necessidade de uma atividade do sujeito para a constituição da experiência. A experiência é uma recepção (Piaget, 1987). É como se o sujeito fosse uma folha em branco onde o meio imprime os conhecimentos. A aprendizagem é concebida como registro de dados exteriores (PIAGET, 1990).

APRIORISMO - O surgimento do apriorismo ocorreu quando o empirismo lamarckiano foi rejeitado devido às dificuldades em relação ao problema da hereditariedade da aquisição (PIAGET, 1987). O apriorismo considera que "as 'categorias' do saber seriam biologicamente pré-formadas a título de condições exteriores a toda experiência" (PIAGET, 1990, p. 59). Para os aprioristas, o conhecimento é concebido como algo que mergulha suas raízes no sistema nervoso, isto é, na estrutura pré-formada do organismo. Podemos considerar os gestaltistas como aprioristas, pois eles não especificam a origem das estruturas e limitam-se a dizer que elas se impõem necessariamente aos sujeitos numa situação dada. Piaget simpatiza com o esforço dos gestaltistas em encontrar as raízes das estruturas intelectuais nos processos biológicos concebidos como sistemas de relações, e não como a expressão de forças substanciais. Contudo, ele acredita que é preciso tornar o gestaltismo mais móvel e substituir o seu apriorismo por um relativismo genético. "Uma Gestalt não tem história porque não leva em conta a experiência anterior, ao passo que um esquema resume em si o passado e consiste sempre, portanto, numa organização ativa da experiência vivida" (PIAGET, 1987, p. 356). Piaget acredita que os novos comportamentos se definem como um desenvolvimento das fases precedentes, pois, comparando o progresso da inteligência em seus três filhos, concluiu que cada nova conduta se constitui por diferenciação e adaptação das precedentes (PIAGET, 1987).

INTERACIONISMO – Para os interacionistas, "a inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas" (PIAGET, 1987, p. 379). A assimilação é a incorporação de uma realidade externa qualquer a uma outra parte do ciclo de organização, é a tendência de toda conduta a conservar-se e a extrair a sua alimentação funcional do meio externo. Na verdade, a organização é a coerência formal, a acomodação é a experiência e a assimilação é o ato de julgamento.

A diferenciação dos esquemas opera-se na medida em que os objetos são assimilados por diversos esquemas, simultaneamente, e em que a sua diversidade se torna, destarte, suficientemente digna de interesse para impor-se à acomodação. (...) é na medida em que a coordenação dos esquemas impele o sujeito a interessar-se pela diversidade do real que a acomodação diferencia os esquemas (PIAGET, 1987, p. 385).

No início, o objeto e a atividade do sujeito são confundidos. É na medida em que ocorre a diferenciação da assimilação e da acomodação, que o papel do sujeito se afirma. As estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se na medida das necessidades e das situações. A experiência é concebida como acomodação ativa, correlativa à assimilação. Para Piaget, "a inteligência é construção de relações e não apenas identificação; a elaboração dos esquemas implica tanto uma lógica de relações quanto uma lógica de classes" (PIAGET, 1987, p. 389). Na verdade, Piaget nos mostrou que o conhecimento não está nem na pessoa que aprende e nem no objeto, mas que se constrói na interação desse sujeito com o objeto. Para Piaget (1990) o interacionismo é:

(...)uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto ao mesmo tempo que o considera um limite (...) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma construção contínua (p. 05).

Na introdução do seu livro "Epistemologia Genética" (1990⁴⁹), Piaget faz o seguinte comentário:

(...) o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, portanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (...) todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova (p. 01).

O conhecimento resulta das interações que ficam a meio caminho entre o sujeito e o objeto, dependendo dos dois ao mesmo tempo e não havendo trocas entre formas distintas (PIAGET, 1990).

Analiso, a partir de agora, os dados coletados em cada turma e que têm ligações com a dimensão epistemológica:

⁴⁹ Sua primeira publicação foi em francês em 1970 e a data de 1990 é da primeira edição brasileira, a qual usei.

4.1.1 Turma A

Nos Conselhos de Classe, momento de avaliação das crianças de que participa com toda a equipe de professores da turma, a professora referência, geralmente, utilizava adjetivos como *querida, interessada e limpinha* para a descrição de uma “ótima” aluna, bem como enfatizava que a família participava das questões escolares. Não fazia qualquer comentário sobre o processo de aprendizagem, deixando, através dos adjetivos mencionados, subentendido que estava avançando em seu desenvolvimento. Parecia que os adjetivos davam conta da avaliação da aluna, como se o ser limpinha, querida, interessada e ter uma família atuante garantisse que o processo de alfabetização se concluísse. As demais professoras e o SOP se contentavam com a descrição, não fazendo qualquer questionamento que levasse a um melhor conhecimento da aluna.

A descrição de Eva é muito parecida com a utilizada para crianças que fazem parte da mesma classe social da professora (classe média e média baixa na sua grande maioria), logo, faz-me inferir que, para a professora, era óbvio a aluna aprender:

EVA

- Querida, interessada.
- A família participa.
- É limpinha.

Entretanto, quando era feita a análise de crianças que apresentavam um processo de construção da escrita mais lento e, às vezes, parecendo estacionário, a professora, freqüentemente, recorria a explicações aprioristas. Relacionava, nas avaliações, “dificuldades de aprendizagem” com questões genéticas. O restante das professoras que participavam da reunião (supervisão, orientação, professoras especializadas e do Laboratório de Aprendizagens) não questionava as explicações aprioristas, sugerindo uma posição de concordância, assim como também não indagava o trabalho pedagógico ou outros fatores que poderiam influenciar na construção. Um exemplo desse fato é a fala da professora quanto à aluna Laura, quando expressou as seguintes idéias:

Acho interessante, pois pode ser falta de neurônio ou violência familiar.
A família tem problemas de aprendizagem.
Dever ser problema genético.

O apriorismo também aparecia em algumas situações de sucesso na construção da escrita. Ao descrever Maria, uma “boa” aluna, a professora iniciou dizendo:

- É uma família esperta e envolvida.

O caso da aluna Glória era um demonstrativo de falas depreciativas por parte da professora, havendo apenas uma frase relacionada aos conhecimentos construídos:

- É um caso sério!
- É suja.
- Ela fede
- É toda errada.
- Parece um bicho comendo.
- Está intermediário 2.
- Matemática zero.
- O pai alega que ela foi atropelada no ano passado e não ficou boa da cabeça.
- Precisamos denunciar por negligência, pois parece que está sofrendo.

Num primeiro instante, foram traçados aspectos que fugiam à questão do processo de construção do conhecimento, caracterizando coisas que "ela era", não sendo vislumbradas mudanças ou avanços. Num segundo momento, foi reproduzida a fala do pai como explicação, isto é, o problema era orgânico. No II trimestre (30 de agosto de 2001), Glória continuava fadada a não ter possibilidades de aprendizagens, conforme a opinião da professora.

No último Conselho de Classe (11 de dezembro de 2001), enquanto conversavam sobre a aluna Glória, a professora referência comentou que o bom era a aluna ir para A10, pois pensava que *ela não precisa de um transplante, mas de um implante cerebral*. Com tal comentário, a professora deixava claro que não via na aluna qualquer chance de construção de conhecimento, levou-me a supor que não daria a essa aluna a mesma atenção que dedicava aos demais.

Na avaliação do aluno Marcos, observa-se como a questão da miséria é considerada pelo grupo de professores. Alguns dos comentários foram:

A gente nota que tem dificuldades financeiras, mas está indo. (professora referência)
Percebe-se que a simplicidade não atrapalha. (professora especializada)

Fico imaginando se Marcos tivesse alguma dificuldade, como isso seria analisado pela professora e qual seria a reação do restante do grupo? Atribuiriam todas as dificuldades à situação de miséria do aluno? Seria Marcos deixado de lado assim como Glória, que é considerada como "um problema familiar" e aparentemente vista como sem condições de aprender? Como é possível inferir, a condição financeira influenciava o pensamento do grupo de professores e a concepção de aprendizagem que a professora referência possuía em relação a algumas crianças.

No Conselho de Classe do III Trimestre (11 de dezembro de 2001), uma das professoras do Laboratório de Aprendizagem comentou que "as piores bombas" tinham ficado na turma A, a outra professora desse mesmo espaço complementou dizendo que as crianças da turma eram "hors concours".

Depois desse comentário, a que falou por último, disse que se negava a aceitar que uma criança não pudesse aprender, e que se acreditasse nisso iria ser camelô no centro. Estranhei o comentário, pois, várias vezes, a mesma professora fazia gestos e expressões de concordância quando a professora referência comentava sua visão de que as questões genéticas influenciavam na aprendizagem negativamente, em alguns casos. Teria ela então revisto seus conceitos sobre aprendizagem? Posso afirmar que não, pois em Conselhos de Classe de outras turmas, continuou concordando com comentários que remetiam a esse aspecto. Via de regra, como já dito anteriormente, as falas da professora referência sobre a questão eram acolhidas pelo grupo, e as poucas discordâncias, como a citada, não eram consistentes.

Retomando a avaliação do aluno Marcos, a professora destacou que o menino mostrava dificuldades na diferenciação da hora de brincar e da hora de trabalhar (realização das atividades em aula). O comentário sugere que a professora referência não concebia os momentos lúdicos como momentos pedagógicos, ou melhor, ela não proporcionava momentos pedagógicos lúdicos à sua turma. Durante as observações em aula, percebi que propunha atividades e determinava que elas fossem realizadas em silêncio e individualmente, não permitia qualquer interação aluno-aluno e os trabalhos não tinham caráter lúdico. O trabalho em sala de aula era concebido como algo "sério e árduo".

Em várias entrevistas, as crianças diziam que a escola era legal porque podiam brincar,

mas quando questionadas sobre quando faziam isso, apontavam o recreio como esse momento. Passavam a idéia de que a sala de aula não possuía espaço para o lúdico, apenas para trabalhos “sérios”. Essa situação era observável também nas aulas, onde as crianças tinham que permanecer a maior parte do tempo quietas. Às vezes, sentavam em grupos, mas não podiam, em nenhum momento, interagir com os colegas. Veridiana explicou o que se fazia na aula:

Veridiana, conta para a Joana como é a escola?

- A escola é muito legal, tem um monte de coisa pra brincá, as coisas tri legal, tem física, tem um monte de coisa pra gente brincá.

Quando é que a gente pode brincar na escola, a gente pode brincar o tempo todo?

- Sinalizou com a cabeça que sim.

Sempre, sempre?

- Sempre.

Até na sala de aula?

- Não, na sala de aula tem que escrevê, tem que estudá.

Nessa turma, não havia relações entre estudar e brincar, ou melhor, a professora referência não propunha um trabalho lúdico de alfabetização.

Em muitos pareceres a aprendizagem era colocada sob a responsabilidade da criança, na avaliação da aluna Deise, por exemplo, tal situação chamava a atenção:

A Deise relaciona-se bem com colegas e professores, geralmente respeita as regras do grupo.

Buscar sempre trabalhar com capricho e organização.

Com mais concentração e menos conversas, poderá concluir as atividades propostas e mostrar suas reais possibilidades.

Escreve bem seu nome. Continuar investindo na aprendizagem do alfabeto.

Mostrou bom raciocínio lógico. Investir na aprendizagem dos números até 10 (dez).

Outro fato bastante significativo diz respeito ao que a professora referência escrevia nos pareceres das crianças quando estabelecia alguma relação entre a "dificuldade de aprendizagem" e o histórico familiar escolar. É o caso de Glória, aluna já mencionada anteriormente na análise dos Conselhos de Classe. Foi feita a seguinte descrição:

A Glória apresentou dificuldades no relacionamento com colegas. Dificilmente permanece sentada durante a aula. Muito dispersiva, atrapalha seu ritmo de trabalho e o trabalho do grupo.

Demonstrou dificuldades para compreender as propostas de atividades. Mostra falta de

capricho e de organização com seu material e com as tarefas feitas. Necessita de mais auxílio da família em termos de organização, uso do caderno e de todo seu material. Ainda não conhece todo o alfabeto. Confunde-se ainda na escrita do nome. Mostra dificuldade em atividades que envolvam raciocínio lógico.

O parecer de Glória não menciona, em nenhum momento, futuras possibilidades de aprendizagem ou sugestões de dedicação ou investimento. Apenas é citada a necessidade da participação da família, a qual, através da mãe, já realizou uma tentativa, embora equivocada (ficar ao lado da filha na sala de aula, forçando-a "a aprender"). Vemos, na avaliação dessa criança, destacadas apenas suas dificuldades. Se compararmos as falas do Conselho de Classe e a avaliação escrita, conclui-se que a professora não parece acreditar que Glória poderia avançar no seu processo de construção do conhecimento. Verifico que isso se deve à relação que estabelecia com o processo da irmã Keila, que também fora sua aluna em anos anteriores e que apresentara muitas dificuldades:

- Ai meu Deus! (suspiro geral)
- Está Pré-Silábica 1 e Pré-Silábica 2.
- Muita dificuldade em identificar o seu nome.
- Precisa que se diga o que é número e o que é letra.
- Ela vive na sujeira e não consegue separar o que é limpo e o que é sujo. (PEF⁵⁰)
- A mãe invadiu a aula e ficou meia hora forçando para a aluna aprender.
- É caso de família. A Keila, irmã dela, era assim, foi minha aluna e tinha muitas dificuldades também..

Glória estava fadada, como demonstrado no Conselho de Classe, a carregar o estigma de "dificuldade de aprendizagem" a partir de uma concepção apriorista de aprendizagem, não adiantando pensar num trabalho pedagógico diferenciado, bem como fazer sugestões que indicassem sua dedicação. Para que essa idéia torne-se mais clara, é possível comparar as avaliações de Glória com as de Laura. Laura era reconhecida como uma aluna com dificuldades, mas não eram estabelecidas relações com questões hereditárias. No Conselho de Classe foram feitos os seguintes comentários:

- Ela está de corpo presente no Laboratório de Aprendizagem.
- Não consegue fazer tudo no tempo.
- Dificuldade de compreender o solicitado.
- Ela parece travada, não flui.
- Está l2, reconhecendo algumas primeiras letras das palavras.
- No alfabeto ela reconhece as vogais, que trabalhamos bastante.
- A família parece não ajudar.

⁵⁰ Professora de Educação Física.

Sua avaliação trazia a seguinte descrição:

A Laura relaciona-se bem com professores e colegas.
 Respeita as regras do grupo.
 Procurar realizar as atividades propostas com concentração e empenho, buscando maior compreensão do que se pede. Realizar as tarefas até a conclusão.
 Escreve seu nome. Investir na aprendizagem das letras do alfabeto.
 Apresentou dificuldades para compreender e realizar as atividades que envolvem raciocínio lógico. Necessita investir mais na aprendizagem dos números. Com o auxílio da família, juntamente com a escola, poderá avançar mais.

No parecer de Laura o processo de construção do conhecimento estava posto como responsabilidade dela. Logo, havia embutida a crença de que ela teria condições de melhorar, ao contrário do de Glória, em que apenas eram apontadas as dificuldades e consideradas como questões genéticas.

Nos pareceres do II Trimestre (30 de agosto de 2001), a professora mencionava o fato de momentos de conversas e brincadeiras atrapalharem o processo de desenvolvimento das crianças. Essa questão era salientada até nos pareceres das crianças vistas como “boas” no Conselho de Classe.

DEISE

Dispensa-se com conversas e brincadeiras o que prejudica seu ritmo de trabalho.

JAMILE

Em vários momentos conversas e brincadeiras atrapalharam seu desempenho.

A situação volta a demonstrar o que foi observado em aula: para que o conhecimento fosse construído a professora referência demonstrava acreditar que eram necessários silêncio e trabalho “sério e árduo”, sem a presença do lúdico.

Outra constatação importante refere-se à observação do dia 02 de agosto de 2001 (primeira observação), quando as crianças estavam sentadas em trios, uma do lado da outra e viradas para frente da sala, isto é, para o quadro. Várias vezes a professora comentava que estavam em grupo:

- O grupo da Glória está atrasado na atividade!
- Vamos ficar sentados no grupo!
- O Grupo do Marcos pode ir conversar no cantinho na rua.

Essa é "uma forma comum de se pensar" que se está trabalhando em grupo, mas na verdade, os alunos continuam virados para frente, e o professor permanece o centro do processo, visto que na turma quem falava o tempo todo era a professora, e as crianças permaneciam em silêncio, executando as tarefas ou respondendo somente quando eram questionados. Essa maneira de trabalhar aproxima-se muito de uma epistemologia empirista, onde a professora é o centro do processo e as crianças devem permanecer em silêncio para receber os conhecimentos transmitidos por ela.

A observação da organização da sala de aula também me remeteu a uma epistemologia empirista:

Há na sala um alfabeto que fica em cima do quadro-verde. Seus desenhos foram retirados de livros didáticos. Ao lado há um quadro de pregas de papel pardo com o nome das crianças. Os nomes foram escritos pela professora e têm a primeira letra destacada em outra cor. No outro lado, há colado três corações e escrito no primeiro a palavra professora, no segundo o nome da professora e no terceiro "turma A". Embaixo há os números de um a dez, com seus nomes e desenhos representando as quantidades, também confeccionados pela professora.

No fundo da sala há cartazes sem desenhos, feitos por ela. Há, pela sala, alguns desenhos feitos pelas crianças, principalmente na aula especializada, possuindo apenas o nome deles de escrita⁵¹.

A partir da descrição da sala de aula da turma A, pode-se dizer que havia muito pouca participação das crianças na sua organização. Com exceção de alguns poucos desenhos feitos por elas, principalmente nas aulas especializadas, o restante dos cartazes da sala era confeccionado pela professora referência. Essa circunstância leva a pensar novamente sobre o tipo de epistemologia que estava como pano de fundo nesse tipo de organização. Provavelmente, como já dito, trata-se de uma epistemologia empirista, onde a professora referência, detentora de todo o conteúdo e saberes a serem transmitidos, era a organizadora do espaço, de forma a passar às crianças as informações importantes para o processo de alfabetização. Como a linha de trabalho na turma era de que as crianças necessitavam de que o conhecimento fosse transmitido, elas não tinham como colaborar na escolha e na produção das informações. Elas apenas recebiam os conteúdos.

⁵¹ Algumas questões desse dado repetem-se na dimensão de análise Relação entre Saberes Comunitários e Conteúdos Escolares, pois acredito que possa ser pensado tanto nessa dimensão quanto na que estou analisando nessa parte do trabalho.

O caderno dos alunos também serviu como base para pensar a epistemologia presente na relação escolar e o quanto isso influenciava na **exclusão escolar oculta**. O aluno Rodrigo demonstrou sua frustração por ter um caderno cheio sinais de erros e com bilhetes, fazendo algumas letras soltas em várias folhas e colocando para si mesmo o sinal de certo. Penso que tal situação sugere como Rodrigo se sentia: com vontade de alcançar o sucesso escolar, mas não era percebido pela professora, que, algumas vezes, não respondia aos seus questionamentos, achando que eram “bobagens” dele, como por exemplo na observação do dia 2 de agosto de 2001:

- Professora, é M de lua, né? Isto é, de sol, né? (perguntou Rodrigo)
- Fica quietinho pensando, Rodrigo! (professora)
- Onde M é de lua? (falou outro aluno)
- Ele tá se fazendo de bobo! (professora)

Novamente nos deparamos com uma epistemologia empirista no que se refere à prática em sala de aula, em que a professora utilizava-se dos sinais de certo e errado nas atividades das crianças.

