

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

Cristiane Figueiró Klován

**Perspectivas de Professores sobre o Ensino por Ciclos de
Formação em Porto Alegre:**
uma análise sociológica da implantação e do momento atual

Porto Alegre
2008

Cristiane Figueiró Klován

**Perspectivas de Professores sobre o Ensino por Ciclos de
Formação em Porto Alegre:**
uma análise sociológica da implantação e do momento atual

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

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

K595p Klovan, Cristiane Figueiró

Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre: uma análise sociológica da implantação e do momento atual [manuscrito] / Cristiane Figueiró Klovan; orientadora: Maria Helena Degani Veit. – Porto Alegre, 2008.

171 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Ensino por ciclos – Ensino público municipal – Porto Alegre. 2. Professor – prática pedagógica. 3. Bernstein, Basil. I. Veit, Maria Helena Degani. II. Título.

CDU – 37.018.51(816.51)

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

A minha mãe que mudou nossa história e, assim, ensinou que a vida é um ato de criação e, por isso, de constante mudança e evolução. Ao meu pai por sua confiança inabalável nos desígnios da vida. Ao meu irmão que, desde criança, segue e estimula os meus passos. Ao meu marido que incentiva e auxilia minhas incursões no mundo do conhecimento.

Ao término deste trabalho, quero expressar meu agradecimento...

... à dedicação constante e competente da minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, que acompanhou meus passos durante todo o processo de pesquisa, compartilhando, com generosidade, sua experiência e sabedoria.

... a todos os professores participantes desta pesquisa, pela presteza e seriedade demonstradas ao compartilharem suas memórias, vivências e reflexões sobre o exercício de suas funções docentes, propiciando que este estudo se efetivasse.

... às colegas do curso de pós-graduação, companheiras de fecundas trocas e instigantes discussões, que dividiram, além dos saberes, a amizade e o afeto em nossos encontros.

... aos colegas das escolas onde trabalho na RME (Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre), por compartilharem, em nosso dia-a-dia profissional, as esperanças e as angústias relativas ao exercício de nossa docência junto às classes desfavorecidas.

... a todos os demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por possibilitarem o alargamento do referencial teórico durante o curso e pela dedicação profissional e acolhimento aos alunos.

... às bibliotecárias e demais servidores da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela presteza demonstrada sempre que surgiram dúvidas relativas às suas respectivas funções, no decorrer do curso.

... a Deus, força criadora e provedora de nossas vidas, que possibilita a realização dos nossos sonhos, dando-nos forças nos momentos difíceis e abençoando-nos, diariamente, com seu amor.

RESUMO

KLOVAN, Cristiane Figueiró. **Perspectivas de Professores sobre o Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre**: uma análise sociológica da implantação e do momento atual. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 171 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Depois de transcorrida mais de uma década da implantação do Ensino por Ciclos de Formação (ECF) em Porto Alegre, este estudo pretende rever os princípios originários dessa política educacional, efetuando uma análise das perspectivas de ensino de seis professores entrevistados, quanto a currículo, a prática pedagógica e a avaliação do conhecimento educacional comparando dois períodos distintos – o da implantação do ECF e o atual. A análise fundamentou-se nos conceitos de classificação e de enquadramento do sociólogo Basil Bernstein e apontou a atual aproximação do currículo das escolas investigadas a um “código de coleção”, em oposição ao “código de integração” existente nos momentos iniciais da implementação da referida política educacional. Por sua vez, as práticas pedagógicas dos professores entrevistados e a avaliação do conhecimento educacional por eles realizada, permanecem, predominantemente, com características inerentes às pedagogias invisíveis. Aponta-se, no presente, a possibilidade de retenção dos alunos, ao final de cada ciclo, que se constitui como um movimento, realizado pela mantenedora, contrário às diretrizes estabelecidas para o ECF em Porto Alegre.

