

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU**

**O LUGAR DAS DIFERENÇAS E A CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS  
ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado

Fabiane Romano de Souza

Orientação: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre

2004

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**  
**Faculdade de Educação – FAGED**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU**

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

**O LUGAR DAS DIFERENÇAS E A CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS  
ESCOLARES**

Elaborada por  
**Fabiane Romano de Souza**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista (orientador)

---

Prof. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos

---

Prof. Dra. Jaqueline Moll

---

Prof. Dra. Maria Luisa Merino Xavier

*Aos alunos e professores  
da Escola Chico Mendes  
que no fazer pedagógico cotidiano  
criam, reinventam e resignificam a Escola,  
procurando fazer dela um bom lugar  
para se viver e conviver.*

## AGRADECIMENTOS

---

O trilhar de um percurso que envolve a construção de aprendizagens, a apropriação de conhecimentos e a produção de saberes, manifesta-se de forma solitária, em muitos momentos. Porém, não teria se efetivado, da forma como se concretizou, sem a presença de algumas pessoas que se fizeram imprescindíveis nessa caminhada.

Agradeço a *Deus*, presença constante em minha vida, por Sua infinita grandiosidade e sabedoria;

Aos *meus pais*, Fernando e Joana, pelo amor e pela aposta. Obrigado por terem propiciado-me condições de vir para Porto Alegre e de realização deste trabalho. Obrigado por terem estado sempre perto apesar da distância...;

Ao *César* que amorosamente adotou o meu desejo (de realização do curso de mestrado) como seu, o que implicou na construção de uma vida a dois a distância. Fica a certeza da presença de um amor que nos une e se manifesta como incondicional, existindo “*apesar de...*”. No compartilhar de uma vida em comum, agradeço pelo seu amor, companheirismo, amizade, compreensão, paciência,...;

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela oportunidade e receptividade;

Agradeço ao *Claudio*, orientador deste trabalho, por seus ensinamentos fundamentados na crença de que é possível a construção de uma educação inclusiva. Obrigado pelo acompanhamento constante na produção deste trabalho, pelo enriquecimento trazido através das leituras criteriosas e dos momentos de discussão sobre os caminhos que definiram a construção desta pesquisa.

Agradeço o compartilhar de experiências e conhecimentos que tive com minhas colegas de grupo de pesquisa, em especial a Carla Vasques e Raquel Sulzbach, pela receptividade, disponibilidade, ensinamentos e amorosidade que transformaram o vínculo inicial como colegas, em uma amizade.

Agradeço às minhas amigas e também colegas, Lucia, Eliana, Roberta, Renata, Cinara e Michele, pela amizade que permanece cultivada apesar da distância, das idas e vindas, que têm caracterizado nossas vidas.

## SUMÁRIO

---

<b>RESUMO</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	8
<b>1 APRESENTANDO O PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	9
1.1 Um encontro que causa inquietude... ..	9
1.2 Quando a inquietude ganha relevância... ..	13
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	19
2.1 Alguns de seus elementos históricos .....	19
2.2 A organização da Educação Especial no Brasil .....	24
<b>3 CONTEXTUALIZANDO ESPAÇOS ...</b> .....	32
3.1 A proposta de Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.....	32
<b>4 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	44
4.1 Questões de pesquisa.....	44
4.2 Operacionalizando a pesquisa .....	45
4.3 Instituição em foco: sua criação e localização.....	48
4.4 Caracterizando a escola: sua abrangência e seu funcionamento .....	49
4.5 Sujeitos da investigação.....	50
4.6 Caminhos investigativos percorridos .....	50
4.7 Construindo eixos de análise .....	56
<b>5 MOVIMENTOS INSTITUCIONAIS E A CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES</b> .....	58
<b>6 CONCEITUALIZANDO E DEFININDO OS ESPAÇOS ESCOLARES</b> .....	82
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110

## RESUMO

---

O presente trabalho investigou o espaço das turmas de progressão/turmas diferenciadas no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo como objetivo conhecer de que forma esses espaços vêm se caracterizando e se configurando como o lugar dos alunos “*diferentes*” no contexto escolar. As questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa deram prioridade às relações existentes entre a proposição das turmas de progressão no projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e o seu funcionamento no cotidiano das escolas. Foram investigados os movimentos institucionais que configuram e caracterizam as turmas de progressão/turmas diferenciadas no contexto dessa rede de ensino; além da busca direcionada às concepções associadas a esses espaços escolares. O presente estudo tem como referência as áreas da educação especial e a educação popular, com ênfase nos movimentos que têm procurado garantir a democratização do ensino fundamental. Quanto ao plano metodológico, foram priorizados os pressupostos da abordagem qualitativa de investigação, os quais se evidenciam pela valorização da imersão da pesquisadora no contexto investigado e pela pluralidade de instrumentos utilizados. A observação participante teve grande relevância no desenvolvimento da pesquisa, tendo sido registrada na forma de diário de campo. Além da observação participante, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores e gestores. O desenvolvimento da pesquisa retrata as dissonâncias presentes entre a proposição das turmas de progressão e sua efetivação na prática cotidiana escolar. O movimento institucional que caracteriza esses espaços expressa mudanças que, apesar de envolverem transformações conceituais, tendem a manter a lógica de uma cisão que confere um espaço escolar distinto aos alunos considerados “*diferentes*” (turma de progressão e turma diferenciada). Tais espaços tendem a reapresentar dificuldades que historicamente estiveram associadas às classes especiais: longo tempo de permanência dos alunos; dificuldades de trânsito dos mesmos para outros espaços escolares; concepções depreciativas associadas a essas turmas.

## ABSTRACT

---

The present work did investigate the space of the progression classes/differentiated classes at Porto Alegre's Teaching Municipal Net context, having as objective to know how these spaces are characterizing and configuring as the place of the "different" students in scholar context. The questions which guide the research development give priority to the relations existent between progression classes proposition in the politic-pedagogic project of the Porto Alegre's Teaching Municipal Net and his functioning at school's quotidian. It was investigated the institucional moviments which configure and characterize the progression classes/differentiated classes in context of this teaching net; besides the quest towards to associated conceptions to scholastic spaces. The presente study has how reference the special education areas and the popular education, with emphasis in the moviments which have looking for to guarantee the fundamental teaching democratization. For to the methodologyc plan, it was priorazed the pretext of the investigation qualitative approach, which become evident by tha valorization of the researtcher's immersion in the investigated context and by the plurality of the utilized instruments. The participant observation have great prominence in reseach development, having been recorded as field diary. Besides the participant observation, it was realized semi-strutured interviews with teachers and managers. The research development draw the present disagreement between the proposition of the progression classes and his fittings in scholastic quotidian practice. The institucional movement who characterizes these spaces express changes which, in spite of involve conceptional transformations, tend to keep a scission's logic who confer a distinct scholar space to the students considerate "differentes" (progression class and differentiated class). Such spaces tend to present again complications which through the years always been associated to special classes: students' long time permanence; students' transit complications to another scholastic spaces; depreciative conceptions associated to these classes.

# 1 APRESENTANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

---

## 1.1 Um encontro que causa inquietude...

Ao começar a atuar em uma classe especial pertencente à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria /RS, no ano de 2000, deparei-me com a seguinte fala de um aluno:

*... eu não quero mais estudar aqui. Eu quero estudar lá [e aponta com o dedo na direção da sala de aula referente à primeira série do ensino fundamental]. Eu posso estudar lá um dia? Quem estuda aqui é burro, eu quero aprende a lê e a escrevê...” (Elton<sup>1</sup>).*

A partir desta situação e de tantas outras que se repetiam em meu dia-a-dia como professora, parecia cada vez mais evidente que o espaço considerado como “*especial*” era concebido, pelos próprios alunos, como algo à parte da educação, ou seja, incapaz de lhes proporcionar aprendizagens escolares básicas como aprender a ler e a escrever. O “*rótulo da ignorância*” era expresso na fala do sujeito “*Quem estuda aqui é burro, eu quero aprende a lê e a escrevê...”*”.

Havia um sentimento de descrença em relação ao sujeito com deficiência inserido no contexto escolar intitulado “*especial*”. A impressão transmitida era a de que qualquer ação que se desenvolvesse, qualquer atividade que fosse proposta, qualquer tentativa de mudança não causariam rupturas e efeitos na condição em que os alunos se encontravam, ficando, os mesmos, reduzidos à sua própria deficiência. Parecia, assim, que a deficiência acabava por se sobrepor ao sujeito. Ao invés de ser parte constitutiva do ser, transformava-se em uma parte aprisionante do

mesmo. Dessa forma, o olhar, o pensar, o propor, o relacionar-se acabavam por se constituírem em um conjunto de ações dirigidas à deficiência e não ao sujeito.

O próprio ambiente denominado de “*especial*” era alvo evidente de ações de marginalização. Lembro-me de que os alunos da classe especial não foram convidados a participarem das comemorações do Dia das Mães, ocasião em que cada turma preparou uma apresentação a ser realizada para as mães em uma manhã festiva na escola. Outro acontecimento que ocorria com uma certa frequência, era escutarmos expressões como “*burros*”, “*loucos*”, sendo gritadas por alunos do ensino comum na janela de nossa sala. Recordo-me também, que ao final do ano, foi organizada uma excursão para os alunos conhecerem e visitarem o zoológico de Sapucaia do Sul – RS. Todas as turmas de séries iniciais foram envolvidas, exceto a classe especial. A essas ações se associava a fala dos alunos acerca do desejo de não pertencerem mais àquele ambiente: “*...eu não quero mais estudar aqui. Eu quero estudar lá [...]. Eu posso estudar lá um dia?*”.

Não me parecia difícil compreender por que os alunos desejavam sair da classe especial. Acreditava que alguns elementos que colaboram para essa situação de aparente marginalização poderiam ser atribuídos a esse “*estar na classe especial*”, mas que essa hipótese não poderia ser respondida por meio de uma relação de causa e efeito: *classes especiais – espaços marginais*.

No momento desse encontro, estava terminando o Curso de Graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais, pela UFSM. Havia ingressado no curso no ano de 1997, praticamente na mesma época em que começava a vigorar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Tal lei prevê o oferecimento do ensino a educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino. Recordo-me que, no âmbito acadêmico, esta determinação legal desencadeou freqüentes discussões e reflexões acerca da Educação Especial - concebida como modalidade de ensino e do Curso de Educação Especial na condição de viabilizador de formação específica na área.

---

<sup>1</sup> O nome utilizado é fictício visando a preservação da identidade do sujeito. Aluno da classe especial de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS.

O meu contato com a literatura mais recente apontava para a construção de uma escola para todos, visando, tanto a uma articulação de todos os envolvidos, quanto ao desenvolvimento de ações coletivas e à ampliação dos espaços educativos. Parecia, então, encontrar aí um aporte para as questões que haviam se tornado alvo das minhas interrogações. Esses sujeitos que até então se encontravam na Educação Especial poderiam estar no contexto do ensino comum? Como os alunos se sentiriam nesse espaço? Como se efetivaria esse processo? Como se processaria uma educação inclusiva?

Cria-se uma estrutura na qual a integração<sup>2</sup> passa a ser um "processo" dinâmico e complexo. A escola passa a ter um papel fundamental, mas não um papel exclusivo. Ativam-se instituições variadas, que disponibilizam os recursos: a família, a administração municipal, a universidade...(Baptista, 1999, p.6)

Na perspectiva do engajamento de instituições variadas visando à concretização de um processo inclusivo, a Proposta da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre apresentava-se como um projeto diferenciado e pioneiro. Nesse sentido, havia um interesse muito grande de minha parte em conhecê-lo. Sabia da existência de um projeto distinto, visando à inclusão social dos sujeitos e voltado para as camadas populares. Tal proposta, por meio de seus pressupostos e de uma série de ações, objetivava a superação dos mecanismos de exclusão. Minha percepção inicial, relativa a este projeto, compreendia-o como um manifesto à diferença. Era possível identificar um enfoque na participação, no trabalho coletivo, na reorganização curricular, como meios de aceitação e respeito às singularidades de cada um.

No âmbito da Educação Especial, circulavam comentários de que, no contexto desta rede de ensino, *"a inclusão acontecia"*. Lembro-me da minha surpresa ao saber que as classes especiais haviam sido extintas no ano de 1999.

---

<sup>2</sup> Nessa citação a utilização do termo integração referenda pressupostos similares aos da educação inclusiva. A discussão conceitual sobre integração/inclusão será realizada no capítulo 2 desse trabalho.

Em minha experiência de trabalho em uma classe especial, não se cogitava a hipótese de reformulação, quanto mais aquela de extinção da mesma.

A continuidade de minha formação efetivou-se por meio de um Curso de Especialização em Psicopedagogia – Abordagem Clínica e Institucional. O interesse em conhecer outras realidades e inserir-me em novos contextos trazia possibilidades de rupturas e apontava outros caminhos que pudessem ser trilhados. Essas possibilidades, aliadas ao diferencial da proposta político-pedagógica do município de Porto Alegre, impulsionaram-me a realizar o estágio de Psicopedagogia Institucional no contexto da Rede Municipal de Ensino.

Surgiu, então, a oportunidade de realizar o trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes. Esta escola situa-se na zona leste do município de Porto Alegre, caracteriza-se como uma região marcada pela pobreza e por diferentes formas de violência, consumo e tráfico de drogas. Trata-se de um contexto de extrema precariedade<sup>3</sup>.

Na primeira visita que realizei à escola, encontrei reunidos os responsáveis pela Direção, pelo serviço de Orientação Educacional e pela Coordenação Pedagógica. Conversamos então sobre o trabalho que seria realizado. Tive a oportunidade de conhecer quais as principais dificuldades que aqueles professores identificavam na escola.

A principal queixa era relativa à indisciplina dos alunos, mais especificamente, aqueles de turmas de progressão. Havia, ainda, a reclamação referente a um “*inchaço*” nas Turmas de Progressão (TPs), principalmente quando se tratava de turmas de segundo ciclo<sup>4</sup>. A escola possuía, naquela ocasião, sete TPs de segundo

---

<sup>3</sup> Região é, atualmente, denominada bairro Mário Quintana. Antiga Chácara da Fumaça, até meados de 1999, teve seu nome mudado através de um plebiscito feito junto à comunidade. Troca justificada e solicitada pela comunidade em função do nome “Chácara da Fumaça” estar associado à violência, roubo, tráfico, lugar onde vivem os marginais.

<sup>4</sup> As escolas da RME de Porto Alegre possuem o currículo organizado por ciclos de formação. Compreendem três ciclos, sendo que cada um corresponde a uma fase da vida dos sujeitos. O primeiro ciclo refere-se a infância e abrange alunos de 6 a 8 anos; o segundo, a pré-adolescência e compreende alunos de 9 a 11 anos; e o terceiro ciclo corresponde a adolescência e compreende alunos de 12 a 14 anos.

ciclo. Este aumento progressivo contrariava a previsão de que este seria um espaço escolar transitório e provisório.

A Turma de Progressão “... é mais um espaço pedagógico na estrutura da escola, para dar conta das aprendizagens dos alunos que foram vítimas de uma vida marcada por dificuldade de diferentes naturezas e, conseqüentemente, por insucessos.” (Freitas et al., 1999, p.17). Segundo o projeto pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre as TPs destinam-se ao atendimento de sujeitos com defasagem entre faixa etária e nível de conhecimento, constituindo-se em uma modalidade alternativa de agrupamento de alunos. A sua lógica funcional objetiva a superação das dificuldades dos alunos e o encaminhamento desses alunos para as turmas de ano-ciclo.

## **1.2 Quando a inquietude ganha relevância...**

O estágio de Psicopedagogia previa a análise do projeto político-pedagógico da escola, o conhecimento da sua estrutura física, a participação nas reuniões pedagógicas, a participação na pesquisa sócio-antropológica realizada junto às famílias, conversas e entrevistas com a direção, com coordenadores pedagógicos, orientadores, professores e alunos, observações nas TPs do segundo ciclo, e registro diário das atividades.

As observações realizadas no contexto escolar exigiram o registro diário e sistemático de situações vividas no âmbito institucional. Essa experiência tornou-se inquietante, na medida em que contribuiu para colocar em evidência os múltiplos elementos que concorrem para a caracterização dos espaços educativos, no contexto escolar.

Considerando essa imersão inicial na escola, descrevo e problematizo algumas cenas que serão utilizadas, objetivando elucidar o contexto do presente estudo.

**Cena 1:** *Chego à escola e sou recebida gentilmente por uma das orientadoras educacionais, que começa a me explicar a distribuição dos espaços físicos da escola. Esta possui quatro espaços (blocos) físicos diferenciados – os dois primeiros têm dois andares cada um e é onde se situam os serviços administrativos, os serviços de apoio e as salas de aula. O terceiro e o quarto são prédios horizontais. No primeiro ficam os sanitários - masculino, feminino e dos professores - e no segundo, o refeitório. Estamos dentro do primeiro prédio onde, na parte térrea, ficam direção, secretaria, biblioteca, SIR, laboratório de aprendizagem, laboratório de arte-educação, serviço de orientação educacional, coordenação pedagógica e coordenação cultural. A parte superior possui laboratório de informática, sala dos professores e o restante são salas de aula. Em meio à demonstração a orientadora diz: “- Aqui funcionam as turmas de progressão.” Questiono: “- Todas?” “- Sim, todas” diz ela. “- Alias, só uma funciona no outro prédio.” Pergunto: “- Mas todas as salas estão ocupadas aqui neste prédio?”. Ela: “- Sim, todas”. Incomodada questiono por que as turmas de progressão concentravam-se, em quase sua totalidade, num mesmo espaço físico, no mesmo prédio, e, não se encontravam diluídas entre as demais. Obtenho como resposta: “- Aqui eles ficam mais próximos. Tu vai ver. Eles saem muito da aula, vão para o pátio e aí temos que ir atrás e trazê-los de volta à sala. Além disso, tem a questão da indisciplina. Aqui é mais fácil de cuidar. Vieram todas as turmas para cá por uma questão de cuidado”.*

A distribuição espacial das turmas é um fator que, logo de início, chama a atenção. Permito-me fazer alguns questionamentos e formular algumas hipóteses.

Sob a égide do “*cuidado*”, a grande maioria das TPs concentravam-se em um mesmo espaço físico, separadas das turmas de ano-ciclo. “*Coincidentemente*”, esse espaço era a parte superior do prédio onde funcionam os serviços de direção, coordenação, orientação educacional. A busca da ordem “*...traz em sua bagagem a repressão dos impulsos, a contenção das diferenças, a busca de consenso e de manter sob controle determinados movimentos...*” (Eizirik, 2001, p. 97). A relação entre a indisciplina dos alunos e o espaço físico destinado às suas turmas parece fazer sentido. Esta distribuição espacial pode ser tanto geradora, como propulsora da indisciplina.

Observo que os representantes da escola – direção, orientação, coordenação, professores – não fazem o mesmo tipo de relação e nem reconhecem essa possibilidade. Nas falas dos professores, durante o tempo em que permaneci no

contexto escolar, em nenhum momento a indisciplina e/ou o sentimento de marginalização apareceram associados à distribuição espacial das turmas.

**Cena 2:** *Segundo dia na escola. Estou em uma BP<sup>5</sup>, na BPb<sup>6</sup>. A professora referênci trabalha com alguns problemas matemáticos do tipo: “ Ana comprou 13 vestidos verdes. Ganhou de sua mãe mais 10 vestidos rosa e de sua tia mais 12 vestidos azuis. Com quantos vestidos Ana ficou?” Os alunos estão copiando do quadro-negro, quando um deles pede para ir ao banheiro. A professora revida questionando-o se ele não havia ido anteriormente quando era hora (referia-se ao início da aula.) Quando este fato ocorreu ainda não era chegada a hora do recreio. Após explicitar seus motivos, o aluno convence a professora. Esta pede para que todos deixem o que estão fazendo e a turma inteira dirige-se ao banheiro, para satisfazer a vontade de um dos sujeitos.*

A elaboração do problema matemático proposto pela professora é um aspecto que merece consideração. Essa, ao falar na compra de 13 vestidos verdes, acaba referendando uma matemática dissociada da vida prática, tanto dos alunos em questão, como de qualquer sujeito. Além disso, pode-se questionar o que leva essa professora a mobilizar toda a turma para ir ao banheiro, quando a solicitação veio de um aluno? Que elementos colaboram para que se tenha esse tipo de atitude? Por que o aluno não poderia ir sozinho?

**Cena 3:** *Fomos todos ao banheiro. O aluno que estava precisando saciou sua necessidade. Os demais puderam fazer uso também, se assim o desejassem. Na espera de uns pelos outros, os alunos acabaram indo brincar na pracinha que fica próxima aos banheiros. A professora estabelece um diálogo comigo. Relata sobre as especificidades daqueles alunos, de suas trajetórias escolares e das TPs. Diz perceber que os alunos estão começando a sentir-se marginalizados no contexto escolar por pertencerem a uma turma de progressão. “Eles sabem que são diferentes, que ocupam espaços diferentes e são vistos como diferentes dentro da escola. Reconhecem, possuem consciência de que apresentam dificuldades em seus aprendizados escolares”.*

---

<sup>5</sup> O símbolo refere-se a uma turma de progressão do segundo ciclo.

<sup>6</sup> Para distinguir uma TP de outra irei atribuir letras que as identifique como BPa, BPb, etc.

O depoimento dessa professora relatava que, tanto esses espaços, como os sujeitos das turmas de TPs, estariam começando a ganhar uma dimensão “diferente”, de caráter marginal e excludente. Isto fez com que eu questionasse todas as demais professoras, bem como a orientação e a coordenação pedagógica. Visava a saber se essa percepção era compartilhada pela maioria dos sujeitos envolvidos. Somente duas professoras acreditavam não haver diferença entre os alunos de TPs e aqueles de ano-ciclo.

**Cena 4:** *Realizo observação na BPc. Os alunos estão distribuídos em cinco grupos. Cada grupo tem um nome, que fora escolhido por seus integrantes. Além de um nome próprio, cada coletivo de alunos possui seu material específico pelo qual é responsável. Os alunos são incumbidos de organizar, cuidar e manter os materiais pertencentes ao seu grupo. A turma caracteriza-se por possuir alunos com uma faixa etária menor do que as outras TPs observadas. As crianças devem ter em média nove ou dez anos. No momento, estão trabalhando na realização de um desenho. Fazem uma tartaruga, tendo como referência um texto que fora trabalhado anteriormente. Após concluírem o desenho, formam um círculo. Imitando uma tartaruga dirigem-se ao centro do círculo para escolherem uma das letras do alfabeto que se encontram espalhadas pelo chão. Cada aluno escolhe sua letra. O primeiro aluno coloca a letra que escolheu no centro do círculo e diz uma palavra que inicia com a letra escolhida. O segundo aluno fala a palavra que o colega disse, coloca a sua letra no centro e diz a sua palavra. O terceiro fala as palavras dos dois colegas que o antecederam, coloca sua letra no centro do círculo e diz a sua palavra. E, assim por diante, até todos os alunos falarem as palavras ditas anteriormente, colocarem sua letra no centro do círculo e falarem sua palavra. Os alunos participam atentamente da atividade, procurando não esquecer as palavras que foram ditas anteriormente. Para cumprirem a tarefa necessitavam da participação e do engajamento de todos.*

Essa turma caracteriza-se como diferente das demais, mostrando-se como um espaço atrativo, onde parecia prazeroso estar. Alguns fatores, que concorrem para sustentar essa caracterização, podem ser identificados: a organização do espaço educativo que favorecia a participação e o comprometimento coletivo dos alunos; as propostas de atividades que pareciam envolventes e a idade cronológica

dos alunos, pois apresentavam uma média de idade inferior, se comparados àqueles de outras TPs do segundo ciclo.

As quatro cenas descritas mostram situações diferenciadas referentes às turmas de progressão e seus alunos. Nas diretrizes que sustentam o projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino, o objetivo dessas turmas compreende a superação de defasagem entre idade-escolaridade apresentada pelos alunos. Porém nem sempre o cotidiano escolar e a ação pedagógica apresentam consonância com os pressupostos teóricos. Nesse sentido, a análise desse espaço escolar é merecedora de atenção porque vem colocar em discussão a própria organização da escola, sinalizando de que forma o projeto tem-se efetivado e se sustentado.

Um processo reflexivo, como aquele evidenciado pela minha aproximação com a escola, alerta para o perigo de dar novas roupagens a velhas estratégias. Esse processo evoca uma associação possível entre classes especiais e turmas de progressão, no sentido de que ambas se constituem como espaços potenciais de marginalização no contexto da escola. Espaços que, para além dos objetivos anunciados, podem estar garantindo o isolamento dos alunos reconhecidamente diferentes.

Os movimentos institucionais configuram, através da prática cotidiana, os espaços instituídos dentro do contexto educativo. Tais movimentos compreendem uma rede de relações, de atribuição de papéis, de estabelecimento de lugares a serem ocupados pelos sujeitos no contexto escolar. Neste sentido, considero fundamental conhecer como essas dinâmicas se instauram e se sustentam, para que o nosso conhecimento possa ser articulador de práticas não excludentes. O presente trabalho se propôs, portanto, **investigar o espaço das Turmas de Progressão no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, objetivando conhecer como esse espaço vem-se caracterizando e se configurando como o lugar dos alunos “diferentes” no contexto escolar.**

### 2.1 Alguns de seus elementos históricos

Na Antiguidade, as crianças com deficiência eram consideradas na esfera do sub-humano por não corresponderem aos ideais estéticos de exaltação do corpo (Pessotti, 1884). Dessa forma, eram eliminadas ou abandonadas, por meio de ações que passaram a receber a denominação de “*práticas de exposição*”.

No âmbito da civilização grega, Esparta e Atenas representam a polarização da ênfase no corpo, no caso da primeira, e na mente, no caso da segunda “... a dicotomia fundante da Grécia entre corpo e mente, passa para a Idade Média como binômio corpo/alma, uma vez que é o aspecto religioso a característica principal desse período”. (Bridi, 2002, p. 21).

A Idade Média pode ser identificada como uma época marcada pela intensa ênfase religiosa, a qual resulta em posturas ambivalentes frente à deficiência. Se por um lado o deficiente é um eleito de Deus, por outro é expiador de culpas, castigado por pecados seus e de seus familiares. Como seres com desígnios especiais de Deus constituem-se, também, como possuídos pelo demônio, presas fáceis de entidades malignas. A dualidade presente nessa concepção de deficiência remete a atitudes paradoxais que oscilavam entre a caridade-proteção e a segregação-eliminação.

No século XVI, as contribuições de Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576) foram as primeiras a redimensionar a deficiência e a loucura, enfraquecendo-as no seu aspecto sobrenatural e deslocando-as para uma questão de interesse

médico. Porém, nesse momento histórico, havia ainda o predomínio de uma visão permeada pela superstição. Conforme Mazzotta (1996) as noções relacionadas à deficiência, até o século XVIII, irão se apresentar associadas ao ocultismo e ao misticismo, não existindo ainda uma base científica que permitisse maior compreensão desses fenômenos.

Paulatinamente as explicações médicas começam a ganhar maiores espaços nas questões referentes à deficiência. A postura organicista de deficiência será inaugurada através das contribuições de Thomas Wills (1621-1675). A busca pelas origens das características de pessoas com deficiência será centrada no corpo e no seu funcionamento.