Em relação à prática em sala de aula, a professora referêcia comentou na entrevista que seu trabalho é uma mistura, não sendo nem tão progressista nem tão tradicional. Pensa que, na faculdade, o estudo sobre a construção do conhecimento na criança a ajudou, mas que ainda traz resquícios do método tradicional vivido como aluna:

Como é que tu vê o papel do professor no processo de aprendizagem das crianças?

- É, a minha formação foi bem mais no livro eu acho que para as correntes mais progressistas ,né? Ao mesmo tempo, eu como aluna, foi bem tradicional. A minha educação foi uma mescla, não dá pra dizer que é nem um, nem progressista, nem tradicional, acho que é uma salada, uma mistura.(risos)

É, tu é bombardeada, né , hã, até porque, hã, mas até uma coisa positiva, eu tive depois em seguida na, no Bom Conselho onde eu trabalhei. Eles também seguiam a linha mais construtivista. Então eu tive oportunidade de estudar, aprofundar, fazer coisas que... humm... que favoreciam a formação. A construção do conhecimento da criança, então isso me ajudou e isso eu trago. Mas com certeza tem resquícios tradicionais também.

Constatedei que, com referêcia ao construtivismo, havia a tentativa equivocada de utilização do teste das quatro palavras e uma frase da Emília Ferreiro e da Ana Teberosky na avaliação das crianças. O restante das atividades, trabalhos e relacionamentos em sala de aula se aproximava muito do método de alfabetização da palavração e de uma epistemologia empirista.

4.1.2 Turma B

Nos Conselhos de Classe, os seguintes comentários remetiam à análise do fenômeno da **exclusão escolar oculta**, a partir da dimensão da epistemologia:

SÔNIA

- É fraquinha.
- Está bem, pois eu nem esperava!

Essa afirmação - “eu nem esperava!” - demonstra que a professora não acreditava que Sônia pudesse apresentar “melhoras” no seu processo. Pensando assim, muitos professores deixam de investir seus desafios nesse tipo de criança, excluindo-as ocultamente do processo de construção do conhecimento da turma. A situação era bastante grave, pois Sônia já estava marcada como uma criança que não aprenderia ou que teria um processo muito lento. Foi surpreendente para a professora o resultado apresentado pela aluna, o qual parece ter ocorrido graças somente ao esforço da própria Sônia.

Na turma, a exclusão também ocorreu na relação professora-crianças a partir de rótulos, preconceitos e, muitas vezes, da concepção apriorista de aprendizagem, como no caso das crianças Mara e Edite, no Conselho de Classe:

MARA

- É fraquinha.
- É fraquinha, o irmão dela foi meu aluno 3 anos, é genético.
- É imatura e fraquinha.

Será que acreditava que Mara teria que permanecer também três anos nesse ano ciclo para se alfabetizar, assim como seu irmão?

O caso de Edite:

- Pré-Silábica 2.
- Desatenta, não copia nada.
- Se trocar o cérebro, sai lucrando.

A aluna parecia estar estigmatizada pela crença de que nunca aprenderia, pois a

professora declarava que somente com um "transplante cerebral" conseguiria se alfabetizar.

Durante o Conselho de Classe (III Trimestre), a professora referência utilizava-se de comparações entre as crianças para avaliá-las. As comparações refletiram as colocadas nos pareceres do I trimestre, em que a professora destacava que uma aluna era a melhor de toda turma.

ALINE

- É fraquinha.
- Na alfabetização é esforçadinha.
- Parou de conversar.
- Está l3 na escrita, no anterior estava alfabética.

MARIE

- É boa.
- Melhorou bastante, a família ajuda.
- Tem atendimento na família.
- Está melhor que a Alessandra.
- O texto é fraco.

SÔNIA

- É fraquinha.
- Tem algumas dificuldades na escrita.
- Um nível a menos que a Alessandra.

As comparações são questionáveis na medida em que podem demarcar o papel de cada um na sala de aula e não respeitar a individualidade e as diferenças existentes nas relações e nos processos. As comparações tendiam a marcar um espaço de homogeneização, onde quem não se identificava estava fora do concebido como “padrão normal”.

Havia, nesse espaço de reflexão (Conselho de Classe), a crença de que fatores hereditários influenciavam no processo de construção do conhecimento das crianças. A concepção apriorista surgia sempre na discussão de casos de difícil compreensão de dificuldades das crianças na aprendizagem ou no comportamento, não havendo o desafio de repensar a prática pedagógica de sala de aula.

MAURO

- Problema de comportamento sério, mais um G.
- Agressivo, ameaça.
- Não escuta, é hereditário.
- Silábico.

- Chega atrasado todos os dias.
- Não faz histórias.

DENISE

- Bá!
- É a chata!
- É irmã dos G..
- Faz bolo com todo mundo.
- O irmão também é assim.

Parecia que ser da família G., nessa escola, era estar condenado a ser rotulado como pior aluno. Com isso, não havia a possibilidade da aluna demonstrar uma outra forma de ser, além da já determinada pela escola.

Outra fala bastante interessante de ser analisada era a sobre Mara, que era um retrato da **exclusão escolar oculta**, pois a aluna poderia ficar anos e anos na escola que passaria despercebida, não recebendo a atenção e o trabalho a que tinha direito como educanda:

MARA

- É fraquinha, mas pode passar.
- Está silábica.
- Está melhorando.
- Eu tinha desistido dela e depois despertou.
- Se reter não será prejuízo.
- Problema de família.

Mara, assim como Sônia mencionada no início da análise da turma, estava marcada com o estigma da não-aprendizagem para a professora. O pior de tudo era que esta dizia já ter desistido da aluna, isto é, já não lhe dava atenção e nem a desafiava para o processo de construção do conhecimento.

Nos pareceres de avaliação das crianças que não apresentavam um desenvolvimento tão “maravilhoso⁵²” quanto outros, a professora referência escrevia frases que passavam para a criança a responsabilidade de melhorar no processo.

IVO

Se melhorar seu ritmo lento de trabalho, seu resultado será muito melhor.
Recomendo mais atenção e revisão das atividades em casa.

⁵² Maneira como a professora se referia às crianças que apresentavam avaliações favoráveis.

LUÍS

Recomendo estudar em casa, revendo as atividades onde apresenta dificuldades.

Dependeria da boa vontade e da dedicação de Ivo e Luís, juntamente com suas famílias, poderem apresentar melhores rendimentos e concluírem o processo de construção da leitura e da escrita.

Quanto às crianças que não estavam bem em sua aprendizagem, havia dois tipos de pareceres: em alguns eram destacadas as dificuldades, mas reconhecia-se que acontecera um processo de construção de conhecimento, e em outros somente destacava-se que não havia sido construído. Um exemplo do primeiro tipo de avaliação é o parecer do aluno Joel:

Não se concentra durante a leitura, dificilmente quer ler. Porém, junto com o professor, ele consegue ler a maioria das palavras.

Já em relação a falar apenas das dificuldades, há o parecer da Edite:

Tem dificuldade de manter a atenção.

Não apresenta interesse em realizar as tarefas.

Gosta de brincar e conversar com seus colegas.

Identifica as letras do alfabeto e consegue ler algumas palavras do alfabeto referência⁵³.

Trabalha apenas quando motivada, seu comportamento é instável. Trabalha quando quer.

Tem dificuldade para falar, gaguejando as palavras.

A descrença na possibilidade de algumas crianças pode ser constatada também nas observações em sala de aula. Num dos dias de observação, a professora referência realizou com a turma uma atividade sobre o alfabeto: uma criança fazia o desenho correspondente à letra, colocada por ela, e uma outra, que se oferecesse, escrevia o nome. Um aluno novo, sobre o qual a professora referência havia comentado comigo que era fraquinho, ofereceu-se para escrever o nome de um desenho do alfabeto:

Armando logo se levantou, mas demonstrou dúvida no seu caminhar. Quando decidiu-se, a professora disse:

É para escrever Armando! (num tom de reprovação e descrença no aluno).

Ele voltou a ficar em dúvida, mas foi. Enquanto fazia, a professora disse que era para pedir ajuda para os colegas, que eles o ajudariam.

⁵³ Esse parecer era do III Trimestre, final do ano. Identificar as letras do alfabeto e conseguir ler algumas palavras dele, era considerado muito pouco conhecimento construído, pois a expectativa da professora era ter nessa época da ano, crianças lendo e escrevendo alfabeticamente.

A professora demonstrou com suas palavras confiar apenas nas crianças que acreditava serem "fortes" na aprendizagem. As "fracas", eram tidas como incapazes, não desafiando-as em seu processo. Isso ficava muito claro na situação da observação anterior (10 de julho de 2001), quando interrompeu a tentativa de leitura de uma aluna, alegando que era analfabeta; e na atual observação (9 de agosto de 2001), ao salientar para Armando que *era para escrever*. Provavelmente, achava que Armando não havia compreendido o que era para fazer e que não era capaz de levantar hipóteses e tentar escrever a palavra. Com essas atitudes, a professora referência excluiu ocultamente as duas crianças do processo de aprendizagem dos "fortes", como quem determinava que os "fracos" permaneceriam nessa condição, incapazes de um dia alcançarem o potencial dos "fortes".

A situação ocorrida com Telmo, "o aluno maravilhoso", reforçou minha constatação.

A professora escreveu no quadro as 3 letras que faltavam: V, X e Z.
- Vai Telmo, tu que sabes. Faz lá as 3 letras.

Nas aulas especializadas, também foram observadas algumas questões em relação à epistemologia:

A professora especializada disse que eles precisavam ficar bem quietinhos para ela poder contar por que seria feriado no dia vinte (19 de setembro de 2001). Ela começou a contar a história, a partir da independência, mas parecia ter dificuldades em relatar para eles, tornando-se confusa. Ficavam todos quietos escutando, recebendo as informações.

A professora especializada fez, como foi possível observar, uma tentativa de que as crianças compreendessem o feriado. Porém, isso se deu a partir de uma concepção empirista, em que bastaria transmitir os conhecimentos para que elas entendessem os fatos.

Outra situação interessante de ser analisada nessa dimensão, diz respeito às entrevistas realizadas com as crianças, nas quais verifiquei que o comportar-se conforme o padrão imposto pela professora referência também era visto como um aspecto importante para a aprendizagem:

JANINE

Como a gente tem que ser na aula?
- Comportada.

Como é ser comportada? A Joana não sabe.

- Ficá sentada, escrevê tudo, não conversá.

E se conversar e não ficar sentada?

- Aí não vai podê aprendê.

E o que acontece na aula com quem conversa, quem não fica sentada?

- Não vai sabê escrevê, não vai sabê lê.

PAULINA

Conta para ela como a gente deve ser na aula?

- Educada, boa, ficá quietinha.

Ah! Ficar quietinha? Assim é que é ser educada? E como é que a gente estuda?

- Bem, legal.

Mas como é que é estudar bem, legal?

- É ficar sentadinha, quietinha.

E quem não fica sentada, quietinha?

- A sora diz pra ele sentá e copiá, que senão ela vai se atrasá.

MAURO

Conta para ele, Mauro, como é a escola?

- Escola tem que trabalhá e fazê tudo o que a professora mandá fazê.

O que tu estudas, o que tu aprendes na aula?

- A estudá, a fazer trabalho, fazer coisa emendada, fazê coisa difícil.

Quem não seguia os padrões, conforme diziam as crianças, não conseguia aprender. Verifiquei que essa concepção estava relacionada com uma epistemologia empirista, pois era necessário ficar quieta e sentada para aprender. Era preciso passividade para receber os conteúdos escolares, assim como na turma A.

Na entrevista com a professora referência, a questão epistemológica apareceu de maneira bastante significativa sobre o aspecto da aprovação e reprovação:

- Eu acho que a aprovação e a reprovação são um rito e quebraram esse rito. Na minha opinião, foi quebrado esse rito, não existe mais. Então não interessa. É como se tu dissesse assim: bem não me multam mais no trânsito, então eu vou fazer tudo o que é infração. Aconteceu isso! Tinha que ter uma coisa intermediária, a criança deveria ser progredida sim, mas ela deveria saber que ela ficaria num intervalo, que ela ainda estaria sujeita a ser retida, e ela não passa. Os pequenos não sabem, mas os maiores se dão conta disso e dizem pra gente que não acreditam mais. Os pais da classe popular mais ainda, eles estão sabendo que os filhos não estão aprendendo, não estão prestando a menor atenção, eles vêem os cadernos em branco e a criança vai passar.

A reflexão da professora sobre a aprovação e a reprovação ocorreu a partir de uma visão de punição, assim como o sentido de estudar era passar de ano. O mais grave foi quando comparou a aprovação e reprovação às multas de trânsito, admitindo que, se as multas não existissem mais, cometeria muitas infrações. Com essa idéia, demonstrou não ter autonomia

moral, acreditando que o ser humano necessita de punições para temê-las e fazer o que deve ser feito. A criança e o adolescente precisam, em sua opinião, da aprovação e da reprovação para se esforçarem, estudarem e se dedicarem às aulas.

Uma questão importante de ser analisada na entrevista é a maneira como explicou que a aprendizagem acontece:

Como é que tu acreditas que aprendizagem acontece? O que tu achas que é importante nesse processo?

- É importante que a criança tenha desejo de aprender, se tu não provocas a vontade ela não vai fazer nada nunca. É o que aconteceu com essa menina que saiu agora (Sandra), ela não tem desejo de aprender e de alguma forma não consegui chegar nela ainda, isso não aconteceu. Tu tens que proporcionar à criança a vontade de aprender, eles têm que ter desejo. Se eles não têm desejo não vão aprender nunca, eles só vão copiar, eles só vão repetir. É isso que eu acho que o professor tem que fazer.

Ela se colocou como ser participante do processo, como quem deve provocar o desejo de aprender, mas ao mesmo tempo achava que a criança também tinha sua participação no desejar. Demonstrou esse pensamento em relação à aluna Sandra, dizendo que não conseguia atingi-la e que a mesma não tinha vontade ou desejo de aprender. Isso manifestou-se claramente quando lhe foi solicitado que expressasse sua opinião sobre crianças com dificuldades de aprendizagem. Em sua resposta o processo foi colocado sob responsabilidade dos pais, e o preconceito de classe social voltou a aparecer:

- Eu acredito que o meio deles é pobre de atenção. Eles não têm muita atenção nem quando bebês, tu podes observar que a criança de família mais pobre não incomoda, ela fica muito tempo deitada, ela não é uma criança chata que incomode. Em seguida ela tem autonomia, com três anos ela faz tudo sozinha, já come sozinha, eles têm mais autonomia porque eles são meio abandonados. O pai não é muito atento pra essas questões. Não é que seja negligente, mas não é atento. Então eu acho que a criança vai meio que sozinha, então o pai não sabe sentar na hora de fazer o tema, nem tem tempo, está envolvido nas questões de sobrevivência deles, que não tem aquele tempo de sentar, olhar o caderno do filho, dizer: "Pois é, vou te ajudar!" Depois também não tem o conhecimento pra fazer isso. Os pais deveriam estudar mais. Eles pouco freqüentam a escola, a escolaridade deles é muito pequena. Eu tenho quatro pais aqui que são analfabetos. Eles não têm livro em casa, eles não compram revista. O meio é tudo, o meio que a gente faz aqui na escola é rico, aqui na sala de aula, mas o meio em que eles vivem é muito pobre.

4.1.3 Repensando Teoricamente os Dados

Através da análise dos dados coletados em cada turma, constato que nenhuma das duas

professoras realizava uma prática fundada na concepção interacionista proposta por Piaget. Havia nas turmas um trabalho que oscilava entre a concepção empirista e apriorista, dependendo do momento. Existia nas duas turmas a presença constante das epistemologias empirista e apriorista, contrariando a Proposta Política-Pedagógica da SMED, circunstância, em inúmeros momentos, desconhecida pelas próprias professoras, pois, muitas vezes, assumiam determinadas posições e ações que elas tinham a convicção de serem interacionistas, mas efetivamente havia outra concepção nas entrelinhas.

Assim como na pesquisa de Becker (2000), na minha também constato que a epistemologia subjacente na prática das professoras acompanhadas era a empirista. Em sala de aula, as atividades eram administradas a partir dessa concepção, sobretudo na turma A, onde a alfabetização era vista como um trabalho árduo, sério, que necessitava do silêncio dos alunos e da fala constante da professora. Porém, é preciso esclarecer que, no meu entendimento, essa forma de trabalho não estava tão nítida para as professoras, pois havia a tentativa de um trabalho interacionista, mas na prática não era isso que ocorria. Como disse Becker (2000) tratava-se de uma epistemologia quase que totalmente inconsciente. Os alunos até sentavam em grupos, mas não podiam conversar nem trocar idéias. As atividades eram realizadas individualmente e a partir de repetições de palavras, sílabas e outros conteúdos. No imaginário das professoras, estava imbuída a idéia de que em sala de aula somente elas poderiam produzir algum novo conhecimento nas crianças, o que caracteriza uma pedagogia diretiva, que tem como base epistemológica o empirismo. Nessa relação quem ensinava era a professora, e quem aprendia, as crianças, por isso apenas a professora falava e as crianças ouviam (Becker, 2001). Portanto, as crianças eram excluídas do processo de construção do conhecimento da turma, sendo meros receptores de informações.

Outra verificação importante é a sobre a utilização da epistemologia apriorista como explicação para os casos de crianças com "dificuldades de aprendizagem". Essa verificação possui ligações com as constatações feitas por Becker (2000), pois, nos casos mais difíceis, as professoras não encontravam explicações através da prática de sala de aula, isto é, pela epistemologia empirista, e por isso a apriorista dava subsídios para as questões com problemas para serem justificadas. Uma epistemologia apriorista pressupõe uma pedagogia não-diretiva em que o professor "acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele"

(BECKER, 2001, p. 20). Pensando dessa maneira sobre as crianças com "dificuldades de aprendizagem", as professoras não viam sentido em fazer qualquer trabalho com elas, usando em momentos de avaliação, expressões como: "*eu nem esperava mais nada dela!*" Não havia o que despertar nas crianças, pois elas não tinham nada a trazer para fora de si mesmas. Portanto, as crianças acabavam também sendo excluídas do processo de ensino-aprendizagem empirista da sala de aula. Assim como não lhes eram oferecidos desafios e interações necessários para a construção do conhecimento.

A respeito dessa exclusão, que acontece como consequência de uma epistemologia apriorista e que denomino de oculta, faço uso das palavras de Becker (2001) para fundamentar a caracterização que dou ao fenômeno: "O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno" (p. 21).

Outro fator importante a ser pensado neste momento diz respeito ao último parágrafo escrito na conclusão da pesquisa de Becker (2000), onde ele nos chama a atenção para o fato de que a mudança epistemológica não garante a mudança da concepção pedagógica e da prática escolar. Esse fato foi observado em todos momentos com as duas turmas, pois, como relataram as professoras na entrevista, as duas tiveram contato e estudaram teóricos como Piaget, Paulo Freire e Vygotsky, mas afirmaram que suas práticas ainda traziam características de uma pedagogia tradicional, diga-se empirista. Uma delas chegou a destacar que sua experiência como aluna ainda influenciava seu trabalho com as crianças.