Palavras-chave: **1. Ensino por ciclos – Ensino público municipal – Porto Alegre. 2. Professor – prática pedagógica. 3. Bernstein, Basil.**

ABSTRACT

KLOVAN, Cristiane Figueiró. **Perspectivas de Professores sobre o Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre**: uma análise sociológica da implantação e do momento atual. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 171 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Following nearly a decade of the implementation of the Teaching through Formation Cycles (Ensino por Ciclos de Formação - ECF) in Porto Alegre, the present study aims at reviewing the original principles of such educational policy, through performing the analysis of the teaching perspectives applied by six teachers who have been interviewed, regarding curriculum, pedagogic practices and the assessment of the educational knowledge. Such analysis has been performed through the comparison of two distinct periods of time – the time at the implementation of the EFC and the current moment. The analysis was founded on the classification and framing concepts by the sociologist Basil Bernstein and it has pointed out that the curriculum applied in the schools under research shows a proximity trend towards a “collection code” as opposed to an “integration code” that was present in the initial moments of the implementation of said educational policy. The pedagogical practices used by the teachers that have been interviewed, together with the assessment of the educational knowledge performed still consist, basically, of the intrinsic characteristics of the invisible pedagogies. It has been noted that, currently, there is the possibility of the student’s retention at the end of each cycle, possibility that has been identified as a movement performed by the administrative founding agency and that is contrary to the guidelines established for the ECF in Porto Alegre.

Keywords: **1. Teaching through Formation Cycles – Municipal public teaching – Porto Alegre. 2. Teacher – pedagogical practice. 3. Bernstein, Basil.**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	37
Gráfico 2: Matrícula inicial no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	38
Gráfico 3: Média de alunos por escola no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.....	39
Gráfico 4: Taxa de aprovação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores e escolas investigadas	68
Quadro 2: Síntese das perspectivas dos professores quanto a currículo	115
Quadro 3: Síntese das perspectivas dos professores quanto à prática pedagógica.....	118
Quadro 4: Síntese das perspectivas dos professores quanto à avaliação	122
Quadro 5: Relações entre as diferentes disciplinas curriculares	127
Quadro 6: O currículo das escolas investigadas.....	134
Quadro 7: Relações entre discursos	135
Quadro 8: Depoimentos dos professores investigados a respeito do planejamento pedagógico coletivo para integração curricular nos momentos da implantação do ensino por ciclos de formação e atual	137
Quadro 9: Modalidades de prática pedagógica	140
Quadro 10: As práticas pedagógicas dos professores entrevistados no momento atual	146
Quadro 11: Fatores facilitadores.....	153
Quadro 12: Fatores obstaculizadores.....	153

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

CRO - Campo de Recontextualização Oficial

CRP - Campo de Recontextualização Pedagógica

DPO - Discurso Pedagógico Oficial

DS - Democracia Socialista

ECF - Ensino por Ciclos de Formação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

NAI – Núcleo de Ação Institucional

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

RME - Rede Municipal de Ensino

SIR - Sala de Integração e Recursos

SMED - Secretaria Municipal de Educação

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM PORTO ALEGRE	20
2.1 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS	21
2.2 A ESCOLA EM CICLOS NO BRASIL	23
2.3 O CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR EM PORTO ALEGRE	27
2.4 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA RME	29
2.5 PRINCÍPIOS DO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA RME	31
3 A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: CONCEITOS RELEVANTES	44
3.1 PRODUÇÃO, RECONTEXTUALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO	45
3.2 CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO	47
3.3 CURRÍCULO DE COLEÇÃO E CURRÍCULO DE INTEGRAÇÃO	49
3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VISÍVEIS E INVISÍVEIS	51
4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	62
4.1 A ESCOLHA DO TEMA A SER ESTUDADO	63
4.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	64
4.3 PERFIL DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	67
4.3.1 Professora Entrevistada da ‘Escola Piloto’	69
4.3.2 Professora Entrevistada da ‘Escola Zona Leste’	69
4.3.3 Professora Entrevistada da ‘Escola Zona Norte’	70
4.3.4 Professores Entrevistados da ‘Escola Zona Sul 1’	70
4.3.5 Professor Entrevistado da ‘Escola Zona Sul 2’	72
5 CARACTERÍSTICAS DAS COMUNIDADES INVESTIGADAS	73
5.1 A COMUNIDADE DA ‘ESCOLA PILOTO’	74
5.2 A COMUNIDADE DA ‘ESCOLA ZONA LESTE’	74
5.3 A COMUNIDADE DA ‘ESCOLA ZONA NORTE’	75
5.4 A COMUNIDADE DA ‘ESCOLA ZONA SUL 1’	76
5.5 A COMUNIDADE DA ‘ESCOLA ZONA SUL 2’	77