As mudanças nos modos de se conceber a deficiência não chegam a provocar alterações nos modos de se proceder diante da deficiência. As atitudes continuarão se caracterizando por relegarem pessoas com algum tipo de deficiência a procedimentos de isolamento, associados à precariedade de cuidados e à ausência de atendimento educacional.

O apego residual do século XVIII a uma noção fatalista da deficiência, parece uma desesperada tentativa de isentar a família e o poder público do dever de educar os amentes e criar instituições adequadas para isso. Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às gales. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política, diante da deficiência mental, mas ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder público, para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa em educá-lo. A opção intermediária é a segregação; não se pune, nem se abandona deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença. (Pessotti, 1984, p. 24)

Nesse sentido, a prática asilar, desenvolvida em leprosários e hospícios, passa a abrigar toda e qualquer pessoa considerada “desviante”, categoria que compreende prostitutas, loucos, libertinos, delinqüentes,...

Os modos de se conceber e de agir frente à deficiência serão abalados de forma mais expressiva, através do movimento iluminista. O iluminismo vem-se opor

à ação “cega” dos indivíduos em nome da Igreja e do seu Deus. O predomínio de uma visão caracterizada pelo “*Teocentrismo*” cede espaço para o avanço do “*Antropocentrismo*”. As razões dogmáticas, aos poucos, cedem espaços para as explicações médicas e científicas, passando o homem a ser considerado o centro de todas as coisas. Essa época caracteriza-se pela busca da cientificidade e da racionalidade, preceitos que começam a reger os modos de produção e organização social.

No âmbito educacional, as contribuições da Filosofia servem para fundamentar as práticas educacionais. As principais contribuições encontram-se através das idéias de John Locke (1632-1704) e sua teoria da “*Tabula Rasa*”, de Rousseau (1712-1778) e sua teoria do “*Bom Selvagem*” e da posição empirista-sensualista defendida Condillac (1714-1780) através da metáfora da estátua. A educação nessa perspectiva passa a ser concebida como uma educação dos sentidos, e a compreensão sobre a deficiência passa a ser atribuída à falta ou à carência de experiências sensoriais.

As obras desses três autores, principalmente de Condillac, servirão de suporte teórico para a primeira experiência médico-pedagógica desenvolvida com uma criança identificada como deficiente mental. Trata-se do encontro, que se tornou famoso na história da educação especial, ocorrido entre o médico-pedagogo de Jean Itard (1774-1838) e Victor – O Selvagem de Aveyron.

No ano de 1800, foi encontrado, nas florestas ao sul da França, um menino nu, aparentando ter 12 anos, que posteriormente ficaria conhecido como Victor de Aveyron ou O Selvagem de Aveyron. O garoto selvagem resistia a qualquer tentativa de contato, fugindo com agilidade. Não falava e aparentava ser surdo.

Não fazia mais do que emitir grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava as mãos. Sua locomoção era mais próxima do galope, andando também de quatro, quando alcançava grande velocidade. (Banks-Leite & Galvão, 2000, p.12).

O menino acabou por despertar grande interesse na sociedade francesa. Assim, após sua captura, foi conduzido a Paris onde passou pela avaliação de homens ilustres da época provenientes de diversas áreas do saber. O relatório mais famoso elaborado sobre o garoto teve autoria de Philippe Pinel<sup>7</sup>. No seu relatório, atribui às características de Victor a um diagnóstico de “idiotia”, falando das impossibilidades de o menino ser educado e destinando-o a ser interno do Hospital Bicêtre, que abrigava sujeitos com características similares às aquelas apresentadas por Victor.

Jean Itard, que era discípulo de Pinel, não aceita o diagnóstico, argumentado que as dificuldades de Victor não seriam somente de ordem orgânica, mas estariam associadas a uma privação do contato social. Itard acreditava que o homem não nasce homem, mas é construído enquanto tal:

...o homem é apenas o que fazemos ser; necessariamente criado por seus semelhantes, ele contraiu-lhes os hábitos e as necessidades; suas idéias já não são dele; usufrui a mais bela prerrogativa de sua espécie, a suscetibilidade de desenvolver seu entendimento pela força da imitação e pela influência da sociedade. (Itard, 2000, p. 125).

Através desses pressupostos, Itard demonstrava acreditar na possibilidade de educação do menino e na sua reintegração à sociedade. A guarda do garoto selvagem foi destinada ao jovem médico que se propôs a torná-lo “*apto ao convívio social*”. Dessa forma, desenvolve para o garoto um programa de ensino que compreendia a educação dos sentidos, ou seja, o aprendizado das sensações, e as transformações dessas, em operações como julgar, comparar, raciocinar.

Ao longo de seis anos de trabalho com Victor, Itard produz e publica dois relatórios<sup>8</sup>. O primeiro publicado em 1801, intitulado “*Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem*”

---

<sup>7</sup> Philippe Pinel (1745-1826) foi um renomado psiquiatra francês. Médico chefe do Hospital Bicêtre, reservado a doentes mentais, no qual operou uma revolução no tratamento dos loucos, substituindo correntes e brutalidades por suavidade e bondade.

de Aveyron”, o segundo, publicado em 1807, e feito por solicitação do Ministro do Interior da França, que ameaçava suspender os custeios despendidos a Victor “Relatório feito a sua excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron”. Nesses escritos, descreve ricamente a experiência educativa desenvolvida com o garoto e acaba por considerá-la um grande fracasso, especialmente porque Victor acabou por não desenvolver a língua falada.

Itard ficou conhecido como precursor da educação especial. Além disso, por meio desse trabalho, deixou contribuições que se desdobraram tanto em práticas comportamentais como em ações educacionais que possuem como fundamento a aposta educativa e o desejo do sujeito (Kupfer, 2000).

O ponto crucial, de fato, o que torna possível e estimula o trabalho de Itard (...) é a convicção de que um elo pode ser formado entre “o que ele é” e “o que eu gostaria que ele fosse”, ... um elo que devo inventar incessantemente, alimentado pela certeza de que “é realizável”. No fundo, esta é a grande lição de Itard: **ele mostra que o outro só pode crescer, só pode haver aprendizagem se eu apostar permanentemente em sua educabilidade**<sup>9</sup>, se eu estiver convencido de que ele vai chegar lá se eu concretizar essa convicção por uma expectativa positiva e, ao mesmo tempo, por uma inventividade didática sempre renovada. (Meirieu, 1998, p. 74 e 75).

Provavelmente, o legado de Itard necessita ainda de aprofundamento, apesar do grande número de publicações dedicadas ao autor. Tais elaborações encontram-se tão presentes na produção da literatura específica, por contemplarem elementos que se constituem como objetos de interesse e atenção na área da educação.

A nova modalidade de ensino – *educação especial* – iniciada com a experiência de Itard difunde-se na Europa e nos Estados Unidos, com o surgimento das instituições especializadas. Tais instituições aparecem em meados do século XVIII, frutos, em sua grande maioria, de ações isoladas de profissionais da área (Mazzotta, 1996). Dando continuidade aos trabalhos de Itard e fundando o primeiro

---

<sup>8</sup> Os relatórios completos de Jean Itard publicados no Brasil encontram-se na obra de Banks-leite & Galvão (2000).

internato público da França, Edward Seguin (1812-1880), também médico, preocupou-se com a educabilidade dos sujeitos considerados gravemente retardados. Desenvolveu vasto material didático que, posteriormente, será aperfeiçoado pela médica italiana Maria Montessori (1870-1956) através do seu trabalho que visou, sobretudo, ao desenvolvimento de técnicas de ensino para crianças com deficiência mental.

Nessa época, grande parte das instituições especiais destinadas a deficientes (mentais, cegos, surdos) tinham um caráter assistencial e uma ação baseada no enfoque médico-clínico, em detrimento ao enfoque educacional

...é freqüente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional. (Mazzotta, 1996, p.15)

## **2.2 A organização da Educação Especial no Brasil**

No Brasil, durante o Império, começa o atendimento destinado à pessoa com deficiência, com a criação de duas instituições, ambas na cidade do Rio de Janeiro. Em 1854, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant, e, em 1856, ocorreu a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (Kassar, 1999). Outras iniciativas caracterizaram o período do Império, como o atendimento médico-pedagógico prestado aos deficientes mentais, a partir de 1874, junto ao hospital estadual de Salvador, hoje denominado Hospital Juliano Moreira.

Mazzotta (1996), ao referir-se à existência de estabelecimentos de ensino que contemplasse algum tipo de atendimento educacional ao portador de deficiência, relata que, até 1950, existiam quarenta instituições de ensino regular, mantidas pelo poder público, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial ao deficiente mental. Além dessas, quatorze estabelecimentos de ensino regular

---

<sup>9</sup> Grifos meus.

proporcionavam atendimento a alunos com outras deficiências. No mesmo período, constata-se a existência de onze instituições especializadas, dentre as quais, três eram destinadas ao atendimento de deficientes mentais e as outras oito destinadas à educação de pessoas com outros tipos de deficiência. Das onze instituições especiais, sete se caracterizavam por serem particulares e quatro por serem mantidas pelo poder público.

Somente a partir do final dos anos 50 e início dos 60, houve uma preocupação com a política educacional relativa aos deficientes (Mazzotta, 1996). Até então, o atendimento destinado à pessoa com deficiência era realizado em instituições especiais, ou nas poucas classes especiais que funcionavam junto a escolas públicas do ensino comum. Além disso, as instituições especializadas existentes eram, em sua grande maioria, particulares, fundadas muitas vezes, a partir de ações coletivas dos segmentos sociais, como por exemplo, pais e familiares de pessoas com deficiência.<sup>10</sup>

Em 1961, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4.024/61, ocorre uma ampliação das possibilidades de acesso da população economicamente desfavorecida à educação pública, com o aumento no número de estabelecimentos de ensino. No texto da presente legislação, encontra-se referência à educação especial, esclarecendo que o atendimento ao aluno com deficiência deverá ser proposto “dentro do possível” no “sistema geral de educação”, ao mesmo tempo em que prevê o apoio financeiro às instituições particulares.

Mazzotta (1996), referindo-se a esse documento legal, fala das diferentes formas que a educação especial pode ser interpretada, a partir da utilização da expressão “*sistema geral de educação*”. O uso dessa expressão permite, por um lado, inferir que os serviços educacionais, tanto comuns como especiais, estariam compreendidos dentro de um “*sistema geral de educação*”. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação de alunos com deficiência não se enquadrar no “*sistema geral de educação*”, estaria enquadrada num “*sistema especial de*

---

<sup>10</sup> Mazzotta (1996), mostra bem este movimento de iniciativas particulares isoladas. Essas oriundas de ações de profissionais ligados à área, ou de ações coletivas como associações de pais e familiares de pessoas com deficiência.

*educação*”, o que significa que ações educativas em situações especiais constituem-se como algo à margem do sistema educativo.

Kassar (1999), ao analisar o referido documento, comenta que o mesmo passou a vigorar quando já existia uma significativa organização dos atendimentos realizados no âmbito da educação especial, servindo para normatizar serviços que já existiam anteriormente.

O setor privado tem-se caracterizado, ao longo da história, por ser o principal responsável pelo atendimento destinado a sujeitos com deficiências mais graves, indicando a ausência de uma política pública que contemple o atendimento a uma população *“mais comprometida”*. A esfera pública, por sua vez, tem se caracterizado pelo atendimento escolar de alunos que apresentam deficiências consideradas mais leves. Dessa forma, a participação da educação especial na rede pública se efetuou de forma mais incisiva por meio da implementação e difusão das classes especiais *“...que irão surgir pautadas na necessidade científica de separação dos alunos normais e anormais”* (Kassar, 1999, p.23).

Marchesi & Martín (1995) discutem o avanço da necessidade de identificação precisa da deficiência, o que colaborou, sobremaneira, para o desenvolvimento, a difusão e o uso dos testes de inteligência, como também, para a caracterização da educação especial como distinta e separada da organização educacional geral. A classificação quanto aos diferentes níveis da deficiência – leve, moderada, profunda e/ou severa – enquadraria o deficiente mental em termos educacionais, em educáveis, treináveis e dependentes. As classes especiais, no âmbito dessa organização, tornam-se responsáveis pela educação de deficientes mentais educáveis.

A racionalização e a fragmentação presentes na organização do ensino destinado a pessoas com deficiência emergem também sob a influência de uma racionalidade característica dos modos de produção e de organização do trabalho.

A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, (...) nada mais faz

que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Este princípio é o de organização racional do trabalho, posta em evidência por W. Taylor, desde o fim do último século. (...) O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico. (Helena Antipoff *apud* Kassar, 1999, p. 24)

No Brasil, a década de 70 é marcada por um aumento expressivo das classes especiais, prevalecendo as destinadas aos alunos com deficiência mental. Por meio da Lei 5.692/71, em seu artigo 9º, a população da educação especial é caracterizada por se constituir “...em alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.” Percebe-se a inserção de alunos com “problemas e/ou atrasos na aprendizagem” como população da educação especial.

...é atribuída a educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental ou, em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis”. O sucesso ou fracasso dessa clientela é respaldado pelo discurso das “potencialidades inatas” e pela implementação e utilização de técnicas especializadas. (Kassar, 1999, p.31)

O aumento expressivo das classes especiais encontra a sua força propulsora em meio à difusão dos pressupostos que caracterizam o processo de integração. As bases teóricas do processo de integração encontram-se presentes no Relatório Warnock (1978). A publicação deste documento foi resultado de um trabalho coordenado por Mary Warnock, que investigou, num período de quatro anos, as condições da educação especial inglesa, nos anos 70. Os resultados e as indicações da pesquisa tiveram repercussão nacional e internacional, exercendo influência na elaboração de documentos legais, como a LDB brasileira. (Carvalho, 2000).

O Relatório Warnock introduziu o conceito de *necessidades educacionais especiais* que tem como um dos seus efeitos a distinção entre a deficiência e a

desvantagem que a ela pode estar associada. No entanto, esse novo conceito não consegue provocar rupturas nas práticas educacionais.

O conceito de necessidades educacionais especiais permite que se questionem as categorias de classificação da deficiência, deslocando a ênfase do aluno com deficiência para centrar-se na resposta educativa da escola, sem desrespeitar ou negar a circunstância vivida pelo aluno. Um dos aspectos inovadores desse conceito evidencia-se na relação estabelecida entre alunos com deficiência que apresentam dificuldades escolares e aqueles sem deficiência, mas com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido o Relatório sugere ainda que a expressão sirva para representar todas as exigências vividas pelos alunos durante sua vida escolar.

No que se refere à dimensão mais pragmática, o documento apresenta um modelo para a viabilização do processo de integração<sup>11</sup> conhecido como *mainstreaming* ou *modelo cascata*. Esse modelo visava à integração de pessoas com deficiência em ambientes que fossem o menos restritivo possível. A menor restrição dependia do desempenho do sujeito, que ia avançando do espaço mais segregado, como as instituições especiais, passando pelos menos segregados, como as classes especiais e chegando a espaços considerados de “*integração total*” nas classes regulares do sistema comum de ensino. Para Mendes,

...esse processo visava a integrar física e socialmente esta população na sociedade e envolveria necessariamente educá-los para que pudessem experimentar autonomia, o direito de escolhas, a liberdade, a dignidade, o respeito, a independência, enfim, a melhora na qualidade para garantir o sucesso da integração. (1999, p. 6)

---

<sup>11</sup> Quanto ao termo integração, existe uma tendência, que pode ser observada através da produção científica em educação especial, de atribuir esse termo ao modelo cascata (integração parcial e progressiva). Porém, o mesmo termo também é utilizado para denominar processos com outras caracterizações que compreendem toda uma articulação do contexto e o desencadeamento de uma rede de ações que possibilitem a “*integração*” (inclusão) do sujeito, é o caso de países europeus como Itália e França.

O processo de integração de pessoas com necessidades educacionais especiais teve um movimento mais intenso de difusão e formação de políticas públicas na década de 80. O ano de 1981 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Assembléia Geral das Nações Unidas, como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. A partir desse período, observa-se uma intensificação de debates e discussões sobre a integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Em 1990 aconteceu, em Jomtiem na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. A realização dessa conferência resultou na elaboração de um documento internacional, conhecido como Declaração Mundial de Educação para Todos. As principais características desse documento compreendem o acesso e a permanência de pessoas a uma educação de qualidade, independente de suas condições sociais, culturais, físicas, mentais,... . Carvalho (2000) comenta que nos encontros que sucederam ao de Jomtiem, em especial o de Salamanca, os pressupostos da integração renovam-se e avançam em linhas de ação para a proposição de uma educação inclusiva.

No ano de 1994, ocorreu a divulgação mundial da Declaração de Salamanca e sua Linha de Ação. Este documento foi elaborado coletivamente, através do encontro acontecido em Salamanca, na Espanha, reunindo representantes de grande número de países. Algumas das principais idéias do Relatório Warnock *“...são retomadas agora sob o paradigma da escola de boa qualidade para todos, uma escola inclusiva.”* (Carvalho, 2000, p. 43). A Declaração de Salamanca expressa que necessidades educativas especiais *“referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”* (1994, p.18). No âmbito das escolas e classes especiais, a Declaração recomenda que não sejam extintas, porém alerta para que não sejam utilizadas como espaços de segregação e exclusão de alunos do ensino comum. Esses espaços “especiais” deverão ser vistos como exceções, sendo utilizados somente quando as necessidades educacionais dos alunos não puderem ser satisfeitas no ensino comum.

Observa-se sintonia entre os pressupostos da Declaração de Salamanca e as políticas públicas brasileiras como ocorre na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96 que inscreve no seu artigo 58:

Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que apresentam necessidades especiais. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para as peculiaridades da clientela da classe especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

A LDB de 1996 ampliou o processo de discussão e debate sobre a inclusão. As proposições relacionadas à inclusão constituem-se em tentativas de se contrapor à prática educacional associada ao movimento de integração. A integração sofreu questionamentos e críticas quando entendida como “...uma prática seletiva” na qual “...o aluno tem que se adaptar aos parâmetros de normalidade tem que se adaptar aos pré-requisitos da classe” (Mrech, 1999, p.11), referindo-se o processo “...a uma inserção parcial e condicionada as possibilidades de cada pessoa.” (Masini, 1998, p. 54). A crítica destinada ao processo de integração centra-se, principalmente, na escola enquanto “recedor passivo” do aluno, cabendo única e exclusivamente ao mesmo a responsabilidade pela sua adaptação ao novo contexto educativo.

Nesse sentido, a conceitualização sobre educação inclusiva vem compreender a discussão sobre a transformação dos contextos educativos, apostando em adaptações recíprocas do sujeito e do meio. O conceito de inclusão vem apresentar-se em um contexto histórico que dá ênfase à educação para todos, sendo entendido como “...um processo de educar conjuntamente a de maneira incondicional, na classe de ensino comum, alunos ditos normais com alunos – portadores ou não de deficiência – que apresentem necessidades educacionais especiais” (Carvalho, 1999, p.39), implicando em maior heterogeneidade e complexidade no processo educativo.

Na educação inclusiva a metáfora do caleidoscópio vem substituir a metáfora da cascata referente ao processo de integração. Sob a metáfora do caleidoscópio, defende-se a importância de cada uma das partes na composição da imagem, compreendendo que, quanto maior a diversidade, maior riqueza e complexidade irão compor a figura formada pelo conjunto das partes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial ganha outras caracterizações, deixando de se constituir como um subsistema à parte colaborando com a crença equivocada sobre a existência de duas “*educações*” – especial e comum. A educação especial passa, então, a ser compreendida como um conjunto de recursos e de alternativas educativas organizadas pela escola objetivando o sucesso dos alunos. Nesse sentido é uma modalidade de ensino disponibilizada a todos os alunos que em algum momento da sua vida escolar dela necessite.

## 3 CONTEXTUALIZANDO ESPAÇO

---

### 3.1 A proposta da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

No ano de 1989, o governo municipal foi assumido pela Administração Popular. *“A nova proposta tinha como ponto de partida a defesa da participação da população nas decisões sobre o rumo que deveria tomar a cidade, para que ela viesse a pertencer de fato a todos os cidadãos”*. (Xavier, 2004, p. 167). No âmbito educacional, desde então, foi desencadeado um amplo processo de discussão da escola pública e de reorganização curricular nas escolas municipais.

Na primeira gestão, sob o lema “Coragem de mudar a educação”, a professora Esther Pillar Grossi assume a Secretaria Municipal de Educação, como também a coordenação pedagógica do conjunto de escolas. Este período caracterizou-se pela implementação de um amplo projeto de formação de professores, na busca da qualificação do ensino e da aprendizagem, com grande ênfase no processo de alfabetização dos alunos, embasando-se nos fundamentos teóricos construtivistas.

Tal movimento vivenciado na rede municipal de ensino provocou rupturas conceituais, mudanças nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas institucionais escolares. Atualmente, ainda se podem visualizar os efeitos, individuais e coletivos,

dessas ações, que se manifestam através de experiências pedagógicas bem sucedidas de muitos professores (Titton, 2004).

No que se refere especificamente à Educação Especial, Mostardeiro (2000) relata que esse projeto de formação de professores, na defesa da aprendizagem para todos, possibilitou reverter a lógica que indicava causas neurológicas, emocionais, nutricionais para as dificuldades de aprendizagem. Nessa época, o encaminhamento de alunos para as classes especiais era feito através do diagnóstico e da indicação de profissionais da área médica ou de outros profissionais ligados à área da saúde. As crianças que preenchiam esses espaços geralmente apresentavam problemas no seu desenvolvimento e na aprendizagem.

A inversão da lógica, que atribuía ao aluno a produção do fracasso escolar, foi realizada através da devolução, ao professor, de sua autoridade na indicação pedagógica. Esse processo permitiu ao professor pesquisar sobre as necessidades do seu aluno, buscando soluções no contexto escolar, caracterizando uma prática centrada nos aspectos pedagógicos, voltada para as questões do aprender.

Algumas críticas são tecidas a esta primeira gestão no que se refere à “*obrigatoriedade*” na adoção de um embasamento teórico específico. Segundo Titton (2004) o construtivismo passou a constituir-se como um modo de ser, num contexto em que escolas e professores se viram tensionados a dividirem-se. Ou se intitulavam “*construtivistas*”, o que implicava abandonar velhas práticas na adoção de novos métodos de alfabetização; ou permaneciam ensinando do mesmo jeito, o que acarretava em ser condenado, criticado e considerado culpado pela perpetuação dos métodos “*tradicionais*” de ensino. Neste contexto, constituíram-se noções de “*...certo errado, construtivista ou tradicional, progressista ou reacionário, competente ou ultrapassado, incluído ou excluído*” (Titton, 2004, p. 117).

No ano de 1993, assume a Secretaria Municipal de Educação, o professor Nilton Bueno Fischer<sup>12</sup>. Nessa gestão, a Educação de Jovens e Adultos passa a receber atenção especial. A comunidade escolar passa a ser chamada a participar

---

<sup>12</sup> A Coordenação Pedagógica do coletivo de escolas fica a cargo da Professora Jaqueline Moll.

da gestão dos projetos escolares, extrapolando o espaço da sala de aula, objetivando construir de forma efetiva os conceitos de participação, democracia e cidadania. No ano de 1994, ainda na mesma gestão, o cargo de Secretário Municipal de Educação passa a ser desempenhado pela professora Sonia Pilla Vares, até o ano de 1996.

Na terceira gestão da Administração Popular, responde como Secretário Municipal de Educação, o professor José Clóvis de Azevedo. Neste período, se dá continuidade na delimitação do Projeto denominado de Escola Cidadã<sup>13</sup>, iniciado no ano de 1993, ainda na segunda gestão. A elaboração e implementação desse projeto visavam à articulação do projeto educacional com o projeto da Administração Popular da Cidade de Porto Alegre. Esse projeto político-pedagógico fora desenhado por meio de um processo de reflexão coletiva sobre a escola, objetivando responder às seguintes indagações:

- ⇒ A Escola que temos?
- ⇒ A Escola que queremos?
- ⇒ Como podemos chegar a escola que queremos?

A terceira indagação desencadeou um amplo processo de discussão denominado Constituinte Escolar. Este fora organizado e desenvolvido com base em quatro grandes eixos temáticos: Gestão da Escola, Currículo, Princípios de Convivência e Avaliação. No âmbito da Constituinte Escolar, concebida como espaço de participação coletiva, foram construídas as diretrizes básicas e os princípios norteadores da Escola Cidadã:

O princípio da educação inclusiva e o compromisso coletivo, assumido pela Rede, de buscar a superação dos mecanismos de exclusão da própria instituição escolar, a avaliação emancipatória como instrumento de intervenção pedagógica, visando a garantia de aprendizagem, em oposição à

---

<sup>13</sup> Na quarta gestão da Administração Popular, no ano de 2001, sob responsabilidade do Professor Elieser Pacheco e com a Coordenação Pedagógica da Professora Jaqueline Moll, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre passou a adotar conceitos de “Cidade educadora” manifestando a intenção da ampliação dos espaços educativos da cidade de Porto Alegre. Além disso, foi defendido o *princípio da autonomia e do protagonismo docente*, num incentivo a construção e a socialização de projetos singulares de cada escola que representassem a interpretação específica de cada contexto em relação às propostas emanadas pela Secretaria. Atualmente a professora Sofia Cavedon exerce a função de Secretária Municipal de Educação, desde dezembro de 2002.

avaliação classificatória e excludente, a visão da escola como pólo cultural, isto é, espaço articulador do contexto sócio-cultural, com ponto de apoio e mediação para a construção do conhecimento em interação com o conhecimento científico acumulado, a idéia de aprendizagem continuada e da não repetência, a escola como espaço de trabalho coletivo, a superação da concepção que considera o tempo de aprendizagem como o ano civil. A sanção recíproca como método de construção da disciplina no espaço escolar e o princípio da participação como instrumento principal de construção do conhecimento e formação da cidadania. (Azevedo, 2000b, p. 13)

Os princípios explicitados visam a romper com as lógicas tradicionais de funcionamento da escola e serviram como orientadores da reestruturação curricular. A proposta de estruturação foi fundamentada nas contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky, Wallon, Pistrak, Paulo Freire, entre outros.

O currículo passou a ser entendido como um fenômeno histórico, conseqüência de forças sociais, políticas e pedagógicas, o qual expressa a organização dos saberes atrelados à construção de sujeitos sociais. *“...É ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutante, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível.”* (Cadernos Pedagógicos, 1996, p. 7). Neste contexto, busca uma inter-relação entre as áreas do conhecimento, além de fomentar a articulação entre essas áreas e a vida em sociedade.

Com base na visão processual de currículo, que compreende um movimento dialético de ação-reflexão-ação, foi proposto que, na Rede Municipal, o ensino se estruturasse por *ciclos de formação*. Esta organização do ensino possibilita uma articulação de seus espaços e tempos com o desenvolvimento biológico e o contexto cultural dos alunos. *“Para responder às questões correspondentes aos ciclos da vida, o ensino fundamental é organizado em três ciclos de três anos cada, dos seis aos quatorze anos. Os três ciclos correspondem à infância, à pré-adolescência e à adolescência.”* (Azevedo, 2000 a, p.7)

A estruturação dos ciclos compreende a seguinte organização:

⇒ 1º Ciclo: corresponde à infância e compreende alunos de 6, 7 e 8 anos;

⇒ 2º Ciclo: corresponde à pré-adolescência e compreende alunos de 9, 10 e 11 anos;

⇒ 3º Ciclo: corresponde à adolescência e compreende alunos de 12, 13 e 14 anos.