4.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE: CONSTRUÇÃO MORAL

4.2.1 Abrindo a Discussão sobre a Construção Moral com Freire

Freire, em janeiro de 1997⁵⁴, escreveu uma carta pedagógica dirigida a pais e professores, onde trouxe a discussão sobre a construção moral. Ele comenta que é na condição de seres transformadores que se percebe a possibilidade de transformar o mundo.

É importante deixar claro para as crianças que existem limites reguladores da vontade,

⁵⁴ Publicação em 2000.

quando são estimuladas por educadores ou pais, à necessidade de uma autonomia ou de autoafirmação.

Freire (2000) destaca que:

(...) a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus limites. A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos 'donos do mundo' que, egoísta e arbitrários, só se vêem a si mesmos (p. 34).

Freire questiona: "Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce" (p. 34).

As possibilidades de liberdade são gestadas na assunção lúcida e ética dos limites, não decorrendo da obediência medrosa e cega a eles.

Freire explicita a importância da demonstração de afeto e a concebe como necessária e fundamental. Alerta para que esse afeto não seja uma demonstração de arrependimento: "não posso dizer não a meu filho por tudo ou por nada, um não que atende ao gosto de meu arbítrio. Devo ser coerente ao dizer não como ao estimular o filho com o sim" (p. 37). A melhor maneira de exercitar a liberdade da criança é no sentido da gestação de sua autonomia.

O relevante não é que a criança imite os adultos, mas reflita sobre suas marcas e dê sentido à sua presença no mundo. É necessário o testemunho da coerência entre o que é pregado e o que é feito, educando numa perspectiva de ética e democracia.

4.2.2 Como Ocorre a Construção da Autonomia na Perspectiva Piagetiana

Freire (2000), em sua carta pedagógica de janeiro de 1997, fez uma breve discussão sociológica sobre a construção da autonomia e sua relação com a democracia. Contudo, o que dá fundamento teórico a essa dimensão de análise são as idéias de Piaget, que buscou compreender como o processo de construção da autonomia ocorre nas pessoas. Claro que com essa afirmação não pretendo desmerecer as idéias Freire, mas apontar para a necessidade de conhecermos e refletirmos sobre esse processo. Freire nos mostra as conseqüências de uma

educação autoritária e de uma educação para a autonomia, demonstra a importância dos limites no processo das crianças, todavia não pesquisou, assim como fez Piaget, a gênese dessa construção.

A proposta das escolas municipais de Porto Alegre compreende a disciplina como forma de organização da vida escolar. Acredita que os princípios de convivência devem ser avaliados constantemente para que reflitam a realidade da escola e não sejam um meio de controle dos alunos.

Em sala de aula, educadores e educandos estabelecem os princípios dentro do processo pedagógico. O conselho escolar (espaço de participação de todos os segmentos da escola) tem o papel de articular, avaliar e deliberar sobre os princípios.

Mas será que essa proposta tem acontecido em todas salas de aula? Será que a disciplina tem sido trabalhada dessa maneira? A partir das observações em sala de aula e Conselhos de Classe, das entrevistas com a professora e com as crianças e da leitura dos pareceres de avaliação, concluí que não!

Piaget (1998) no texto "Os Procedimentos da Educação Moral" evidencia que os métodos diferem, dependendo do tipo de personalidade que se quer formar nas crianças, podendo ser uma personalidade livre ou submetida ao conformismo do grupo social a que pertence. Como disse Freire (2000), ou educamos para a democracia ou para a submissão.

Piaget (1998) comenta que nenhuma realidade moral é totalmente inata, há as tendências afetivas e ativas (simpatia e medo), mas que, se deixadas livres, permanecem anárquicas. Para que a pessoa se constitua moralmente, é necessário que estabeleça relações com os outros. "... o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais" (p. 27).

Há dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo.

O **respeito unilateral** é aquele em que há uma desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, implicando uma relação de coação. O sentimento da criança é de dever, e ela,

conseqüentemente, permanece heterônoma. A regra é exterior, sendo considerada imutável e sagrada. Em relação à justiça, cria-se a percepção da autoridade e da obediência.

O **respeito mútuo** implica uma relação de cooperação, havendo uma igualdade entre as pessoas, que se respeitam reciprocamente. Existe o sentimento do bem, e a criança tende a tornar-se autônoma. A regra é interior e construída por cooperação, e a justiça é vista como solidariedade.

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral. (PIAGET, 1994, p. 83)

A coação age diferentemente da cooperação e reforça os traços do egocentrismo⁵⁵.

O objetivo da educação moral deve ser o de constituir personalidades autônomas e aptas à cooperação. A autonomia é construída a partir de um ensino que faça a criança compreender a natureza da sociedade e o porquê das regras morais (PIAGET, 1998).

Mas como esse processo de construção da autonomia acontece na criança?

Para responder a essa pergunta e refletir sobre os dados coletados na pesquisa, uso o livro de Piaget (1994) " O Juízo Moral na Criança", onde fez uma pesquisa sobre essa temática. Piaget (1994) não procurou compreender os comportamentos ou os sentimentos morais, mas estudou a formação do juízo moral nas crianças. Buscou, na prática de jogos infantis, revelar como as crianças concebem a gênese das regras sociais, bem como os critérios de justiça e questões de verdade e mentira. Tais temas contribuem para a formação definitiva e definidora da personalidade do futuro cidadão, que vive numa sociedade cujas regras e valores já estão previamente estabelecidos.

Toda moral consiste num sistema de regras que deve ser procurada no respeito que a pessoa tem a elas. O conceito de regra está vinculado à aceitação (cumprimento, introyção,

⁵⁵ Indiferenciação entre o ponto de vista próprio e outros pontos de vista.

compreensão) de um conjunto de normas sociais.

Em relação às regras em jogos infantis (podem ser estabelecidas relações com as regras de convivência em um grupo), Piaget (1994) constatou que há dois aspectos fundamentais, que são a prática das regras e a consciência das regras.

Quanto à prática das regras, distinguiu quatro estágios:

- **Estágio motor e individual:** há apenas as regras motoras, e não regras coletivas, faltando seqüência e direção na sucessão de comportamentos. **Simple práticas regulares individuais.**
- **Estágio egocêntrico** (entre 2 e 5 anos): as crianças jogam para si, e todas podem ganhar ao mesmo tempo. Não há cuidados com a codificação das regras. Ganhar não significa vencer os demais, mas jogar para si próprio. **Imitação dos maiores com egocentrismo.**
- **Estágio da cooperação nascente** (inicia por volta dos 7 ou 8 anos): há a busca de vencer o outro, surgindo a necessidade do controle mútuo e da unificação das regras. Ganhar passa a ter outra conotação, vencer os demais. Interesse social – o jogo torna-se social. **Cooperação.**
- **Estágio de codificação das regras** (em torno de 11 a 12 anos): "Os meninos (...) conhecem a fundo seu código e até gostam de discussões jurídicas, profundas ou relativas a simples procedimentos, que possam surgir por ocasião das dúvidas." (PIAGET, 1994, p. 44) **Interesse pela regra em si mesma.**

Em relação à consciência da regra, constatou três estágios:

- **Primeiro estágio:** é o estágio puramente individual, em que a criança joga como bem entende, procurando satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica. Mas logo adquire hábitos que constituem espécies de regras individuais, pois há uma pressão sobre ela para lhe impor a noção de regularidade.

- **Segundo estágio:** inicia quando a criança começa a querer jogar conforme as regras recebidas do exterior, seja por imitação, seja por contato verbal. As regras são consideradas como sagradas e intocáveis. Quanto às regras morais, a criança se submete às regras prescritas, mas essas permanecem exteriores à consciência dela, não transformando seu comportamento.
- **Terceiro estágio:** a heteronomia cede lugar à autonomia: "(...) a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior (...) imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão (...) mutuamente consentida" (PIAGET, 1994, p. 60). "(...) por volta dos dez, onze anos (...) a criança toma consciência da razão de ser das leis. A regra torna-se (...) condição necessária de entendimento" (PIAGET, 1994, p. 64).

É importante refletir sobre a educação e o trabalho com as regras morais em sala de aula a partir dessa citação de Piaget (1994):

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova das regras: pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade. (p. 82)

Quando uma criança consegue estabelecer relações com as regras morais em sala de aula, a autonomia é a grande conquista do referido trabalho. Contudo, a imposição de regras não compreendidas e sem sentido para as crianças as leva para a heteronomia e vai deixá-las nessa maneira de ser para sempre, o que poderá ser visto, a partir da análise de dados, com a heteronomia da professora da turma B. Ela afirma em sua entrevista que se não houvesse mais multas para as infrações de trânsito, cometeria muitas. O que a leva a controlar a velocidade e tantas outras regras é o medo da punição, isto é, das multas.

As primeiras formas da consciência do dever na criança aparecem de maneira heterônoma, e é a cooperação que auxilia na conquista da autonomia moral. A noção de autonomia surge posteriormente ao exercício de cooperação.

Em média, aos sete anos de idade a criança avalia os atos em função do resultado

material, descartando de seu julgamento a intenção. Piaget (1994) denominou isso de responsabilidade objetiva, que diminui com o passar dos anos. É em torno dos nove anos de idade que encontraremos a responsabilidade subjetiva, quando a criança passa a avaliar a intenção do ato. Somente um trabalho baseado na cooperação fará com que a criança construa a avaliação dos atos através da intenção.

Quanto à noção de justiça, existem dois tipos de reação: para algumas crianças, principalmente as pequenas, a sanção é necessária e é mais justa quanto mais severa for. Elas acreditam que a pessoa devidamente castigada saberá cumprir seu dever. Há a idéia de prevenir a reincidência. Já outras crianças, principalmente as maiores, acreditam que a sanção justa e necessária é a que exige a restituição, ou faz o culpado enfrentar as conseqüências de sua falta, consistindo num tratamento de reciprocidade. A passagem da compreensão da noção de justiça acontece pela evolução do respeito unilateral para o respeito mútuo.

A questão da sanção entre as crianças também foi pesquisada por Piaget (1994) e nos demonstra que há entre elas uma tendência, que se acentua com a idade, de conceber como legítimo revidar os golpes recebidos em situações de conflito ou não. Ele percebeu que:

(...) os que não querem revidar (o que na maioria são os pequenos) são, antes de tudo, crianças submissas, que contam com o adulto para defendê-las e que se preocupam em respeitar ou fazer respeitar as ordens recebidas mais do que fazer reinar a justiça e a igualdade pelos meios próprios da sociedade infantil. Quanto às crianças que revidam os golpes (...) trata-se, entre elas, de igualdade de justiça, muito mais que de vingança propriamente dita. (p. 229)

Na medida em que a cooperação vai tomando o lugar da coação adulta, a importância da sanção expiatória (que não possui relações com o fato) decresce. Pode-se supor que as idéias igualitárias se impõem e constituem uma forma de justiça em que a igualdade tem a primazia sobre a retribuição.

Há três etapas em relação ao sentimento de justiça e a autoridade adulta: é justo tudo o que o adulto manda (período que se estende até em torno dos sete ou oito anos de idade); a igualdade é considerada em toda e qualquer situação – igualitarismo progressivo (aproximadamente entre os oito e onze anos); a igualdade é definida considerando a situação particular de cada um (inicia por volta dos onze ou doze anos).

No campo da justiça, há a oposição entre duas morais:

Moral da autoridade – é a moral baseada na obediência e no dever.

Moral do respeito mútuo – baseada na autonomia e que leva ao desenvolvimento da igualdade e da reciprocidade.

Refletindo sobre a construção moral na criança, Piaget (1994) coloca na conclusão de sua pesquisa que a pessoa sozinha não é capaz de realizar uma tomada de consciência⁵⁶ (operação ligada a um conjunto de condições psicológicas e que traça um paralelismo genético entre a constituição da consciência lógica e da consciência moral), assim como não consegue constituir as normas propriamente ditas. Isso tudo é um produto coletivo. Logo, a vida social é necessária, pois será ela que permitirá à criança tomar consciência do funcionamento do espírito e transformar em normas os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital.

4.2.3 Turma A

No decorrer dos Conselhos de Classe da turma, eram pronunciadas frases irônicas para descrever algumas crianças “bagunceiras” ou com “dificuldades de aprendizagem”, permitindo supor que a professora não gostava, às vezes, da presença delas. Durante a avaliação da aluna Glória, que era considerada a com mais dificuldades, expressou-se assim:

- Ai meu Deus! (suspiro geral no conselho)
- Escrevia o nome de trás para frente, coisa mais querida! (ironizando a situação)

No primeiro Conselho de Classe, antes de começar a falar sobre duas alunas, a professora especializada manifestou-se dizendo:

- Agora vem a dupla de chatinhas!

⁵⁶ Tomada de consciência significa apropriar-se dos mecanismos da própria ação, ou seja, o avanço do sujeito na direção do objeto, a possibilidade de o sujeito avançar no sentido de apreender o mundo, de construir o mundo, de transformar o mundo que está aí, se dá na precisa medida que ele apreende a si mesmo como sujeito, que ele apreende a sua prática, a sua ação (BECKER, 2001, p. 42).

Em relação a essas duas alunas a professora referência apenas comentou:

VERA

- I2.
- Muito lenta.
- Conversa muito.

SUZANA

- Chata, torra a paciência. Quer atenção constante.
- Fala demais.
- Está bem, I3.

Nas avaliações, observa-se que a professora referência compartilhava do mesmo sentimento expressado pela professora especializada, não sendo esta a única a pensar de tal forma sobre as meninas.

Em alguns momentos, a professora referência comentava que utilizava a escrita de bilhetes nos cadernos para os pais das crianças que incomodavam, fato confirmado nas observações das aulas e que será analisado ao longo da descrição. Referindo-se ao aluno João, comentou que ele tinha onze bilhetes no caderno e que a mãe não olhava. Utilizava os bilhetes como forma de resolver seus problemas de sala de aula, transferindo a responsabilidade para a família, que provavelmente teria uma autoridade maior sobre a criança.

Ao avaliar a turma no Conselho de Classe do I trimestre, a professora referência disse que acreditava que o estabelecimento de uma rotina foi o que fez com que a sua turma fosse boa, isto é, “comportada”. Mas o que é ser uma turma comportada? É serem todos mudos? Parece que para a professora é isso, pois, em sua aula, as crianças eram como “robôs” temerosos de qualquer reação que ela pudesse ter, caso não se portassem como era determinado.

As avaliações das crianças no Conselho de Classe se centravam em quatro aspectos: comportamento (interesse e relacionamento com colegas e professores), escrita, leitura e pensamento lógico-matemático. Entretanto, os pontos mais destacados eram o comportamento e a etapa da escrita (análise de uma avaliação feita no final do trimestre a partir do teste das quatro palavras e uma frase das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky).

O Conselho de Classe iniciava sempre com a caracterização da turma, em que a professora destacava que eram ótimos e comentava que eram “quietinhos”. A sala de aula dessa professora era um silêncio absoluto, e como foi possível verificar, isso era extremamente valorizado por ela. No II trimestre, apontava os alunos José, João e Pedro como problemas, sendo que os dois primeiros também foram assim considerados no I trimestre. A professora permite-me inferir, a partir de seus comentários sobre os três alunos, que não gostava da presença deles na turma, pois não conseguiam ficar “quietinhos”. Outro comentário dessa natureza foi feito quando a professora referência fazia a avaliação da aluna Júlia, considerada "super-bem". Ela falou: *“Tem uns que são uns amores, que dá até pena de estarem com os medonhos.”* Parecia acreditar que era necessário haver uma turma para os "amores" e outra para os "medonhos".

A avaliação do aluno José era a mais excludente, transparecendo que não era bem quisto no ambiente de sala de aula pelo grupo de professores:

- Cheira mal, coloco no fundo da sala.
- Tomara que essa mãe o coloque em outra escola.
- Quando chego na sala e ele não está fico aliviada. (professora especializada)
- Se tivesse como transferi-lo! (professora especializada)

Já a aluna Vera apresentava um bom desenvolvimento em seu processo de construção do conhecimento em 2001, mas a professora referência dizia que não escreveria parabéns em seu parecer no final do ano, porque ela deveria ter conversado menos no decorrer das aulas. Algumas vezes, suponho que, para essa professora, o mais importante é a criança ser quietinha, pois achava que Vera não poderia receber um elogio por conversar em aula.

Voltando à questão do silêncio, tão explícita nessa turma, seja nos Conselhos de Classe ou nos pareceres de avaliação, seja nas observações em sala de aula onde, em muitos momentos podia-se ouvir as moscas, tão grande era o silêncio. Que tipo de sala de aula e crianças essa professora gostaria de ter? Como já dito, no último Conselho de Classe ela expressou a opinião de que tinha pena das crianças “amores” junto com as “medonhas”. Seria ela de opinião que todas as “medonhas” deveriam ser separadas e, quem sabe, retiradas da escola? A professora referência disse para colocar "Parabéns!" apenas no parecer final de uma criança. Muitas estavam bem e ela não colocara elogios. Faltava afetividade na sua expressão e fala em relação às crianças da sua turma.

Ao ler todos os pareceres descritivos do I trimestre (avaliações das crianças), percebi que, durante a descrição, metade da avaliação referia-se ao comportamento, destacando-se o interesse, a organização do material e dos trabalhos, o capricho nas atividades, o cumprimento de regras e o relacionamento com colegas e professores; a outra metade do parecer avaliava a situação da criança em relação à escrita (principalmente do nome próprio), à identificação do alfabeto e conteúdos matemáticos trabalhados em aula (mas que não foram vistos em nenhuma das observações, sendo acompanhadas somente atividades referentes à escrita e à leitura). Um exemplo disso é o parecer da aluna Veridiana, onde uma metade avaliava o seu comportamento com idéias vagas e que não expressavam claramente o processo de desenvolvimento da aluna:

A Veridiana apresenta um ótimo relacionamento com colegas e professores. É carinhosa e gosta de ajudar a todos.
Sempre respeita as regras do grupo.
É caprichosa, organizada e responsável.
Executa com compreensão as atividades propostas e realiza tarefas complementares.
Interessada e atenta, enriquece o trabalho com suas idéias.

Os pareceres descritivos foram diminuindo de tamanho a cada trimestre:

Parecer da aluna Eva no I Trimestre

A aluna Eva apresenta bom relacionamento com colegas e professores. É carinhosa e participativa.
Cumpe sempre as regras da turma.
É organizada e caprichosa com seu material e com as tarefas feitas.
Com freqüência realiza todas as atividades propostas no tempo previsto.
Mostra atenção e interesse ao trabalhar.
Escreve seu nome sem copiar.
Já identifica algumas letras do alfabeto.
Identifica os números até 10. Já relaciona as quantidades. Apresenta raciocínio lógico apropriado para a idade. Realiza com facilidade atividades de classificação e seriação.
Continuar se esforçando!