6 CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS E AVALIAÇÃO NO PRIMEIRO CICLO DE FORMAÇÃO.....	80
6.1 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ECF .	80
6.1.1 Quanto a Currículo	80
6.1.2 Quanto a Prática Pedagógica	89
6.1.3 Quanto a Avaliação do Conhecimento Educacional	92
6.2 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O MOMENTO ATUAL	95
6.2.1 Quanto a Currículo	95
6.2.2 Quanto a Prática Pedagógica	102
6.2.3 Quanto a Avaliação do Conhecimento Educacional	111
7 O ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM PORTO ALEGRE – ANÁLISE BASEADA NA TEORIA DE BASIL BERNSTEIN	125
7.1 QUANTO A CURRÍCULO	125
7.2 QUANTO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	139
7.3 QUANTO A AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL	148
7.4 FATORES FACILITADORES E OBSTACULIZADORES DO ECF	152
7.5 ANÁLISE DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE O ECF	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS.....	172

1 INTRODUÇÃO

Um dos objetivos do Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre, implantado em 1995, foi romper com a escola seriada, conforme exposto pelo documento-referência que define suas diretrizes:

As escolas que se organizam por ciclos (seja no Brasil ou no exterior) têm demonstrado que essa maneira de estruturação curricular promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar. Assim, os Ciclos de Formação contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar das escolas. Aliás, nas orientações dadas pelo MEC, a partir dos compromissos firmados internacionalmente na Tailândia e em Nova Delhi, e que resultaram na elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” [...] é apontada a necessidade de, a nível nacional, haver a busca da flexibilização da seriação [...] (SMED, 1999, p. 10).

A implantação da nova ordem escolar demandou uma construção curricular diferenciada, na qual os conteúdos deveriam estar em uma relação aberta com os demais e com as questões existentes na comunidade. Além disso, o planejamento pedagógico docente assumiria um caráter coletivo, objetivando a integração das diferentes disciplinas. Visando a consecução destas diretrizes, a política defende que “é fundamental que a escola ao construir e desenvolver seu projeto político-pedagógico considere a comunidade e a sociedade como objeto de investigação” (SMED, 1999, p. 36). Os complexos temáticos¹ representaram a materialização desta organização curricular nas escolas, conforme descrito a seguir:

O termo “complexo temático” sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para “assuntos ou relações profundas” que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. [...] o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade

¹ Sabe-se que a implantação da proposta político-pedagógica do Ensino por Ciclos de Formação, em uma determinada rede de ensino, não está atrelada à obrigação da adoção dos complexos temáticos como forma de organização curricular. Outras possibilidades, como a pedagogia de projetos, os temas geradores ou as diretrizes, estabelecidas em cada ciclo, já foram utilizadas em outras redes de ensino. Porém, em Porto Alegre, definiu-se a organização do currículo através da construção dos complexos temáticos e, até o presente momento, outras possibilidades não foram seriamente discutidas nem regimentadas pela RME. Portanto, prevalece, ainda, o que consta no Caderno Pedagógico nº 9 da SMED, o documento referência do ECF.

separada dos indivíduos e sua práxis. O Complexo Temático só pode ser entendido na relação “indivíduo-realidade contextual” (SMED, 1999, p. 21).

As ações pedagógicas desenvolvidas deveriam promover o desejo de aprender e a participação crítica dos educandos, através de um ambiente que encorajasse a expressão de suas opiniões e vivências, pois no que se denominava “teoria dialética do conhecimento” a ação educativa precisava levar em conta que “a prática social é fonte de conhecimento; a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora e a prática social é o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento” (SMED, 1999, p. 35). Além disso, a prática pedagógica precisava considerar as diferenças individuais no processo de ensino-aprendizagem, pois:

Respeitar a caminhada de cada sujeito de um determinado grupo é uma aprendizagem necessária e fundamental numa vivência dentro de uma perspectiva interdisciplinar, sendo necessário eliminar as barreiras que se criam entre as pessoas para o estabelecimento de uma relação dialógica (*ibid.*, 1999, p. 35).