Essa maneira de organizar o ensino tem como objetivo promover um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem que envolve o educando, os educadores, o planejamento, a prática pedagógica, enfim, o conjunto da prática escolar (Oliveira, 2002).

O processo pedagógico, coerente com essa organização curricular, contempla elementos tais como: criticidade, criatividade, curiosidade, conflito, contradições da realidade, 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.

A concepção interdisciplinar de conhecimento e o estabelecimento de uma relação mais estreita e significativa entre o conhecimento e a realidade são fatores que alteram as bases do trabalho pedagógico, possibilitando uma intrínseca relação entre currículo, conteúdos e realidade. Por meio dessa relação, os conteúdos selecionados e trabalhados devem ser aqueles com intensa significação para os sujeitos participantes do processo. Discute-se, ainda, a relação conteúdos/conceitos, com forte predomínio de um trabalho que valorize esses últimos.

A organização do ensino nos Ciclos de Formação passa a ser associada aos complexos temáticos<sup>14</sup>. Isso implica:

---

<sup>14</sup> O complexo temático “propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social” (Cadernos Pedagógicos, 1996, p.22). Implica em uma construção coletiva e interdisciplinar através da qual a prática pedagógica se organiza. A partir de 2001 o complexo temático deixou de ser a única forma de organização incluindo-se a pedagogia de projetos e o tema gerador como outras possibilidades possíveis. A escolha fica a cargo da escola que pode organizar o planejamento que mais condiz com sua realidade e necessidades, seguindo os princípios da proposta político-pedagógica do município.(Linch, 2002)

“...uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. (...) não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem tão pouco a realidade separada dos indivíduos e sua práxis. (...) só pode ser entendido na relação indivíduo-realidade contextual.” (Cadernos Pedagógicos, 1996, p.22).

Compreendido como um “olhar” sobre o fenômeno que perpassa o fenômeno escolar (Pistóia, 2001) o complexo temático encontra o alicerce para sua construção nas Fontes-diretrizes que integram os diferentes campos do conhecimento – Fonte Filosófica, Fonte Sócio-psicopedagógica, Fonte Antropológica e Fonte Epistemológica. Possibilita aos sujeitos explicitarem sua visão de mundo, provocando a percepção e a compreensão da realidade, bem como o estabelecimento de relações existentes entre o plano do pensamento e o plano da ação.

A avaliação emancipatória é concebida como um processo dinâmico e permanente. É uma constante investigação sobre como o aluno constrói seu pensamento e sua aprendizagem, envolvendo a família, o aluno, os professores e os sujeitos que atuam na escola. Não se trabalha com conceitos de reprovação ou aprovação, mas com o conceito de aprendizagem para todos como finalidade do trabalho da escola.

Numa tentativa de garantir o respeito aos diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, foram criados dispositivos institucionais que se constituíram como espaços escolares com o objetivo de oferecer diferentes formas de apoio complementar aos alunos que apresentam desvantagens/defasagens em relação aos colegas da mesma idade. Tais espaços são os Laboratórios de Aprendizagem (LA), a Sala de Integração e Recursos (SIR) e as Turmas de Progressão (TPs).

O LA e a SIR são vistos como dispositivos de apoio à ação educativa que visam garantir a promoção dos alunos através da oportunidade de vivências diferenciadas que procuram contribuir para a superação de suas dificuldades. Os alunos freqüentam ambos os espaços, em turno alternado àquele em que freqüentam a classe do ensino comum. Porém, se são freqüentadores do laboratório de aprendizagem, não podem freqüentar a SIR e vice-versa.

**Laboratórios de Aprendizagem (LA)** – Os Laboratórios de Aprendizagem foram criados no bojo da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã estruturada por ciclos de formação, no ano de 1995. Atualmente cada escola possui seu LA que é destinado a atender a alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse espaço pedagógico proporciona-se a interação dos alunos com os conhecimentos escolares e com os instrumentos culturais de mediação, “...no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos *construídos historicamente*”. (Cadernos Pedagógicos, 1999, p. 49), objetivando a superação de suas dificuldades.

Os ambientes do LA visam a investigar o processo de construção do conhecimento dos alunos, rastreando as possíveis causas de seus insucessos, dificuldades e limitações no processo de construção da aprendizagem

...é um recurso pedagógico que investiga o processo de construção de conhecimento do aluno, que está passando por dificuldades pedagógicas. Cria estratégias de atendimento para a superação destas dificuldades (Oliveira, 2002, p. 175)<sup>15</sup>.

Os professores responsáveis pelos LA procuram, ainda, uma articulação com o trabalho desenvolvido nas turmas, socializando com os demais professores informações referentes ao processo individual do aluno. Tais professores são escolhidos anualmente por seus pares, mediante apresentação de projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo. Os atendimentos aos alunos acontecem em caráter coletivo e, excepcionalmente, são realizados individualmente.

**Sala de Integração e Recursos (SIR)** – Através do espaço da SIR, procura-se desenvolver um trabalho complementar e específico de investigação e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, constituindo-se como um serviço de apoio pedagógico ao aluno e à escola.

---

<sup>15</sup> Para aprofundar a temática dos Laboratórios de Aprendizagem no contexto da Rede Municipal de Ensino sugiro o texto relativo à pesquisa desenvolvida por Oliveira (2002) que aborda a atuação dos professores nestes espaços.

*A Sala de Integração e Recursos é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno freqüenta a classe regular. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica, que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas às desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito. (Baptista & Tezzari, 2002 p.146)*

O trabalho da SIR envolve a avaliação e o atendimento ao aluno, assessoria e planejamento junto aos professores e aos serviços da escola, além de interlocuções com os pais ou responsáveis pelo aluno.

Os alunos atendidos pela SIR associam-se a três grupos. O primeiro abrange alunos com necessidades educativas especiais, de caráter permanente ou transitório, inseridos no ensino comum, pertencentes a qualquer um dos três ciclos de formação e que necessitem de atendimento complementar. O segundo compreende crianças da educação infantil, encaminhadas para avaliação, objetivando a escolha da modalidade de ensino – especial ou comum – mais indicada para elas. O terceiro envolve alunos do ensino especial com possibilidades de ingressarem no ensino comum. Nesse caso, a SIR servirá como um elo, uma “*ponte*” para essa passagem do ensino especial ao ensino comum, articulando todas as instâncias envolvidas – escola especial, escola comum, família e o próprio aluno.

O trabalho da SIR compreende a atuação de dois profissionais com formação específica em Educação Especial. Esses profissionais atuam simultaneamente atendendo a pequenos grupos de alunos ou individualmente.

O aluno é encaminhado para a SIR através do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP). Uma avaliação inicial é realizada pelos profissionais da SIR e, confirmando-se a necessidade de atendimento nesse espaço, elabora-se um planejamento de trabalho didático. A interrupção do atendimento será efetuada na medida em que o aluno tiver avanços significativos no contexto escolar, podendo

continuar o processo de escolarização com mais autonomia e segurança (Tezzari, 2002)<sup>16</sup>.

A criação do serviço da SIR ocorreu em função do aumento das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Dessa forma, tornou-se necessária a elaboração de uma política de atendimento para esses alunos integrados (Mostardeiro, 2000). A SIR foi implementada no ano de 1995, por meio de um projeto piloto, em quatro escolas de diferentes regiões do município. No ano de 1997, esse projeto piloto transformou-se em serviço, ampliando-se significativamente o número de SIRs. Atualmente a Rede Municipal de Ensino conta com 14 Salas de Integração e Recursos, situadas nas denominadas escolas-pólo, atendendo a mais de uma escola por região.

***Turmas de Progressão (TPs)*** – As turmas de progressão foram implementadas no conjunto de ações que constituem a proposta político-pedagógica das escolas municipais organizadas por ciclos de formação. Foram criadas para enfrentar o problema da defasagem série-idade apresentada por um significativo número de alunos. Tais alunos teriam dificuldades de serem enturmados no ano-ciclo correspondente à sua idade.

Esse espaço também é destinado a alunos provenientes de outras escolas e que necessitam de alguma adaptação, assim como àqueles sem escolaridade e que chegam à instituição com idade mais avançada. A organização do tempo-ano é diferente do ano-ciclo. Portanto, há a possibilidade de o aluno, durante o ano letivo, avançar para o ano-ciclo mais próximo de sua faixa etária, na medida em que tiver condições para continuar sua socialização e estudos. Nesse sentido “...é a escola que modifica sua estrutura para dar conta da aprendizagem do aluno e não o aluno que tem que se adaptar a uma estrutura de escola baseada em ritmos “médios” de aprendizagem”. (Freitas et al., 1999, p. 17)

---

<sup>16</sup> Para saber mais sobre a atuação da SIR no contexto da Rede Municipal de Ensino e a parceria desenvolvida entre educação especial e ensino comum através desse dispositivo de inclusão ver trabalho desenvolvido por Tezzari (2002).

O trabalho realizado tem como objetivo a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Deve estar em consonância com o planejamento coletivo da escola, elaborado com base no complexo temático. Constitui-se como mais um espaço pedagógico na estrutura da escola e não como um lugar de mera repetição de conteúdos selecionados, anterior e hierarquicamente, que são desenvolvidos de forma homogênea com os alunos, que devem vencer os mesmos. O contexto das turmas de progressão, *“...precisa ser desafiador, motivador, dinâmico, alegre, diversificado, provocador constante da construção de novos conhecimentos, não se admitindo o uso de exercícios monótonos e repetitivos”* (Freitas et al., 1999, p. 18)

Essas turmas possuem um caráter transitório para os alunos. Na medida em que conseguem superar suas dificuldades são enturcados nas turmas de ano-ciclo correspondentes às suas idades. O tempo limite de permanência nas TPs, previsto no projeto da Rede, é de, no máximo, dois anos. Além de um caráter transitório para os alunos, essas turmas também possuem um caráter provisório no contexto da instituição e da rede municipal de ensino. Quando os alunos passam a ser enturcados nos anos-ciclos aos quais correspondem, as turmas de progressão tendem a diminuir no âmbito institucional.

...o trabalho nas TPs deve ser encaminhado na perspectiva de sua própria extinção, o que é um indicador do sucesso da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã, tendo em vista que estas turmas foram pensadas como uma alternativa provisória para a superação da defasagem entre idade e escolaridade de alunos sistematicamente excluídos da escola tradicional, à medida que esses alunos forem incluídos nos anos-ciclos e prosseguirem seus estudos. (Souza et al., 1999, p. 28)

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre localizam-se, na sua grande maioria, em regiões periféricas da cidade e atendem a alunos de camadas populares. Essas características – de localização e de população – proporcionam o oferecimento educativo a grupos freqüentemente excluídos do sistema educacional e social. No âmbito das TPs os estudos produzidos por Freitas (1999), Souza (1999), Xavier (2000, 2002) Rodrigues & Junqueira (2002) apontam a caracterização dos

alunos dessas turmas como uma população que, muitas vezes, carrega o estigma do fracasso e da indisciplina, possuidores de baixa auto-estima, com uma história de multi-repetências, o que pode colaborar para a exclusão do sistema educativo.

O projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino, com base nas características da população a que atende, prevê a formação de dispositivos que estejam em sintonia por meio dos seus pressupostos. Os dispositivos apresentam-se como instrumentos para a efetivação de um projeto diferenciado que, como toda proposta de inovação pedagógica, pressupõe constantes revisões e reflexões.

Na prática cotidiana, pôde-se notar uma tendência do espaço das TPs, em não se caracterizar como provisório e transitório, não estando em acordo com a determinação inicial do projeto político-pedagógico. Essa tendência manifesta-se através de um crescente número de turmas de progressão no âmbito do contexto escolar, como também, por meio da permanência, por mais de dois anos, dos alunos nessas turmas. Nesse sentido, são necessários estudos que analisem as práticas cotidianas e as distâncias que se produzem entre as dimensões, planejadas e efetivadas.

## 4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

---

### 4.1 Questões de pesquisa

A presente investigação pretendeu problematizar o espaço das turmas de progressão, no contexto do projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Objetivou conhecer como essas turmas vêm-se delineando no cotidiano escolar através dos movimentos que as aproximam ou as afastam dos pressupostos teóricos que embasam a proposta. Essas turmas surgiram como espaço transitório, acolhendo alunos com defasagem idade-escolaridade. Porém, a análise cotidiana indica que alguns de seus objetivos não estão sendo atingidos, e que essas turmas vêm-se particularizando como o espaço dos alunos “*diferentes*” no contexto escolar. A tentativa de diminuição/extinção das turmas de progressão, no contexto específico desta investigação, propulsou a criação das *turmas diferenciadas* que também foram contempladas na presente pesquisa. Dessa forma, as questões que orientaram o desenvolvimento do trabalho foram:

⇒ **Quais as relações existentes entre a proposição das turmas de progressão no projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e o seu funcionamento no cotidiano das escolas?**

⇒ De que maneira os movimentos institucionais configuram e caracterizam as turmas de progressão/turmas diferenciadas, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

⇒ Como as turmas de progressão e as turmas diferenciadas são concebidas pelos sujeitos integrantes desses espaços escolares?

## 4.2 Operacionalizando a pesquisa

O estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos da abordagem qualitativa de investigação. A investigação qualitativa vem propor o estudo do fenômeno em seu ambiente natural, considerando a multiplicidade de componentes presentes que interagem e que se influenciam mutuamente.

Bogdan & Biklen (1994) apresentam cinco características que configuram a investigação qualitativa:

⇒ *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* O pesquisador realiza um significativo investimento de tempo inserido no ambiente de investigação e em contato com o objeto a ser estudado.

⇒ *A investigação qualitativa é descritiva.* Caracteriza-se pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo, que incluem transcrição de entrevistas, registro de campo, vídeos, documentos...Esses dados são usados para ilustrar e embasar a apresentação dos resultados.

⇒ *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* Voltam sua atenção para as relações presentes no desenvolvimento do processo investigativo.

⇒ Os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Não existe uma intencionalidade de comprovar hipóteses que foram elaboradas anteriormente.

⇒ O significado é de importância vital nessa abordagem, ou seja, o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas. Os pesquisadores buscam compreender a maneira como os sujeitos atribuem significados às questões que se referem às suas vidas.

Essa opção metodológica prioriza a processualidade da investigação, contemplando a subjetividade do investigador, os sujeitos, elementos da investigação e o contexto no qual estão inseridos.

No âmbito dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, o desenvolvimento deste trabalho foi realizado, a partir dos pressupostos e dos elementos que caracterizam a pesquisa de tipo etnográfico. A etnografia é um tipo de pesquisa que foi desenvolvida pela antropologia “*para estudar a cultura e a sociedade*” (André, 1955, p.27). Utiliza-se de um conjunto de técnicas para conhecer práticas cotidianas, crenças e valores de uma comunidade, descrevendo-as através de relato escrito. Dessa forma, o interesse dos etnógrafos destaca aspectos culturais, por meio do conhecimento e da descrição dos hábitos, dos comportamentos, das linguagens e, principalmente, dos significados que a eles são atribuídos pelos sujeitos.

Referindo-se à etnografia no âmbito da educação, André (1995) aponta diferenças de enfoque nessas duas áreas – antropologia e educação. Essas diferenças fazem com que certos requisitos da etnografia não sejam, necessariamente, contemplados pela educação. “*Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análise de dados.*” (op. cit. p. 28). Dessa forma, a autora sugere que, ao se referir à prática etnográfica em educação, é mais coerente o uso da expressão “*estudos do tipo etnográfico*”, concluindo que realizamos “*estudos do tipo*” e não “*etnografia*” no seu estrito sentido.

Os estudos do tipo etnográfico constituem-se “...como uma nova perspectiva que se propõe elaborar um trabalho de campo em uma visão global que inclui o estudo sistemático das interações (...) e a análise institucional da escola”<sup>17</sup> (Vásquez & Martínez, 1991, p. 30).

A perspectiva etnográfica, no âmbito escolar, vem colocar em evidência outras questões, além daquelas relacionadas diretamente com a aprendizagem e com os conteúdos escolares. Visa a compreender o que se passa em sala de aula considerando os múltiplos movimentos e relações que se produzem nesse contexto. Atenta, ainda, para as normas explícitas e implícitas, para os rituais, para as estratégias que utilizam os sujeitos envolvidos. (op.cit).

Os estudos do tipo etnográfico caracterizam-se por contemplar instrumentos de coleta de dados, como a observação participante, a entrevista e a análise documental, envolvendo um trabalho de campo que exige contato direto e prolongado com pessoas, situações e instituições.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, p. 41, 1995).

Essa perspectiva de investigação apresentou-se como capaz de instrumentalizar a operacionalização da presente pesquisa que lançou olhares sobre as caracterizações e configurações dos espaços das turmas de progressão/turmas diferenciadas no contexto institucional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

---

<sup>17</sup> Tradução realizada a partir do original “...como una nueva perspectiva que intenta elaborar o trabajo de terreno em uma visión global que incluye el estudio sistemático de las interacciones (...) y el análisis institucional de la escuela”.

### 4.3 Instituição em foco: sua criação e localização

*Terminada a leitura de uma história sobre o habitat de dois animais distintos. Feitas perguntas de interpretação de texto. A professora distribui uma folha em branco para cada um dos alunos. Solicita que desenhem sua casa e o que mais gostam no seu lar. Alguns alunos não executam a tarefa. Ao lado de um deles diz: “-Faça a atividade, deixe de ser preguiçoso, desenhe. Desenhe sua casa, as coisas das quais você gosta. Devem existir coisas das quais você goste!” E obtém como resposta: “-Ah, professora eu não quero desenhar a minha casa, não gosto do lugar onde moro. Lá morre um a cada dia. Não existem coisas boas lá”.<sup>18</sup>*

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes é uma instituição pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Como parte integrante desta rede, possui sua estruturação e organização de acordo com os princípios que fundamentam o projeto político-pedagógico apresentado precedentemente<sup>19</sup>.

O surgimento da escola foi decorrente de uma solicitação da comunidade, por intermédio do Orçamento Participativo<sup>20</sup>, no ano de 1997. Nos primeiros anos de existência, a escola atendia a cerca de 300 alunos e funcionava em um espaço provisório – situado no parque Chico Mendes. No ano de 2000, a escola passou a

---

<sup>18</sup> Cena vivenciada no contexto de uma das salas de aula observadas, no período em estive na escola.

<sup>19</sup> Capítulo 3

<sup>20</sup> Consiste em um instrumento, através do qual, a população decide sobre a aplicação de todos os recursos orçamentários da cidade.

funcionar em seu prédio novo, próprio e definitivo, onde implementou serviços como SIR, Laboratório de informática, e ampliou o número de alunos.

A Instituição localiza-se na periferia do município de Porto Alegre, na parte leste da cidade. A região é conhecida como Bairro Mário Quintana, e se caracteriza por ser um dos bairros mais recentes e populosos da capital. Tal região teve um aumento crescente de sua população em meados dos anos 80, através de um processo de assentamento e de regularização da condição de moradia das famílias. A região é caracterizada por possuir uma população “flutuante”, isto é, por assentar grande número de famílias e por receber grupos populacionais organizados. Grande parte da população é composta de papeleiros (SMC, 1999), como também de pedreiros, domésticas, pintores, costureiras, motoristas, cozinheiras, etc. e um número significativo de sujeitos desempregados.

Outro fator importante, para compreender a caracterização da escola neste contexto, refere-se ao analfabetismo que atinge um significativo número de pais de alunos da Escola Chico Mendes. Cerca de 40% deles nunca freqüentou a escola regular até os quinze anos de idade (SMC, 1999).

#### **4.4 Caracterizando a escola: sua abrangência e seu funcionamento**

A escola pode ser considerada como de grande porte, atendendo em torno de 1400 alunos, divididos nos três turnos de seu funcionamento: manhã, tarde e noite. A população noturna compreende grande parcela de pais e irmãos dos alunos do ensino diurno.

A instituição usufrui de um corpo docente constituído por 100 professores, compreendendo as diversas áreas do conhecimento. Dispõe também de profissionais especializados em orientação educacional, educação especial, psicopedagogia, entre outros. Como recursos pedagógicos complementares são disponíveis os serviços do Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Integração e Recursos (SIR). A Escola Chico Mendes caracteriza-se por ser uma das 14 escolas-pólo do município, e a sua SIR difere-se das demais por ser “...a única que atende

*somente duas escolas (...) definindo a comunidade como tendo alto índice de situações onde são necessários trabalhos mais particularizados*". (Sulzbach, 2002, p. 56)

Os professores da escola realizam o planejamento de suas atividades coletivamente. O trabalho é elaborado em pequenos grupos (dois ou três professores) e conta com a assessoria de um coordenador pedagógico. As atividades são elaboradas com base nos conceitos/ conteúdos extraídos do complexo temático.

Uma vez por semana, acontecem as reuniões pedagógicas. Através de um cronograma mensal, esses espaços (de uma hora e trinta minutos) são divididos em reuniões específicas – que congregam os professores do mesmo ciclo – e reuniões gerais – com todo o coletivo de professores. Os espaços das reuniões pedagógicas também são utilizados para a construção do complexo temático, elaborado por meio da realização de uma pesquisa sócio-antropológica junto à comunidade. Os professores ainda realizam formação permanente participando de espaços e atividades previstas dentro da própria organização geral da rede municipal.

#### **4.5 Sujeitos da investigação**

Os sujeitos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa são os professores de turmas de progressão/turmas diferenciadas, os alunos pertencentes a esses espaços e membros da equipe diretiva.

#### **4.6 Caminhos investigativos percorridos**

*“...a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias (...) Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta,*

*reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados”.*  
*Marli Eliza de André (2000)*

O trabalho de campo foi realizado como uma continuidade de minha inserção no contexto escolar, a partir da experiência do estágio precedentemente comentada. Esse novo momento exigiu o estabelecimento de alguns critérios visando à delimitação do espaço a ser observado.

Para que se possa compreender os caminhos investigativos que foram percorridos, bem como as escolhas que foram feitas ao longo da pesquisa, faz-se necessário um breve relato da minha reaproximação do contexto da investigação e uma explicitação da realidade encontrada.

Retornei à escola em abril de 2003, após ter feito um contato telefônico e agendado previamente o meu retorno. Fui recebida por uma das Orientadoras Educacionais da escola. A orientadora começa falando do contexto em que a escola está inserida, da população que atende e das dificuldades sociais que interferem na ação da escola e que acabam “estourando” em seu interior. Aborda temas como violência e assassinatos ocorridos na comunidade, tráfico e consumo de drogas, a pobreza vinculada à falta de oportunidade de trabalho para os jovens. Além disso, a orientadora destaca a dificuldade de se efetivarem atendimentos específicos (médicos, psicológicos, fonoaudiológicos) fora da escola. Alega que muitas vezes se consegue o atendimento, mas o aluno acaba não indo porque a família não tem condições de arcar com os custos do transporte. Sobre as questões específicas da escola, noticia que atualmente está funcionando uma turma de progressão do I ciclo e uma do III ciclo. Em relação ao II ciclo, houve uma significativa diminuição: de sete turmas, reduziu-se a duas TPs.

A orientadora comenta sobre a questão da superlotação nas turmas e que a região necessitaria de uma outra escola do tamanho da Chico Mendes para dar conta da demanda local. Fala, ainda, da problemática dos alunos infreqüentes apresentando-me a seguinte realidade:

AP:

- 18 alunos na chamada;
- 7 infreqüentes.

BP1:

- 38 alunos na chamada;
- 29 infreqüentes ou “pipocando”<sup>21</sup>.

BP2:

- 34 alunos na chamada;
- 29 infreqüentes ou “pipocando”.

CP:

- 59 alunos na chamada;
- Em torno de 28 alunos infreqüentes.

Observa-se a grande quantidade de alunos infreqüentes. Diante desse contexto, a orientadora diz que está prevista a realização de uma pesquisa que irá compor o complexo temático, objetivando achar possíveis respostas que auxiliem na compreensão sobre esse tipo de postura dos alunos.

Referindo-se às turmas de progressão, comenta que, para os alunos poderem avançar com o objetivo de sair dessas turmas, foram criadas as turmas diferenciadas (TDs). Segundo a orientadora, os alunos estavam ficando marginalizados nessas turmas de progressão, como também permanecendo por mais de dois anos nesses espaços. Dessa forma, criou-se uma turma diferenciada de I ciclo, três turmas diferenciadas de II ciclo e duas turmas diferenciadas de III ciclo.

Lembro que, no início do ano de 2002, havia sete turmas de progressão, e que, no segundo semestre do mesmo ano, duas turmas foram unidas em função da

---

<sup>21</sup> “Pipocando” é uma expressão usada dentro da instituição para se referir àqueles alunos que não possuem uma freqüência regular, por exemplo, vêem algumas semanas em março, passam um, dois

infreqüência, então ao final do ano existiam seis turmas de progressão. As duas turmas de progressão somadas às três turmas diferenciadas resultam em um total de cinco turmas, que é um resultado quantitativo muito aproximado do universo das turmas de progressão do ano precedente.

O trabalho de campo compreendeu a utilização de dois principais instrumentos de coleta de dados – observação participante e entrevistas. As observações foram realizadas em reuniões pedagógicas e no contexto das turmas de progressão/turmas diferenciadas. O registro das observações foi feito por meio de um diário de campo. As entrevistas foram realizadas com os professores de turma de progressão/turma diferenciada e com a coordenadora pedagógica do II ciclo. Além disso, foram contemplados, através de conversas em momentos informais, os alunos de turmas de progressão/turmas diferenciadas, membros da equipe diretiva, coordenação pedagógica, orientação educacional e os professores do LA e da SIR. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. Além disso, realizou-se um breve levantamento sobre a freqüência dos alunos de turma de progressão e de turma diferenciada nos serviços do LA e da SIR.

Particpei das reuniões pedagógicas por um período de dois meses – abril e maio – totalizando oito encontros. Durante esse período, pude acompanhar os professores no trabalho de realização de entrevistas junto às famílias da comunidade para a elaboração do complexo temático. O objetivo dessa ação era conhecer o aluno, conhecer a realidade na qual ele se insere, age, interage e se constitui. Fischer (2004), referindo-se à pesquisa de dados, fala que essa prática configura-se como uma tentativa de aproximação entre os saberes escolares e os saberes da comunidade escolar. “A justificativa estava no desafio de conhecer o outro, o aluno, por meio de um ato presencial em seu mundo: a pesquisa”.(Fischer, 2004, p. 30). Dessa forma, a busca por elementos que pudessem auxiliar na compreensão do aluno tornou-se tanto uma prática escolar como uma política pública assentada nos princípios da participação e dos interesses das classes populares. A participação nesse momento da vida da escola, aproximando-me da

---

meses sem aparecerem, retornam em maio ou junho (geralmente após escola ter feito contato ou após uma intervenção do conselho tutelar).

realidade das famílias, foi uma experiência que contribuiu muito com a análise da dinâmica geral da escola e das relações que a caracterizam.

O complexo temático do ano de 2003 destinava-se a lançar um olhar para aqueles alunos em “Ficai”<sup>22</sup>, ou seja, infreqüentes na escola. As três grandes questões que nortearam a construção do instrumento de pesquisa e a realização das entrevistas são:

- *Porque o aluno não está freqüentando a escola?*
- *O que ele anda fazendo?*
- *Como a família se posiciona diante da situação?*

Pude acompanhar a construção do complexo temático propriamente dito: construção dos princípios de cada área do conhecimento e construção dos conceitos por área, construídos com base no fenômeno norteador: “A Escola não muda o mundo. A escola muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo.” Pude também acompanhar o planejamento que compreende a elaboração dos conteúdos a serem trabalhados no trimestre.