Parecer da aluna Eva no III Trimestre

A Eva avançou no processo de aprendizagem.
Já escreve e lê algumas palavras.
Continuar se esforçando em relação à escrita e à leitura.
Demonstrou facilidade e interesse nas atividades de matemática (contas de adição e subtração e números até 50).

No último trimestre, havia concentração nos aspectos de leitura, escrita e conteúdos matemáticos (adição, subtração e números até 50), não ocorrendo comentários sobre o

comportamento. Como é perceptível, a professora falava muito mais sobre comportamento, parecendo ser esse o foco do seu trabalho. Quando escrevia sobre isso, havia bastante comentários a fazer; tirando essa questão, ficavam poucos aspectos para expressar.

Uma situação bastante pertinente para uma reflexão foi a que ocorreu em sala de aula com o aluno Rodrigo, durante o estudo da letra M (2 de agosto de 2001):

- Professora, é M de lua, né? Isto é, de sol, né? (Rodrigo)
- Fica quietinho pensando Rodrigo! (professora)
- Onde M é de lua? (falou outro aluno)
- Ele está se fazendo de bobo! (professora)

Rodrigo, apontado nos Conselhos de Classe como "danado" e com "dificuldades de aprendizagem", não teve sua dúvida respondida porque a professora considerava que ele estava se fazendo de "bobo". Por ser considerado danado, Rodrigo não tem suas dúvidas respondidas. Por que ele precisava ficar quietinho, pensando? Ele já havia pensado, tanto é que tinha dúvidas. Durante o ano, Rodrigo não avançara muito em seu processo de construção da escrita, mas como poderia se suas dúvidas eram desconsideradas e não respondidas?

No decorrer de atividades observadas na turma, o silêncio imperava na sala de aula:

Algumas alunas faziam a atividade e olhavam uma outra folha escondida embaixo da classe, mas em silêncio.

Um outro aluno mostrava discretamente, enquanto a professora estava de costas para ele, uma figurinha de salgadinho e um cartão telefônico. Mas era só a professora fazer menção de que iria se virar que ele os escondia rapidamente.

Cada um devia se concentrar no seu trabalho. Eles realizavam as atividades em silêncio e sem sair do lugar, burlando, raramente, essa imposição de maneira discretíssima, cuidando para que a professora referências não visse.

Na troca de período, durante a observação do dia 21 de agosto de 2001, houve o seguinte comentário entre a professora referências e a professora especializada:

- Oh, que bonitinhos! Vamos ver se continuam assim!
- Ih, mas o fulano com o sicrano? (especializada)
- Não, mas estou cuidando, coloquei uma classe separando.

A conversa entre as duas professoras demonstra a visão que já possuíam de algumas crianças, não acreditando que pudessem trabalhar juntas. Também expressavam seu conceito sobre elas na frente de todos, deixando visível e demonstrando como “esperavam” que se comportassem.

Durante a aula especializada, as crianças ficavam mais soltas, relaxadas e descontraídas. Seus corpos não estavam mais tão tensos quanto no momento anterior (aula com a professora referência). Até faziam algumas brincadeiras entre elas:

As crianças começaram, junto com professora especializada, a pensar como poderiam desenhar. Eles ficaram mais soltos e parecendo relaxados. Os alunos pareciam mais alegres, fazendo algumas brincadeiras com mais descontração. Quando viu que a referência se aproximava a professora especializada avisou para as crianças e elas correram para sentar, e ela fingiu jogar um “pó mágico” que fez todos ficarem em total silêncio.

A professora especializada demonstrava afetividade e alegria na sua relação com as crianças. Até fazia algumas ameaças (*Vou tirar! Vou pegar pra mim! Assim não dá!*), mas suas outras ações afetivas pareciam superar esses momentos mais conflituosos. Ela respondia a todas as perguntas e escutava as idéias e sugestões das crianças.

O anúncio do retorno da professora referência fazia com que as crianças mudassem de postura e voltassem a ficar silenciosas, sentadas viradas para frente.

Quase que 90% das falas ouvidas em aula são da professora, principalmente com ordens que explicitam regras. Houve pouca interação entre a professora e os alunos. Muitos demonstraram exaustão durante a atividade, e cada um foi fazendo do seu jeito, sem intervenção da professora.

Na observação do dia 21 de agosto de 2001, aconteceu a seguinte situação:

Cheguei à escola e a professora estava com a turma assistindo o filme “Xuxa Requebra”. Durante o filme, as crianças ficaram em silêncio. No instante em que a professora saiu, as crianças começaram a conversar e se movimentar, mas assim que a viram ficaram em silêncio e paralisaram-se. Ao término do filme, a professora disse que chamaria de 2 em 2 para ir ao banheiro e enquanto isso assistiram um pedacinho da outra fita. Ela ficou apontando os que iriam ao banheiro e controlando a turma com expressões, como: Agora é silêncio!

A situação demonstrava o quanto as crianças estavam coagidas a ficarem em silêncio na presença da professora referênciada. Durante os momentos em que ficavam com ela, o silêncio imperava e seus corpos ficavam tensos, com movimentos contidos e demonstrando medo. Sua postura era de controle contínuo dos movimentos das crianças, constantemente.

Nem o momento do lanche (observação de 21 de agosto de 2001) em aula era um espaço de descontração e conversas. A professora prosseguia em sua postura de controle:

- Silêncio!
- Agora é hora do lanche, não recreio!
- Deixem para conversar no recreio.
- Sem conversa agora!
- Rafael!
- Daniela!

Momentos de conversa eram possibilitados às crianças que terminavam de copiar do quadro as atividades que a professora selecionara, mas mesmo essa conversa, que acontecia num cantinho da rua, era controlada:

Um grupinho que havia terminado as atividades saiu e, quando uma das meninas falava mais alto, a professora dizia:

- Não grita! É para conversar baixinho!

Os movimentos e as conversas eram tão controlados que as crianças tinham receio de conversar até comigo, coisa que nas outras turmas acontecia totalmente ao contrário, pois elas interagiam muito comigo. Nas demais turmas, algumas vezes eu fazia parte das atividades propostas às crianças, pois elas me procuravam para mostrar os trabalhos e pedir ajuda. Nessa turma tal relação era difícil de ser construída, pois a professora exigia sempre silêncio. Um fato bastante significativo a esse respeito aconteceu comigo e o aluno Vinícius:

Um aluno começou a conversar comigo, contando que não havia conseguido dormir porque havia tossido muito. Sugeriu que conversasse com a mãe para lhe dar um remédio ou um chá. Enquanto ele conversava comigo baixinho, olhava com o canto do olho para a professora, com se estivesse com medo. Um tempo depois ela olhou para ele e disse:

- Vamos Vinícius!

Ele falou bem baixinho para ele mesmo:

- Mas eu tô fazendo!

Situação parecida aconteceu quando o aluno Pedro me consultava sobre um desenho que a professora solicitara:

Pedro virou-se para mim e perguntou se podia fazer a Xuxa de cabelo comprido, pois só sabia desenhá-la assim, e eu disse que tudo bem! Mas nem havíamos terminado nossa conversa e a professora falou o nome dele num tom de repreensão:

- Pedro!

Isso que estávamos conversando bem baixinho.

A sala era um silêncio absoluto, com raras conversas quando alguém perguntava algo para a professora ou quando ela repreendia chamando-os pelo nome, como fez com Pedro.

Posso afirmar, a partir de diferentes situações vividas, observadas e relatadas sobre a turma, que o medo imperava. O estranho é que até eu comecei a ficar ansiosa diante das situações que a professora fazia a turma viver:

José, um aluno com quem a professora parece estar sempre braba, começou a cochichar comigo, querendo saber quem era depois do DANIEL, mas fez isso discretamente, parecendo ter medo que a professora visse.

Vinícius, aluno que estava do meu lado, começou a limpar seu nariz com um lenço de pano e lhe ofereci um de papel, mas ele gesticulou bem devagar que não. Enquanto eu conversava com ele sobre sua gripe, ele olhava em direção da professora parecendo recear que ela nos visse.

Expliquei para ela que estávamos conversando sobre a gripe dele. Logo ela disse para ele:

- Se quiser ir ao banheiro Vinícius, copia tudo logo, tu sabes que tu consegues, é só querer. Se quiser ir ao banheiro só depende de ti.

No dia da compensação da professora referência (observação do dia 26 de setembro de 2001), a estagiária A1 repetiu o comportamento da professora, como na primeira observação, quando não respondeu à pergunta do aluno Rodrigo. Porém, a situação da estagiária deu-se com o aluno Rafael. A estagiária entregou uma folha para cada criança e, na frente de toda turma (no lugar do quadro), explicou o que era para ser feito. Após a explicação, o aluno questionou:

- Não entendi, o que é para fazer mesmo?

- Não começa Rafael!

Assim como Rodrigo, Rafael era um aluno visado e considerado indisciplinado. Mas seria por isso que ele não poderia ter dúvidas? Rafael também havia chegado ao final do ano

com questões de conhecimento, importantes para esse ano-ciclo⁵⁷, não construídas. Entretanto, percebíamos o quanto era difícil sua interação em sala de aula, pois não tinha suas dúvidas respondidas e trabalhadas. Um outro exemplo de situações vividas por Rafael na escola aconteceu no refeitório:

No dia 19 de setembro de 2001, acompanhei uma das turmas observadas, mas não analisada nessa dissertação, ao almoço. Lá se encontravam todas as outras turmas. A professora substituta, que estava comigo, havia sido minha colega no ano anterior, e vimos um menino da turma A, retido por faltas, que tinha sido nosso aluno em 2000. Então iniciei o seguinte comentário:

- Viu G., o Rafael está lendo e escrevendo, a coisa mais amada. Está mais calmo e não bate mais nos outros.
- É mesmo? Que bom! A Ana fez um milagre! Mas a carinha dele é de danado, né? Só falta a tatuagem do OZ.

OZ era um filme exibido no canal de televisão SBT sobre a vida numa penitenciária. Quem tinha essa tatuagem eram os detentos. Logo, parece que ele já tinha o estigma de "marginal" para essa professora, e nem mesmo a sua mudança a levava a reformular seu conceito sobre ele. Isso demonstra o quanto era difícil desconstruir uma imagem negativa, pois, mesmo tendo mudado sua maneira de ser, o aluno continuava sendo excluído ocultamente do ambiente escolar. Assim como a professora, outras pessoas da escola pensavam o mesmo dele. Meu próprio comentário retratava essa circunstância, porque demonstrava que Rafael estava dentro dos moldes aceitos pela escola, isto é, calmo e não batendo mais nos outros. Entretanto, uma dúvida ficou: como Rafael mudara seu comportamento? Seria por um processo de construção da autonomia ou pela imposição de regras pela professora? Nesse momento é importante lembrar o quanto sua professora era autoritária, impositiva e controladora.

Retomando a questão da estagiária A1, sua postura era de controle dos comportamentos diante das crianças. Continuamente dava ordens como: *Senta! Trabalha! Vamos parar!* Assim como, várias vezes, olhava com cara de desagrado e brabeza para as crianças que conversavam. Ela impunha o certo e o errado, não havendo qualquer espaço para a construção da autonomia.

⁵⁷ Nesse ano-ciclo, os principais conhecimentos a serem construídos, conforme afirmado pelas professoras, era a escrita e a leitura.

Não era permitida qualquer conversa entre as crianças, nem para trocarem idéias sobre a escrita das palavras que eram solicitadas nas atividades.

As ameaças eram usadas como forma de controle dos alunos, atingindo-os pelo medo da punição:

Um aluno começou a falar palavrões baixinho:

- Lembra o que te aconteceu da última vez?

- Ele ficou um tempão lá! (alguns alunos).

Perguntei para uma aluna onde era o lá e ela disse que era na direção.

Os castigos prometidos pela estagiária A1 não tinham qualquer relação com as coisas que as crianças faziam, pois as mandava conversar com a diretora.

Já a estagiária A2, que permanecera um tempo com os alunos no mesmo dia, tinha um envolvimento diferente com eles. Circulava pela sala e os auxiliava, independente de quem fosse. Quando alguns ficavam mais agitados, se aproximava e dizia que eles eram capazes, mas precisavam tentar. Seu jeito era mais afetuoso e conversava muito com os alunos, num tom que podia ser considerado amistoso. Em nenhum momento utilizava ameaças ou xingamentos com gritos. Em momentos conflituosos, fazia questionamentos que levavam as crianças a se colocassem uma no lugar da outra:

- Por que tu fizeste isso? Se fosse contigo, como tu te sentirias?

As crianças comportavam-se como pessoas de sua faixa etária, com conversas e descontração, mas que não atrapalhavam o desenvolvimento do trabalho. Observei trocas de idéias entre as crianças:

- Tá faltando uma letra aqui! (disse uma aluna para outra que escreveu a palavra bola como "boa")

- Aonde?

- Tá faltando o L aqui! (apontou entre a letra O e a letra A)

A professora referênciava frequentemente enviava bilhetes aos pais das crianças que incomodavam, esperando que eles tomassem alguma atitude que fizesse com que seus filhos

se enquadrassem nos moldes que ela considerava corretos para a sala de aula. Dois exemplos desses bilhetes constavam nos cadernos dos alunos José e João, que também eram apontados como alunos difíceis nos Conselhos de Classe e nos pareceres de avaliação:

BILHETES NO CADERNO DE JOSÉ

- Mãe, o José não fez o trabalho. Brincou demais. Sujou e amassou o caderno. A assinatura da mãe nesse bilhete era como de uma semi-analfabeta. 18/08/2001
- Das 7h30min às 9h30min só fez isso! (data)
- Das 7h30min às 9h30min não fez nada.
- Bilhete mimeografado e colado no caderno: senhores pais ou responsáveis. Seu filho (a) José hoje demonstrou pouco empenho. Não concluiu nem a primeira atividade! Riscou na classe, sujou o chão. Ficou só brincando! 14/09/2001

A professora tinha o hábito de enviar tantos bilhetes que resolvera fazer um modelo mimeografado, deixando espaços em branco para completar conforme a situação.

- Mãe, o José só quer brincar. Não terminou nenhum trabalho.

BILHETES NO CADERNO DE JOÃO

- Senhores pais O João não pára quieto no lugar. Brinca demais e não faz o que se pede. Conversar com ele. Obrigado.
- Mãe O João não sabe se comportar em aula. 23/03/2001
- Senhores pais O João não copia nem a data como está no quadro. Brinca muito em aula. Assinatura da mãe muito precária. 19/04/2001
- Senhores pais O João brinca o tempo todo e não faz as tarefas. Ele não mostrou o outro bilhete. Conversar com ele! Obrigado! Professora 20/04/2001
Havia mais ou menos 4 bilhetes pedindo para marcar um horário para conversarem sobre o João.
- Senhores pais. Ontem o João não veio à aula, mas estava na frente da escola às 11h. 28/05/2001
- Hoje o João não concluiu nem a primeira atividade. Disse não ter lápis, mas não pediu. 29/05/2001
- Senhores pais. O João só quer brincar. Não faz nenhuma atividade. 17/09/2001
- Senhores pais. O João brincou demais na aula e não trabalhou. No refeitório (fila) estava “dando rasteira” num colega. Professora. 02/07/2001

Apenas no caderno de uma aluna vi elogios. A aluna era quieta e obedecia a tudo que a professora mandava, sem questionar ou fazer qualquer coisa que fugisse ao padrão estipulado:

CADERNO DE VERIDIANA

- Parabéns! Beijinhos! Professora!
- Figurinhas: parabéns! Você é genial! Seu caderno é especial!

Durante a pesquisa, realizei uma entrevista com a professora referência, que quando questionada sobre o desenvolvimento moral nos seus alunos, comentou que acha complicado, pois "*...elas passam vinte horas em casa e apenas quatro na escola*". Acreditava que jamais conseguiria "incutir ou transmitir" valores para eles. Destacou que os alunos traziam de casa noções negativas e deturpadas sobre o relacionamento humano.

Perguntei sobre como ela achava que nos construíamos autonomamente e respondeu-me:

- Eu acho que vem da tua origem. Eu acho que desde que tu nascas, és trabalhado moralmente. Penso que é que nem a sexualidade. A educação moral e a educação sexual vêm desde o momento que tu abres os olhos e que tu estás recebendo informações e atitudes, muito do exemplo, né? É muito recebida do ambiente, né? Eu acho que o meu ambiente pode me incentivar a ter uma atitude adequada ou eu posso ser incentivada a ter uma atitude inadequada, conforme o meio ambiente em que eu estou, mais propício ou menos propício.

No momento da entrevista, a professora deixou muito clara a sua concepção de construção da autonomia. Para ela, essa construção acontece a partir da transmissão de valores, mas, ao mesmo tempo, desacredita que a construção possa se desenvolver na escola, pois o ambiente familiar é o grande influenciador nesse processo. Ela coloca toda a responsabilidade da formação da criança no ambiente familiar, o que ocorre desde o nascimento. Com isso, exime a escola de seu papel, pois, ao pensar dessa forma, não há mais nada a fazer: "a criança já está pronta!"

Também entrevistei as crianças (vinte e duas entrevistadas) e constatei que outra prática da professora era enviar quem incomodava para a direção. Algumas crianças relataram sua ida para esse espaço e outras comentaram que alguns colegas que "incomodavam" iam. Pedro relatou sua ida para a direção e como se sentiu naquela situação:

Conta para o Lucas como é que a gente deve ser na escola.

- Comportado.

Como é ser comportado, ele não sabe, ele nunca veio à escola.

- Ficar quieto.

Pedro, e quem não fica quieto na escola, na aula, o que acontece?

- Vai pra diretoria.

Tu já foste para a diretoria?

- Uma vez.

E por que tu foste para a diretoria uma vez?

- Eu incomodei muito.
- E como foi lá? O que foi que aconteceu?
- Fiquei lá sentado, aí foi outro guri também.
- O que tu pensaste disso?
- Ah, eu não ia fazê trabalho.
- Como é que tu te sentiste quando isso aconteceu?
- Eu queria voltá pra aula.
- Se tu fosses a professora, o que tu terias feito com um aluno que estivesse incomodando?
- Botava na diretoria.
- Tu achas que ela fez certo então?
- Sinalizou que sim.
- E quando tu foste para a diretoria tu tiveste vontade de continuar vindo à escola?
- Sinalizou com a cabeça que sim.
- Sim?
- Só que eu fiquei bravo.
- Tu ficaste bravo? Tu não gostaste, então? Que é que tu achas que a professora deveria ter feito contigo, em vez de te levar para a diretoria?
- Deixado eu ali na sala.

Pedro demonstrou em seu relato que a situação de ser levado para a direção não fora de seu agrado, ficara brabo e pensava que a professora deveria tê-lo deixado na sala. Mas chegou a essa conclusão quando questionado sobre seus sentimentos. Anteriormente, quando levado a julgar o comportamento da professora, comentou que ela estava correta ao mandá-lo para a direção. No final de sua entrevista, contou que uma coisa ruim que lhe acontecera na escola fora ir para a direção.

Raquel descreveu como a professora referêcia se relacionava com as crianças e de que forma trabalhava a construção moral: "*Quem não se comportava era xingada através de gritos e levada para a direção*".

Deise também apontava a forma como a professora tratava os alunos de maneira diferenciada:

- Conta pra ela como é a tua professora.
- Minha professora é legal, mas com os otros alunos que não faz ela é braba. Muito braba. O que ela faz com os alunos que não fazem nada?
- Ela briga, se não manda no (??) e depois nu nu i manda na secretaria.

Essa questão também aparecia na fala da aluna Maria:

- Conta para ela como é que é a tua professora?
- Minha professora? A minha professora, a minha professora é boazinha, ela só, ela só fica

sateada, ela não gosta só dos alunos mau.

Deles ela não gosta?

– É.

E as outras professoras, como são?

– Também são boazinhas, também são.

Boazinhas?

– É.

E elas gostam de todos os alunos?

– Gostam.

Essas alunas, principalmente Raquel e Maria, destacaram que a forma de relacionamento conflituosa com as crianças se restringia à professora referência, pois as crianças incomodavam pouco as demais professoras e raramente eram mandadas para a direção.

Raquel destacou ainda, em sua entrevista, que em aula era dever da criança ser boa. Quando questionada sobre como era esse comportamento respondeu:

Mas como é que é ser boa?

- É ficar quietinha, fazer o estudo quietinha, sem pressa.

E quem não é quietinho, o que acontece?

- Aí a professora, quem é quietinha e faz todos os trabalhos, a professora dá uma folha pra fazê ou uma ficha.

E quem não é quietinha?

- Quem não é quietinho ou vai pra rua ou vai pra direção.

Raquel estava explicitando que quem não era quietinha não tinha espaço na sala de aula. A sala só tinha espaço para as crianças que se comportavam conforme a professora referência considerava correto. Alguns alunos, como Veridiana, achavam que quem incomodava deveriam ser mandado embora da escola:

Como é que a gente estuda?

– Estudá quieto.

Quietos? E quem não fica quieto?

- O Rodrigo, o José e o ...

E o que acontece com eles?

- A sora bota pra rua, pra diretoria.

E o que tu pensas sobre esses três meninos?

- São um terror.

São um terror? E se tu fosses a diretora da escola, o que farias com eles?

- Mandava embora.

Para eles nunca mais virem para a escola?

– É.

Veridiana, além de opinar sobre como deveriam ser na aula, também demonstrava um sentimento de rejeição em relação aos colegas que não se comportavam de acordo com o que a professora referência deixava transparecer ser a forma correta de se portar em aula. Veridiana achava que essas crianças deviam ser mandadas embora da escola, permanecendo apenas as quietinhas.

Maria descreveu em sua entrevista como os alunos deveriam ser na aula, mas não sabia explicar por que o comportamento necessitava ser aquele.

Como é que a gente deve ser na escola?

– Quietinha, quietinha, trabalhando direitinho, obedecê a mãe, obedecê a professora, sê bem educadinha, não gritá.

Por que que a gente deve ser quietinha na escola?

– Porque...(risos e sinal de dúvida).

4.2.4 Turma B

O comportamento foi um aspecto que também foi abordado nessa turma. Um fato interessante de ser analisado nos pareceres de avaliação das crianças é que, mesmo com elogios, como no caso da avaliação da aluna Luíza, a professora não deixava de mencionar a conversa em sala de aula. A questão da conversa apareceu na grande maioria dos pareceres, mesmo para as crianças “excelentes”, como Luíza. A conversa entre colegas era vista como prejudicial para a aprendizagem, como constou na avaliação de Rogério:

ROGÉRIO

Recomendo que ele melhore sua atitude com relação ao trabalho, conversando menos.

Mas, em sala de aula, o controle da professora não era tão rigoroso, as crianças trocavam idéias, emprestavam-se materiais, repartiam a merenda, em meio a um clima amistoso de conversas, diferentemente da turma A, onde o controle constante não era só da conversa, mas também dos corpos.

Outra questão bastante importante ocorreu no momento anterior ao Conselho de Classe, em que apenas os professores e o Serviço de Orientação Pedagógica (SSE e SOE) faziam parte: na reunião de avaliação participativa, onde pais, equipe diretiva, professores e crianças

se reuniam para conversar sobre questões relativas à turma, a professora referência expôs um cartaz com a avaliação que as crianças tinham feito da turma e com os compromissos que haviam assumido para o próximo trimestre. Chamava a atenção no cartaz a citação de nomes de crianças da turma ligadas a fatos negativos:

- A turma é legal, bonita e boa. O Luís, Mauro e Telmo devem parar de brigar.
- Copiar todas as atividades: Mara, Rita, Janete, Sandra e Sônia.

A professora, enquanto explicava o cartaz, disse que *o Telmo, o Mauro e o Luís tinham muita rivalidade, e esse era o único problema da turma. Destacou que o relacionamento era bom, exceto o dos três alunos citados. Salientou que o Telmo não comparecera porque estava com catapora, que o Mauro não havia vindo e que somente o Luís estava presente. Então olhou para o menino e disse: “Né, Luís?” Como quem pedisse a confirmação de que os três eram o problema da turma.* Com isso, a professora rotulou essas três crianças, diante dos colegas e dos pais. A situação era muito constrangedora e Luís se encolheu, como se quisesse sumir da sala. Por motivos diferentes, cinco alunas tiveram seus nomes escritos no cartaz e mencionados diante de todos. Das cinco, apenas Janete estava presente e a professora disse para ela: *“Viu Janete, tem que fazer!”*

Os rótulos eram outra grande marca das avaliações da professora referência nas reuniões de Conselho de Classe:

DENISE

- É a chata!

SANDRA

- Horrível.

- Ai, a Sandra é um porre!

IVO

- É agressivo. Promete!!!

Os rótulos pareciam marcar as crianças de tal forma que posso inferir que a professora referência não conseguia vê-las de outra maneira e acabou acreditando que não havia muito o que fazer por elas, além de não gostar da presença delas na sala de aula, o que era demonstrado pelas expressões faciais que acompanhavam os comentários citados.

Outro caso grave era o relato sobre Júnior:

JÚNIOR

- Bomba que eu ganhei, veio da Suzete (turma C).
- É uma coisa na minha vida.
- A mãe disse que vai colocá-lo no internato, e eu disse bota!
- Tem medo da supervisora.
- Traz estilete e agarra as meninas.
- Silábico.

Júnior era aluno da turma C e havia trocado de turma, porque sua antiga professora tinha solicitado. Ela alegava que não conseguia mais trabalhar com ele. Contudo, não fora previsto nenhum outro tipo de trabalho para o aluno nem uma forma de apoio, além da retirada dele, às vezes, para ser repreendido na supervisão. O pior de tudo era que a nova professora também sentia aversão pelo aluno e externalizava a exclusão ao apoiar a mãe na decisão de colocá-lo num internato. Júnior não assinava ocorrências, não fora suspenso nem expulso, mas a escola demonstrava que não tinha espaço para ele e que não estava disposta a planejar um trabalho diferenciado para atender a suas necessidades, visto que era um aluno "difícil" e trazia objetos perigosos para sala de aula.

Sobre a construção moral há também outros fatos bastante interessantes a serem analisados, como é o caso das observações feitas em sala de aula:

Durante a observação do dia 10 de julho de 2001 em sala de aula, a professora pediu-me para ficar uns cinco minutos sozinha com eles para tomar um cafezinho pois não havia dado tempo quando chegara à escola. As crianças continuaram fazendo a atividade, conversando, algumas vezes, baixinho, e levantando para pegar o material coletivo que ficava em cima de uma classe no fundo da sala.

Fiquei em dúvida se foi a minha presença que influenciou o comportamento delas ou se essa era a maneira normal de se portarem. Contudo, elas poderiam, assim como haviam feito as crianças da turma A, ter aproveitado o momento de ausência da professora para fazer coisas que não fariam na sua presença. É necessário pontuar que na turma B havia conversas entre a professora e as crianças e entre as próprias crianças, os alunos podiam caminhar pela sala para pedir material emprestado para os colegas ou pegar o material coletivo, que permanecia no fundo da sala. As crianças trocavam idéias, informações e materiais para a realização dos trabalhos.

A professora havia proposto (observação do dia 10 de julho de 2001) a construção de um novo alfabeto e depois de pronto, ela começou a colá-lo na parede. Durante a tarefa, algumas crianças separavam o durex para ela colar, enquanto outras limpavam e varriam a sala.

Esse foi um momento de trabalho participativo, em que cada uma contribuiu na tarefa de organização da sala. Em nenhum instante a professora ditou ordens. Ela os questionava sobre a forma como poderiam se organizar sem conflitos.

Às 9h10min (observação do dia 10 de julho de 2001) uma aluna pediu para merendar, e a professora dissera que tudo bem, que todos poderiam merendar e ela também merendaria, pois estava com fome. Poucos tinham merenda. A professora sugeriu que uma menina oferecesse bolacha para outra que não havia trazido lanche (a mais carente). Ela deu duas bolachas para a colega.

Essa situação deixou transparecer como essa professora concebia o trabalho com algumas regras da escola: ela poderia ter seguido rigidamente o horário do recreio (10h) e não ter permitido o lanche na sala, mas deixou que merendassem, respeitando o relógio biológico.

A professora especializada, durante a observação do dia 19 de setembro de 2001, brincou, quando as crianças conversavam muito alto, dizendo que tinha um tesourão e iria cortar a língua das conversadoras.

A brincadeira funcionava como um dispositivo inibidor do comportamento, pois brincando de que estar com medo, as crianças silenciavam.

Também observei uma professora⁵⁸ que trabalhava com os mesmos conteúdos que a professora referência:

Depois de algum tempo na aula, ela distribuiu um caderno para cada um, dizendo que era o de matemática, que eles não iriam levar para casa porque era dela.

Como alguns alunos não paravam, ameaçou várias vezes que quem não ficasse em silêncio iria ficar sem o caderno. O caderno virou alvo. Tudo funcionava na ameaça:

- Vou explicar só uma vez.
- Vou tirar o caderno e não devolver mais.

Mais uma vez presenciava na turma um trabalho relacionado com uma concepção em que o castigo não tinha qualquer relação com o ato cometido.

Essa professora pedia sempre silêncio, fazia psiu constantemente durante sua fala e lançava ameaças.

Em nenhum momento conversou, somente ameaçava.

Batera para o recreio, os alunos queriam sair, e a professora não dava importância. Como continuavam conversando ameaçou anotar os nomes e colocar de castigo de costas para a turma e de frente para a parede.

Já presenciei muitas sanções expiatórias em diferentes escolas (públicas ou particulares), mas fazia muitos anos que não via o castigo de pôr o aluno na parede de costas para a turma. Esse castigo era muito aplicado na minha infância.

Também entrevistei as crianças da turma, que ao serem questionadas sobre como se sentiam na aula, estabeleceram relações diretas com o que não pode ser feito na aula:

PAULINA

E como é que tu te sentes na aula?

- Sinto bem, não pode dá chute, não pode dá pontapé, senão vai pra Direção.

Também muitas crianças, assim como Paulina, sabiam como deviam se portar em aula para que a professora referência não as xingassem.

E tu achas legal ela xingar?

- Não, mas tem que ficá quieto e trabalhá, daí ela não xinga.

Constato que havia uma certa intencionalidade nas atitudes das crianças em aula, pois muitas ficavam quietas e imóveis para não serem xingadas, como uma estratégia de sobrevivência. Fico me questionando se as relações observadas na aula serem fruto desse condicionamento ou, se nos dias em que observara, a professora teria estabelecido um relacionamento diferente, mais amistoso. Ou ainda, se apesar da maneira como ela trabalhava, as crianças trariam muito forte o discurso familiar de como devemos ser na aula.

O ser quieto era uma questão importante na turma, como apontava a aluna Inês:

Conta para ela o que tu achas que a professora pensa de ti?

- Que ela pensa de mim? Ela gosta de mim, ela pensa que eu sou quietinha.

E o que será que ela pensa daqueles teus colegas que não são quietinhos?

⁵⁸ Acredito que essa professora tenha trabalhado no máximo três aulas com essas crianças, pois logo foi colocada para substituir uma professora que estava doente em uma turma de Jardim A.

- Ela pensa que eles são mau, que eles são ruim. O Ivo vem mal-humorado pro colégio. E a tua família, o que será que pensa de ti?
- Eles me acham muito legal.

Era necessário ser quieta para ser querida pela professora. Nisso residia a problemática da Sandra, ela não era quieta e que percebeu que a professora não gostava dela.

Embora muitas crianças achassem que os colegas que eram xingados ou enviados para a direção ficavam tristes e que alguns não queriam mais ir para a aula (**exclusão**), consideravam as atitudes da professora corretas, pois eram os colegas que tinham que mudar seu jeito de ser. Foram poucas as crianças que discordaram, como Luís, porque era a posição adulta da professora que imperava na relação:

E como é que tu te sentiste quando foste para a Direção?

- Eu?

É.

- Me senti um pouco mal, assim, mal.

Te sentiste um pouco mal, foi ruim? E tu tiveste vontade de continuar vindo na aula, quando foste para a Direção?

- (Balançou a cabeça afirmativamente).

O que tu achas que a professora deveria ter feito, em vez de tu ires para a Direção?

- Me colocado na sala pra mim estudá.

O comportar-se conforme o padrão imposto pela professora e pela escola também representava, para a grande maioria das crianças, uma evidência de gostar de ir à escola:

PAULINA

Tu achas que todos os teus colegas têm vontade de vir para a aula?

- Ih! Uns que não!

Não? Por que tu achas que eles não têm vontade?

- Porque eles não gostam da aula.

Por que será que eles não gostam?

- Não sei.

O que eles fazem que tu achas que eles não gostam?

- Eles fazem, eles, eles bagunçam, eles bagunçam, sabe?

E aí, quando isso acontece?

- A sora diz que vai colocá eles na Diretoria.

E ela coloca-os?

- Não, só quando fizé de novo.

E eles não fazem de novo?

- Uns sim.

Atrelada à essa idéia, havia outra, em que grande parte das crianças acreditava: que os

colegas que eram xingados ou encaminhados para a direção passavam a não ter mais vontade de ir para a escola.

LUÍZA

E aí, o que acontece com esses que brigam?

- A professora leva pra Diretoria.

Tu conheces algum que já foi?

Balançou a cabeça afirmativamente.

Como é que tu achas que se sentiu essa pessoa que foi?

- Acho que se sentiu ruim.

É? Não se sentiu legal? Tu achas que quem é levado para a Diretoria tem vontade de ir à escola?

- Acho que não.

Não? Por que tu achas que não tem vontade?

- Ah! Não sei por que, mas eu acho que não, porque, acho que elas pensam que a escola é muito ruim.

INÊS

E como é tu achas que se sentem estes teus colegas que ela xinga, que ela diz que vai falar com as mães?

- Ah, eles não se sentem bem. Tem uns que até tentam fugir da sala, essas coisas.

Tu achas que não se sentem bem? Tu achas que eles não têm vontade de vir à escola?

- Acho que não, acho que eles ficam com raiva da professora.

Em sua entrevista, a professora referência falou de uma questão bastante significativa sobre sua visão do aspecto da aprovação e da reprovação ao final do ano, quando expunha sua idéia sobre a proposta dos ciclos de formação:

- Eu acho que a aprovação e a reprovação é um rito e quebraram esse rito. Na minha opinião, foi quebrado esse rito, não existe mais. Então não interessa. É como se tu dissesse assim: bem, não me multam mais no trânsito, então eu vou fazer tudo o que é infração. Aconteceu isso! Tinha que ter uma coisa intermediária, a criança deveria ser progredida sim, mas ela deveria saber que ela ficaria num intervalo, que ela ainda estaria sujeita a ser retida, e ela não passa. Os pequenos não sabem, mas os maiores se dão conta disso e dizem pra gente que não acreditam mais. Os pais da classe popular mais ainda, eles estão sabendo que os filhos não estão aprendendo, não estão prestando a menor atenção, eles vêem os cadernos em branco e a criança vai passar.

A reflexão dessa professora baseia-se em uma concepção de punição. O sentido de estudar é passar de ano. O mais grave foi a analogia feita entre aprovação e reprovação e as multas de trânsito e sua admissão de que, se não existissem mais punições cometeria muitas infrações.

Em relação ao desenvolvimento moral, a professora colocou a seguinte idéia:

- Punição tem que existir. Talvez até por eles não terem muita punição com a família, eles são só machucados quando os pais estão de mau humor, eles não têm aquela disciplina assim, o pai está de mau humor, a mãe está de mau humor, o pai bebeu, dá uma surra, quase mata eles. Mas na hora em que a criança faz uma coisa séria como tirar um lápis de um colega e levar pra casa, o pai não dá bola, ele não pune. Não digo batendo, mas punir com outro tipo de coisa, eles não têm. Essa questão da moral eu acho que é muito frouxa.

Essa idéia da professora vem ao encontro do que ela colocara anteriormente a respeito da aprovação e da reprovação, acreditando que a punição ajuda na formação da pessoa. É preciso punir para ser possível aprender. Em suas explicações, novamente abordou o conflito de classe social:

- Nós temos, os professores normalmente têm família que impõe, mas aqui, eu percebo que não existe... eu vejo que os pais até são muito contra os professores. Se o professor tiver uma atitude agressiva com o aluno, percebo que o pai protege a criança e vai contra o professor. Ele quer proteger o seu filho. A criança faz horrores de coisas erradas com todos os professores, no ano anterior, no ano seguinte, vai continuar fazendo porque o pai protege, protege o seu filho. Ele não educa.

Para a professora educar significa punir os atos considerados errados. Mas eram considerados errados por quem? Eis um exemplo de como ela trabalhava a disciplina em sala de aula:

Com bastante regras, com regras bem sérias. E eles não descumprem, pois, se eles descumprirem, serão privados de alguma coisa de que gostam muito.

As punições eram escolhidas pelo coletivo da sala de aula, não porque a professora pensava que era importante para a construção da autonomia, mas porque, a seu ver, as crianças eram mais severas do que ela própria:

É junto com as crianças lógico, sempre a melhor é a delas. Eles até são mais severos que o professor em estabelecer a sanção. Eles concordam: ele tirou a nossa merenda, ele vai ficar toda a semana sem refrigerante. Intervenho dizendo que não, que seja apenas um dia. Eles concordam, mas gostariam de dar a punição, são mais severos.

4.2.5 Repensando Teoricamente os Dados

Ao pensar sobre essa dimensão de análise, posso constatar que há movimentos de **exclusão escolar oculta** que estão distantes das formas exercidas pela escola na minha

infância e adolescência e que, casualmente, datam da mesma época das pesquisas de Dorneles (1986) e Patto (1991). Naquela época, observa-se a utilização de vias formais (documentais) de exclusão, havendo os recursos da ocorrência, suspensão e expulsão. Hoje, como já discutido anteriormente, há leis (ECA e LDB) que prevêem a inclusão das crianças e dos adolescentes, que não podem mais serem retirados da escola. As crianças ficam na escola⁵⁹, independentemente da vontade de todas as partes (elas mesmas, familiares, professores etc). Gera-se então uma nova situação, em que o professor deve ficar com a criança indisciplinada em sala de aula, apesar de reprovar seu comportamento. Porém, na observação que fiz, verifiquei outras formas de exclusão recém constituídas e algumas antigas que estão funcionando nas escolas: mandar quem "incomoda" para a diretora; enviar bilhetes de reclamação endereçados aos familiares, esperando alguma atitude punitiva dos mesmos; trocar crianças de turma; ignorar as dúvidas das que "importunam", etc. Todas as estratégias e maneiras de conduzir questões relacionadas com o comportamento levou-me a constatar que não há uma interação que possibilite a construção da autonomia nas crianças, fazendo com que permaneçam heterônomas e submissas.