Nos meses de maio e junho foram realizadas entrevistas com a coordenadora pedagógica do II ciclo e com as professoras. Levando em consideração a relação existente entre a redução das turmas de progressão (de sete passaram a duas) e a criação das turmas diferenciadas, foi feita a opção de entrevistar tanto as professoras das turmas de progressão como as professoras das turmas diferenciadas.

As entrevistas caracterizaram-se como entrevistas semi-estruturadas sem questões formuladas, mas objetivando contemplar os seguintes pontos:

- Formação;
- Tempo de atuação como professor;
- Tempo que está na escola;

---

<sup>22</sup> Ficai é a sigla utilizada para denominar os alunos infreqüentes na escola.

- Cargos e funções que já desempenhou na escola;
- Função que desempenha atualmente;
- Conceito de turma de progressão;
- Caracterização da turma de progressão;
- Conceito de turma diferenciada;
- Caracterização da turma diferenciada;
- Existência de diferenças entre turma de progressão e turma diferenciada;
- As diferenças existentes entre turma de progressão e turma diferenciada;
- Como se tornou um professor de turma de progressão;
- Como se tornou um professor de turma diferenciada;
- Como é trabalhar com as turmas de progressão;
- Como é trabalhar com turmas diferenciadas;
- Como os alunos se percebem e se sentem fazendo parte desses espaços.

Com base no material transcrito e nos registros referentes às observações das reuniões pedagógicas, decidiu-se contemplar, nas observações em sala de aula, tanto as turmas de progressão como as turmas diferenciadas. Optou-se por observar as duas turmas de progressão e uma turma diferenciada.

No que tange às três turmas diferenciadas do II ciclo, uma das turmas diferenciadas era uma turma de progressão em 2002 e que foi transformada em diferenciada em 2003; a outra foi formada unindo alunos que eram de turma de progressão e alunos de outras turmas de ano-ciclo, mas fortes candidatos a irem para a progressão caso a escola não tivesse feito essa mudança (criação das turmas diferenciadas) na sua estrutura; e a terceira turma contemplou alunos que vieram de ano-ciclo e que também se caracterizavam como fortes candidatos a irem para a progressão caso não existisse a turma diferenciada, porém esses alunos não tinham um histórico de vivências em turmas de progressão. Dessa forma, optou-se em observar a turma que contemplava tanto alunos de progressão como alunos de ano-ciclo.

Foram feitas cinco observações em cada turma. Cada observação durou em média duas horas. As entradas nas turmas foram intercaladas entre os períodos

iniciais (da hora da entrada até a hora do recreio) e os períodos finais (após o recreio até a hora da saída), levando em consideração que no relato das professoras aparece esta diferenciação – os alunos mostram-se mais engajados e participativos nos períodos iniciais e que, muitas vezes, se consegue pouca colaboração nos períodos finais.

#### **4.7 Construindo eixos de análise**

A construção de eixos de análise e a interpretação dos dados efetivaram-se por meio da análise de conteúdo. O movimento analítico compreendeu repetidas leituras do material coletado – entrevistas e registro de campo – possibilitando a emergência de regularidades e/ou contrastes.

A análise de conteúdo, ao ser usada, evoca objetivos como: ultrapassar a incerteza, demonstrando que a leitura particular do observador é válida, fornecendo elementos para o mesmo na leitura de outros contextos. Além disso, essa metodologia de análise tende a enriquecer a leitura, permitindo identificação de conteúdos e de estruturas das mensagens, favorecendo o esclarecimento de elementos de significações não imediatamente perceptíveis (Bardin, 1987).

A análise de conteúdo caracteriza-se por realizar uma descrição analítica e sistemática, propiciando a compreensão qualitativa do conteúdo das mensagens. No plano epistemológico, entende-se que os processos de análise consideram as circunstâncias nas quais a comunicação foi produzida, caracterizando uma relação mais dialética entre o contexto de produção das mensagens e as mensagens propriamente ditas. Na análise de conteúdo, procura-se compreender o sentido da comunicação, mas, principalmente, procura-se outra significação, realizando outra leitura que não está evidente à primeira vista.

Essa metodologia possibilita a construção do objeto de pesquisa, pois se apresenta como uma forma privilegiada de relação incessante entre teoria (hipóteses, variáveis, interpretações) e técnicas de pesquisa, permitindo a construção provisória das hipóteses e das definições de conceitos, ou mesmo do

problema da pesquisa. Dessa forma, embora haja uma definição do objeto científico que é realizada no início da pesquisa, podemos afirmar que, no âmbito da presente investigação, considerou-se a análise contínua do próprio objeto, a qual justifica sua construção permanente.

Em momento inicial objetivava-se, exclusivamente, conhecer a caracterização e a configuração das turmas de progressão no contexto da Rede Municipal de Ensino como lugar dos alunos “diferentes”. Porém a realidade encontrada através da minha reaproximação com o contexto contemplou o movimento realizado pela escola de criação, implementação e funcionamento das turmas diferenciadas, ampliando o foco de investigação para esses espaços escolares, já que sua criação aparece estritamente relacionada às turmas de progressão.

As regularidades e/ou contradições que emergiram da leitura do material, e que compreendem o movimento analítico, configuraram dois grandes eixos de análise, a saber: **os movimentos institucionais; e as concepções sobre as turmas de progressão/turmas diferenciadas, compreendendo aspectos da dimensão pedagógica.** Estes eixos serão abordados nos capítulos que seguem. Vale lembrar que os mesmos são separados para fins analíticos, pois reconheço o estreito e contínuo entrelaçamento existente entre tais eixos.

## 5 MOVIMENTOS INSTITUCIONAIS E A CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES

---

*“Eu acho que a gente tem que ter um olhar mais rigoroso em relação às turmas de progressão e, também, essa questão dessas turmas diferenciadas ou das turmas isso-ou-aquilo. Até que ponto a gente vai ficar nomeando turmas diferentes e continua, de repente, se dá continuidade ao fracasso escolar. É um ponto de interrogação.”  
Professora*

O presente capítulo tem como objetivo discutir como os espaços escolares historicamente produzidos e destinados a “acolher os diferentes” vêm se caracterizando e se configurando após um movimento ocorrido no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, de implementação dos ciclos de formação e de (re)significação dos espaços e tempos destinados à aprendizagem. A análise terá como referência as turmas de progressão e as turmas diferenciadas.

A escola, enquanto construção histórico-social, mantém continuidades como também se mostra capaz de produzir rupturas no seu fazer cotidiano, possibilitando

a emergência de espaços para criar e singularizar. Refletindo sobre os desafios em relação às mudanças na escola, Moll (2004) nos fala:

...se o que imaginamos poder “mudar” a cultura escolar é apresentado como solução igual para todos ao mesmo tempo, projetando-se os mesmos resultados, então não rompemos com a matriz político-epistemológica da mesmidade que colaborou para mergulhar a escola na crise atual. (Moll, 2004, p. 104)

“Mudar” refere-se a ação, refere-se a movimentos. A palavra **movimento** implica o “ 1. Ato de mover ou de se mover. 2. Mudança de lugar ou de posição; deslocação.” (Dicionário..., 2000). Os movimentos, coletivos e individuais, emergidos no espaço escolar constroem histórias, delineiam percursos, produzem formas. Esses produzem também modos de se perceber e perceber os outros – colegas, professores, funcionários – como parte de uma instituição; modos de se conceber os diferentes espaços e lugares que constituem o ambiente escolar; modos de construir identidades; modos de se relacionar; modos de ensinar; modos de aprender; modos de agir e interagir com o objeto do conhecimento. Enfim, movimentos e formas que **configuram**, que dão aspecto, feitio, figura aos diferentes espaços escolares e à instituição escolar.

É necessário, portanto, compreender a configuração dos espaços escolares lançando um olhar para as redes de significação que se formam no interior desses espaços, bem como, no seu entorno. Essa compreensão possibilita entender: o que são esses espaços? Qual a sua funcionalidade no ambiente escolar? Que significados possuem para a instituição escolar? Que alunos compõem essas turmas? Que professores trabalham com essas turmas? Que proposta pedagógica existe e que trabalho pedagógico é desenvolvido com essas turmas? Além disso, apresenta-se possível compreender também os movimentos e as tensões emergidas no interior da instituição, e que possibilitaram a criação de “*outros novos*” espaços, como é o caso da criação das *turmas diferenciadas*.

Na tentativa de organizar temporalmente as problematizações, começamos pelo início – o início do ano letivo. Ou melhor, começamos pelo final do ano, quando são decididos, no coletivo de professores, quem vai ficar com qual turma no ano que

se inicia. No que se refere às turmas de progressão, essa é uma das questões vivenciadas anualmente pela escola e que se centra na seguinte indagação “*quem irá trabalhar com as turmas de progressão?*”

*“...o grupo de professores que pega turmas de progressão é sempre o mesmo, até porque quase ninguém quer. São poucas pessoas que se sentem desafiadas a trabalhar com progressão...” (...)*

*“...Quando se tratava de progressão, ninguém queria assumir progressão. Então as turmas de progressão, as duas que a gente tem esse ano de II ciclo, são dois professores que já trabalham com progressão há mais tempo, que trabalharam o ano passado e continuaram nessas turmas. Até isso pra mim é uma questão: a turma...sempre as turmas que ficam sem ninguém, assim, até a gente esperando alguém se colocar, são as turmas de progressão. Nunca tem alguém “ah! Eu quero ficar com essa turma!...” (Professora Gisela<sup>23</sup> - coordenadora pedagógica).*

Esse depoimento traz alguns indicativos de como a escola se relaciona com essas turmas, e como essas turmas são *olhadas* pelo conjunto de professores. Qualquer prática pedagógica que se venha a desenvolver sofrerá influências de fatores tais como: o desejo de estar com a turma; o lançar de uma aposta na educabilidade dos sujeitos que a constitui; o se propor a construir individual e coletivamente aprendizagens e saberes. Para além dessas questões, podem surgir outras – que características tinham essas turmas a ponto de esses professores não se “*sentirem desafiados*”? Será que não se sentiam qualificados o suficiente para dar conta da demanda desses alunos? Será que a heterogeneidade do grupo desestabilizava a ação pedagógica do professor “*acomodado*” a embasar sua prática num “*ideal de aluno*” – comportado, disciplinado, submisso, que faz as atividades solicitadas, que aprende. Haverá ainda predomínio de um “*ideal de turma*” –

---

<sup>23</sup> As professoras serão identificadas por nomes fictícios visando preservar a identidade das mesmas. Acredito ser importante, também, especificar quais as funções que cada professora desempenha, visando uma maior clarificação do contexto e da compreensão de suas falas:

Gisela: Coordenadora Pedagógica do II ciclo nos turnos manhã e tarde;

Lia: Professora de turma diferenciada no turno da manhã e Coordenadora Pedagógica à tarde;

Gabriela: Professora de turma diferenciada no turno da manhã e professora do Laboratório de Aprendizagem no turno da tarde;

Laura: Professora de turma diferenciada no turno da manhã e de turma de ano-ciclo (B20) à tarde;

Roberta: Professora de turma de progressão pela manhã e, à tarde, atua como professora de ano-ciclo em outra escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;

Juliana: Professora de turma de progressão pelo turno da manhã e, à tarde, trabalha em outra Rede de Ensino de um Município pertencente a “Grande Porte Alegre”.

homogênea, com o mesmo nível de pensamento, mesmos interesses, comportamentos, saberes e desejos? As respostas a essas perguntas poderiam nos ajudar a compreender por que poucos professores desejavam trabalhar com essas turmas.

A tentativa de compreensão da formação das turmas de progressão no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre remete-nos às contribuições de Xavier (2004). Essa autora comenta sobre a heterogeneidade dos alunos que freqüentam as escolas públicas e das dificuldades, atualmente encontradas, para lidar com alguns estudantes tanto em termos pedagógicos como disciplinares. Essas dificuldades parecem estar vinculadas às opções “políticas” contidas no âmbito dessa Rede Municipal de Ensino que abriga “...populações estudantis habitualmente excluídas do sistema escolar” (Xavier, 2004, p.177) no interior de suas escolas. Quando caracteriza essa população *excluída do sistema escolar*, a autora refere-se a “...meninos(as) de rua, de internos da FASERGS (antiga FEBEM), de alunos(as) multirepetentes, de alunos(as) com déficit de conhecimento em relação a faixa etária, de alunos(as) oriundos de Classes Especiais, enfim de todos(as) que eram habitualmente excluídos do sistema escolar regular.” (Xavier, 2004, p.177).No que se refere às turmas de progressão, a autora acrescenta que esses espaços passaram a concentrar os maiores problemas relacionados à aprendizagem e à disciplina.

No conjunto das seis professoras entrevistadas<sup>24</sup>, todas tiveram a experiência de atuar como professoras de turmas de progressão<sup>25</sup>. Dessa forma, relataram como se tornaram professoras de turma de progressão. Somente uma professora relata que fez a opção por trabalhar com essa turma.

*“Eu pedi.(...) Pedi... Bah! Mas o ano que vem, não!(...) ...a progressão eu pedi pra ir porque eu achei que ia ser um desafio pra mim, né? E é*

---

<sup>24</sup> Três professoras de turmas diferenciadas; duas professoras de turmas de progressão e a coordenadora pedagógica do II ciclo.

<sup>25</sup> Inclusive a Coordenadora pedagógica atuou durante três anos como professora de turma de progressão do II ciclo. Essa experiência anterior pode estar relacionada com o movimento atual de reflexão sobre esses espaços, bem como, com os tensionamentos objetivando a (re)significação dos mesmos.

*um desafio. Só que é um desafio que eu me sinto sozinha.”* (Professora Roberta – professora de turma de progressão)

As demais professoras verbalizam que quando elas chegaram na escola eram essas turmas que *“havia sobrando”* e que necessitavam de professores. Num primeiro momento foram delegadas a estar e atuar nesses espaços, sendo que, posteriormente, algumas dessas professoras permaneceram atuando com essas turmas por terem feito esta opção.

*“...o que tinha aqui, na Escola, que ainda era lá na, lá nas casinhas<sup>26</sup>, né? Eram as turmas de progressão do II ciclo.”* (Professora Lia – professora de turma diferenciada)

*“Olha, quando eu cheguei aqui, no primeiro ano, foi a turma que me deram. A turma que tinha sobrando, digamos assim, e aí eu peguei e depois nos outros anos eu pedi as turmas de progressão.”* (Professora Juliana – professora de turma de progressão)

*“ [...] quando eu vim pra Escola, na verdade, ahn, me deram a informação de que [...] eu teria duas A20. Uma de manhã e uma à tarde. ... Ta, me organizei pra isso, aí no final de semana, me ligaram, ... pra me dizer que tinham pensado melhor e que, ..., a professora que tava com essas turmas de progressão não tinha se adaptado a trabalhar com turmas de progressão, né? [...] e que então ela queria essas duas A20, que eu ficaria com as turmas de progressão. Então, quando eu já cheguei na segunda-feira, eu já sabia que eu ia pegar turma de progressão. [...] Eu sempre trabalhei, desde que eu entrei eu trabalhei com turma de progressão e com o 2.º ano do II ciclo. E aí, esse ano, tô com uma turma diferenciada, do 2.º ano do II ciclo e uma turma do 2.º ano do I ciclo.”* (Professora Laura – professora de turma diferenciada)

Observa-se nas falas dessas professoras a reafirmação das turmas de progressão como *“... o que tinha aqui”* (Prof. Lia) ou a *“... turma que tinha sobrando”* (Prof. Juliana). Na última fala, consegue-se perceber o caminho percorrido pela professora que recebeu a informação de que teria duas A20. Posteriormente, fora

---

<sup>26</sup> Lembro que a escola passou a funcionar em sede própria no ano de 2000. Anteriormente funcionava em sedes comunitárias de associação de moradores situadas no Parque Chico Mendes.

avisada de que ficaria com duas turmas de progressão do II ciclo, devido aos problemas que a professora mais antiga dentro da escola vinha enfrentando com essas turmas.

Essa ação reforça uma prática arraigada no âmbito escolar, que se funda tendo como parâmetro a antiguidade do professor na escola e que denominarei como “*prática da antiguidade*”. É senso comum nas escolas que o professor novato acabe por assumir “*aquelas turmas mais difíceis de se trabalhar*”. É costumeiro, também, que no momento da escolha das turmas, caso dois professores venham a disputar a mesma turma, acabe por assumir a regência da mesma aquele professor que está há mais tempo na escola.

Conforme relatos – Orientadora e Coordenadora Pedagógica – a escolha das turmas era feita através da circulação de uma folha, a qual os professores preenchiam explicitando a turma que desejavam, valendo o critério da antiguidade para a definição da mesma. Numa tentativa de quebra e ruptura com a “*prática da antiguidade*”, no ano de 2003, a escolha das turmas deu-se de forma diferenciada conforme relata a coordenadora pedagógica:

*“Colocamos as previsões das turmas que agente teria pra esse ano e as pessoas foram se colocando nos coletivos, por quê que queriam trabalhar com aquela turma e, ali, na hora assim, a gente foi vendo quem é que teria mais perfil e tal, quem é que gostaria mais de trabalhar com determinada turma. Com essas turmas, isso, assim, eu acho maravilhoso! [referindo-se às turmas de progressão] Essas turmas foram escolhidas, né? Os professores escolheram trabalhar, já sabendo do perfil deles, já sabendo que, qual era a proposta de trabalho que teria que ter nessas turmas. Então foram escolhidas e aí, nesse momento, já se montou esses coletivos de trabalho pra pensar no trabalho desse ano.”*

(Professora Gisela – coordenadora pedagógica)

Considero que esse movimento apresenta aspectos interessantes e positivos. Para além da quebra com a “*prática da antiguidade*”, tais ações caracterizaram a abertura de um espaço de fala para os professores, no qual os mesmos puderam manifestar suas escolhas e seus desejos. Tais ações caracterizaram também a

construção de um trabalho mais coletivo, na medida em que a escolha pelas turmas deu-se no coletivo de professores como também a construção de projetos de trabalhos a serem desenvolvidos com as turmas no decorrer do ano letivo.

Porém alguns professores questionaram a escolha de determinados colegas por determinadas turmas, alegando que os mesmos se apresentavam desmotivados com a turma, encontrando dificuldades no desenvolvimento do trabalho e enfrentando problemas com os alunos. Algumas afirmações e indagações surgiram ao se referirem às turmas de progressão, em especial a uma das duas turmas: *“Não entendendo porque escolheu essa turma!”*; *“Tem professor que enfrenta muita dificuldade no trabalho com a progressão. Eu me questiono se realmente essa turma é a turma mais adequada pra ele!”*; *“Ainda não se conseguiu compreender se esse professor desejava trabalhar com essa turma e desenvolver um trabalho pedagógico consistente e está encontrando dificuldades, ou se escolheu a turma pensando “já que é progressão, os alunos não aprendem mesmo, não preciso me comprometer!” Porque a progressão também pode servir pra isso né, pro professor não precisar se implicar com sua ação pedagógica, se os alunos não aprendem a culpa não é do professor e sim dos alunos que já vem com um histórico de dificuldades e fracasso escolar.”*

Ao serem questionadas sobre como é trabalhar com as turmas de progressão, as professoras dessas turmas relataram:

*“É gostoso trabalhar com eles, porque eles ensinam muita coisa pra gente. De vida, sabe. Mas é frustrante em nível de conhecimento. Porque tu quer manter, enquanto professor, eu quero deixar alguma coisa pra eles. Eu quero dizer “ah, eu marquei a vida deles”, não só na parte afetiva, mas na parte do conhecimento, né? Só que é muito lento, muito lento. Muito lento mesmo...”* (Professora Roberta – professora de Turma de Progressão)

*“É difícil.”* [risos/suspiros] *“É bem difícil. Assim, são turmas difíceis porque são alunos que vêm, com problemas, assim, como eu te disse, problemas familiares, problemas de aprendizagem, né. Então, eles vêm inseguros, eles vêm revoltados, eles nem querem vir, eles vêm porque o Conselho pediu, porque a família exigiu. Ahn, então, é bem difícil e até a gente conseguir desenvolver um trabalho realmente pedagógico*

*leva um tempo. Então, por isso que eu digo assim, tem que ser todo um trabalho diferenciado, todo o jeito de tratar com eles, todo o manejo, tem que ser diferenciado pra que, também, não se torne alguma coisa, assim, paternalista, “o coitadinho, que não teve oportunidade”, mas que a gente consiga construir junto com eles essa auto-estima, essa, assim, autonomia de também saber e poder fazer coisas, que eles vêm se achando os últimos dos últimos. Então é um trabalho bem difícil, mas muito legal. Legal mesmo, eu gosto das turmas.”* (Professora Juliana – professora de turma de progressão)

Ambas as professoras manifestam ambigüidades em seus depoimentos. Ao mesmo tempo em que relatam ser “gostoso”, “legal” e gostarem das turmas, falam da dificuldade que encontram no desenvolvimento do trabalho.

A primeira professora relata que a dificuldade de trabalhar com essas turmas centra-se no aspecto relativo à aprendizagem escolar – *“Mas é frustrante em nível de conhecimento”* (Prof. Roberta) – considerado frustrante, e caracterizando sua construção como um processo que ocorre muito lentamente para os alunos.

A segunda professora relaciona a dificuldade de trabalhar com essas turmas a aspectos externos à escola – *“problemas familiares”* –, a questões específicas da escola – *“problemas de aprendizagem”* –, e as características dos alunos – *“...eles vêm inseguros, eles vêm revoltados, eles nem querem vir, eles vêm porque o Conselho pediu, porque a família exigiu”* (Prof. Juliana). Quando se refere ao trabalho pedagógico, fala da dificuldade de desenvolvê-lo<sup>27</sup> e acaba por defender uma construção coletiva com os alunos que possibilite a produção de saberes, permitindo o fazer, e potencializando a autonomia desses alunos.

As professoras de turmas diferenciadas, quando se referem às suas experiências anteriores, de trabalho com as turmas de progressão, relatam:

*“Então isso aí foi um trabalho interessante. (...) Eu tinha alguns tipos de manejos que eu pensava que davam certo e eu comecei a me*

---

<sup>27</sup> As professoras, em unanimidade, falam da dificuldade de se desenvolver um trabalho pedagógico propriamente dito no âmbito das turmas de progressão, alegando que, anterior ao trabalho pedagógico, precisam ser construídos princípios de convivência, de relacionamento, de respeito com os demais, de organização, de cuidado com o material, com a sala, com a escola, consigo mesmo e com os outros.

*interessar por isso, comecei a achar legal trabalhar com eles, e vê que aquilo ali dava certo e me instiga, tanto que qualquer coisa que eu escuto “Bah! O Fulaninho lá. Ai, tem dez anos, olha só (...) ele só sabe algumas letras, mas aí ele não consegue escrever” aí eu já começo a me interessar, né? “Ah! Que bom”, aí eu já começo a pensar “Bah! Mas, podia botar logo pra minha turma” e eu tenho vontade disso aí, porque eu consigo fazer bem, né?” (Professora Lia – professora de turma diferenciada)*

*“O que que é pra mim? Eu adorava trabalhar com progressão...” (Professora Gabriela – professora de turma diferenciada)*

*“Eu nunca tive dificuldade pra trabalhar com turma de progressão. Por mais terríveis que as turmas fossem.” (Professora Laura – professora de turma diferenciada)*

Os depoimentos indicam que essas professoras não enfrentavam maiores problemas em trabalhar com essas turmas. Aparecem, nos seus relatos, o gosto e o interesse pelo trabalho desenvolvido com essas turmas, bem como o fato de se sentirem instigadas com as questões relativas à aprendizagem desses alunos.

Nota-se que a primeira professora associa o trabalho com essas turmas a questões comportamentais – *“Eu tinha alguns tipos de manejos...”* – e a questões relativas a aprendizagem, tendo o não-aprender como desafio – *“Bah! O Fulaninho lá. Ai, tem dez anos, olha só (...) ele só sabe algumas letras, mas aí ele não consegue escrever aí eu já começo a me interessar, né.”* (Prof. Lia). Já na fala da última professora pode-se observar que existe uma associação direta entre o desenvolvimento do seu trabalho e a caracterização das turmas – *“Eu nunca tive dificuldade – por mais terríveis que as turmas fossem.”* (Prof. Laura). Essa caracterização das turmas parece inserir todas na categoria de *terríveis* variando o quanto essas turmas são *terríveis* – algumas mais, outras menos.

Moll (2004) comenta sobre o *“olhar”* que muitas professoras lançam para determinados alunos. Essas professoras, por vezes, recebem esses alunos através de expressões faciais, físicas e verbais de rechaço e repulsa, sendo capazes de produzir uma rede de preconceitos em que *“... Pouco a pouco determinados alunos (...) vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo*

*considerados inaptos, incapazes, inoportunos...*” (Moll, 2004, 107). Poder-se-ia dizer que essas *marcas invisíveis* vão, ao longo do tempo, tornando-se *visíveis* aos olhos da instituição – professor, demais professores, funcionários, colegas, pais – na medida em que esses alunos vão sendo categorizados em *inaptos, incapazes, inoportunos*, acabando por produzirem comportamentos correspondentes a essas rotulações. É o olhar da professora, manifestação humana da instituição, tecendo e produzindo comportamentos, modos de ser e estar.

*“...a turma de progressão, embora toda conceitualização, que ela foi criada pra não discriminar, a gente acaba, entre os próprios alunos, ela é uma coisa que discrimina. A gente vê, principalmente, entre os adolescentes. Quem é da turma de progressão, de alguma forma a gente passa algum tipo de mensagem para eles, que pode não ser explícita, mas que é “a turma daqueles que não tão aprendendo, que é a turma daqueles que não conseguem’ ”.* (Professora Lia – professora de turma diferenciada)

A produção de uma rede de preconceitos compreende diferentes pontos que interagem permanentemente, num processo dinâmico e não-linear. É o olhar da professora – manifestação humana da instituição – em relação ao aluno, que determina o “lugar” desse aluno no contexto escolar e que potencializa a criação de diferentes espaços escolares; ao mesmo tempo em que, esse olhar da professora é determinado pelas concepções, crenças e práticas inerentes à cultura escolar, pela existência de espaços “diferenciados” que permite o deslocamento dos alunos de um lugar a outro.

No âmbito das turmas de progressão, com frequência encontramos os alunos categorizados – *“inaptos, incapazes, inoportunos”* – aglutinados nesse espaço. Quando questionadas sobre como acham que as turmas de progressão são percebidas no contexto escolar as professoras referendam:

*“Sinceramente, assim, pela grande maioria dos professores, as turmas de progressão são o caos. Pra grande maioria dos professores é o caos, sabe? Pega uma turma de progressão é problema na certa. Pra grande maioria.”* (Professora Laura – professora de turma diferenciada)

*“...também, começou a ser, assim, os professores de ano-ciclo começaram a receber muito mal esses alunos, porque é obvio que agregada à questão da dificuldade de aprendizagem tinha a dificuldade de relacionamento desses alunos.”* (Professora Gisela – coordenadora pedagógica)

*“Porque eu vejo da seguinte forma, eles pensam que a turma de progressão é aquela turma dos repetentes e realmente é. Se você for fazer um estudo dentro da sala, você vai ver que muitos já rodaram...”* (Professora Roberta – professora de turma de progressão).