O posicionamento das duas professoras (turmas A e B) em diferentes situações e momentos observados no ano de 2001, possibilita-me sugerir a existência da crença empirista em relação à construção moral, pois elas aparentam acreditar em que há a necessidade de que os valores e as regras de convivência social sejam transmitidas (RANGEL, 1992). Contudo, várias vezes, transferiram essa responsabilidade para as famílias, por meio de bilhetes e recados nas avaliações.

Permito-me chamar esse posicionamento de empirista tendo como referencial teórico Piaget (1994), evocando a idéia de que apenas a cooperação⁶⁰ leva à construção da autonomia, pois é fonte crítica. Segundo o autor, "o adulto deve ser um colaborador e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional (...) realizemos na escola um meio tal que experimentação individual e reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem" (p. 300). Rangel (1992), embasada, como eu, nas idéias de Piaget (1994), comenta que, na visão

⁵⁹ As crianças ou adolescentes que deixam de freqüentar a escola por sete dias consecutivos, têm os seus nomes enviados pela escola ao conselho tutelar da região a que pertencem. Caso esse órgão não consiga fazer com que a criança volte a freqüentar a escola, envia o caso ao Ministério Público, que pode, como último recurso, retirar a guarda dos pais ou responsáveis.

⁶⁰ "é o conjunto das interações entre indivíduos iguais (...) e diferenciados (...) supõe, então a autonomia dos indivíduos" (PIAGET, 1998, p. 153).

interacionista de desenvolvimento moral, a criança, a partir de sua interação com o meio social, irá reelaborar os valores morais e as regras de convivência. Mas não foi isso o observado nessas turmas.

Na turma A, a sensação dentro da sala era de medo, e até eu tinha vontade de sair e não voltar mais. A posição controladora da professora gerava o medo e, no meu entendimento, era tão excludente quanto mandar uma criança assinar uma ocorrência. Provavelmente as crianças sentiam vontade de não estar naquele lugar, assim como eu. Elas pareciam condicionadas a ficar quietas e, na grande maioria das vezes, imóveis em seus lugares. Entretanto, não se permitiam moralmente expressar tal sentimento, pois como referido no início da dimensão, as crianças por volta dos sete ou oito anos⁶¹ de idade consideram justo tudo o que o adulto determina (PIAGET, 1994). Portanto, provavelmente as crianças não se sintam autorizadas a expressarem seus sentimentos, pois acreditam que o que é imposto pela professora (adulta) seja justo e correto.

As crianças da turma A seguiam regras estipuladas pela professora, mesmo sendo sem sentido para elas, pois nas suas entrevistas demonstraram desconhecer os motivos e as razões da existência dessas normas. A situação era impossibilitadora para a construção da autonomia das crianças e as levava para a continuidade no posicionamento da heteronomia, pois a autonomia se constrói a partir de uma educação que faça as crianças compreenderem a natureza da sociedade e o porquê das regras sociais (PIAGET, 1998). Tal questão nos remete a uma reflexão feita por Piaget (1974) no livro "Para Onde Vai a Educação?":

(...) a disciplina imposta de fora ou sufoca toda personalidade moral, ou então, pelo contrário a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um 'eu' sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros. Em outras palavras, da mesma forma que o aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda, e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes. (p. 76)

Na turma B, como comentado ao longo da exposição dos dados, o controle dos

⁶¹ Usar o referencial idade não significa que trabalho a partir da idéia de etapas fixas.

comportamentos não parecia tão rigoroso quanto na turma A. As crianças conversavam, trocavam idéias, materiais, lanches e circulavam pela sala sempre que necessário. Não havia a sensação de medo. Elas também participavam da organização da sala, como na ocasião da colagem do alfabeto na parede, quando a professora os questionou sobre como poderiam se organizar para a tarefa, sem conflitos. Entretanto, havia nessa relação questões implícitas, que só apareceram nas entrevistas com as crianças, e que me levaram a considerar as seguintes situações: muitas crianças não conversavam para não serem xingadas ou mandadas para a direção; tinham a crença de que era preciso serem quietas e não bagunçarem para demonstrarem que gostavam da escola e de sentirem-se queridas pela professora. Penso que isso se deva ao fato de a professora ser mais afetiva com as crianças do que a da turma A, principalmente com as "comportadas". Em vários momentos presenciei gestos de carinho por parte dela para com as crianças (passar a mão na cabeça, beijar na saída, olhar fraterno etc). Logo, nessa turma não havia o medo da professora, como na turma A, mas o desejo de ser afagado e querido por ela. Era uma outra forma de dominação, muito mais sutil e imperceptível a olhos não-críticos, provavelmente, não sendo entendida dessa maneira até pela própria professora.

Tanto numa turma como na outra, existia, de diferentes formas, a presença de uma educação tradicional, em que de acordo com Piaget (1998), a criança:

(...) está submetida (...) seja à autoridade dos pais que lhe impõem ordens e deveres, seja à autoridade do professor que a disciplina por outras ordens e novos deveres. Disso decorre uma moral de obediência ou de heteronomia, que, se fosse tomada ao pé da letra, conduziria ao mais rigoroso conformismo social (p. 156 e 157).

Para o mesmo teórico, a educação tradicional prepara pouco para a liberdade intelectual, pois é demasiadamente dominada por uma autocracia ou monarquia absoluta. O teórico pensa que é impossível separarmos educação moral da intelectual, porque a formação do espírito é uma só. (PIAGET, 1998)

Na turma A, a responsabilidade do comportamento era passada o tempo todo para os pais. Era como se o aluno tivesse que vir pronto de casa, com as questões comportamentais adquiridas. Não havia, como já dito, qualquer trabalho em relação à construção da autonomia, à organização de combinações e, muito menos, as crianças eram desafiadas a se colocarem no

lugar do outro, para refletir sobre diferentes situações. As ordens eram dadas pela professora, sendo a principal a de fazer silêncio, e as crianças deviam segui-las sem questioná-las ou buscar a compreensão do seu significado. Tal situação leva-me a concluir que à professora cabia ditar o que era certo e errado, e aos pais, usar os castigos necessários para que os filhos “aprendessem” o comportamento que deveriam ter na escola. As crianças que não seguiam as regras impostas pela professora eram avaliadas como inadequadas e, muitas vezes, indesejadas, como era o caso do José, que era colocado no fundo da sala de aula, pois além de incomodar, ele cheirava mal, levando-me a confirmar o fenômeno da **exclusão escolar oculta**. A direção da escola era também um ambiente ameaçador para as crianças da turma A, pois era para lá que eram encaminhadas as que não seguiam as regras e não se “assustavam e submetiam” com os gritos da professora.

Na outra turma, a criança que “incomodava” não era colocada no fundo da sala, mas era, algumas vezes, enviada para a direção e não recebia os carinhos da professora na mesma intensidade que as “comportadas”. A professora não escrevia bilhetes, mas falava dos comportamentos nos pareceres de avaliação.

Piaget (1994), em sua pesquisa, constatou que, muitas vezes há o favorecimento de crianças obedientes por parte dos pais e professores. Tal lógica é justa do ponto de vista retributivo, mas não do distributivo. Porém a grande questão está em que a criança pequena, geralmente, é da opinião de que a justiça retributiva deva prevalecer sobre a igualdade, considerando justo tal tratamento e buscando maneiras de recebê-lo. Logo, reiterando essa idéia, as crianças da turma procuravam ser obedientes para receberem o afeto da professora, o que não as leva a desafios no sentido da construção da autonomia.

Um aspecto bastante importante e que também se caracteriza como parte da **exclusão escolar oculta** é o posicionamento estigmatizante, presente principalmente na professora da turma B. Um exemplo é a situação de citar o nome de crianças que “incomodavam, brigavam ou não realizavam todas as tarefas” durante a reunião de avaliação com os familiares e alunos (situação relatada na turma B). Os familiares poderiam, cada vez que vissem pela escola ou pelo bairro as crianças citadas na reunião, pensar: os piores da turma! As crianças citadas não assinaram nenhuma ocorrência e, muito menos, foram suspensas das aulas, mas sofreram uma humilhação diante de todos. Seus nomes foram expostos e destacados numa reunião de

avaliação. Por que será que dos oito alunos citados apenas dois estavam presentes na reunião? Como exceção de Telmo, que estava doente, por que os demais não compareceram à aula? Não teria sido porque tinham conhecimento de que seus nomes seriam citados em circunstâncias desagradáveis? Provavelmente sim. Todos os alunos tinham conhecimento de que isso aconteceria, pois o cartaz foi elaborado com participação deles. Novamente posso mencionar a seguinte questão: as crianças não eram colocadas no fundo da sala, como as da turma A, mas sofriam também a exclusão através do estigma de indisciplinadas.

Como é possível constatar, em nenhuma das duas turmas havia um trabalho voltado para a construção da autonomia e existiam, em muitos momentos, movimentos de **exclusão escolar oculta** referentes ao comportamento em sala de aula.

4.3 DIMENSÃO DE ANÁLISE: RELAÇÃO ENTRE OS SABERES COMUNITÁRIOS E CONTEÚDOS ESCOLARES

4.3.1 A Organização do Ensino por Complexos Temáticos nos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

A Proposta Político-Pedagógica da SMED⁶² coloca o complexo temático como a forma de organizar o ensino. Ele é entendido na relação indivíduo-realidade contextual, promove a percepção e a compreensão da realidade, explicita a visão de mundo da comunidade na qual a escola está inserida e evidencia as relações entre o fazer e o pensar, o agir e o refletir e a teoria e a prática.

A Proposta sugere a utilização de um decálogo para a construção do complexo temático que determina os seguintes passos:

1. Investigação de interesses do coletivo em cada ciclo⁶³ ou escola.
2. Definição dos complexos no coletivo do ciclo ou escola.
3. Formulação de princípios por área de conhecimento.

⁶² Cadernos Pedagógicos 9 de abril de 1999.

⁶³ Cada ciclo tem a duração de três anos letivos.

4. Elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento e de cada ciclo.
5. Compatibilização e reelaboração no coletivo do ciclo ou da escola
6. Seleção do conjunto de idéias que serão trabalhadas por ano em cada ciclo.
7. Plenária de socialização do que cada ano selecionou e definiu como conteúdo do período.
8. Definição coletiva das linhas de ação.
9. O coletivo da escola busca ou insere parcerias no processo.
10. Problematização da realidade.

A organização do complexo temático pressupõe uma pesquisa socioantropológica que é organizada e realizada pelo coletivo de professores da escola. Os professores elaboram um conjunto de perguntas e visitam as casas da comunidade, entrevistando seus moradores. A pesquisa tem como objetivo desvelar os saberes comunitários que estarão presentes na elaboração do complexo temático e, conseqüentemente, no planejamento das aulas.

No ano de 2001, na nova gestão na SMED⁶⁴ (Cidade Educadora), a escola passou a ter autonomia para optar pelo tipo de planejamento que considera mais adequado à sua realidade, mas tendo como base a pesquisa socioantropológica, pois esta é a fonte e a forma de conhecer os saberes comunitários de cada localidade. Assim, as escolas puderam organizar-se por complexo temático, pedagogia de projetos, tema gerador ou outra maneira que possibilitasse a relação entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares.

Na escola pesquisada, observei que cada ano-ciclo organizava o planejamento do seu jeito, freqüentemente não usando a pesquisa socioantropológica. O complexo temático existia, mas não era consultado na hora do planejamento⁶⁵. As reuniões de planejamento que acompanhei do ano-ciclo observado resumiam-se, principalmente, a trocas de atividades e

⁶⁴ As pessoas que compunham a nova gestão acreditavam que a proposta de trabalho por complexo temático não vinha garantindo sua efetivação. O complexo temático, muitas vezes, era complicado de ser colocado em prática pelos professores, pois os mesmos desconheciam a maneira como deveriam proceder no planejamento das atividades cotidianas de sala de aula. Muitos complexos temáticos não saíram do papel. No ano de 2000, como professora, considerei essa forma de planejamento muito complicada e acabei trabalhando a partir da pedagogia de projetos, minha experiência na época, embora não fosse a proposta da SMED.

⁶⁵ O complexo temático continha as falas consideradas pelo grupo de professores da escola mais significativas e que foram retiradas da pesquisa socioantropológica. Mesmo não optando por trabalhar com o complexo temático o professor poderia consultá-lo como fonte de leitura dos saberes comunitários.

combinações de conteúdos que trabalhariam:

- Eu tenho uma atividade ótima para trabalhar o alfabeto, quem vai querer?(falou uma das professoras).
- Eu quero! Vou levar para minha outra escola também! (respondeu a outra professora, antes de ver a atividade).

Ou então:

- Até que número trabalharemos esse ano?(professora de uma das turmas).
- Até o cinquenta. Mais que isso não adianta! (outra professora desse mesmo ano ciclo).

Num dos momentos de planejamento, uma das professoras com o texto do complexo temático⁶⁶ nas mãos (esse continha as falas das entrevistas), fez o seguinte comentário com as colegas:

- Não entendo, como acham que conseguirei dar conta de alfabetizar as crianças e ainda elaborar um estudo em torno dessas falas?
- É, ou alfabetizamos ou trabalhamos isso! (concordou outra professora).

Para analisar o processo de alfabetização e a relação entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares, desenvolvo a seguir uma discussão sobre o assunto, fundamentada nas idéias de Paulo Freire.

4.3.2 Refletindo sobre a Relação entre os Saberes Comunitários e os Conteúdos Escolares a Partir das Idéias de Paulo Freire⁶⁷

Como minha pesquisa aconteceu em turmas de alfabetização (segundo ano do primeiro ciclo), vou iniciar a reflexão sobre as importantes relações entre o processo de construção da escrita e os saberes comunitários, trazendo o sentido da alfabetização a partir de Ernani Maria Fiori, que analisa a questão no prefácio do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (2000): “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua

⁶⁶ O complexo temático dessa escola está anexado no final dessa dimensão de análise.

⁶⁷ Como vários livros de Paulo Freire utilizados possuíam a mesma data, optei por usar notas de rodapé para especificar o citado.

vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”(p. 10).

Mas o que significa isso num trabalho com crianças de seis, sete ou oito anos? Penso que seja conceber e possibilitar uma alfabetização que vá além da decodificação de palavras: é ler e escrever com sentido, o sentido na vida. É o aluno poder levar essa aprendizagem para seu mundo, o mundo da comunidade em que vive. É utilizá-la como forma de comunicação e ampliação da leitura de mundo. A pesquisa socioantropológica proposta pela SMED pode ser entendida como fonte de conhecimentos que darão sentido ao processo de alfabetização das crianças, pois será a partir da pesquisa que o professor entrará em contato com os saberes comunitários e poderá relacioná-los com os conteúdos escolares. Fiori também dizia:

Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia. (p. 18)

Freire (2001) no livro “Essa Escola Chamada Vida” expõe a seguinte idéia sobre a construção da leitura:

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’ se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’, no fundo, para mim, implicam ‘reescrever’ o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo. (p. 15)

No processo de alfabetização é imprescindível que a leitura e a escrita da palavra impliquem uma releitura crítica do mundo como "caminho" para transformá-lo. É a compreensão da linguagem e do seu papel na conquista da cidadania. É a linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 2000⁶⁸).

O conteúdo programático da educação, a alfabetização nesse caso, precisa partir de situações presentes, existenciais, concretas e que reflitam as aspirações das crianças. É

⁶⁸ "Pedagogia da Esperança".

promover em sala de aula uma alfabetização que estabeleça interlocuções com a reflexão crítica sobre as relações pessoas-mundo e pessoas-pessoas. O importante é que as crianças se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo-o e refletindo sobre sua visão do mundo (FREIRE, 2000⁶⁹). As letras, as palavras, os textos, as histórias constituem uma janela para a compreensão da comunidade em que vivem e da visão que possuem dela.

O educador de classe popular necessita ler, cada vez melhor, a leitura de mundo que o grupo com o qual atua faz do seu contexto, considerando o "saber de experiência feito". A explicação do mundo desses grupos faz parte da compreensão que possuem da sua própria presença nele (FREIRE, 2000⁷⁰).

As crianças de classe popular, assim como as das demais classes⁷¹, necessitam de uma escola que leve a sério seus interesses e peculiaridades comunitárias, na qual o professor organiza o tempo e a planificação dos temas favoravelmente aos interesses e características dessa cultura (FREIRE, 2001⁷²). Contudo, é importante destacar que partir do saber dos educandos não significa ficar girando em torno dele. É partir do "saber de experiência feito" para superá-lo (FREIRE, 2000⁷³). No livro "Pedagogia da Autonomia" (1999), ele retoma essa questão, lembrando a necessidade de o educador debater com os educandos a razão de ser dos saberes comunitários e sua relação com o ensino dos conteúdos escolares e questionando: "Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (p. 34).

Freire (2001) explicita claramente a questão numa passagem do livro "Essa Escola Chamada Vida", mencionando que:

(...) como educadores e políticos, e políticos-educadores, trabalhando com as massas populares, ou partimos dos seus níveis de compreensão da realidade, do sonho das massas populares, ou estaremos impondo-lhes o que nos parece melhor para elas. (p. 75)

⁶⁹ "Pedagogia do Oprimido".

⁷⁰ "Pedagogia da Indignação".

⁷¹ O acréscimo das demais classes populares faz parte da minha opinião pessoal, pois acredito que os estudos realizados na escola precisam estar relacionados com a cultura que a criança faz parte, independente da sua classe social.

⁷² "Que Fazer: teoria e prática em educação popular".

⁷³ "Pedagogia da Esperança".

Podemos nos aprofundar nesse aspecto a partir da idéia expressada também por ele (2000), na "Pedagogia da Esperança":

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (p. 86).

A imposição da visão de mundo do professor é chamado por Freire (2000⁷⁴) de invasão cultural, que ocorre a partir do desrespeito às potencialidades das crianças, freando-lhes a criatividade e inibindo-lhes a expansão. Para ele, essa invasão cultural é uma característica da ação antidialógica, onde só o professor tem voz e vez. "Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar" (FREIRE, 1999⁷⁵, p. 52). Mas o que é ensinar? Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim produzir condições de aprender criticamente.

O afeto e o reconhecimento não são suficientes no trabalho com crianças populares, são necessárias competência e consciência política para preencher o espaço da escola e orientá-lo aos problemas trazidos pela Cultura Popular (FREIRE, 2001⁷⁶). Ser educador é perceber-se como alguém que "influencia" a formação das crianças como futuros cidadãos críticos ou os leva a tornarem-se seres submissos a uma classe de opressores. O espaço de construção do conhecimento deve contar com a presença de educadores e educandos inquietos, instigadores, criadores, curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1999⁷⁷). Para Frei Betto (FREIRE, 2001⁷⁸), o educando é o protagonista do processo educativo e o educador é a pessoa que vai ajudar a explicitar e sistematizar o que a vida e o contexto dos educandos fornecem como elemento.