Observa-se que as falas das três professoras convergem na medida em que referendam o espaço da turma de progressão como um lugar que discrimina, rotula, produz rechaços e estigmatiza. Porém cada uma delas refere-se a aspectos diferenciados. Falam do significado dessas turmas para todos os envolvidos; referendam a forma como esses alunos são recebidos quando saem das turmas de progressão e vão para as turmas de ano-ciclo; e fazem associações diretas dessas turmas com as *“conhecidas turmas dos repetentes”*.

É interessante observar também como as concepções e práticas se perpetuam – “... turma daqueles que não tão aprendendo.” (Prof. Lia); “... é problema na certa.” (Prof. Laura); “... começaram a receber muito mal esses alunos.” (Prof. Gisela), “...turma de progressão é aquela turma dos repetentes e realmente é.” (Prof. Roberta) – apesar de uma “nova proposição de escola”. Eizirik (2001) nos ajuda a compreender a manutenção dessas crenças esclarecendo:

Isso acontece, seguidamente, de forma não intencional e consciente... é algo que flui, naturalmente... como falar, comer, dormir... as crenças se acomodam num certo equilíbrio, e isso passa pelas falas, pela entonação, pelo tom de voz, pela postura... a gente pode dizer: “Passa pelos poros” . (Eizirik, 2001, p. 88)

A *“nova proposição de escola”* da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre compreende uma escola organizada por ciclos de formação, configurando-se como uma tentativa de se contrapor à lógica excludente da escola tradicional, seriada, com seus conteúdos compartimentalizados e hierarquizados. Propõe uma

(re)organização dos espaços e tempos escolares, objetivando um *continuum* nas aprendizagens dos alunos, na medida em que cada ciclo corresponde a uma etapa de vida dos sujeitos, estando estritamente vinculado às experiências e características de cada faixa etária. Nas palavras de Moll (2004), esse tipo de organização “...permite que os tempos da vida inundem os tempos da escola.” (p.101), respeitando os diferentes ritmos, tempos e formas de aprender.

Quando relacionamos os tempos de vida e os tempos dos ciclos, no âmbito das turmas de progressão, encontramos críticas tecidas pelas professoras em relação às formas de agrupamento dos alunos, já que possuem em suas turmas alunos de 11 a 17 anos. Para essas professoras a heterogeneidade formada pela diferença de faixa etária dos alunos dificulta o trabalho pedagógico na medida em que manifestam desejos e interesses muito diversos. Enquanto alguns alunos são muito infantis, outros já se interessam por assuntos referentes a namoro, ao trabalho, a aquisição de uma renda mensal, entre outros.

Em relação aos tempos – tanto de aprendizagem como de permanência nos espaços escolares – cabe lembrar que as turmas de progressão foram propostas apresentando características de *transitoriedade* para o aluno que permaneceria por no máximo, dois anos nesse contexto. Em muitos casos observa-se a *não-transitoriedade* e a fixação dos alunos nesses espaços.

“(...) o ideal é que ficassem dois anos, no máximo, e eles já têm, a maioria deles, da minha turma, pelo menos, têm mais tempo.”  
(Professora Juliana – professora de turma de progressão)

“(...) a gente tinha alunos que passaram, assim, muitos anos em turmas de progressão.

**Fabiane.** O que é “muitos anos”? Pra além dos dois anos?

**Prof. Gisela:** Quatro.

**Fabiane.** Quatro anos?!

**Prof. Gisela:** “Muitos” são quatro anos. Quatro anos em turmas de progressão.” (Professora Gisela – coordenadora pedagógica)

Charlot (2004) comenta sobre as contradições presentes na escola ciclada, dizendo que, por um lado, existem argumentações de que a escola por ciclos é

politicamente mais justa, na medida em que os alunos de classes populares possuem três anos, ao invés de um, para atingir os objetivos pedagógicos, ocorrendo, conseqüentemente, menos reprovação e repetência. Por outro lado, o autor comenta a existência de afirmações no sentido de que algumas escolas construíram dentro dos ciclos grupos de alunos por níveis submetendo os alunos mais fracos a ficarem mais atrasados, reforçando o elitismo e a seleção escolar.

Referindo-se ao funcionamento das turmas de progressão no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre Tilton (2004) comenta:

O que para alguns alunos representa a oportunidade de recuperar não só o tempo perdido, mas principalmente a auto-estima, para outros significa demarcação da diferença pela *falta* (lacunas na aprendizagem, de conhecimentos escolares), de diferença pela *deficiência* (portadores de necessidades especiais, síndromes) e/ou de diferença pela *culpa* (abandono da escola, abandono dos pais, trabalhos, vícios).(Tilton, 2004, p. 125)

É interessante observar que, ao se referirem ao espaço das turmas de progressão, somente uma professora fala dos ganhos que esses alunos conquistaram por estarem nessas turmas.

*“Pra algumas crianças, assim, tá em turma de progressão é um grande ganho... É um ganho enorme... E eu acho que a gente não pode negar esse espaço pra eles, também, né? Sabe, é um grande ganho pra essas crianças estarem aqui.”* (Professora Laura – professora de turma diferenciada)

Juntamente com a fixação dos alunos nos espaços da turma de progressão, nota-se também a fixação desses espaços no contexto escolar, contrariando a característica de *provisoriedade*.

*“As progressões, que deveriam ser espaços, tempos, assim, curtos, onde a criança daria conta da sua aprendizagem, seria integrada numa turma de ano-ciclo normal, passou a ser, assim, o centro da Escola e*

*cada ano ia-se engrossando o número de turmas de progressão.”*  
(Professora Gisela – coordenadora pedagógica).

O histórico das turmas de progressão na escola deve ser entendido no contexto histórico da própria instituição escolar. Cabe ressaltar que a escola passou a funcionar no ano de 1997 atendendo um grande número de crianças e adolescentes que nunca haviam freqüentado os bancos escolares. Em função da defasagem idade-escolaridade que apresentavam, esses alunos passaram a formar e a freqüentar as turmas de progressão. Associada a essa questão existia ainda a dificuldade encontrada pela escola no momento da matrícula desses alunos onde pais e/ou responsáveis não sabiam informar com exatidão até qual série seu filho(a) havia freqüentado<sup>28</sup>. Por essas razões, esses alunos iam para as turmas de progressão para posteriormente serem enturmados em ano-ciclo.

Essas características presentes na comunidade escolar possibilitaram a emergência de um significativo número de turmas de progressão, chegando a escola a ter nove turmas de progressão do II ciclo. A “*explosão*” das turmas de progressão no II ciclo ocorreu em função das características da comunidade escolar, associadas ao fato do II ciclo ter-se tornado um ponto decisivo na escolarização dos alunos.

**Fabiane.** *“Chegava a acontecer desses alunos permanecerem os três anos do II ciclo e aí não conseguirem ser..., ou não conseguirem passar pro III ciclo e irem pras turmas de progressão?”*

**Prof. Gisela:** *“Exatamente isso. As B30 começaram a ser um ponto estrangulador, onde vários alunos chegavam nas B30, as professoras que trabalhavam tinham medo de passar pro III ciclo e colocavam nas turmas de progressão. Isso era aceito, então. Isso foi feito muito tempo assim. Então, além deles terem passado os três anos, eles vinham pra progressão onde não conseguiam mais sair.”* (Professora Gisela – coordenadora pedagógica)

---

<sup>28</sup> Por exemplo, alguns pais informavam que seu filho(a) havia freqüentado até a quinta série e quando esse aluno chegava a escola os professores viam que ele ainda não havia se alfabetizado. Os professores relatam que esses episódios ocorreram com freqüência nos primeiros anos de funcionamento da escola na região, e exigia uma (re)organização das turmas no início do ano letivo.

Parece que esse movimento realizado pela escola – e expresso na fala da coordenadora – produz uma ruptura no *continuum* das aprendizagens dos alunos, apontando para a presença de obstáculos na fluência do processo de escolarização dos alunos. Em uma das reuniões pedagógicas das quais participei, o encaminhamento de alunos do II para o III ciclo foi motivo de discussão entre os professores. Os professores de III ciclo argumentavam que alguns alunos não poderiam estar no III ciclo porque não haviam construído algumas aprendizagens prévias e na medida em que esses não tinham esses “*pré-requisitos*” ficava difícil o desenvolvimento do conteúdo a ser trabalhado naquela etapa da escolarização. Nessa ocasião, foi proposta por uma das coordenadoras pedagógicas do III ciclo a construção de um instrumento coletivo que estabelecesse parâmetros referentes às aprendizagens dos alunos e que pudessem auxiliar o professor no encaminhamento desses alunos. Arroyo (2000), ao falar sobre os critérios que justificam a retenção ou a promoção dos alunos, faz uma crítica ao uso da lógica precedente dos conteúdos, usada exhaustivamente pela escola tradicional, e que transportamos para a escola organizada por ciclos de formação.

Os critérios que justificam a retenção ou a repetência e a enturmação de diferentes idades na mesma série é a suposta lógica precedente dos conteúdos: o domínio do letramento precede todo o percurso subsequente, logo o aluno não poderá ir para frente enquanto não dominar a lecto-escrita, não poderá passar para a próxima série se não dominar a média de conteúdos da série precedente, independente da idade que tiver e do ciclo de desenvolvimento humano em que estiver. Poderá estar na adolescência se não souber ler, escrever ou contar será enturmado com criancinhas de 6 e 7 anos, nas primeiras séries, e aí poderá ficar por anos independente de seu tempo humano. Violentamos seu tempo. (Arroyo, 2000, p.162)

No que se refere aos encaminhamentos dos alunos, de turma de progressão para turma de ano-ciclo, houve situações em que se conseguiu encaminhar esses alunos, porém nem sempre essa passagem era considerada bem sucedida.

*“Eu acho que a gente tem que ter muito cuidado. (...) Porque eu já vi casos, tenho três casos, nessa minha turma diferenciada, de alunos que foram de turma de progressão direto pra uma turma de ano-ciclo, muito grande, os professores não têm muita noção, né? Da onde eles vieram, e começam a trabalhar com uma outra lógica que eles não tão*

*acostumados. Então é mais fácil, começar a não vir à aula, ou vir e brincar o tempo inteiro, e acaba sendo uma perda pra essa criança. Não um ganho...”* (Professora Laura – Professora de turma diferenciada)

Na dificuldade de se produzir continuidades na aprendizagem dos alunos, muitos eram encaminhados e/ou permaneciam, por um significativo período, nas turmas de progressão. Segundo o discurso existente na instituição investigada, houve uma tentativa de se romper com a fixação dos alunos nas turmas de progressão, bem como de se romper com a fixação dessas turmas no ambiente escolar, com o surgimento das turmas diferenciadas.

*“A gente imaginou que enturmando eles em ano-ciclo, pensando em projetos de trabalho pra essas turmas, com professores que se dispusessem a trabalhar com essas turmas, a gente pudesse dar conta das dificuldades dessas crianças, né? Então, o ano passado, o que a gente fez: muitos alunos da progressão ou alunos de ano-ciclo, que teriam dificuldade e que os professores tensionariam pra ir pra progressão, a gente organizou em turmas diferenciadas, que são turmas com um número menor de alunos e um número menor de professores.”* (Professora Gisela – coordenadora pedagógica)

*“Daí a gente teve essa idéia das diferenciadas. “Quem sabe a gente faz as diferenciadas?” Não poderia ir pra progressão mesmo, porque não poderia ir pra CP. Ta em ano-ciclo, não poderia passar pra uma CP. Então vamos pensar na diferenciada. Número de alunos menor, que é pra se trabalhar mais essas questões que eles precisam, né? E não com aquele monte de professor. E aí a gente teve essa questão, assim, de propor isso pra SMED, pra ser aceito.”* (Professora Gabriela – professora de turma diferenciada)

A criação dessas turmas, segundo as professoras, representa uma tentativa de diminuição do número de alunos no espaço da turma de progressão, *“... alunos da progressão ou alunos de ano-ciclo, que teriam dificuldade e que os professores tensionariam pra ir pra progressão, a gente organizou em turmas diferenciadas.”* (Prof. Gisela). Configura-se também, como um espaço para aqueles alunos que não tinham para onde ir. A permanência em turma de ano-ciclo se apresentava difícil, ao

mesmo tempo em que não poderiam ir para uma turma de progressão *“Não poderia ir pra progressão mesmo (...) Então vamos pensar na diferenciada.”* (Prof. Gabriela).

Além disso, as duas professoras relatam que as turmas diferenciadas emergiram no âmbito do espaço escolar nos denominados “nichos de criação”<sup>29</sup>, caracterizando-se como um projeto da escola proposto para a SMED. Conforme o projeto inicial<sup>30</sup>, essas turmas são organizadas com um número máximo de 20 alunos, com um professor referência e os professores especializados (língua estrangeira, arte-educação, educação física). E, ainda, os alunos têm prioridade nos atendimentos na SIR, no Laboratório de Aprendizagem, no Laboratório de Informática e na presença do professor volante. No entanto, nem todas as professoras atribuem a criação das turmas diferenciadas a uma *“invenção”* da escola.

*“Olha, isso é uma proposta nova, né? Na rede. Eu não tenho experiência porque não tive nenhuma dessas turmas, começou esse ano aqui na Escola.”* (Professora Juliana – Professora de turma de progressão)

*“E na verdade, assim ó, não foi um dispositivo da Escola, né? A SMED abriu o ano passado, no final do ano, pras escolas que tivessem nessa situação e nossa Escola se aproveitou, dessa brecha. Eu digo “se aproveitou”, na verdade não, ...mas aproveitou disso pra tentar eliminar com as turmas de progressão, porque o ano passado a gente tinha... seis turmas de progressão, no ano anterior a gente tinha nove... Muita turma de progressão...”* (Professora Laura – professora de turma diferenciada)

Pode-se perceber, portanto, que a criação das turmas diferenciadas aparece como uma proposição da SMED, segundo a apreciação de algumas professoras. As entrevistadas não são consensuais quando indicam quem *“idealizou”* e propôs a implementação dessas turmas. A última professora ainda esclarece – *“... nossa Escola se aproveitou, dessa brecha (...) pra tentar eliminar com as turmas de*

---

<sup>29</sup> Expressão proposta por Moll (2004) *“...que expressa a presença de pequenos grupos de professores ou mesmo de professores individualmente com seus alunos, com ou sem apoio das estruturas de poder da escola, e que inventam práticas significativas de aprender e de conviver no cotidiano escolar.”* (p.110)

<sup>30</sup> Documento elaborado pela escola e apresentado a SMED.

*progressão*”. (Prof. Laura). A criação das turmas diferenciadas aparece estritamente vinculada à tentativa de eliminação das turmas de progressão no contexto escolar. Esse é um ponto que converge na fala de todas as professoras<sup>31</sup>, que associam a criação das turmas diferenciadas a uma tentativa de redução e extinção das turmas de progressão.

*“...a gente trabalha e quando a gente vê aquele aluno, que a gente acha que pode encaminhar, enturmar em turma curricular, ninguém quer. Então fica meio rotulado, tem uma coisa assim, uma aura, “ah, é da turma de progressão, então, algum problema ele deve ter, né? Então, prá que que a gente vai querê ele pra incomoda?” Então, ...o que se pensou é que a turma diferenciada ela vem responder a isso, porque a gente enturma eles num ano ciclo, trabalha com os moldes da turma de progressão, mas numa forma assim, ó: que sim! Esse aluno pode ser enturmado, ele tem capacidade de aprender. Porque parece que nenhum tem, que vai ser difícilimo – como é que nós vamos enturmar, eles nunca vão conseguir acompanhar”.* (Professora Lia – professora de turma diferenciada)

*“Turma diferenciada é aquela, a, a Escola montou como, com um critério, né, seria a turma diferenciada, pra não caracterizar uma turma de progressão. Tipo, tira o rótulo que tava tendo as turmas de progressão e diminuir as turmas de progressão, que elas têm a característica, também, de turma de progressão, só que pra minimizar a situação, botaram turma diferenciada”.* (Professora Roberta – professora de turma de progressão)

Para além de uma tentativa de redução e extinção das turmas de progressão, aparece, de uma forma muito clara, a ligação que as professoras estabelecem entre as duas turmas – progressão e diferenciada – colocando-as em equivalência *“...a gente enturma eles num ano ciclo, trabalha com os moldes da turma de progressão”* (Prof. Lia) indicando ter ocorrido muito mais uma mudança na nomenclatura do que nas práticas que permeiam essas turmas *“...seria a turma diferenciada, pra não caracterizar uma turma de progressão. Tipo, tira o rótulo que tava tendo as turmas de progressão.”* (Prof. Roberta).

---

<sup>31</sup> Exceto a Professora Juliana. Essa foi a única que não realizou associação direta entre a criação das turmas diferenciadas e a tentativa de diminuição das turmas de progressão.

As turmas diferenciadas também estão servindo para amenizar a dificuldade de enturmar alunos, acabando por exercer uma função de “*intermediárias*” e caracterizando-se como turmas de passagem da progressão ao ano-ciclo. “... quando a gente vê aquele aluno, que a gente acha que pode encaminhar, enturmar ele em turma curricular, ninguém quer”. (Prof. Lia), Percebe-se que o fato de pertencer ao espaço da turma de progressão parece determinar a capacidade de aprender do aluno estando esse movimento de retirada – da progressão para a diferenciada – vinculado a uma tentativa de (re)significação da aprendizagem e da possibilidade de enturmação desses alunos.

Merece destaque a emergência das turmas diferenciadas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Provavelmente, em função do significado e das características que as turmas de progressão vinham apresentando, as turmas diferenciadas encontraram terreno fértil para se propagarem, ocorrendo uma rápida difusão das mesmas pelas escolas. No contexto escolar em que se desenvolveu a pesquisa, a emergência das turmas diferenciadas aparece estritamente vinculada a uma tentativa de diminuição e de extinção das turmas de progressão, porém é provável que o surgimento dessas turmas esteja cumprindo funções variadas, de acordo com o contexto escolar de referência.

Saímos do refeitório e fomos para o pátio aguardar o sinal bater para o recreio. Desço as escadas ao lado da professora e rodeada por alguns alunos. Paramos no pavilhão coberto que fica na entrada da escola. Os alunos se dispersaram pelo pátio, alguns indo para a pracinha, outros formando pequenos grupos (duplas) ficaram conversando. “*Longe*” dos alunos começamos a conversar, eu e a professora Luiza [é a primeira semana dessa professora na escola. Ela veio substituir a professora Juliana que saiu de licença maternidade]. (...) A professora realiza perguntas sobre a pesquisa: o que estou pesquisando, qual a temática do trabalho. Questiona em quais turmas estou realizando observações. Explico que inicialmente estavam previstas observações nas BPs, mas que, com a criação das turmas diferenciadas, essas turmas também foram contempladas. Ela questiona se estou realizando observação em todas as turmas de progressão e diferenciadas. Explico que não, que estão sendo observadas as duas turmas de progressão do II ciclo e uma turma diferenciada do segundo ano do II ciclo. Ela me conta que no turno da tarde trabalha em outra escola do município. Relata que as turmas de progressão constituem-se como um problema “*geral*” em toda a Rede. Fala que nessa outra escola em que trabalha essas

turmas são conhecidas como a “*turma dos loucos*”, ninguém quer. Pergunto se ela acha que esses alunos de progressão sofrem discriminação. Ela responde que sim, com certeza, que na outra escola existe um preconceito muito grande referente a essas turmas e a esses alunos. Questiono como ela sente isso na escola (Chico Mendes). Ela fala que parece não haver uma diferença tão grande, parecendo esses alunos serem mais bem aceitos no contexto escolar. Questiono se na outra escola em que ela trabalha existem também as turmas diferenciadas. Ela responde que sim. Começa a dizer que na turma “X” existe dois alunos, na turma “Y” existe uma menina, na turma “Z” existe uma menina e um menino. Levo um tempo para conseguir entender o que a professora estava dizendo, parecendo a denominação “*diferenciada*” estar vinculada e presença de um ou dois alunos nas turmas. Questiono porque essas turmas são consideradas diferenciadas e obtenho como resposta que são diferenciadas por compreenderem alunos que são diferenciados, que freqüentam a SIR. Pergunto se essas turmas têm essa nomenclatura. Responde que sim. Questiono novamente se essas turmas são chamadas, por exemplo, de B13D. Ela responde que sim. Provavelmente em função da minha reação [creio que de surpresa por as turmas diferenciadas estarem associadas à presença de alunos de SIR] a professora me questiona: Por quê? Como são as turmas diferenciadas aqui? Explico que são turmas que foram criadas pensando na problemática dos alunos de turmas de progressão que ingressavam nas progressões e não saíam mais. Além disso, as diferenciadas estavam se caracterizando como turmas de passagem da progressão ao ano-ciclo, uma forma de retirar os alunos das turmas de progressão e de diminuir essas turmas no contexto escolar. Ela diz: “-*Não, não, lá* [referindo-se a outra escola] *é diferente!*” (Diário de campo 02/09/2003 – observação BP2)

A nomenclatura “*diferenciada*” aparece vinculada à presença de alunos nessas turmas que freqüentem a Sala de Integração e Recursos (SIR). Cabe lembrar que o espaço da SIR destina-se a atender alunos com necessidades educativas especiais, de caráter transitório ou permanente, que necessitem de um atendimento complementar.

No âmbito das turmas de progressão, merece destaque a ligação que os sujeitos escolares realizam entre alunos de TPs, de SIR e do Laboratório de Aprendizagem. As professoras entrevistadas alegam que a grande maioria dos alunos que freqüentam esses espaços – SIR e LA – são alunos de turma de progressão, acreditando que as TPs (e agora também as turmas diferenciadas)

constituem-se como as turmas com maior número de alunos em atendimentos especializados.

*“...a gente tem turmas assim, de progressão (...) que a gente tem esses alunos que a gente chama “em integração”, que são alunos que têm algumas dificuldades ou diferenças. Ou alunos, como a gente tem aqui, ahn, que vêm da Sala de Integração e Recursos que vêm de Escola Especial, né, por “n” diferenças e que também entram dentro dessa questão da turma de progressão. Não só na turma de progressão, porque agora já tem as turmas diferenciadas, também...”*  
(Professora Lia – professora de turma diferenciada)

Somente uma professora iguala as turmas – TPs e ano-ciclo – relatando que existem turmas de ano-ciclo que comportam muitas crianças em atendimento com a SIR tanto quanto as turmas de progressão.

*“Tem muito aluno, é uma quantidade enorme de crianças em integração... Uma quantidade muito grande, se for analisar, se tu pegar esse dado na Escola, é um número enorme de crianças e elas estão espalhadas por todas as turmas, tanto turmas de progressão quanto turmas de ano-ciclo...”* (Professora Laura – professora de turma diferenciada)<sup>32</sup>

A Sala de Integração e Recursos situada na escola atende os alunos da escola e de outra escola municipal pertencente à mesma comunidade. A SIR funciona com duas professoras atendendo em torno de 45 alunos<sup>33</sup> pertencentes às duas escolas. Da escola Chico Mendes são atendidos 23 alunos sendo que: nove alunos são de A20, dois são de A30, três são de AP, três de B10, dois de B20D e quatro de BP. Ao somarmos o número de alunos de ano-ciclo que freqüenta esse espaço temos: nove alunos de A20, mais dois alunos de A30, mais três alunos de

---

<sup>32</sup> Creio que a Professora Laura se contrapõe às demais professoras porque é a única que atuou, no ano de 2002, em turma de progressão e, no turno oposto, em turma de ano-ciclo. No ano de 2003, trabalhou com turma diferenciada, no turno da manhã e ano-ciclo à tarde. Esta situação possibilita a professora ter a noção de como se configuram as turmas de ano-ciclo, bem como potencializa o estabelecimento de comparações entre as turmas – progressão e ano-ciclo.

<sup>33</sup> Essas informações foram coletadas junto às professoras da SIR no segundo semestre de 2003.

B10, obtendo um total de 14 alunos. Somando os alunos de progressão mais diferenciada temos: três alunos de AP, mais dois alunos de B20D, mais quatro alunos de BP obtendo um total de nove alunos. Observa-se que, dentre os alunos que freqüentam a SIR, a maioria deles pertence às turmas de ano-ciclo.

Quanto ao Laboratório de Aprendizagem, esse possui quatro professoras, sendo que cada uma delas atende uma média de 45 a 50 alunos, do I, II, III ciclo e, também, alunos do ensino noturno EJA (Educação de Jovens e Adultos). No âmbito das turmas de progressão, oito alunos de TP do II ciclo são atendidos no LA. No que se refere às turmas diferenciadas, recebem atendimento sete alunos do segundo ano do II ciclo (B20)<sup>34</sup>. Somando os alunos – progressão e diferenciada – temos um total de 15 alunos freqüentando o Laboratório de Aprendizagem, de um total de 180 a 200 alunos que são atendidos nesse espaço.

Esses dados nos mostram que os espaços da SIR e do LA compreendem de forma quase equivalente alunos das turmas de progressão (e diferenciada) e de ano-ciclo. É muito provável que a associação existente entre aluno de turma de progressão e de turma diferenciada esteja relacionada com a representação que caracteriza tais alunos no imaginário dos professores.

A produção – real e simbólica – de um espaço compreende uma intrincada rede de relações e significações, manifestando-se como produto de crenças, concepções, práticas e afetos. No âmbito das turmas de progressão, esse espaço já não correspondia mais aos objetivos para os quais fora idealizado ficando fadado aos estigmas, rótulos e rechaços. Sobre o processo de rotular, Eizirik (2001) esclarece:

... O processo de rotular é bastante complexo, e nele entram em jogo as dimensões de quem percebe e de quem é percebido. É um processo ativo que ocorre nos dois sentidos (...) que funciona de modo que aqueles que sofrem a ação terminal acabem por corresponder a ela, agindo exatamente como se espera deles.” (Eizirik, 2001, p. 143)

Pode-se observar que poucos professores se dispunham a trabalhar com essas turmas; que os alunos se sentiam discriminados nesses espaços; que esse lugar (o da progressão) passou a ser visto como o lugar do não-aprender; e que a própria organização dos ciclos associada a características da comunidade confluíram para a “*explosão*” das turmas de progressão do II ciclo.

No plano da intencionalidade explícita no discurso das professoras, a constituição e implementação das turmas diferenciadas surgiram como uma tentativa de quebra e de descontinuidades com esses espaços ghetizadores, historicamente presentes no contexto escolar. Fruto de uma ação criadora, as turmas diferenciadas emergiram estritamente vinculadas às turmas de progressão, já que sua funcionalidade compreende a redução e extinção das turmas de progressão, servindo para os alunos como uma turma de passagem – da progressão ao ano-ciclo. A vinculação manifesta-se, também, na semelhança referente à forma de agrupamento desses alunos, ao número de alunos que compõem essas turmas, na proposição de uma professora referência, na prioridade nos atendimentos na SIR, no Laboratório de Informática, na atuação do professor volante.

Pode-se afirmar a presença de uma mudança na nomenclatura, ao mesmo tempo em que se visualiza a estreita relação entre as duas turmas. Neste contexto alguns questionamentos são produzidos: O que vem a ser uma turma de progressão? O que vem a ser uma turma diferenciada? Quais as diferenças entre elas? Quais os critérios utilizados para decidir que alunos foram para uma turma diferenciada e que alunos permaneceram em turmas de progressão? Quais as mudanças reais e simbólicas que foram produzidas no contexto escolar com a criação dessas turmas? Essas reflexões constituem-se nos focos de análise do capítulo seguinte.

---

<sup>34</sup> Essas informações foram coletadas junto às professoras do Laboratório de Aprendizagem no segundo semestre de 2003.

## **6 CONCEITUALIZANDO E DEFININDO OS ESPAÇOS ESCOLARES**

---

O presente momento da análise tem como objetivo conhecer e compreender como os sujeitos escolares – professores e alunos – conceituam as turmas de progressão e as turmas diferenciadas. E, como esses espaços são definidos através de práticas cotidianas desenvolvidas em relação a essas turmas.

Antes de se remeter às respostas das professoras à indagação “*O que é uma turma de progressão?*”, cabe mencionar como esse espaço é definido e caracterizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Serão organizadas Turmas de progressão em todos os Ciclos, com o objetivo de atender alunos com defasagem entre idade e escolaridade, bem como proceder à adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma. (SMED apud Rodrigues, 1999, p. 31)

Ao conceitualizarem o que é uma turma de progressão, as professoras referendam esse espaço em duas dimensões. A primeira dimensão corresponde a como essas turmas deveriam funcionar teoricamente, de acordo com as proposições da Secretaria Municipal de Educação.

*“Putz! Uma turma de progressão, teoricamente, em princípio ela é caracterizada por alunos que tão fora da idade pro nível de conhecimento que se requer pra aquela idade, né? Em princípio, seria isso. São alunos que não corresponde o nível de conhecimento deles com a idade cronológica...”* (Professora Lia – professora de turma diferenciada).

*“Pra SMED são turmas separadas, consideras turmas de passagem que o aluno, por exemplo, veio de uma outra escola que era seriada, então até a gente saber que turma colocar, ele fica na progressão com a gente fazendo a avaliação melhor. Ou são alunos que têm um histórico de repetência em outras escolas e vêm pra progressão até a gente conseguir, assim, (...) “ele tá em tal nível, pode ir pra tal turma”. Pra SMED seriam turmas de passagem, tanto que nas turmas de progressão o aluno pode avançar em qualquer momento do ano, né?”* (Professora Gabriela – professora de turma diferenciada).

A segunda dimensão compreende o que vem a ser esse espaço para elas e como ele funciona na prática. No conjunto das seis professoras, somente uma professora realiza aproximações entre o discurso oficial e o cotidiano escolar ao referendar como concebe esse espaço.

*“Pra mim, a turma de progressão é uma turma onde tem crianças numa faixa etária que não, ahn, que é diferente da faixa etária daquelas outras crianças de ano-ciclo, né? E que têm uma defasagem de aprendizagem”.*(Professora Laura – professora de turma diferenciada)

Nas falas das demais professoras é possível perceber a presença de uma dissonância e a significativa distância que vem se produzindo entre a proposição dos gestores e o funcionamento prático dessas turmas.

*“Ahn, são alunos que tão há... anos na progressão, né, e tem o próprio conflito com a Secretaria, porque, teoricamente, pode ficar dois anos na turma de progressão, só que às vezes tu não tem como enturmar em outra turma, né? (...) Então a idéia é que a progressão seja esse espaço pra essa diferença. Então são turmas que, também, tão englobando muitos alunos com problemas que vão além da aprendizagem, são problemas comportamentais, então acaba tendo um certo estigma com as turmas”.*(Professora Gabriela – professora de turma diferenciada)

O relato da professora toca em pontos nevrálgicos da organização escolar. A dificuldade de enturmar os alunos de TPs em turmas de ano-ciclo, alegando não existirem outras turmas, além da progressão, capazes de acolherem esses alunos, relega-os a continuarem nesses espaços. Além disso, a permanência dos alunos no âmbito das TPs parece se constituir como uma problemática de quem vive a situação específica – aluno e professor –, não chegando a se constituir como uma questão que se impõe a todos os professores da escola, conforme esclarece Rodrigues (1999):

*É importante que todos os profissionais da escola centrem seus esforços no sentido de incluir os alunos das Turmas de progressão na escola e, para tanto, é necessário que os espaços coletivos de reflexão e ação sejam organizados de forma a assegurar a articulação do corpo docente.* (Rodrigues, 1999, p. 44)

Para além de um espaço caracterizado pela permanência dos alunos, as turmas de progressão também se caracterizam por abrangerem a “*diferença*” – *“Então a idéia é que a progressão seja esse espaço pra essa diferença”* (Prof. Gabriela) – parecendo se constituir como um espaço que abriga todos que fogem de

uma “*determinada ordem*”, e de determinados padrões cognitivos e comportamentais. Provavelmente, a “*concentração da diferença*” contribui com a produção de estigmas e discriminações referentes a essas turmas e a seus alunos.

O conflito com a Secretaria, conforme relato da professora Gabriela, se produz em função do tempo de permanência dos alunos nas TPs, que extrapolam – e muito – o limite máximo de dois anos, conforme elucida o diálogo estabelecido com duas alunas de turma de progressão.

Joana<sup>35</sup> se levanta atravessa a sala de aula e senta em cima da classe na frente da qual estou sentada. Inicia uma conversa [...] Maria se levanta vem em nossa direção e conta que sempre foram colegas. Pergunto a Joana: “– *Quanto tempo tu estuda na escola?*” Joana responde: “– *Há quatro anos.*” Pergunto: “– *Quais turmas tu já estudou?*” Joana responde: “– *Sempre em turma de progressão, eu só estudei em progressão, desde o início.*” Olho para Maria e concluo: “– *Então tu também está há quatro anos em turma de progressão?*” Maria responde que sim e começa a relatar as turmas e as professoras que tiveram. Joana ajuda a colega a se lembrar. [observo que sempre estudaram em BP, o que mudava era o número, por exemplo, um ano estudaram na BP5, outro ano na BP3 e assim por diante] Questiono as alunas: “– *E o ano que vem, o que vocês esperam do ano que vem?*” Joana responde: “– *O ano que vem não. Minha mãe disse que esse é o último ano que eu posso ficar em BP, se o ano que vem, eu rodar de novo, minha mãe me mata. Disse que vai me tira da escola. Não posso mais ficar em BP.*” Maria acrescenta: “– *Tá louca! Deus me livre continuar nessa turma horrorosa.*” A professora Roberta chama as alunas para que retomem a atividade que estavam realizando. (Diário de campo 04/09/2003 – observação BP1)

Nota-se a fixação das alunas nesses espaços – quatro anos. Observa-se que a permanência nas TPs significa sinônimo de reprovação para as alunas e suas famílias. Juntamente com o “*fantasma*” de mais uma “*reprovação*”, vem a ameaça com que sofre Joana, de retirada da escola, caso permaneça em progressão. Repete-se nessa cena, o histórico da escola pública brasileira de reprovação, repetência e evasão tal como nos apontam, os estudos realizados na década de 80 e 90, como o de Freitas (1989), Patto (1990) e Moll (1996). Além disso, pode-se

---

<sup>35</sup> Os nomes usados são fictícios objetivando a preservação da identidade dos alunos.

perceber o desejo de não pertencer mais a essas turmas e a concepção sobre esse espaço como algo não prazeroso de estar e pertencer – “*turma horrorosa.*”

As professoras de turmas de progressão, ao definirem suas turmas, caracterizam esse espaço.

*“A turma de progressão é uma turma muito especial, no sentido de que exige muito a nível afetivo, a nível cognitivo, é uma incógnita, porque eh, as dificuldades é “n”, assim. Eu tenho a faixa etária de onze a dezessete anos, eu tenho o que não sabe ler, eu tenho quem sabe ler e quer mais, então é muito heterogênea a turma de progressão, mas eu, eu não rótulo tipo “é uma turma diferente das demais”, mas o trabalho, ele já, ele tem essa característica diferente, mas eu não, eu não rotulo por ser progressão, mas pela aquela questão dos traumas, eles têm uns traumas. De que não querer, pega e coloca objet..., ahn, bota obstáculo, “não vou conseguir”, “eu não quero...”, nem tentam! Né. Precisa de um olhar diferenciado sim, é necessário. São espertos, oralmente sabem falar tudo, colocam tudo oralmente, chega no papel, no registro, não querem nada. Não querem registrar pelo trauma, né, pelo medo que eles têm da dificuldade deles na parte escrita.”*  
(Professora Roberta – professora de turma de progressão)

O primeiro ponto que merece destaque na fala desta professora situa-se na caracterização que ela realiza da turma como – “*uma turma muito especial*”. A própria denominação “*especial*” possibilita possíveis aproximações com as turmas que, ao longo da história da educação e da educação especial, responsabilizaram-se por abrangerem e educarem os “*desviantes*”, os “*diferentes*”, os “*deficientes*”, as conhecidas “*classes especiais*”. Titton (2004) estabelece associações entre as classes especiais e as turmas de progressão esclarecendo

As classes especiais, depósitos de alunos condenados por “suas faltas” (de aprendizagem, de atitude, de vontade, de acompanhamento familiar...) [...] Aos poucos elas foram extintas. E os seus alunos, reenturmados. [...] No entanto, desde a implementação dos ciclos de formação na RME, uma nova referência está, de forma preocupante sendo constituída: a do aluno que freqüenta ou é egresso de turma de progressão, um dos desdobramentos dessa organização. (Titton, 2004, p. 118 e 119)

Para a professora Roberta, a turma de progressão constitui-se como um ambiente que exige muito afetiva e cognitivamente. Um espaço que parece desconhecer – *“é uma incógnita”*, em função das dificuldades de diversas ordens que ali se manifestam: diferenças de faixa etária, diferenças no nível de conhecimento dos alunos, insegurança dos alunos, dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico, entre outras.

Observa-se que uma questão de ordem organizacional – o agrupamento dos alunos reflete no interior da sala de aula e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A aglutinação de alunos com faixa etária tão diversa, de 11 a 17 anos, contrapõe-se à indicação de que na constituição das turmas de progressão *“...deve ser respeitado o critério de aproximação das faixas etárias, obedecendo a mesma lógica que fundamenta a organização curricular por Ciclos de formação.”* (Rodrigues, 1999, p. 44)

Além disso, a heterogeneidade não se faz presente somente por meio de diferenças referentes à idade cronológica dos alunos, mas também pelos conhecimentos escolares apresentados por cada aluno, exigindo da professora uma proposta didático-pedagógica que contemplasse a multiplicidade, as diferenças entre os alunos e a heterogeneidade de experiências escolares presentes no contexto da turma. Porém esses aspectos não chegavam a ser contemplados na prática cotidiana. Essa professora apresentava significativas dificuldades no desenvolvimento do trabalho com os alunos, alegando não conseguir ter uma continuidade do mesmo.

*“Eu não consigo ter uma linha de trabalho com eles. Eu tenho que ir pra sala e ver como é que eles estão, aí eu consigo ver o que que eu posso fazer.”* (Professora Roberta – professora de turma de progressão)

Com base na fala da professora poder-se-ia pensar em uma falta de objetivos e de planejamento da ação pedagógica. Porém essas ações existiam, conforme relata a coordenadora pedagógica.

*“...a gente tá com uma assessoria de alfabetização da SMED. A assessora tá vindo acompanhar o trabalho das gurias de progressão, junto comigo, claro, né? Então toda quarta-feira a gente senta e organiza o planejamento. Isso, assim, tanto pros alunos, como pros professores, tem dado uma tranqüilidade, assim, né? De perceber que não, não é essa ansiedade que tem que dar conta de tudo. Tem que dar conta de algumas aprendizagens, que são fundamentais.”*  
(Professora Gisela – coordenadora pedagógica)

Apesar da efetivação de um trabalho em conjunto – professoras, coordenação pedagógica e assessoria da SMED – no âmbito da turma de progressão da professora Roberta, podia se observar que, com frequência, os objetivos e o desenvolvimento de atividades não conseguiam serem postos em prática.

O trabalho desenvolvido, por vezes, apresentava-se descontextualizado, conforme procuro elucidar com fragmentos do diário de campo. Permito-me utilizar um longo fragmento do diário de campo, o qual ilustra dinâmicas produzidas em sala de aula, que abordam tanto questões de ordem pedagógica, quanto comportamentais, referentes à relação entre a professora e os alunos.

[...] A professora avisou aos alunos que iria buscar a chamada e que hoje eles trabalhariam com o dicionário.[...] Retornou, distribuiu os dicionários e perguntou: “-*Quem irá trabalhar com o Felipe?*?” (aluno com deficiência visual). Ninguém quis. [...] “- *Já que vocês não quiseram trabalhar com o Felipe, eu vou trabalhar com ele. E ele vai escolher a palavra que nós teremos que procurar no dicionário.*” Olhou para o Felipe e disse.: “- *Escolhe uma palavra Felipe*”. Felipe olha para a professora e fica em silêncio. “- *Então escolhe uma letra.*” Felipe permanece em silêncio. “- *Ah!! Não vai escolher. Então tá. Então eu vou escolher. Deixa eu ver.... Emancipar!. Gente procurem aí no dicionário: Emancipar.*” Nem todos os alunos começaram a procurar. Poucos encontraram [...] O Tales foi o único aluno que desenvolveu toda a atividade. Achou a palavra no dicionário, leu seu significado, copiou no caderno, e quis colocar no quadro a palavra e seu significado. Depois disso, a professora passou a atividade: 1 Pinte as vogais das palavras: emancipar – contexto – evolução. [...] A professora termina de passar a atividade, explica para os alunos. A Maria e o Tadeu verbalizam que não vão fazer. [...] A professora insiste

para a Maria realizar a atividade. Ela responde: “– Ah! *Eu não vou fazer.*” [...]A professora olhou para a Maria e questionou: “– *Tu não vai fazer?*”. Ela respondeu: “– *Eu não*”. A professora perguntou: “– *Tu não sabe?*”. Ela respondeu: “– *Não, eu não sei nem quero.*” Professora: “– *Ah! Eh!*”. Maria fala: “– *Ai eu não quero fazer merda nenhuma, porra nenhuma. Vai, Vai, Vai, me deixa. Vai a merda!*”. [...] A professora retoma a conversa com a Maria dizendo que ela não ta bem, que se ela quiser conversar a professora aceita conversar, mas que não vai aceitar desaforo. Fala que se ela quiser pode ir conversar com a ... [orientadora], mas que esse tipo de atitude ela não iria aceitar. Maria pede pra que deixe ela quieta, dizendo não estar bem. A Vania se levanta da classe, pela primeira vez, dizendo: “– *Tu nunca ta bem Maria!*”. Olhou-se no espelho e sentou de lado com as costas apoiadas na parede e os pés para cima, em cima de uma classe. [...] A Vania questionou a professora: “– *Oh! Professora tu não acha que enche o saco?*”. A professora: “– *É meu papel encher o saco*”. Nisso os meninos Lucas, Tadeu e Tales começaram: “– *Pára, pára, pára*”, solicitando que elas [professora e alunas] parassem a discussão que estava se iniciando. A discussão continuou com a Maria e a Vania criticando as atividades que a professora estava solicitando. A Maria pediu continhas. A professora disse: “– *Ah! Vocês só querem continhas. Vocês têm é cabeça pequena porque existem mais coisas no mundo além de continhas*”. Vania solicitou que queria ler. A Maria disse que se a professora passasse continhas ela fazia. A Professora disse: “– *Então ta! Aqui estão as continhas*”. E começou a passar no quadro. Referindo-se a Vania disse: “– *E tu, tu eu vou arrumar um livro pra ti ler*”. [...] Após colocar as contas no quadro, procurou um livro que Vania pudesse ler. Achou um livro de geografia de Tadeu pediu emprestado ao aluno, sentou ao lado da Vania e solicitou a aluna que lesse um texto do livro. (Diário de Campo 09/09/2003 – observação BP1)

Observa-se a variação das atividades num curto espaço de tempo, sem que essas atividades apresentem uma relação de continuidade. Acredito que a própria caracterização das TPs exijam do professor um alta capacidade de negociação com os alunos “...respeitando a integridade do sujeito e sem renunciar ao nosso projeto de instruí-lo, em tensão permanente entre “o faça como você quiser” e o “faça como eu quero”, pode esboçar-se um querer comum, um querer aprender.” (Meirieu, 1998, p. 42). Tal como fala Meirieu, deve haver um “comum” entre as duas partes e não o abandono de uma das partes (no caso a professora, que abandona sua proposta inicial de trabalho) em detrimento da outra (o desejo dos alunos de realizarem contas matemáticas).

Um dos fatores que contribuem para que a professora se veja obrigada a abandonar sua proposta inicial de trabalho é o próprio tipo de atividade que propõe aos alunos. A procura de palavras no dicionário, pela procura em si, parece não fazer sentido. Primeiro, a palavra emancipar surge como uma proposição da professora, sem saber se os alunos conheciam ou não seu significado e se tinham algum interesse, em conhece-lo. Além disso, nem todos os alunos da turma eram alfabetizados. Sem o domínio da leitura e da escrita, encontravam-se impossibilitados de realizar a atividade tal como foi proposta. Não houve nenhum tipo de adaptação desta atividade para esses alunos, que acabaram dispersando-se e estabelecendo conversas laterais. A dificuldade de identificar um sentido para atividade deve ter contribuído com a ocorrência de brigas, enfrentamentos e agressões por parte dos alunos em relação à professora: “– *Oh! Professora tu não acha que enche o saco?*”, como também por parte da professora em relação aos alunos: “– *É meu papel encher o saco*”. Na medida em que não consegue realizar aquilo que inicialmente havia proposto, acaba por se irritar com os alunos, chegando a ofendê-los: “*Vocês têm é cabeça pequena porque existem mais coisas no mundo além de continhas*”. Dessa forma, colabora para reforçar a insegurança dos alunos, a pouca ousadia que manifestam frente à aprendizagem e a baixa auto-estima que os caracteriza.

Observemos agora, como objetivos semelhantes de ensino – por exemplo, o uso do dicionário – podem contemplar diferentes atividades e maneiras de atingi-los.

Chego à sala de aula para observar os últimos dois períodos. [...] Os alunos possuem em cima de suas classes uma folha contendo a letra de uma música “*O que é o que é*”. [...] Antes do recreio, já haviam escutado a música. Agora a professora realiza a leitura da letra da música em conjunto com os alunos. Passa a atividade no quadro: 1) Retire da música as palavras que você não conhece o significado. Distribui os dicionários para os alunos. Valéria diz odiar o dicionário. Camila concorda com a colega repetindo a afirmação: “– *Eu também odeio o dicionário*.” Laura faz um comentário em relação ao dicionário: “– *É que esse monte de letra e a gente tendo que procurar as letras na ordem, a gente se atrapalha*.” [...] Laura diz não querer ler de novo a música, falando que conhece todas as palavras. A professora pergunta a aluna: “– *Tu sabe o significado da palavra “aprendiz?”*”. Ela responde que não e começa a procurar no dicionário a palavra “aprendiz” [...]

Laura acha a palavra “aprendiz”, mostra para a professora e copia o seu significado no caderno. Pede que a professora diga outra palavra. A professora sugere a palavra “lamento”. [...] Laura acha a palavra. Valéria pergunta onde achou. Laura pergunta para a professora se pode ajudar a colega. A professora responde que sim, que é por isso que eles estão sentados em grupo. [...] Valéria diz que vai procurar a palavra “mistério”. Laura e Camila também começam a procurar pela mesma palavra. [...] Laura fala que vai procurar a palavra “pureza” porque não achou a palavra “mistério”. A professora pega um dicionário e procura a palavra “mistério” para ver se realmente não existe tal como afirma a aluna. [...] Fala para Laura procurar melhor que irá encontrar a palavra “mistério”. Valéria diz que só tem “misterioso”. A professora ajuda: “– Em cima do misterioso.” Valéria: “– Achei!”. E ajuda a colega Laura a encontrar a palavra. [...] Laura volta a procurar a palavra que havia sugerido, “pureza”. (Diário de campo 13/11/2003 – observação – BP1)

A aprendizagem e o exercício do uso do dicionário ocorrem de forma contextualizada. Parte-se de um fio condutor – a letra da música “O que é o que é” – para a exploração e o desenvolvimento de diferentes atividades – cantar a música; fazer a leitura da sua letra; realizar a identificação das palavras desconhecidas; procurar essas palavras no dicionário; ler seu significado, e por fim, copiá-lo no caderno.

Pode-se notar, também, que as alunas manifestam suas opiniões diante do uso do dicionário dizendo não gostarem. Apesar disso, realizam a atividade. A tentativa de Laura, de não querer realizar a atividade, alegando não querer ler de novo a letra da música e conhecer todas as palavras é posta em xeque com a pergunta da professora: “– Tu sabe o significado da palavra “aprendiz?””. A aluna procura e encontra a palavra no dicionário. Pede à professora que sugira uma outra palavra, até o momento em que, ela própria, identifica e propõe a procura de uma palavra, “pureza”.

Continuando nossa busca de entendimento quanto à conceitualização das TPs, observemos agora como a professora Juliana define a turma de progressão:

*“Uma turma de progressão é uma turma onde tem um grupo de alunos que precisam de uma proposta pedagógica diferenciada. Ahn, são alunos, assim, “n’s” histórias, têm história de vida, uns que repetiram muito de ano. Aqueles alunos, assim, com problemas familiares, eu tenho até, se tu for ver a minha lista de chamada, são alunos que têm problemas com o Ministério Público, Conselho Tutelar, vindos da FEBEM. Então é, é uma turma diferenciada, nesse sentido, que exige um trabalho pedagógico diferenciado.”* (Professora Juliana – professora de turma de progressão)

A professora inicia e finaliza a sua fala enfatizando o desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferenciada para esses alunos. A pergunta que pode ser feita é porque somente esses alunos ou essas turmas necessitariam de uma proposta pedagógica diferenciada? Meirieu (1998) contribui para essa discussão e para o entendimento sobre as especificidades dos sujeitos no processo de aprender, defendendo a construção de uma pedagogia diferenciada.

... capacidades estruturais idênticas podem corresponder estratégias de aprendizagem muito heterogêneas; da mesma forma, compreendemos que um atraso nesse desenvolvimento cognitivo pode ser explicado por uma defasagem entre a estratégia utilizada preferencialmente pelo sujeito e as estratégias de ensino aplicadas em seu meio... Assim, os indivíduos são mais visuais, auditivos, motores, funcionam mais por globalização, oposição ou análise de um elemento, são mais ou menos sensíveis à diretividade de uma situação, às interações entre pares, organizam o tempo ora em pequenas unidades intensivas, ora em períodos mais longos... Um ensino que ignorasse essa realidade teria todas as chances de só ser eficaz de maneira totalmente fortuita; e é por isso que a pedagogia diferenciada não é um novo sistema pedagógico cuja moda poderia ser totalmente passageira: toda a pedagogia que teve sucesso foi diferenciada, ou seja, adaptada aos indivíduos aos quais foi proposta. (Meirieu, 1998, p. 83)

Dessa forma, todos os alunos, e não só os alunos de turma de progressão, mereceriam uma proposta de trabalho articulada com os seus diferentes *modos* de aprender. O ato pedagógico deveria, em si, contemplar a descoberta da indagação: *“Quem é esse sujeito?”*. E, nessa busca, conhecer os interesses, os desejos, os saberes, as formas de aprender dos alunos envolvidos. Enfim, ter elementos que permitam a proposição de um trabalho que respeite a pluralidade, as diferenças e as especificidades de todos os sujeitos.

A professora Juliana, ao definir a sua turma, fornece grande ênfase à caracterização dos seus alunos, referendando problemáticas que perpassam as questões específicas da aprendizagem, envolvendo aspectos de ordem familiar e social. Xavier (2004) mostra como esses aspectos também têm servido para a definição dos “*estranhos*”<sup>36</sup> no contexto escolar, relegando esses alunos a estarem separados dos ditos “*normais*”, seja nas antigas classes especiais, seja nas atuais turmas de progressão. Pode-se dizer que eles estarão também, nas recém criadas, turmas diferenciadas.

Ao conceitualizarem “*O que é uma turma diferenciada*”, as professoras demonstram diferenças em suas definições.

*“Eu ouço falar, assim, pelo que eu ouvi, eu não participei de nenhuma reunião, que é meio complicado, não se sabe bem ainda, o que que são essas turmas diferenciadas, né? Porque não são nem ano-ciclo normal nem progressão, é uma turma diferenciada, mas que características tem eu não sei dizer.”* (Professora Juliana – professora de turma de progressão)

Observa-se uma indefinição do que venha a ser essas turmas, bem como, em relação à sua funcionalidade: para quê e para quem devem servir no contexto escolar. Apesar de a coordenadora pedagógica relatar que essas turmas foram pensadas pela escola, através de discussões com o coletivo de professores, a fala da professora acima parece elucidar que nem todos os professores participaram desse processo. Aliás, as duas professoras de turma de progressão relatam não terem participado das reuniões e da criação das turmas diferenciadas, ao contrário das professoras de turma diferenciada que falam sobre a participação no processo de criação de suas turmas.

---

<sup>36</sup> Expressão utilizada pela autora para referir àqueles alunos que de alguma forma escapam à norma existente na instituição escolar e na sociedade.

*“A turma diferenciada é uma criação da Escola. É que a gente se reuniu, e justamente por essas características (...) que a progressão tem que diferencia do que ela é teoricamente, a gente pensou que tem alunos que tãõ com defasagem e que precisariam estar numa turma que não tivesse tantos alunos. A progressão também tem essa coisa de te no máximo 20 alunos pra ter um atendimento melhor, teria prioridade no atendimento da volância, no Laboratório. (...) São alunos que eram de ano-ciclo, que não poderiam passar pra uma progressão e a gente entendia também que não seria benefício ir pra progressão, né? Que são alunos que não tem problema, assim, de parar de não querer trabalhar. Eles têm problemas de aprendizagem mesmo.(...) Então a gente pensou em fazer com a característica da progressão no sentido de número de alunos, de atendimento diferenciado, assim.”* (Professora Gabriela – professora de turma diferenciada)

Houve a participação da professora no processo de discussão e de criação das turmas diferenciadas, as quais surgem, segundo o seu relato, para suprir um distanciamento produzido no âmbito das turmas de progressão entre sua proposição oficial e seu funcionamento prático. A proximidade na organização e no funcionamento das turmas – progressão e diferenciada – se faz presente no número de alunos que compõe essas turmas, além da prioridade de acesso aos serviços escolares que servem de suporte à ação pedagógica do professor. Há evidências de que as turmas diferenciadas funcionam com base nas *“características da progressão”*. Pode-se observar também, que a turma de progressão é reconhecida por essa professora, como um lugar não benéfico para os alunos, sendo a mesma destinada aos que apresentam problemas comportamentais e de rejeição ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

*“Olha, eu não gosto muito desse “diferenciada”, porque eu acho que todos os alunos são diferentes um do outro, então, todas as turmas são diferentes entre elas. No caso aqui da Escola, eu encaro mais como, assim ó: é uma tentativa de diminuir as turmas de progressão, né? E ver aquelas crianças que tem condições, de nesse espaço de um ano conseguir ser enturmado numa turma de ano-ciclo sem maiores problemas.”* (Professora Laura – professora de turma diferenciada)

Mais um vez aparece a relação entre turma diferenciada e turma de progressão, sendo a criação da primeira uma tentativa de extinção da segunda.