Se os professores conseguissem notar que foi aprendendo que tornou-se possível perceber que se poderia ensinar, provavelmente compreenderiam a importância das experiências informais, vivenciadas nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula,

⁷⁴ "Pedagogia do Oprimido".

⁷⁵ "Pedagogia da Autonomia".

⁷⁶ "Que Fazer: teoria e prática em educação popular".

⁷⁷ "Pedagogia da Autonomia".

⁷⁸ "Essa Escola Chamada Vida".

nospátios dos recreios e em outros espaços (FREIRE, 1999⁷⁹).

A metodologia dialética tem como ponto de partida a prática social dos educandos. É em torno dessa prática social que girará o processo educativo. “O aprendizado comum, que liga teoria e práxis, só se dá a partir da realidade coletivamente refletida” (FREIRE, 2001⁸⁰, p. 77).

4.3.3 Turma A

Os pareceres de avaliação da turma destacavam o comportamento, a escrita e os conteúdos matemáticos⁸¹. Os demais conhecimentos (saberes comunitários, científicos, históricos, geográficos etc) não eram comentados ou avaliados.

As atividades observadas em sala de aula, geralmente, eram de repetição e focalizavam a palavra, não havendo trabalhos de produção textual que poderiam dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita. As palavras utilizadas não tinham qualquer relação com o complexo temático ou com a pesquisa socioantropológica realizada pela escola, ficando distantes e descontextualizadas dos saberes comunitários (macaco, mala, mesa, mel, milho, mola, música etc). Não havia preocupação com a contextualização e o significado do aprendizado da leitura e da escrita. Os saberes comunitários não eram trabalhados nesse processo e não havia a participação dos alunos.

Como já dito, os saberes comunitários, as idéias, os pensamentos, as reflexões e as sugestões das crianças não eram escutadas e trabalhadas na sala de aula, constituindo-se esta um espaço da professora, ao qual deveriam se adequar, ficando permanentemente em silêncio.

A sala dessa turma ficava separada das demais. Ela localiza-se num prédio de madeira e era a única no formato de uma casa. Era chamada na escola de casinha. Era considerada pela SMED como uma sala emergencial, pois sua existência era temporária, estando prevista sua utilização para o período em que seriam construídas salas de alvenaria. Porém, acabava sendo eterna, visto que não havia previsão de construção de um novo pavilhão na escola.

⁷⁹ "Pedagogia da Autonomia".

⁸⁰ "Essa Escola Chamada Vida".

⁸¹ Durante as observações, presenciei trabalhos que traziam apenas a escrita e a leitura de palavras. Em nenhum momento foram oportunizadas atividades que envolvessem conteúdos de matemática.

Na parede da frente da sala havia um quadro que não era tão grande nem tão baixo quanto os vistos nas outras salas do mesmo ano-ciclo. Havia um alfabeto em cima dele com desenhos retirados de livros. Ao lado havia um quadro de pregas de papel pardo com o nome das crianças. Os nomes foram escritos pela professora e tinham a primeira letra destacada em outra cor. No outro lado, havia colados três corações e escrito no primeiro a palavra professora, no segundo o nome da professora e no terceiro turma A. Embaixo havia os números de um a dez, com seus nomes e desenhos representando as quantidades, também confeccionados pela professora.

As palavras utilizadas no alfabeto referência da turma eram distantes do contexto e vocabulário vividos pelas crianças. Um exemplo significativo é o uso das palavras HELICÓPTERO, para a representação da letra H, e NAVIO, para a letra N. Sabe-se que as crianças dificilmente saem do bairro e, portanto, algumas nunca viram um navio, a não ser pela televisão. Há dois demonstrativos da característica de dificilmente saírem do bairro:

1. No ano de 2000 atuei como professora nessa escola. No mês de outubro fizemos um passeio ao Zoológico. No caminho as crianças ficaram impressionadas ao verem birutas⁸² em postos de gasolina. O interessante é que os bonecos já faziam parte da paisagem desses estabelecimentos há aproximadamente uns seis meses, mas como as crianças dificilmente saíam do bairro, ainda não conheciam.

2. Em 2001, já atuando como pesquisadora, uma funcionária da limpeza me relatou a seguinte situação: ela morava no bairro e só saía do bairro uma vez por mês, para receber o seu salário, pois não havia banco Banrisul nesse bairro. Mas para isso, ela não necessitava ir até o centro, pois num bairro próximo havia uma agência. Contou que raramente saía do bairro, porque seus parentes também residiam ali e o local dispunha de todos os estabelecimentos de que necessitava.

Durante a entrevista com a professora referência, o fato da não-utilização da pesquisa socioantropológica no planejamento veio à tona quando fiz as seguintes perguntas:

Como você organiza seu planejamento? O que você tem como prioritário para o seu ano ciclo? Que relações estabelece com a pesquisa socioantropológica?

- Em poucos momentos estabeleço relações do meu planejamento com a pesquisa sócio-antropológica, eu priorizo a alfabetização, né? A leitura, a escrita, pensamento lógico-matemático e realmente as discussões sobre a pesquisa sócio-antropológica surgem em situações cotidianas, assim, de um assunto que surge, alguma coisa que eu vá conversar com as crianças, mas não é nada que permeie o dia-a-dia.

No decorrer das aulas, o trabalho era centrado na alfabetização, e, principalmente,

⁸² Bonecos de pano movidos através de ventilador.

através de palavras. Mesmo no dia da observação do dia 26 de setembro de 2001, que era o dia da compensação da professora referência⁸³, as atividades continuaram distantes dos saberes comunitários e da pesquisa socioantropológica. Como já comentado, a alfabetização ocorre, na grande maioria das vezes, a partir de palavras, não tendo sido observadas atividades de produção textual em sala de aula. A partir dessas constatações posso afirmar que o processo de alfabetização nessa turma é descontextualizado, pois, além de não estabelecer relações com a pesquisa socioantropológica (saberes comunitários), a escrita não é trabalhada a partir da produção textual, que dá sentido à aprendizagem. Também não há um espaço de participação das crianças, pois seus saberes não são trazidos para discussão e estudo.

Entrevistei vinte e duas crianças da turma, mas apenas nove falaram sobre o sentido da aprendizagem da leitura e da escrita, pois o assunto foi muito difícil de ser abordado, porque elas estavam muito centradas no comportamento em sala de aula, muitas perguntas eram respondidas com a maneira que deveriam ser. Das nove, seis relacionavam a aprendizagem com o futuro, mas os alunos não sabiam bem o que isso queria dizer, pareciam repetir o discurso que ouviam dos adultos:

RODRIGO

Por que será que a gente precisa aprender a ler e escrever?

- Prá trabalhá.

VERA

Por que a gente precisa aprender a ler e a escrever?

- Ah, depois do ano que vem já pode sê tudo que quisé.

LARISSA

Por que a gente precisa aprender a ler e a escrever?

- Prá quando crescê pra sabê lê e escrevê.

MARCOS

Por que a gente precisa aprender a ler e a escrever?

- É prá, prá gente sê alguma coisa na vida quando a gente crescê. O que que tu qué sê, tu já sabe.

DEISE

E por que a gente precisa aprender o abcd?

- Pra crescê e fazê as coisas.

⁸³ Como os professores trabalham mais de quatro horas por dia, compensam as horas trabalhadas a mais num dia fixo da semana, quando as crianças têm aula com os professores especializados. Como nessa turma havia falta de professores especializados, muitas vezes eram atendidas por estagiários.

Suponho, a partir de todas constatações expostas, que a aprendizagem não tinha muito sentido para elas, pois o futuro estava muito distante e não compreendiam muito bem em que esse conhecimento iria ajudá-las.

Outras três crianças relacionaram a aprendizagem da leitura e da escrita com o “passar de ano”, mas a idéia era um tanto surpreendente, pois a proposta de estudos de sua escola não prevê tal critério como forma de aprovação ou reprovação.

Parece que as crianças da turma A não compreendiam o sentido de estarem se alfabetizando.

4.3.4 Turma B⁸⁴

Durante a observação (10 de julho de 2001) na turma, fiz o seguinte registro:

Em alguns momentos a professora trabalha com diferentes palavras que envolvem o alfabeto referência da sala, que fica colado em cima do quadro-verde. Em outros, trabalha com as sílabas. Não há produção textual ou palavras diversificadas.

As palavras eram escolhidas pela professora e não seguiam qualquer relação com a pesquisa socioantropológica da escola ou com os saberes comunitários dessa turma. O trabalho apenas com palavras não lhes dava um sentido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Era somente leitura e escrita de palavras soltas, descontextualizadas.

Um mês depois da observação anterior (9 de agosto de 2001), a professora referência seguia trabalhando com o alfabeto, a partir de palavras soltas e sem relação com o cotidiano das crianças. Não houve na sala qualquer tentativa de trabalhos com produção textual.

A situação é bastante semelhante à da turma A, onde também havia uma centralidade do trabalho em palavras fora do contexto das crianças.

No mesmo dia (9 de agosto de 2001), após a atividade do alfabeto no caderno (copiar do quadro o alfabeto e seus respectivos desenhos e palavras), a professora entregou uma folha com o desenho de um leão para os alunos, que era o tema de casa. Disse para elas:

⁸⁴ Na turma B, não serão analisados os pareceres de avaliação e os Conselhos de Classe, porque não apareceram questões relativas a essa dimensão.

- Pintar.
- Escrever o nome do leão.
- Colar no caderno.
- Escrever uma história de duas linhas.

Foi a primeira vez que vi falar em produção de história com duas linhas. É possível construir uma história com duas linhas? A professora, com essa exigência, limitou a imaginação das crianças. Suponho que a determinação das duas linhas pode ter prejudicado toda uma construção que aconteceria se não houvesse limite.

Por que não escrever sobre suas vidas, as coisas que fazem fora da escola, na sua rua? Quantas coisas poderiam contar e quanta riqueza poderia aparecer nesse texto.

No dia 19 de setembro de 2001, turno de compensação da professora referência, a professora especializada, que ministrava a aula, fez a tentativa de estabelecer relações entre a Revolução Farroupilha (fato que estava explicando para as crianças) e o cotidiano delas. Entretanto, misturou questões do seu universo de experiências (supermercados Asun e Macro), que não tinham sentido para as crianças:

Ela comparou o charque e a situação da Argentina e do Rio Grande do Sul (na época da Revolução Farroupilha) com o produzir bolos e poder comprar os materiais para produzi-los no Asun e Macro.

Logo após sua explicação, sugeri que as crianças desenhassem a Semana Farroupilha e a Guerra dos Farrapos. Então eu percebi que um grupo de três meninos estava reproduzindo aviões, caças, bombas e mísseis. Dirigi-me a eles e perguntei o que estavam desenhando e me contaram que estavam desenhando a Terceira Guerra Mundial. A partir daí desenrolou-se uma conversa a respeito, em que eles demonstravam dominar o assunto. Quando questionados sobre se a professora havia conversado com eles a esse respeito, contavam que não. A professora especializada também não dera importância ao assunto, mesmo vendo o desenho deles.

Assim como questiono durante a pesquisa sobre a importância dos saberes comunitários, indago também sobre a importância dos fatos atuais do mundo no processo de alfabetização na escola. No momento dessa observação, sete dias após o atentado aos Estados Unidos, verifiquei que era mais interessante e instigante para as crianças falarem, desenharem e escreverem sobre a Terceira Guerra Mundial, pois, em vez de apenas receberem informações, participariam dando suas idéias e opiniões.

A não-relação entre os conteúdos escolares (leitura e escrita), os saberes comunitários e os fatos atuais que perpassavam a sociedade mundial, também apareceu nas entrevistas com as crianças. Elas expressavam a idéia de que aprender na escola era dominar a leitura e a escrita:

SÔNIA

E conta para ela o que tu aprendes na aula?

– Aprendo lê, aprendo escrevê.

Por que a gente precisa aprender a ler e a escrever?

– Pa passá.

Passar de ano?

– Balançou a cabeça afirmativamente.

E em casa, o que tu aprendes?

– (...) Mamãe ensina...

Hum?

– Mamãe ensina eu (...) lê.

Outra questão significativa era o sentido da aprendizagem da leitura e da escrita para essas crianças:

JANINE

O que tu aprendes na escola?

- Várias coisa, eu aprendo a escrevê, a lê, também aprende a sabê mais.

E por que a gente precisa aprender a ler e a escrever?

- Pra quando crescê, quando se quisé pegá um ônibus não vai sabê, não vai sabê lê, vai tê que perguntá pras otras pessoas o que tava escrito.

LUÍZA

Conta para ela por que é importante a professora passar texto para vocês copiarem?

– Que daí a gente aprende a lê e aprende mais.

E por que a gente precisa aprender a ler?

– Pra sê alguma coisa na vida.

PAULINA

Conta para ela, o que a gente pode aprender na aula?

- A gente pode aprendê a lê, a escrevê.

E por que a gente precisa aprender a ler e a escrever?

- Porque senão quando a gente sê grande a gente vai sê burra, não vai sabê nada.

TELMO

Por que é importante a gente aprender a ler e a escrever?

Porque quando a gente precisá, se a gente não tivé ido na escola, a gente precisá umas vez no serviço, a gente não vamo sabê.

Novamente havia presenciado o distanciamento entre os conteúdos escolares e os saberes comunitários. O sentido da aprendizagem da leitura e da escrita estava colocado no

futuro, sem nenhuma utilidade no presente. Nesse futuro, a escrita e a leitura teriam um sentido restrito de sobrevivência (emprego, pegar um ônibus, etc), não sendo aproveitadas como uma fonte de construção cidadã e ampliação da leitura de mundo.

A partir das observações em sala de aula, percebi que a professora referência trabalhava apenas com palavras soltas e descontextualizadas e também não possibilitava a interação com os conhecimentos construídos na comunidade. Todavia, em sua entrevista, a professora demonstrou crer que trabalhava com os saberes e as problemáticas comunitárias em sala de aula, manifestando essa crença em resposta ao questionamento que eu fizera sobre que relações estabelecia entre o seu planejamento e a pesquisa socioantropológica:

- Quando a gente faz o trabalho, a gente sempre procura observar a fala que foi usada. A nossa fala, no caso, é de mudança. Então a gente sempre procura introduzir isso nas crianças, nunca deixa longe da discussão, porque eu acho que a gente tem que discutir as coisas ao mesmo tempo que trabalha. Por exemplo: o trabalho de hoje, como esse aqui (mostrou-me uma folha mimeografada)... eu coloquei Papai Noel, que é uma fantasia que segui, mas coloquei o emprego que é uma situação séria pra eles, pois a maioria dos pais está desempregada. Aqui na nossa sala eu fiz um levantamento. Eu acho que as coisas têm que ser trabalhadas junto. Tem que acrescentar o elemento novo e ao mesmo tempo tem que trabalhar o elemento social.

A situação é bastante complicada, pois se a professora acredita que faz esse trabalho, provavelmente não se sente desafiada a repensar sua posição.

4.3.5 Repensando Teoricamente os Dados

A partir dos dados analisados posso afirmar a existência da **exclusão escolar oculta** através da desconsideração dos saberes comunitários na escola. Os saberes comunitários, as idéias, os pensamentos, as reflexões e as sugestões das crianças foram desconsiderados nos momentos de planejamento e avaliação das turmas pesquisadas. Nas duas, a sala de aula era o espaço da professora e seus conhecimentos, ao qual as crianças deveriam se adequar e onde deveriam permanecer em silêncio para aprender conteúdos, não possuindo qualquer relação com a realidade em que viviam. Freire (2000), no livro "Pedagogia do Oprimido", chamava a atenção para o fato de as pessoas das classes populares, ao terem seus conhecimentos desconsiderados e, algumas vezes, menosprezados pela escola, poderem se convencer de que são incapazes, acreditando ser o professor o depositário de todos os conhecimentos.

A meu ver, isso caracteriza um dos movimentos de **exclusão escolar oculta**, pois os saberes das crianças foram desconsiderados no espaço escolar e elas acabavam confusas também quanto ao sentido da alfabetização, o que foi comentado a partir de Fiori (FREIRE, 2000⁸⁵) o qual deveria ser o de aprender a escrever a sua vida e aprender a dizer a sua palavra.

No meu entendimento, ficou muito claro que o sentido da alfabetização de Fiori estava longe das turmas observadas. Nesses espaços, o trabalho de alfabetização desenvolveu-se através da escrita de palavras, que não eram as conhecidas na comunidade. A produção textual não foi utilizada em nenhuma das duas turmas. Conforme observado, a aprendizagem não tinha muito sentido para elas. Acreditavam que serviria para o futuro, mas esse estava distante, e também não compreendiam muito bem em que esse conhecimento iria ajudá-las.

Ao pensar sobre as duas turmas acompanhadas durante a pesquisa, faço minhas as palavras de Freire (2000)⁸⁶ quando penso nos espaços que supostamente deveriam ser de interação com o conhecimento:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (p. 58)

Concepção bancária hipoteticamente superada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, cuja permanência oculta essa dissertação denuncia. Concepção bancária que exclui e condiciona as pessoas a uma situação de miséria e "ingenuidade". Concepção bancária que demonstra que ainda não há espaço e nem relações entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares.

⁸⁵ "Pedagogia do Oprimido".

⁸⁶ "Pedagogia do Oprimido".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construir e defender a Proposta de Dissertação de Mestrado, em 24 de maio de 2001, formulei alguns questionamentos que permearam a pesquisa. Foram eles:

- Que movimentos ocasionam a **exclusão escolar oculta** nas relações estabelecidas na escola?
- Como a transmissão e a imposição de valores influenciam a **exclusão escolar oculta**?
- Que conseqüências traz uma visão epistemológica apriorista ou empirista por parte do professor na sua relação com o aluno?
- A desconsideração e a não-relação com os conteúdos escolares dos conhecimentos construídos pelas crianças, na interação familiar e comunitária, podem resultar num mecanismo de **exclusão escolar oculta**?

Penso que seria importante para os objetivos da pesquisa - construir uma trajetória de análise a partir de um estudo psicopedagógico, indo além de uma reflexão social; pesquisar o fenômeno da exclusão escolar oculta a partir de três dimensões de análise que perpassam a relação professor-aluno: epistemológica, relação entre saberes comunitários e conteúdos escolares e construção moral; refletir sobre a ótica da inclusão a partir da prática, numa escola municipal de periferia, da Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - retomar cada questionamento, apontando as conclusões a que cheguei.

- Que movimentos ocasionam a exclusão escolar oculta nas relações estabelecidas na escola?

Quase vinte anos⁸⁷ depois da pesquisa de Patto (1991) e aproximadamente quinze anos após a pesquisa de Dorneles⁸⁸ (1986), verifico que a exclusão na escola não ocorre mais por movimentos formais, como assinatura de ocorrências, suspensão ou expulsão de alunos, que

⁸⁷ Época do trabalho de campo.

⁸⁸ Dorneles (1986) também analisa a relação professor-aluno e a vê como um dos fatores do fracasso escolar.

eram explícitos e do conhecimento de todos (educadores, familiares, alunos e funcionários) Hoje, há leis que impedem tais movimentos e objetivam a inclusão de todos na escola, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre⁸⁹. Com isso, constato que a **exclusão escolar oculta** acontece na relação professor-aluno que se estabelece no ambiente escolar. É no cotidiano da sala de aula, a partir de diferentes movimentos, que a **exclusão escolar oculta** vai se concretizando. A **exclusão escolar oculta** não pode ser vista como um fato isolado, mas como um conjunto de movimentos.