Além disso, observa-se a presença de um critério para os alunos estarem nas turmas diferenciadas devendo, esses alunos, apresentarem condições, de no espaço de um ano, estarem sendo enturmados numa turma de ano-ciclo “*sem maiores problemas*”. A fala da professora parece delegar somente ao aluno a responsabilidade de poder ou não fazer parte da turma diferenciada.<sup>37</sup>

Fica muito claro, através do relato das professoras, o vínculo existente entre as turmas de progressão e as turmas diferenciadas. Esta relação pode ser percebida com base nos aspectos organizativos e curriculares acima descritos. Além disso, há também elementos ligados à própria criação das turmas diferenciadas que surgem para diminuir e/ou extinguir as turmas de progressão do contexto escolar, em função de toda problemática associada a essas classes: aumento do número de TPs no ambiente escolar; dificuldade de encontrar professores que se sintam “*desafiados*” a trabalharem com essas turmas; tempo de permanência dos alunos nesses espaços; dificuldade de enturmar os alunos de progressão em turmas de ano-ciclo; dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico; heterogeneidade das TPs; problemas de aprendizagem, comportamentais, familiares e sociais apresentados pelos alunos; e por fim, a produção de preconceitos, rótulos e estigmas frente a esses espaços: “*a turma dos burros*”, “*a turma dos que não aprendem*”, “*a turma dos que não sabem ler*”, entre outros.

As proximidades e semelhanças entre as turmas – progressão e diferenciada – provocam uma reflexão sobre as mudanças produzidas no contexto escolar. Até que ponto se provocam rupturas, até que ponto se utiliza novas roupagens para velhos elementos. Em que medida esses “*novos*” espaços não acabarão fixados e enrijecidos pelo próprio funcionamento institucional escolar? Moll (2004) esclarece sobre os riscos que implicam as mudanças:

O risco que corremos – e não há como não correr riscos – é o de que, à medida que as mudanças na escola saiam dos “nichos de criação” e passem para os níveis da institucionalidade, para o campo das políticas educacionais, as novas regras engessem o que foi puro resultado da ação criadora, e os

---

<sup>37</sup> Os critérios utilizados para a definição dos alunos de turma de progressão e dos alunos de turma diferenciada serão discutidos de forma mais aprofundada ainda no presente capítulo.

velhos mecanismos de agrupamento ou de mobilidade ghetizadora (tipo turmas de educação especial, grupo de multirepetentes) levem ao retorno de padrões de reprovações ou de encaminhamentos (mesmo que não nominados) que significavam meras repetências/repetições de experiências anteriores fracassadas (Moll, 2004, p. 109)

Conforme proposta inicial de criação dessas turmas, essas seriam implementadas tendo um tempo de existência determinado – um ano.

*“...todos sabem que ano que vem eles têm que ir pra próxima turma de ano-ciclo. Eles não podem nem permanecer, nem retroceder nem ir pra uma progressão. Eles têm que avançar.”* (Professora Gisela – Coordenadora Pedagógica)

Porém, ao final do ano de 2003, a coordenadora relata que a escola está tensionando com a SMED para que sejam mantidas as turmas diferenciadas. Dessa forma, as professoras de turmas diferenciadas num trabalho em conjunto com a coordenação pedagógica, retomaram o projeto inicial dessas turmas, e estavam escrevendo sobre suas experiências de trabalho desenvolvidas no âmbito desses espaços. Esse registro tinha como finalidade sustentar, frente à mantenedora, a continuidade da existência das turmas diferenciadas no contexto escolar.

Informo que as turmas diferenciadas continuarão a existir no ano de 2004, e continuarão a ser turmas diferenciadas as mesmas turmas que receberam essa denominação no ano de 2003. Dessa forma, no ano de 2003 existiam três turmas diferenciadas do II ciclo – uma B10D e duas B20D, essas turmas passarão a ser no ano de 2004 – uma B20D e duas B30D.

Uma das perguntas que se pode fazer refere-se ao uso da denominação “*diferenciada*”. Apresenta-se possível entender a criação das turmas diferenciadas, consegue-se entender a sua funcionalidade, sua forma de organização específica, e sua proximidade com as TPs. Porém pode-se questionar por que essas turmas tinham que ser assim nomeadas. Porque não poderiam ser, somente, turmas de

ano-ciclo, com uma organização um pouco diferente em função das características e especificidades que apresentam.

Em contato com a orientadora e a coordenadora, questionei o uso da nomenclatura “*diferenciada*”. As duas foram unânimes ao afirmarem que essas turmas receberam essa denominação “*diferenciada*” para fins de organização interna da escola e da equipe diretiva. Relatam que de alguma forma precisavam situar essas turmas no coletivo de turmas da escola, mas que, a princípio, essa nomenclatura seria usada somente pela equipe diretiva e pelos professores, não chegando a ser explicitada para os alunos e suas famílias, bem como em lugares de circulação, como por exemplo, cartazes afixados nos corredores da escola e nas portas das salas de aula. No entanto, contrariando essas afirmações, as professoras falam que a informação se diluiu pela escola e que o adjetivo “*D*” tem sido usado, inclusive nos cartazes que identificam essas turmas<sup>38</sup>.

Entro no prédio onde funcionam somente salas de aula e uma sala de vídeo. Na parte térrea há três salas. Em uma delas funciona a sala de vídeo e nas outras funcionam as duas BPs, uma em frente à outra. As turmas são identificadas por um cartaz, situado em cima da porta da sala de aula, que referenda quais turmas funcionam naquela sala de aula, no turno da manhã, no turno da tarde e no turno da noite. [...] Subo dois lances de escada. [...] No final do corredor existem duas portas, uma ao lado da outra, olho para cima de uma das portas e vejo escrito “*B26D*”. Olho para o cartaz da porta ao lado e encontro: “*B25D*”. (Diário de campo 02/09/2003)

As professoras de turmas diferenciadas, referindo o uso da nomenclatura “*diferenciada*” e da sigla “*D*”, se posicionam:

*“Ela é “B25D” mais a gente não usa muito o “D”, assim. (...)É uma turma de ano-ciclo mas que tem características de progressão.”*  
(Professora Gabriela – professora de turma diferenciada)

---

<sup>38</sup> Cabe destacar que os cartazes que identificam as turmas são elaborados pela secretaria da escola.

A professora refere o pouco uso da designação “D”, apesar da sua utilização no próprio cartaz que identifica a turma. E, da frequência com que aparece – a utilização do adjetivo “D” – nas falas e conversas entre os professores, para se referirem a essas turmas.

*“Eu, eu nun..., nunca expliquei pra eles o que era “diferenciado”. Eles tão na B26. É uma B20 como outra qualquer, só é no turno da manhã, as duas B20 [referindo-se as duas B20 diferenciadas, B25D e B26D], porque não tem sala suficiente no turno da tarde, ponto.” (Professora Laura – professora de turma diferenciada)*

A professora refere-se à sua turma como uma B20 qualquer, porém funcionando no turno da manhã. Essa referência, à organização temporal das turmas, não é por acaso que aparece. A escola possui seis turmas de B20, sendo que, as duas turmas que funcionam pela manhã (uma ao lado da outra) são as B20 diferenciadas. As demais funcionam no turno da tarde, juntamente com as B30 e as turmas do III ciclo. Cabe ressaltar que o turno da manhã concentrou as turmas diferenciadas do I e II ciclo e, todas as turmas de progressão AP, BPs e, inclusive a CP. Essa última, de acordo com o relato da equipe diretiva, foi posta propositalmente no turno da manhã, para ficar *“um pouquinho separado”* das demais turmas de adolescentes. Objetivando evitar brigas, já que as questões de violência e de indisciplina são fortes aspectos presentes na turma. Além disso, esta turma, CP, continuou<sup>39</sup> a funcionar no mesmo prédio onde se situam os serviços administrativos e pedagógicos da escola. De acordo com os relatos, essa decisão foi tomada propositalmente, sendo explicitado para os alunos os motivos que fizeram a turma funcionar pela manhã e no mesmo prédio da direção.

Quanto às turmas de progressão (e agora também as diferenciadas) do II ciclo, se no ano de 2002 foram realizadas separações espaciais, no ano de 2003, a escola fornece elementos para que se possa pensar em uma outra separação, sendo utilizado não mais o recurso do espaço e sim do tempo. Se os critérios de

---

<sup>39</sup> Lembro que no ano de 2002, as todas as turmas de progressão funcionavam concentradas no mesmo prédio, onde também funcionavam os serviços administrativos e pedagógicos, conforme relato no primeiro capítulo deste trabalho.

definição de turnos para o funcionamento das turmas são respaldados na idade dos alunos – menores no turno da manhã, maiores no turno da tarde – as TPs do II ciclo deveriam funcionar no turno da tarde, por abrigarem alunos com idades mais avançadas (11 a 17 anos).

Retornando ao depoimento da professora Laura, em relação ao uso da nomenclatura, a mesma relata nunca ter explicado para os alunos o que era o “diferenciado”. Pode-se pensar em uma espécie de proteção aos alunos. Uma tentativa de que não se desenvolvam, no âmbito dessas turmas, diferenciações com relação às demais turmas de ano-ciclo e, conseqüentemente, rótulos e estigmas. Por outro lado, pode-se pensar, o que existe que não pode ser falado e explicado para os alunos, parece haver algo que precisa ficar velado. Os alunos estudam em turmas que levam o adjetivo “D”, mas não se fala sobre isso. Seria ingenuidade pensar que esse tipo de ação não produz efeitos nos alunos. Algum tipo de mensagem emerge dessa situação e, com certeza, é captada pelos alunos.

*“Então tu tem que se dar conta que essas simbologias, rapidinho eles pescam o que que quer dizer. E, eles pescam, às vezes, de uma maneira deturpada, né? A progressão tinha alunos: “– Bah, eram todos burros”. Então entre os alunos já tinham essa percepção: “– Porque tem turma que é B20 e tem a BP? O que é esse P?” (...) Tu fez uma diferença e eles captam. E aí, claro, via quem tava nas turmas, diziam; “–Vê lá, aquele lá nem escreve, (...) e ta naquela turma”, então eles já tinham essa percepção, né?” (Professora Gabriela – professora de turma de progressão)*

Um outro ponto que aparece nas falas das professoras, aproximando as TPs das turmas diferenciadas e que merece destaque, é a questão do vínculo entre o professor e os alunos. As turmas de progressão já vinham sendo organizadas de forma a priorizar o estabelecimento de vínculos com a adoção de um professor referência<sup>40</sup>. Com isso os professores pensam também poder ajudar na organização

---

<sup>40</sup> As turmas de ano-ciclo do II ciclo funcionam tendo dois professores referência que trabalham duas grandes áreas: \*Comunicação e Expressão e Sócio-históricas; e \*Ciências químicas, físicas e biológicas e, Lógico-matemático.

dos alunos e no estabelecimento de uma rotina de trabalho. A criação das turmas diferenciadas também priorizou esse tipo de procedimento.

*“...a gente pensou em uma referência única pra essas turmas. (...) que a gente entende também que vínculo com o professor, a rotina do dia-a-dia ser estruturada, elas saberem quem entra, quem vai trabalhar, isso ajuda na organização deles e, conseqüentemente, se reflete na aprendizagem. Então eles tem esse diferencial também.”* (Professora Gabriela – professora de turma diferenciada)

*“...a gente tem constatado, historicamente, que as crianças que têm esses problemas de aprendizagem, elas têm um problema muito sério da questão do vínculo, né, e se a gente reduz o número de professores, a gente acaba fortalecendo que o vínculo seja estabelecido e que os professores se responsabilizem pela aprendizagem dos seus alunos”.*(Professora Gisela – coordenadora pedagógica)

Observa-se o consenso entre as duas professoras que realizam associações entre o vínculo e a aprendizagem. Dessa forma, o fortalecimento do vínculo entre professor e alunos traz reflexos tanto para os alunos e nos seus processos de construção de aprendizagens como para os professores na medida em que se responsabilizam e se comprometem com a aprendizagem de seus alunos.

No âmbito de uma das turmas de progressão, observa-se como essa questão do vínculo se estabeleceu no ano de 2003. A professora Juliana, professora referência dessa turma, entrou em licença maternidade logo após a realização da entrevista no mês de junho. Ela saiu de licença e por um período de três semanas a um mês responsabilizou-se pela turma a professora Amanda, professora-estagiária da SMED, que trabalhava na escola<sup>41</sup>. Após as férias escolares, no mês agosto a turma recebeu nova professora referência, professora Luiza, que foi nomeada para assumir essa função. Essa professora permaneceu na escola até a segunda quinzena do mês de outubro pedindo seu afastamento alegando não poder

---

<sup>41</sup> Essa professora tinha como função desenvolver um trabalho em conjunto com a SIR acompanhando os alunos que freqüentavam a SIR, em sala de aula, fornecendo um suporte ao trabalho do professor. Porém, sua função com freqüência era desviada e a professora acabava por

permanecer na escola por problemas pessoais. Voltou a trabalhar com a turma a professora-estagiária, acima referendada, em conjunto com uma outra professora volante<sup>42</sup>, professora Márcia. Esse em conjunto não implicava em atuarem juntas na turma. O que ocorria é que elas alternavam os dias em que cada uma assumia a turma.

Em setembro, havia retornado para a escola uma outra professora, a professora Dóris, que estava em licença maternidade. Ela voltou trabalhando como professora volante, já que permanecia somente 10 horas no contexto escolar porque ainda estava de licença amamentação. Quando, em meados do mês de outubro, a professora Luíza, foi embora, a professora Dóris, também passou a assumir a turma por alguns dias, alternado com as outras duas professoras acima citadas – Amanda e Márcia. No final de novembro com o término da sua licença amamentação, ela assume a turma em tempo integral.<sup>43</sup>

Em dezembro retorna para a escola a professora Juliana após o término da sua licença maternidade. Ela chega a trabalhar alguns dias com a turma, atuando como volante ou substituindo a professora Dóris na sua folga semanal.

Observa-se que num período de seis meses os alunos tiveram cinco professoras diferentes trabalhando com eles (fora os professores de área – arte-educação, língua estrangeira, educação física, laboratório de informática e, para os alunos que freqüentam a SIR ou o LA, as professoras referentes a esses espaços).

Entro na sala de aula. Os alunos estão com a professora Amanda. [professora-estagiária]. [...] Camila, que está sentada próxima de mim, me olha e comenta: “– *Oh professora, a senhora sabia que a professora Luiza foi embora?*” Olho para Camila e respondo: “– *É, fiquei*

---

assumir as turmas que estavam sem professores (em função de licenças) ou substituindo professores nos dias de folga ou no caso de faltas.

<sup>42</sup> De acordo com os relatos essa professora não chegava a exercer a função de professora volante, atuando como professora referência da turma. Também teve uma passagem rápida pela escola, quando fiquei sabendo da sua existência, (porque não coincidiam os dias que eu ia observar as turmas com os dias em que ela trabalhava na escola) ela já não estava mais na escola.

<sup>43</sup> Vale destacar que essa professora também já teve passagem por turmas de progressão. No ano de 2002, atuava como professora de turma de progressão do II ciclo. Naquela ocasião que consistiu na minha primeira aproximação com o contexto escolar, cheguei a realizar observações na sua turma.

*sabendo.” Camila fala: Nunca vi, esse ano a gente teve um monte de professoras, todo mundo vem e vai embora, parece que ninguém quer a nossa turma... Eu gostava da professora Luiza.” (Diário de campo 13/11/2003 – observação BP2)*

Essa excessiva troca de professores traz implicações no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na construção da aprendizagem dos alunos. Além disso, nessa situação específica, é provável que as trocas tenham colaborado para reforçar o sentimento rejeição já existente em relação às turmas de progressão e seus alunos. No âmbito das TPs, associada à essa questão do vínculo entre alunos e professores, existia a dificuldade de vínculo entre os próprios alunos.

*“Então, a gente tá trabalhando com essas turmas de progressão, apesar dessa diferença toda, né? Deles. De idade, de aprendizagem, nessa questão de que forme... um grupo de trabalho. Uma turma mesmo, né? Que vai permanecer ali, que vai aprender ali, e que, bom, vão ter que, de alguma forma ou de outra se ajudar dentro daquela turma. Uma coisa que a gente não tinha muito, né? A questão da identidade.” (Professora Gisela – coordenadora pedagógica)*

No que se refere à formação de um grupo e à construção de identidades individuais e coletivas, a turma de progressão, já na sua proposição, apresenta caracterizações dificultadoras para se atingir esses objetivos. Proposta como turma de passagem, é concebida pelos alunos como um lugar temporário, apesar de permanecerem, em muitos casos, anos nesse espaço. As professoras são unânimes ao relatarem o desejo dos alunos em avançar *“... eles vivem cobrando o avanço”* (Prof. Roberta); *“... eles pensam só nisso: progredir, progredir, porque, pra eles, progressão é o lugar de burros.”* (Prof. Gisela). O desejo de progredir vem associado ao sentido que o espaço adquiriu para os alunos. Diante disso, poder-se-ia pensar: quem desejaria pertencer a espaços que ocupam lugares e sentidos marginais no contexto escolar? Nesse sentido, a não constituição do grupo poderia ser entendida como uma forma de negação dos alunos de pertencerem a esses lugares.

A escola levou um tempo até perceber a dificuldade encontrada no âmbito dessas turmas para se constituírem enquanto grupo de colegas, de amigos, de trabalho, e começar a se preocupar com essa questão, conforme ilustra o relato acima. Sobre esse tema Moll (2004) afirma

A constituição de um grupo no cenário escolar é, [...] indispensável para que a experiência de escola seja ao mesmo tempo de diferenciação (sou como sou, com minhas raízes) e de aproximação (aprendo com o outro, componho com o outro). Nesse sentido, o desejável para a experiência escolar seria que a continuidade dos estudos ao longo da educação fundamental acontecesse com uma turma, com um grupo de amigos e colegas entre os quais se produz identidades, cumplicidades e histórias comuns. Assim, enturmar ou agrupar alunos teria que ser uma tarefa do início da escolarização que perduraria até seu término. Fica evidente, no contexto das reprovações/repetências, que essa experiência gregária é absolutamente impossível para inúmeros alunos. Quando “pipoco” de turma em turma, as possibilidades de aprender, efetivamente relacionadas às possibilidades de conviver e sentir-me aceito, ficam reduzidas. (Moll, 2004, p. 108)

Quanto aos encaminhamentos de alunos para as turmas, que historicamente se caracterizaram por abrangerem alunos “*diferentes*” – classes especiais, turmas de progressão e turmas diferenciadas – cabe lembrar que no âmbito da rede municipal de ensino, o professor passou a realizar a indicação pedagógica referente aos seus alunos. Processo esse que permitiu ao professor pesquisar sobre as necessidades pedagógicas dos mesmos, buscando soluções no contexto escolar, e caracterizando uma prática centrada nos aspectos pedagógicos.

No contexto do presente estudo, podemos observar, com base no depoimento das professoras, como foram definidos os alunos que passaram a freqüentar ou permaneceram freqüentando as turmas de progressão e os alunos que passaram a constituir as turmas diferenciadas.

*“...a não ser os alunos que a gente tem, que são de integração e que aí tem, claro, a sua particularidade, porque além de todas as dificuldades de aprendizagem, têm a questão da maturidade, também. Muitas vezes não conseguem se relacionar bem. (...) Então, a não ser esses alunos, né? Alunos muito infreqüentes e alunos que tiveram,*

*assim, que a gente detectou que precisavam de um atendimento muito especial, a não ser esses alunos, os outros todos progrediram. E alguns alunos em turma de progressão, que não tinham completado, que tava no seu primeiro ano de progressão, eles permaneceram mais um ano na progressão, né?.” (Professora Gisela – coordenadora pedagógica)*

O depoimento acima se refere aos alunos que constituíram as TPs no ano de 2003. Nota-se que permaneceram nessas turmas os alunos muito infreqüentes<sup>44</sup>, contribuindo para uma idéia de “falta” para essas turmas: “falta” professor, “falta” vínculo, “falta” construção de identidades, “falta” aprendizagem, “falta” comportamento, “falta” auto-estima, enfim, “falta”, inclusive, alunos. Além disso, para aqueles alunos que “faltava” completar dois anos em turma de progressão, esses também foram mantidos nesses espaços. Para além desses dois critérios – infreqüência e permanecer dois anos em TP – os demais alunos que fizeram a composição dessas turmas são alunos ligados à educação especial, alunos de integração, como a escola os denomina, que freqüentam a Sala de Integração e Recursos. Esses alunos precisam de um “...atendimento muito especial” (Prof. Gisela) e aqui, mais uma vez encontramos pontos de encontro entre essas turmas e as antigas classes especiais.

Tanto a coordenadora, quanto as demais professoras, são unânimes em utilizar como critério para permanência em turma de progressão: as “...defasagens imensas de aprendizagem” (Prof. Lia) ou a freqüência dos alunos na Sala de Integração e Recursos, conforme ilustra a fala abaixo.

*“...eu tinha dois meninos o ano passado, são crianças que estavam em atendimento na SIR e que, bom, não tinham condições, realmente, de ir pra uma turma diferenciada ou pra uma turma de ano-ciclo, né? E*

---

<sup>44</sup> Lembro que no capítulo quatro do presente trabalho apresento uma relação do número de alunos matriculados em turmas de progressão e o número alunos freqüentando essas turmas. Com esses dados pode-se perceber o alto índice de infreqüência dos alunos nesses espaços, chegando a ter mais de 30 alunos infreqüentes em algumas turmas. Pode-se questionar se esses alunos são infreqüentes e por isso foram colocados nessas turmas ou se são infreqüentes por pertencerem a essas turmas? Fugindo da armadilha da simplificação de uma relação linearmente determinada, podemos admitir que deve haver uma relação de causalidade de dupla direção. Além disso, esses números são representativos dos altos índices de evasão que ainda afetam as escolas públicas.

*eles permaneceram em BP.*” (Professora Laura – professora de turma diferenciada)

Parece haver a compreensão de que a turma de progressão se constitui como único espaço capaz de sustentar os alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de termos observado no capítulo anterior que os alunos freqüentadores da SIR, estão diluídos em todas as turmas – ano-ciclo, diferenciada e progressão.

As concepções e práticas existentes no âmbito escolar – e que regem os encaminhamentos dos alunos para as diferentes turmas – apresentam elementos de aproximação com os critérios que regeram os encaminhamentos dos alunos, ao longo da história da Educação Especial. A aproximação ocorre na medida em que as professoras, delegam aos alunos, a responsabilidade única pelo seu processo, *“...não tinham condições” (Prof. Laura)*. O que parece ocorrer, é que, na medida em que esses alunos *“apresentem condições”*, através de seus esforços individuais, passem a ser *“merecedores”* de pertencer a espaços menos segregados. A saída dos ambientes mais segregados, como o das turmas de progressão, passando pelos menos segregados, como o das turmas diferenciadas e, chegando às turmas de ano-ciclo parece ser um percurso vivenciado pelo aluno sobre o qual é o único responsável.

Em sintonia com uma *“racionalidade”* presente ao longo da história da Educação Especial, a seletividade dos alunos, que anteriormente respaldava-se em critérios médicos, passa a ser determinada com base nos critérios pedagógicos. Se antes a separação era justificada pelas características orgânicas, hoje ela é justificada pelas características pedagógicas *“...defasagens imensas de aprendizagem” (Prof. Lia)*.

Ao longo deste capítulo foi possível visualizar alguns pontos de aproximação e semelhanças entre as antigas classes especiais e as atuais turmas de progressão. Foi possível também ver a estreita relação entre as turmas de progressão e a criação e funcionamento das turmas diferenciadas. No âmbito escolar parece não

haver clareza sobre o que consiste uma turma de progressão e o que consiste uma turma diferenciada. Ao serem questionadas sobre a existência de diferenças entre as turmas, as professoras relatam:

*“Existe porque, como foi constituída essa turma diferenciada, eles não passaram por essas vivências que eu te falei [referindo-se às turmas de progressão] de estarem envolvidos com alunos que, que de certa forma desistiram.”* (Professora Gabriela – professora de turma diferenciada)



A professora Gabriela atribui a diferença existente entre as turmas tendo como referência a constituição da turma em que atua. Alega que os alunos que fazem parte das turmas diferenciadas não tiveram experiências em turma de progressão. Vale ressaltar, que essa turma, diferentemente das outras duas turmas diferenciadas do II ciclo, foi formada com alunos de ano-ciclo que tensionariam em ir para uma turma de progressão. Dessa forma, a professora utiliza elementos singulares, de uma particularidade que vivencia, para se referir a essas turmas, e não um conceito definido pelo coletivo escolar.

**Fabiane:** *“Existe diferença entre turma de progressão e turma diferenciada?”*

**Prof. Laura:** *“Não.”*

**Fabiane:** *“Não?”*

**Prof. Laura:** *“Pra mim não tem”.*

**Fabiane:** *“Mas tu conseguiu observar alguma mudança com essa nomenclatura?”..*

**Prof. Laura:** *“Neles. Neles, sim. Neles, sim.”*

*“(...) E isso, pra eles, é fantástico, né, porque é a demonstração do progresso deles, eles conseguiram sair de uma turma de progressão. Porque, por mais que a gente não trabalhe com essa lógica, de que turma de progressão, é onde tão as crianças que não sabem, é isso que rola entre eles. Né. As turmas de progressão é a turma dos burros. Então ter saído disso, pra eles, assim ó, foi um estímulo muito grande. Eles tão num pique muito diferente. Todos eles”.* (Professora Laura – professora de turma diferenciada)

A professora referenda as mudanças ocorridas com seus alunos. Parece ter acontecido uma (re)significação no processo de escolarização dos mesmos. Na medida em que a permanência na turma de progressão significava, para os alunos, reprovação e repetência, ter saído desse espaço representou avanços e progressos. Apesar das semelhanças existentes entre as turmas – progressão e diferenciada –, para os alunos, ter saído da primeira e ingressado na segunda, representou uma ruptura com um espaço estigmatizado no contexto escolar. No entanto, com as formas de organização e funcionamento muito similares entre as duas turmas, caberia questionar sobre o futuro das turmas diferenciadas considerando que as práticas associadas a esse espaço concorrem para a sua significação no contexto escolar. Nesse primeiro momento, é possível visualizar mudanças positivas que parecem ser uma decorrência de mudanças na nomenclatura e no aspecto simbólico, conforme ilustram os depoimentos abaixo.

*“A SMED nos pergunta muito: “por quê diferenciada? Qual a diferença da progressão?”. Ela tem uma diferença, que é fundamental, que é uma questão bem simbólica, né? De que é uma turma de ano-ciclo e isso, tanto pros alunos como pros professores. (...) isso pra nós é um grande diferencial, porque a gente sabe que, quando trabalha com educadores, a gente mexe com o imaginário, também, das pessoas e isso é muito importante.”* (Professora Gisela – coordenadora Pedagógica)

*“Como é que vou te explicar, assim ó: dentro da Escola, parece que tem um status diferente (...) Isso aí não sou só eu, (...) se reflete em vários lugares, inclusive na família, né? Por quê? Porque as famílias (...) tu ouve as mães dizendo (...) que elas não entendem os ciclos, (...) mas elas sabem direitinho o que que é uma turma de progressão. (...) tu nota direitinho a diferença, né? (...) até dentro da família. Eu vejo que parece que os filhos adquirem um status assim, de alguma coisa mais...(...) que eu sinto, é que não tem aquelas reclamações que eu ouvia o ano passado, né? “Quando é que vai aprender?”, “Porque não aprende nada”, “Porque não sabe nada” (...) a gente não escuta nem elas vem aqui pra dizer.”* (Professora Lia – professora de turma diferenciada)

Uma (re)significação do sentido simbólico e afetivo dos espaços escolares aponta para alguns efeitos sobre os alunos, sobre a forma como esses se vêem e

como são vistos pelos demais sujeitos – professores, alunos, e familiares – no contexto escolar.

No que se refere às turmas diferenciadas, pode-se questionar à instituição escolar: *“Porque a tentativa de extinção de turmas estigmatizadas precisou implicar na criação de outros espaços diferenciados?”* A criação das turmas diferenciadas apresenta sinais de dualidade. É possível entender seu surgimento como um espaço de acolhimento àqueles alunos que tensionariam em ir para uma turma de progressão como também dos alunos egressos desses espaços. É pertinente a justificativa da sua existência quando vinculada ao número reduzido de alunos e à atuação de um professor referência. Porém, questiona-se a necessidade da criação e do uso da nomenclatura *“diferenciada”* para se fazer esses ajustes internos.

A existência dessas turmas atrelada ao acesso aos serviços de apoio pedagógico também é questionável. Pode-se pensar porque a necessidade de pertencer a espaços diferenciados para se ter acesso a esses serviços que se propõem a atenderem todos os alunos que deles necessitem. E, depois, foi possível observar uma equivalência de alunos das diferentes turmas – progressão, diferenciada e ano-ciclo – que freqüentam esses serviços. E, por fim, merece consideração a presença da dissociação na proposição referente ao tempo de existência dessas turmas e sua efetivação prática. As turmas diferenciadas surgiram com a proposta de existirem por um ano, porém, além de continuarem a existir, permanecerão com a nomenclatura *“diferenciada”* as mesmas turmas que funcionaram com esta denominação no ano anterior.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

No momento em que se faz necessário tecer considerações acerca das dinâmicas que se produzem e se instauram nos espaços escolares, penso ser relevante descrever algumas situações que elucidam as práticas desenvolvidas em relação às turmas de progressão. Tais situações permitem o resgate de aspectos que foram focalizados ao longo de toda a investigação, além de colocarem à mostra

movimentos que considero significativos para a compreensão dos fenômenos investigados.

Chego à escola às 7:45. Dirijo-me para a turma onde realizarei observação – B26D. [...] A professora me convida para entrar. [...] Combina com os alunos que ela fará a chamada, e, depois, eles irão descer para o pátio para participarem da Gincana. Explica-me que está acontecendo uma Gincana, com a participação de todas as turmas da escola por comemoração ao Dia das Crianças. Fala que a gincana começou ontem (segunda-feira) e acontecerá durante toda a semana, envolvendo uma parte (mais ou menos 30 minutos) da manhã dos alunos.[...] Descemos as escadas e fomos para o pátio. Nos posicionamos em fila defronte ao prédio que ficam os banheiros. [...] As turmas continuaram chegando e se posicionando. [...] Ao nosso lado ficou a turma B25D. Para a participação na gincana as equipes foram formadas pelo agrupamento de duas turmas (geralmente paralelas), sendo que cada equipe tinha um nome. O nome da equipe formada pelas duas turmas – B25D e B26D – é *“Águia Branca: Unidos para Sempre”*. O nome foi escolhido no coletivo de alunos juntamente com suas professoras. A equipe *Águia Branca* e a maioria das demais equipes carregam cartazes ou faixas com nome da equipe e ilustrações/desenhos que identificavam as mesmas. [...] Aguardamos a chegada de todas as equipes. [...] A Coordenadora Cultural da escola, com o microfone na mão, explica que a atividade da gincana compreende a apresentação de um número realizado pelos professores das turmas. A apresentação dos professores será aprovada ou não pelos alunos e dará, a cada equipe que cumprir a prova, 30 pontos. [...] As turmas das BPs são umas das últimas a se dirigirem ao pátio. As turmas não ficam concentradas como as demais e os alunos espalharam-se ao redor do grande grupo, mantendo-se afastados do lugar onde estavam concentradas as turmas. Ficam observando de *“longe”* o acontecimento das atividades. [...] Na hora da chamada das equipes a coordenadora cultural chama as BPs com o nome de *“Indefinidos”* [chama-me a atenção o nome escolhido para denominar a equipe]. A coordenadora cultural chama mais três vezes a equipe questionando: *“– Onde está a equipe dos indefinidos?”* As professoras e alguns poucos alunos que estavam próximos delas levantam os braços para serem identificados. [...] A Coordenadora Cultural começa a chamar turma por turma para que os professores realizem a apresentação. [...]. Quando chama os *“Indefinidos”* as professoras das BPs estão atrás de todas as equipes, observando a realização da atividade, de *“longe”* tal como seus alunos. Elas fazem sinal de que não estão participando da gincana. Ninguém representa as turmas de progressão. [...] Terminadas as apresentações, a Coordenadora Cultural agradece a participação de todos os professores, falando aos alunos: *“- Vocês viram como os professores de vocês amam vocês, sendo capazes de enfrentar a vergonha e a*

*timidez, preparando belíssimos números para serem apresentados a vocês e ajudando a equipe com os pontos que foram conseguidos com cada apresentação”. (Diário de campo 07/10/2003 – observação de uma atividade coletiva envolvendo todas as turmas)*

Creio que a riqueza de aspectos envolvidos na cena acima fale por si só, porém destaco alguns elementos que considero relevantes – o não-agrupamento dos alunos que se mostravam diluídos pelo espaço escolar, fazendo jus à não constituição de grupo referendada pelas professoras; o fato de se posicionarem, tanto os alunos como suas professoras, em espaços físicos periféricos e marginais, podendo ser essa ação a representação espacial do lugar que ocupam no contexto escolar; o nome escolhido para a equipe “*Indefinidos*”, que em momento posterior, descobri que não havia sido escolhido pelos alunos e por suas professoras, e sim, por uma professora volante que atuava nas BPs; a não-participação, dos alunos e de suas professoras nas atividades que foram propostas para o coletivo escolar. E, por fim, a declaração da coordenadora cultural que vinculou o amor dos professores pelos seus alunos à realização da atividade. Percebe-se a pluralidade e a confluência de fatores que configuram um acontecimento.

A situação acima traz aspectos semelhantes aos episódios que relato no capítulo inicial desde trabalho<sup>45</sup>. Naquela ocasião, no ano de 2000, e no âmbito das classes especiais, os alunos vivenciaram circunstâncias similares, diante da realização de atividades coletivas e passeios envolvendo todos os alunos da escola. Esses pontos de aproximação fazem com que questionemos a intensidade e a abrangência das mudanças que ocorrem no interior da instituição escolar, refletindo sobre até que ponto essas mudanças não se restringem às alterações nas denominações dos espaços escolares e à perpetuação de práticas produtoras de estigmas e do fracasso escolar.

---

<sup>45</sup> Creio ser importante noticiar também, que a escola organizou um passeio envolvendo todas as turmas da escola. De uma turma de BP iam somente quatro alunos. Havia sido enviados bilhetes as famílias desses alunos que retornaram com a autorização das mesmas para realizarem o passeio. Tudo certo! Porém, o passeio foi agendado para um dia da semana que coincidiu com a folga da professora referência. Mesmo havendo lugares sobrando nos ônibus que levariam as turmas, esses quatro alunos não foram, porque nenhum professor quis leva-los.

Além disso, a cena acima apresentada também ilustra as dissonâncias produzidas entre a proposição das turmas de progressão, no projeto político pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e as configurações que adquiriram no cotidiano das escolas. Lembremos que as TPs foram criadas para enfrentar o problema idade-escolaridade, constituindo-se em um espaço onde os alunos permaneceriam por um período de no máximo dois anos. Porém o que se pode perceber é que essas turmas adquiriram outras caracterizações que se distanciam dos aspectos idealizados.

Foi possível observar, ao longo da presente pesquisa, que o espaço da turma de progressão acabou por servir a um funcionamento de escola que ainda carrega resquícios de uma estrutura enrijecida, fragmentada e hierarquizada. Tais evidências mostram-se no uso exacerbado do espaço das turmas de progressão, considerando-se a quantidade das mesmas no início da pesquisa; na dificuldade de encaminhamento dos alunos do II ciclo para o III ciclo e na aglutinação, no âmbito das turmas de progressão, daqueles alunos que não alcançaram os conhecimentos prévios considerados necessários para a próxima etapa do processo escolar. Visualiza-se por fim, o modo como esses espaços têm se transformado para assumir novas configurações ou novas designações.

Aliada às caracterizações acima, foi possível perceber a dificuldade de trânsito dos alunos das turmas de progressão para outros espaços escolares, manifestada no tempo de permanência dos alunos nesses espaços e na *“rejeição”* que sofrem os egressos dessas turmas. A não aceitação se revela por meio da dificuldade de adaptação dos alunos nas turmas de ano-ciclo, e nas freqüentes idas – para as turmas de ano-ciclo – e retornos – para as turmas de progressão. A adequação aos distintos espaços escolares, conforme aponta a fala das professoras, parece ser relegada unicamente ao aluno, na medida em que o mesmo deve apresentar condições tanto pedagógicas como organizativas, de se *“adaptar”* a lógica de funcionamento e o ritmo diferenciado e acelerado que parecem reger as turmas de ano-ciclo.

Tal fato aponta para a pouca vinculação entre os diferentes espaços escolares, tanto no que se refere à organização das turmas – na medida em que as

professoras apontam o número de alunos e o número de professores como aspectos dificultadores – quanto no que se refere à dimensão pedagógica – uma vez que relatam a necessidade de um olhar diferenciado para esses alunos e a proposição de um trabalho que considere como ponto de partida os conhecimentos prévios apresentados pelos mesmos, parecendo essas condições, não serem presentes ou tão consideradas nas turmas de ano-ciclo.

A dimensão histórica da organização escolar manifesta a tendência à seletividade e a separação dos alunos em espaços diferenciados. Lembremos que nas décadas de 70 e 80 as classes especiais mostravam-se como um elemento de aproximação dos indivíduos do seu círculo social, criadas para manter os sujeitos em espaços sociais menos segregados. Porém, essas classes tornaram-se asilares dentro da própria instituição escolar, passando a serem concebidas como “depósitos” de alunos, que para esses espaços eram selecionados com base em critérios associados ao paradigma clínico-médico.

É sabido que as classes especiais acabaram por se configurar como lugares estigmatizados e discriminados ao longo da história da educação especial e nos diferentes contextos escolares que ainda, nos dias de hoje, se fazem presentes. No âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, vivenciou-se o processo de extinção das mesmas, juntamente com a proposição da organização escolar por ciclos de formação. No cerne da implementação dos ciclos foram propostas as turmas de progressão, que no plano discursivo, distanciam-se conceitual e funcionalmente das classes especiais. Porém o presente estudo possibilita inferir que a manutenção da existência de espaços, que se caracterizam como “diferenciados”, na estrutura escolar, aliada à conservação de concepções e práticas que herdamos de uma “*escola tradicional*” – seletiva, elitista e excludente – potencializou a configuração desse espaço como lugar destinado a acolher todos alunos que, de alguma forma, “fogem” a determinados “padrões” sejam eles cognitivos, comportamentais ou sociais.

Se antigamente a seletividade se processava com base nos critérios médicos, atualmente essa escolha parece se dar com significativa ênfase nos parâmetros pedagógicos. Os depoimentos das professoras mostram como os aspectos

pedagógicos exercem forte influência sobre os encaminhamentos e permanência dos alunos nos diferentes espaços escolares. Aliado aos aspectos pedagógicos outros fatores como os comportamentais, os familiares e os sociais, aparecem contribuindo para a definição dos alunos que compõe as turmas de progressão. Os aspectos definidores compreendem a idade cronológica dos alunos; nível de conhecimento construído; os problemas de indisciplina que apresentam; a característica de serem infreqüentes na escola; as problemáticas sociais e familiares que vivenciam, manifestadas através da vinculação desses alunos com órgãos públicos como a FASERGS (antiga FEBEM), Conselho Tutelar e Ministério Público. E também as relações estabelecidas, pelas professoras, entre os alunos de TPs e os “*alunos da educação especial*” sejam eles, alunos que freqüentam a Sala de Integração e Recursos, e/ou alunos egressos de classes ou escolas especiais. O agrupamento de alunos, selecionados com base nos diferentes aspectos acima referendados, demonstra a heterogeneidade presente no âmbito das turmas de progressão.

Essa heterogeneidade mostra-se representativa dos significados e as práticas desenvolvidas no âmbito das turmas de progressão, que por sua vez, revelam a rigidez presente na organização escolar, invertendo a lógica para a qual esse espaço fora criado. De uma proposição que defendia a modificação na estrutura escolar para se adaptar aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos, acabou por se configurar como um espaço que abarca o “*diferente*” que não se adapta a estrutura escolar existente. Para além da constituição do espaço propriamente dito, as turmas de progressão, parecem se constituir como um dos focos onde “*explodem*” ou tornam-se visíveis às problemáticas e as dificuldades da organização e do funcionamento escolar, acabando por se configurarem, como um lugar à parte no contexto escolar.

Foi possível constatar que as concepções das professoras e dos alunos sobre o espaço das turmas de progressão caracterizam-se como depreciativas. Destaca-se a presença de elementos negativos e desfavoráveis manifestados nas declarações que referendam esse espaço como “*lugar de não aprender*”, “*lugar de passagem*”, “*lugar onde não deveriam estar*”. Aliada a essas características de esvaziamento e de transitoriedade aparece a dificuldade de vínculo entre

professoras e alunos, como também, de constituição de grupo de trabalho, de amigos, de colegas. Emerge a falta de uma composição grupal capaz de proporcionar o partilhar de experiências, de conhecimentos, de histórias em comum. Os significados que as turmas de progressão adquiriram como “*turma dos burros*”, “*a turma dos que não aprendem*”, “*a turma dos repetentes*” também colaboram para que os alunos desse espaço não queiram fazer parte. Além disso, essas designações acabaram por vincular as turmas de progressão a antigas formas de agrupamento de alunos – turmas dos repetentes, classes especiais – que, historicamente, também adquiriram esses significados e denominações.

No que se refere aos alunos e suas famílias, a pesquisa apontou como a permanência dos alunos geralmente com um histórico marcado por dificuldades escolares, no âmbito das TPs, passou a ser vista como sinônimo de reprovação e repetência. Esse fato aponta para uma estagnação no processo de escolarização dos alunos e ajuda a reforçar o histórico de fracasso presente na vida escolar dos mesmos. Além disso, provavelmente fortaleça a existência da imagem negativa que possuem diante de suas famílias e de si mesmos.

Foi possível compreender a pluralidade de fatores confluentes que caracterizam as dinâmicas institucionais emergidas no ambiente escolar. No contexto das turmas de progressão pode-se perceber como a existência de um espaço diferenciado na estrutura escolar, aliado à formação da turma e a heterogeneidade do grupo, acarretaram na dificuldade de escolha por parte das professoras, num movimento onde poucas mostravam interesse em trabalhar com essas turmas.

As dificuldades também se fizeram presentes no desenvolvimento da proposta pedagógica de trabalho. Porém algumas situações assinalam a possibilidade da emergência de práticas diferenciadas, com características dinâmicas e cooperativas, em espaços que carregam a mesma denominação. Foi possível visualizar que o espaço das turmas de progressão transpondo as caracterizações negativas, também consegue subsidiar a construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos, não ficando a aquisição de conhecimentos obrigatoriamente aprisionada à nomenclatura que designa o espaço.

Foi possível observar ao longo da pesquisa que, apesar de se visualizar a construção de algumas experiências significativas para os alunos no contexto das turmas de progressão, o que emerge e ganha visibilidade é o caráter estigmatizado e discriminatório que desenvolveram no ambiente escolar. Ressalta-se a presença e a constância com que aparecem, nos depoimentos da professoras e alunos, os elementos negativos e depreciativos em relação a essas turmas.

A pesquisa evidenciou as dissonâncias produzidas entre proposição teórica das turmas de progressão e a configuração desse espaço na prática cotidiana. No contexto da presente investigação, o não cumprimento das finalidades e objetivos para os quais as TPs foram idealizadas, impulsionou a emergência das *turmas diferenciadas*.

Na criação das turmas diferenciadas ressalta-se o movimento produzido na instituição escolar e a intencionalidade de resolução da problemática que envolve as turmas progressão. Neste contexto as turmas diferenciadas surgiram como uma tentativa de diminuição e/ou extinção das turmas de progressão. No entanto, ressalta-se o movimento institucional emergido, no qual a extinção das turmas de progressão necessitou da criação de outros espaços diferenciados capazes de sustentar as diferenças, as especificidades e as singularidades dos alunos. Esse movimento parece apontar para a existência de espaços “*diferenciados*” e a seletividade dos alunos como componentes inerentes a cultura escolar.

No contexto da presente investigação, as turmas de progressão do II ciclo foram extintas e os alunos, egressos desses espaços, enturmados em turmas de ano-ciclo, turmas diferenciadas e turma de progressão do III ciclo. Houve um cuidado por parte da escola para que esses alunos fossem diluídos por diferentes turmas do contexto escolar. Na inserção dos alunos em turma de progressão do III ciclo, pode-se perceber uma continuidade que confirma o “lugar” de certos alunos, pois os mesmos vivenciarão a maior parte do seu processo de escolarização no contexto das turmas de progressão<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> O caso da aluna Joana, referendada no capítulo 6 deste trabalho, é um exemplo deste processo. Ela ingressou na escola em BP, onde permaneceu por quatro anos e agora foi encaminhada para a

No âmbito das turmas diferenciadas, apesar do curto tempo de existência no contexto escolar, pôde-se assistir mudanças entre sua proposição e sua efetivação na prática cotidiana. Idealizadas para existirem por um período de um ano, permanecerão existindo no contexto escolar no mínimo, durante o ano de 2004. Também é possível visualizar a permanência de algumas turmas (de alguns blocos de alunos) em lugares “*diferenciados*” no contexto escolar. Lembremos que duas turmas diferenciadas do II ciclo eram antigas TPs que foram transformadas em turmas diferenciadas, e que continuarão a serem designadas com essa nomenclatura no ano que se inicia. Este fato aponta para uma mudança de nomenclatura dos espaços escolares e para a continuidade da existência de lugares “*diferenciados*” na estrutura escolar.

No ano de 2003, as duas turmas – progressão e diferenciada – funcionaram no contexto escolar da presente investigação, sem que, as professoras e os alunos soubessem com muita clareza, o que significavam esses espaços que apresentavam funcionamento semelhante e diferentes denominações. A grande diferença apontada entre as turmas refere-se à mudança na nomenclatura e ao aspecto simbólico que envolve as mesmas.

A relação existente entre as turmas começa na própria criação da turma diferenciada, que surge para suprir os desvios de funcionalidade da turma de progressão. Esse aspecto as aproxima. A similaridade entre as duas turmas se mostra nas formas de organização e funcionamento das mesmas. Indo um pouco mais além, os movimentos institucionais parecem apontar para a necessidade da criação de espaços muito similares para que se consiga extinguir os lugares que já desenvolveram um caráter estigmatizado no ambiente escolar.

Foi possível observar, através dos depoimentos, que as professoras, ao se referirem às turmas diferenciadas, utilizam como referência as turmas de progressão. A relação entre as duas turmas se processa desde a justificativa da

---

CP, onde provavelmente irá terminar seu processo de escolarização sem nunca ter freqüentado turmas de ano-ciclo.

criação das turmas diferenciadas. É possível perceber a estreita relação, manifestada na proximidade dos aspectos funcionais que as caracterizam – grupo de alunos que freqüentam esses espaços<sup>47</sup>; número de alunos que compõem essas turmas; número reduzido de professores; proposta pedagógica diferenciada; privilégio de acesso aos diferentes serviços pedagógicos de suporte a ação do professor. Ressalta-se o fato de que as práticas associadas aos espaços escolares concorrem para a sua configuração e alerta-se para a proximidade existente entre as duas turmas manifestada nos aspectos organizativos e funcionais.

Pode-se dizer que as turmas diferenciadas conseguiram cumprir a função para a qual foram criadas no contexto escolar – extinguir as turmas de progressão do contexto escolar. E, nesse momento inicial, é possível perceber a produção dos efeitos positivos, conforme relatam as professoras – maior número de professores demonstram interesse em trabalhar com essas turmas; as ações apontam uma (re)significação do processo de aprendizagem dos alunos, que manifestam, segundo as professoras, mais motivação, confiança, interesse e disponibilidade para o aprender; houve, também modificações nas formas como esses se vêem e são percebidos por suas famílias.

A turmas diferenciadas, ao serem referendadas pelos sujeitos escolares, não apresentam elementos depreciativos, marginalizados e estigmatizados no ambiente escolar. Porém manifestam pontos frágeis, de definição conceitual e de práticas associadas a esses espaços que demonstram significativos pontos de encontro em relação às turmas de progressão.

O fato acima aponta para alterações nas designações dos espaços escolares e questiona a efetiva mutabilidade na configuração dos mesmos. Questiona-se a necessidade institucional de manutenção de espaços “diferenciados” na sua estrutura, tanto no que se refere aos aspectos designadores quanto organizativos dos mesmos; questiona-se uma lógica seletiva de agrupamento de alunos, que ainda se faz presente com muita intensidade no contexto escolar; e por fim, com base nas dinâmicas que se vêm produzindo e caracterizando o espaço das turmas

---

<sup>47</sup> Lembremos que as turmas diferenciadas foram criadas para abrangerem alunos egressos de turmas de progressão ou que tensionariam em ir para essas turmas.

diferenciadas, fica a dúvida. Dúvida que compreende a *previsibilidade* da constituição dessas turmas diferenciadas como um “*espaço escolar de risco*”. Esse risco compreende a possibilidade de mais uma vez, constituir-se um espaço escolar à parte, separado e discriminado. Por outro lado fica a *aposta*, fundada na esperança e na crença de que é possível provocar rupturas e transformações nas concepções e práticas que, por vezes, se mostram como inerentes à cultura escolar e construir uma escola capaz de acolher, efetivamente, a todos os alunos.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a Diferença**: Deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Escola Cidadã: políticas e práticas**. *In*: Reunião anual da ANPEd, 23, 2000. Cd-room Caxambu: MG: Anped, 2000b.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A Integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações. Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, 5. **Anais ...** Niterói, RJ, 1996.

\_\_\_\_\_. Integração e Autismo: análise de um percurso integrado e dos dispositivos necessários. Reunião Anual da Anped, 22, **Anais ...** GT, Educação Especial. Caxambu, 1999.

\_\_\_\_\_ & TEZZARI, Mauren. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto e BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Isabel (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BOLETIM COMUNITÁRIO ZONA LESTE. Informativo produzido pelos alunos das escolas municipais de ensino fundamental Prof<sup>a</sup>. Ana Íris do Amaral, Chico Mendes e Victor Issler. Ano1. n.1. Dez. 2001.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA SECRETARIA DOS DIREITOS DA CIDADANIA, CORDE. **Declaração de Salamanca e sua linha de ação**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BRIDI FILHO, César Augusto Nunes. **Um estudo de indicadores da representação social dos professores frente ao processo de inclusão escolar**. Santa Maria: UFSM, 2002. 155 p. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e Inclusão: Do que estamos falando? *In: Salto Para o Futuro: Educação Especial, Tendências Atuais*. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.35-45.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. Bernard. Projeto político e projeto pedagógico. *In: MOLL, Jaqueline (org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DICIONÁRIO, Michaelis. São Paulo: Uol, 2000. Cd-room.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: AGE, 2001.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO MENDES. **Documento de sistematização: Pesquisa sócio-antropológica realizada em 1997, 1998 e 1999**. (ñ/publ.). Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **Proposta para o processo de pesquisa/ 2002, vinculada ao processo de construção da proposta político-pedagógica/ regimento escolar**. (ñ/publ.). Porto Alegre, 2002.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos e saberes: interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana *et al.* Turmas de progressão: construindo uma concepção. In: ROCHA, Silvio & NERY, Beatriz Didonet (orgs.). **Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

FREITAS, Lia. **A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1989.

ITARD, Jean. Relatório I: da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais da jovem selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Isabel (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Relatório II: relatório feito a sua excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual da selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Isabel (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo : Cortez; Campinas : Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas, SP : Autores Associados, 1999.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo : Escuta, 2000.

LAPASSADE, Georges. **Autogestão Pedagógica**. 2 ed. Barcelona : Gedisa, 1986.

LINCH, Jaqueline Picetti. **Movimentos de exclusão escolar oculta**. Porto Alegre : UFRGS, 2002. 154 p. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador**. Trabalho apresentado ao I Ciclo de Debates Multiprofissionais sobre a Inclusão da Pessoa com deficiência. São Paulo, 1998.

MARCHESI, Alvaro e MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. *In*: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 7-23.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo : Cortez, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva**: Realidade ou Utopia? Trabalho apresentado ao Seminário de Educação Inclusiva: realidade ou Utopia, Faculdade de Educação da USP, 1999.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB ao plano nacional de educação do MEC e a proposta da sociedade brasileira. *In*: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.6. n.1, p.1-26, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996

\_\_\_\_\_. Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? *In*: **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a educação especial na SMED. **Cadernos Pedagógicos da SMED**, Porto Alegre, n.20, p.7-12, jan. 2000.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** Trabalho apresentado ao Seminário de Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia, Faculdade de Educação da USP, 1999.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas educativas de integração escolar. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*. v.6. n.1, p.27-42, 2000.

OLIVEIRA, Márcia Maria Heinen. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre – RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. 190 p. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Luiza Helena. Análise de Conteúdo: um *approach* do social. In: NEVES, Clarissa Ecket Baeta & CORRÊA, Maíra Bauangarten. **Cadernos de Sociologia**. Vol.9. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des)vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. 198 p. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ROCHA, Silvio & NERY, Beatriz Didonet (orgs.). **Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

RODRIGUES, Adriana. Turmas de progressão: os excluídos estão na escola. *In*: ROCHA, Silvio & NERY, Beatriz Didonet (orgs.). **Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro & JUNQUEIRA, Heloisa. As turmas de progressão avaliadas por seus protagonistas. *In*: XAVIER, Maria Luisa (org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *In*: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.2, n.3, 1995. p.21-29.

SMC. Secretaria Municipal de Cultura. **Memória dos Bairros: Chácara da Fumaça**. Porto Alegre: EU, 1999.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos**. 2. ed. Porto Alegre: SMED, n.9, abr., 1999.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos**. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: SMED, n.9, dez., 1996.

SOUZA, Dóris Helena de *et al.* Turmas de progressão e seu significado na escola. *In*: ROCHA, Silvio & NERY, Beatriz Didonet (orgs.). **Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

SULZBACH, Raquel Alvarez. **Infância em cena: um estudo sobre o cotidiano das crianças na periferia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 65 p. Proposta de dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou... Análise de um processo de parceria entre a educação especial e o ensino comum na Rede Municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 178 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Os Cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VASQUES, Carla K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 71 p. Proposta de Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VÁSQUEZ, Ana & MARTÌNEZ, Isabel. La socialización invisible. Interacción entre alumnos durante la clase. *In*: **Proposta Educativa**, ano3, n.5, p.30-36, ago. 1991.

XAVIER, Maria Luisa *et al.* Turmas de progressão na escola cidadã: a organização escolar, o planejamento pedagógico e a construção de normas de convivência em discussão. Reunião Anual da Anped. GT: Ensino Fundamental, 23. **Anais**, Caxambu, 2000.

XAVIER, Maria Luisa Merino (org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.