Através da análise de todo material coletado no trabalho de campo, construí indicadores que apontam para a construção dos movimentos de **exclusão escolar oculta** na sala de aula. Esses indicadores puderam ser vistos no cotidiano da sala de aula, nas avaliações (conselhos de classe e pareceres descritivos) e nas entrevistas (com as crianças e com as professoras referências). Havia no contexto: as crianças que "não aprendiam"⁹⁰; as crianças que "incomodavam"; as crianças de que a professora gostava; as crianças de que a professora não gostava; as crianças que não tinham "higiene"; as famílias que participavam e as que não participavam. Esses indicadores apontam a maneira como algumas questões eram tratadas na escola. A partir desses indicadores, posso afirmar que as professoras trabalhavam com base numa concepção de "aluno e família ideais". As crianças que não se enquadravam no padrão eram excluídas ocultamente através de movimentos, que combinados, geravam o fenômeno, como: uso de adjetivos preconceituosos durante o conselho de classe; a desconsideração da professora com as dúvidas das crianças que incomodavam; bilhetes remetidos aos pais com queixas das atitudes; colocação da criança que incomoda ou cheira mal sentada no fundo da sala; troca de turma dos alunos que perturbam a aula; encaminhamento para a direção daqueles que não obedecem as regras estabelecidas pela professora; alfabetização descontextualizada dos saberes comunitários e sem sentido para as crianças; a crença da influência de fatores genéticos na construção do conhecimento, entre outros.

Analiso a **exclusão escolar oculta** a partir de três dimensões: epistemológica, construção moral e relações entre os saberes comunitários e os conteúdos escolares, as quais

⁸⁹ Menciono esse documento devido ao meu campo de pesquisa.

⁹⁰ Algumas expressões estão entre aspas por serem usadas pelas professoras.

serão consideradas nas próximas perguntas.

- Como a transmissão e a imposição de valores influenciam a **exclusão escolar oculta**?

A partir das observações que realizei nas duas turmas e na entrevista com as professoras, posso inferir que duas educadoras compartilham a crença empirista em relação à construção moral, pois aparentam pensar que há a necessidade de que os valores e as regras de convivência social sejam transmitidos. Elas impunham às crianças uma maneira de se portar em sala de aula e, as que não seguiam essa regra, eram excluídas ocultamente através dos movimentos já citados, que perpassavam a relação. Em nenhum instante houve a possibilidade de que as regras fossem construídas no grupo e repensadas conforme as necessidades. As professoras possuíam o saber do que era melhor em sala de aula e as crianças deviam segui-lo sem questionar.

Comparando a transmissão e a imposição de valores e regras nas duas turmas posso dizer que na A havia o sentimento de medo por parte das crianças em relação à professora, que adotava uma posição controladora. A meu ver, tal posição caracterizava-se como excludente, pois as crianças podiam desenvolver o desejo de não estar na sala de aula, como eu senti em determinados momentos de observação nessa turma. As regras determinadas pela professora eram sem sentido para as crianças, levando-as a uma possível permanência num estágio de heteronomia. Já na turma B, o controle dos comportamentos não parecia tão rigoroso, parecendo não haver o sentimento de medo em relação à professora. O movimento na turma B era oposto. As crianças buscavam seguir os valores e as regras transmitidas pela professora por desejarem ser afagadas e queridas por ela, não sendo **excluídas ocultamente**. Parecia muito claro para as crianças que quem não se comportava não era benquisto pela professora. Havia, portanto, uma outra forma de coação, que era sutil e até impercebível a olhos não críticos, sendo, provavelmente, não entendida dessa maneira até pela própria professora.

Nas duas turmas não houve um trabalho que possibilitasse a construção da autonomia. Existia, em muitos momentos, movimentos de **exclusão escolar oculta** referentes ao comportamento em sala de aula, sendo utilizadas algumas "formas antigas" de procurar manter o controle, como as já citadas: mandar quem "incomoda" para a diretora; enviar

bilhetes de reclamação endereçados aos familiares; trocar crianças de turma; ignorar as dúvidas das que "importunam", etc. Esses movimentos, além de não promoverem uma interação em relação à construção da autonomia, também caracterizam-se como formas de **exclusão escolar oculta**.

- Que conseqüências trazem uma concepção epistemológica apriorista ou empirista por parte do professor na sua relação com o aluno?

Nesta pesquisa, verifico que a epistemologia subjacente à prática das professoras acompanhadas era a empirista. A alfabetização era, nas duas turmas, uma atividade árdua, séria, que necessitava de silêncio (principalmente na turma A) e da fala constante da professora. Os conhecimentos eram transmitidos por ela. As atividades caracterizavam-se por repetições de palavras, sílabas e outros conteúdos, que deveriam ser feitas individualmente. As crianças eram excluídas do processo de construção do conhecimento da turma, sendo meras receptoras dos conhecimentos que eram transmitidos pela professora.

A epistemologia apriorista apareceu fortemente nas duas turmas, nas situações de avaliação e explicação dos casos de crianças com "dificuldades de aprendizagem". Ao pensarem com base em uma epistemologia apriorista sobre as crianças com "dificuldades de aprendizagem", as professoras pareciam não vislumbrar sentido em fazer qualquer trabalho com elas. Logo, as crianças eram excluídas do processo de ensino-aprendizagem empirista da sala de aula e, como presenciei, não lhes eram oferecidos desafios e interações necessários para a construção do conhecimento.

Infiro que essa dimensão de análise atrelada às demais (construção moral e relação entre saberes comunitários e conteúdos escolares) gera movimentos de **exclusão escolar oculta**, pois, como já disse e torno a afirmar, em relação à primeira dimensão (empirista), a professora é a detentora de todo o saber que deve ser transmitido às crianças, e elas são excluídas da interação em sala de aula, não havendo processo participativo. Sobre a segunda dimensão (apriorismo), a relação estreita entre "dificuldades de aprendizagem" e históricos escolares familiares, inúmeras vezes promove a descrença por parte das professoras (que pensam dessa forma) na possibilidade de aprendizagem de algumas crianças, pois acreditam que questões genéticas atrapalham e por isso deixam de investir seu olhar de educadora sobre

os alunos e os excluem do processo de alfabetização na sala de aula.

- A desconsideração e a não-relação com os conteúdos escolares dos conhecimentos construídos pelas crianças na interação familiar e comunitária poderão resultar num mecanismo de exclusão escolar oculta?

Com base no trabalho de campo realizado no ano de 2001 e na análise dos dados coletados, posso afirmar que sim.

Nas turmas em que realizei a pesquisa, os saberes comunitários, as idéias, os pensamentos, as reflexões e as sugestões das crianças eram desconsiderados nos momentos de planejamento das atividades. A sala de aula constituía-se como um espaço da professora e dos conhecimentos escolarizados. As crianças precisavam se adequar aos moldes escolares para aprenderem conteúdos que não tinham relações com a realidade em que viviam. A meu ver, esse fato caracteriza-se como um dos movimentos de **exclusão escolar oculta**, pois os saberes das crianças eram desconsiderados no espaço escolar e elas acabavam não entendendo o sentido da alfabetização, que deve ser o de aprender a escrever a sua vida e aprender a dizer a sua palavra, mas essas são excluídas do processo de planejamento, organização e construção do conhecimento em sala de aula.

Ao construir a proposta de pesquisa, tinha como hipótese que a **exclusão escolar oculta** promovia a evasão escolar, todavia essa hipótese não se confirmou. Hoje, com a atuação dos Conselhos Tutelares e do Ministério Público, o número de crianças que abandonam a escola diminuiu. Em cada turma não chegava a 10% o número de crianças evadidas no final do ano. Porém existe outra forma de ausentar-se, ou seja, as crianças não se evadem da escola, mas tornam-se faltosas.

Finalizo esta dissertação, chamando a atenção para a presença de movimentos na relação professor-aluno que ocasionam a **exclusão escolar oculta**. O fenômeno se concretiza no conjunto de movimentos que se relacionam entre si. Os alcances desta pesquisa centraram-se na confirmação da existência de uma exclusão implícita na escola. Contudo, a questão sobre o processo de construção das professoras e as contribuições da formação continuada em serviço, nos movimentos de ação-reflexão-ação sobre a prática cotidiana de sala de aula, não

puderam ser analisadas, pois que se constituiriam em uma segunda pesquisa. No momento, meus esforços, estudos e olhar psicopedagógico estavam direcionados para o fenômeno da **exclusão escolar oculta**.

Porém almejo que esta dissertação seja como aquele retrato que olhamos para ver como estamos fisicamente quando queremos nos avaliar. Um educador, ao lê-la, poderá identificar-se com inúmeras situações analisadas, ficará possivelmente perplexo e, quem sabe, constrangido com as coisas que faz em sala de aula e não percebe. Essa dissertação servirá para que ele possa ver-se e sentir-se desafiado a refletir sobre sua prática à luz da Epistemologia Genética.

Um fato bastante importante e que não pode deixar de ser mencionado neste momento, é que, como ser em constante processo de construção, nada está acabado! Estou sempre passando por novos momentos no meu processo de construção. Novos questionamentos são construídos e retomados, permitindo-me supor uma nova problemática de pesquisa a partir desta que se encerra. Ao finalizar a pesquisa a respeito da **exclusão escolar oculta**, que realizei com professoras que dispunham de um nível de formação acadêmica qualificada⁹¹ (magistério, graduação em Pedagogia e especialização na área de educação), volto a me perguntar, a partir de novos esquemas de compreensão:

- Como é possibilitada a aprendizagem do professor na formação continuada em serviço?
- Como ocorre a interação com o conhecimento nesses espaços de formação?
- Como é propiciada a construção da aprendizagem do professor a respeito da Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Porto Alegre e das teorias que a fundamentam?
- Como a difusão da Epistemologia Genética tem acontecido nesses espaços de formação? Em que ela contribui para a compreensão por parte do professor do processo de construção do conhecimento dos alunos?
- Como ocorre a reflexão sobre a prática escolar a partir dos conhecimentos

⁹¹ Grande maioria formadas na UFRGS.

construídos sobre a Epistemologia Genética?

Como já disse anteriormente, durante a pesquisa sobre a **exclusão escolar oculta** vivi um momento de conflito. Percebia que muitas atitudes que observava e caracterizava como inadequadas na relação professor-aluno também eu as tinha realizado várias vezes, em minha prática como educadora (inclusive em 2000, ano que antecedeu meu trabalho de campo). Porém, aos poucos fui notando que o fato de estar na posição de pesquisadora me possibilitava uma reflexão mais aprofundada sobre a questão e que, quando retornasse à sala de aula, provavelmente voltaria diferente, pois teria passado por um espaço privilegiado de estudo e pesquisa. Com isso, construí a hipótese de que apenas palestras, oficinas e leituras não são suficientes para os professores em sua formação, bem como a vivência de atividades, jogos e projetos, portando-se como crianças. Suponho, assim como Patto (1991), que a possibilidade de pesquisa, observação e reflexão sobre essas pode levar o professor a pensar, questionar e refletir sobre sua própria prática. Levanto a hipótese de que é podendo ter contato com diferentes situações e pensá-las à luz de uma teoria que se torna possível a mudança. Também penso que nesse processo de construção do conhecimento é significativo que o professor possa analisar teoricamente diferentes atividades, realizando o exercício da ação-reflexão-ação.

Por esses motivos, abro, na conclusão desta pesquisa, a possibilidade de uma futura discussão que terá como objetivo analisar e problematizar o processo de construção do conhecimento do professor, nos espaços de formação continuada em serviço.

BIBLIOGRAFIA

1. ARROYO, Miguel. **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
2. _____. **Fracasso-Sucesso: O Peso da cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica**. In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (orgs). **Para Além do Fracasso Escolar**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000.
3. BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola**. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.
4. BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Artes Médicas: Porto Alegre, 2001.
5. BRUYNE, Paul de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.
6. CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. **Na Vida Dez, Na Escola Zero**. São Paulo: Cortez, 1989.
7. CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
8. DORNELES, Beatriz Vargas. **Escrita e Número: Relações Iniciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
9. DORNELES, Beatriz Vargas. **Mecanismos Seletivos da Escola Pública: Um Estudo Etnográfico na Periferia de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, 1986.
10. DI GIORGI, Cristiano A. G.. **A Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1989.
11. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei 8069/1990**. Brasília, 1990.
12. FRANCO, Sérgio Roberto K.. **O Construtivismo e a Educação**. Porto Alegre: Mediação Editora, 1996.
13. FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica e clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
14. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
15. FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Editora Ática, 2001.
16. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
17. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
18. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Editora Unesp: São Paulo, 2000.
19. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

20. FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. **Quer Fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
21. GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
22. IFRAH, Georges. **Os Números: A História de uma Grande Invenção**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
23. INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento**. São Paulo: Editora Saraiva, 1977.
24. LDB. **Lei no. 9394/96**. Brasília, 1996.
25. LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 2000.
26. LINCH, Jaqueline Picetti. O Processo de Construção de uma Educadora Interacionista. In: BECKER, Fernando (coord.) **Aprendizagem & Conhecimento Escolar**. Pelotas: Gráfica UCPel, 2002.
27. LINCH, Jaqueline Picetti. Significação de Violência na Escola: equívocos da compreensão dos processos de desenvolvimento moral na criança? **Revista da Faculdade de Educação, Ciências e Letras**, Porto Alegre, v. 4, p. 95-101, 2001.
28. MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação Editora, 1999.
29. MONTANGERO, Jacques; NAVILLE, Danielle Maurice. **Piaget ou a Inteligência em Evolução: Sinopse Cronológica e Vocabulário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
30. NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças Fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
31. NUNES, Marion Kruse. **História dos Bairros**. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1997.
32. OSÓRIO, Luis Carlos. Agressividade e Violência: o Normal e o Patológico. In: SANTOS, José Vicente Tavares (org). **Violência em Tempo de Globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 522-543.
33. PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
34. PASTEMAK, Guitta Pessis. **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
35. PAUGAM, Serge (org.). **Por uma Sociologia da Exclusão Social: o debate com Serge Paugam**. São Paulo: Educ, 1999.
36. PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A., 1974.
37. PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. São Paulo: Ática, 1996.
38. PIAGET, Jean. O Desenvolvimento Moral do Adolescente em Dois Tipos de Sociedade: Sociedade Primitiva e Sociedade "Moderna". In: PARRAT, Silvia & TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998.
39. PIAGET, Jean. A Educação da Liberdade. In: PARRAT, Silvia & TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998.

40. PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Martins Fontes: São Paulo, 1990.
41. PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1990.
42. _____. Introdução Psicológica à Educação Internacional. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org). **Jean Piaget. Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
43. PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.
44. PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
45. PIAGET, Jean. Observações Psicológicas Sobre o Self-Government. In: PARRAT, Silvia & TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998.
46. PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação**. Editora Unesco: Rio de Janeiro, 1974.
47. PIAGET, Jean. **Os Pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1983.
48. PIAGET, Jean. Os Procedimentos da Educação Moral. In: PARRAT, Silvia & TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998.
49. PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Forense, 1970.
50. PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.
51. RANGEL, Ana Cristina S.. **Educação Matemática e a Construção do Número pela Criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.
52. SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
53. SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa?. In: SAWAIA, Bader (org). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.
54. SAWAIA, Bader. O Sofrimento Ético-Político como Categoria de Análise da Dialética Exclusão/Inclusão. In: SAWAIA, Bader (org). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.
55. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED. **Ciclos de Formação: Proposta Política Pedagógica da Escola Cidadã**. in Cadernos Pedagógicos, abril de 1999.
56. VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
57. VÍCTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSSEN, Maria de Nazareth A.. **Pesquisa Qualitativa em Saúde: Uma Introdução ao Tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ANEXOS

**ANEXO A – Roteiro de Entrevista com as
Professoras Referências**

Roteiro de entrevista com as professoras referências:

1. Qual a sua formação?
2. Como você caracteriza a sua formação? Que teóricos fizeram parte de seus estudos?
3. Qual o seu tempo de serviço: na prefeitura e em outra instituição?
4. Você acompanhou o processo de implantação da proposta dos Ciclos de Formação em Porto Alegre? Como foi?
5. Como a foi a contribuição ou assessoramento da Secretaria de Educação em relação a esse processo?
6. Qual a sua opinião sobre a proposta dos Ciclos de Formação?
7. Como você vê sua escola em relação aos ciclos e a proposta pedagógica?
8. Como você vê a sua escola em comparação com as outras da Rede Municipal de Ensino?
9. Como você organiza o seu planejamento? O que você tem como prioridade para o seu ano ciclo? Você estabelece relações com a pesquisa sócio-antropológica?
10. Como você caracteriza sua turma?
11. Como você acredita que a aprendizagem acontece? O que é importante no processo de aprendizagem?
12. Como você explica a dificuldade de alguns alunos? (não precisava ser os da turma, queria uma definição de uma forma geral).
13. Como você vê o papel do professor no processo de aprendizagem?
14. Como você caracteriza o desenvolvimento moral de “antigamente” e o de “hoje”? Acha que ocorreram mudanças? O quê? Qual sua opinião?
15. Você acredita que a proposta por Ciclos de Formação trouxe mudanças em relação ao desenvolvimento moral? E o ECA e a LDB? Qual a sua opinião?
16. Como você pensa que os formamos moralmente?
17. Como você procura trabalhar as questões morais em sala de aula? Que contribuições externas tem sido ou poderiam ser importantes par ao trabalho na escola?
18. Como você caracteriza sua relação com os alunos e a relação aluno-aluno?

**ANEXO B – Roteiro de Questionamentos Referência
para a Conversa com as Crianças**

Roteiro de questionamentos referência para a conversa com as crianças (variava conforme o encaminhamento que a conversa tomava):

1. Como é a escola?
2. Como você se sente na escola e na sala de aula?
3. Como são as aulas?
4. O que podemos aprender na escola?
5. O que podemos aprender em casa?
6. As coisas que aprendemos em casa também podemos aprender na escola?
7. Por que precisamos aprender a ler e a escrever?
8. Como é a sua professora (referência)? E as outras (especializadas)?
9. Existem coisas boas na escola? O quê?
10. Existem coisas ruins na escola? O quê?
11. Como você acha que a escola poderia ser melhor?
12. Como devo ser na escola?
13. Como se estuda na escola?
14. O que você acha que a sua professora pensa de você?
15. E a sua família, o que será que ela pensa de você?
16. Como está sendo a aula hoje?⁹²
17. O que vocês já fizeram?
18. O que você está mais gostando na aula hoje?
19. O que você não está gostando na aula de hoje?

⁹² As perguntas 16, 17, 18 e 19 foram acrescentadas posteriormente o trabalho e análise da primeira turma a ser entrevistada e que não foi uma das escolhidas para a reflexão nessa dissertação. Essas últimas perguntas fazem a criança pensar sobre o presente, facilitando seu posicionamento e a concretude da situação a ser pensada.

ANEXO C – Complexo Temático da Escola