No que tange à avaliação da aprendizagem, o ECF pretendeu substituir a avaliação como mera mensuração dos resultados obtidos pelos alunos, que seria “classificatória e excludente”, por um processo “contínuo e participativo”, assim descrito:

A avaliação é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem (*ibid.*, 1999, p. 52).

Ainda com referência à avaliação, a política implementada assumiu como compromisso que “a escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção do educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo” (*ibid.*, 1999, p. 53). Outro compromisso refere-se à garantia da transmissão do conhecimento socialmente acumulado:

Mais do que combater a evasão e a repetência, problemas sempre pontuais nas agendas educacionais, o acesso ao conhecimento socialmente acumulado tem sido uma de nossas principais preocupações. [...] o conhecimento é um importante instrumento de intervenção e, por

consequente, de exercício de cidadania. Garantir a aprendizagem passa a ser uma meta fundamental quando pensamos em uma sociedade sem exclusão, voltada aos interesses da maioria (*ibid.*, 1999, p. 3).

Desta forma, a SMED, durante os governos da 'Administração Popular', imbuída na promoção de modificações substanciais na educação do município, direcionou todos os esforços para a implantação do Ensino por Ciclos de Formação, constituindo-se o ponto central da 'Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã'.

Todavia, uma proposta político-pedagógica precisa constantemente ser revisitada e debatida, principalmente entre os profissionais protagonistas desta ação social, que a vivenciam no seu dia-a-dia. Neste sentido, "o projeto político-pedagógico resulta sempre em teoria em movimento em seu melhor sentido" (GARCIA, 2006, p. 76). Assim, 'dar voz aos professores' integrantes desta investigação para que manifestassem suas percepções acerca da implantação do ensino por ciclos e sobre a forma de como o mesmo está se desenvolvendo atualmente nas escolas, traduz o objetivo desta pesquisadora ao refletir acerca das diretrizes estabelecidas no passado considerando o contexto das escolas nos dias de hoje. Segundo Goodson (1992, p. 71):

O respeito pelo autobiográfico, pela "vida", é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores, em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo. [...]. Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, "a vida", é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.

A ação pedagógica do professor, de acordo com Veit (1992, p. 84-85), é influenciada, consciente ou inconscientemente, pela sua ideologia de ensino, definida como "uma tradução teórico-prática de uma filosofia para um dado campo da atuação humana", e "formula as exigências teórico-práticas em todas as dimensões concretas do sistema educacional – o tipo de pessoa a ser formada, a orientação política e a concepção de escola". Por outro lado, o conceito de perspectiva de ensino "inclui pensamentos e ações estratégicas do ator enquanto

definidas e referidas por ele mesmo”. Esta investigação privilegia as perspectivas de ensino dos professores, reveladas através da realização de entrevistas semi-estruturadas², com questões extraídas da Tese de Doutorado da professora Maria Helena Degani Veit (1990).

Desta forma, o foco das análises realizadas é o levantamento das perspectivas de ensino, quanto a currículo, pedagogia e avaliação, de seis professores entrevistados, atuantes em cinco escolas da RME, no primeiro ciclo de formação, que participaram: **a) do processo de implantação do ensino por ciclos e b) que continuam exercendo, nos dias de hoje, atividades docentes em escolas da Rede Municipal de Ensino.**

É importante ressaltar que este estudo centrou-se no conjunto da política educacional investigada e não nas especificidades das práticas pedagógicas dos professores, o que demandaria observação de sala de aula.

Assim, pretende-se rever os princípios originários da proposta, bem como analisar os efeitos produzidos no currículo das instituições educacionais pesquisadas, na prática pedagógica dos professores entrevistados e na avaliação do conhecimento educacional, dada a problematização que segue:

Em diferentes países, as pesquisas sobre implementação de políticas têm indicado que muitas políticas e reformas delineadas para melhorar a qualidade da educação têm sido mais retóricas que substantivas no seu impacto sobre a organização da escola e das salas de aula. Um corpo substancial da literatura tem documentado um grande distanciamento entre as intenções das políticas e a implementação destas nas escolas (MAINARDES, 2007, p. 26-27).

Considera-se, ainda, que mudanças na organização, transmissão e avaliação do conhecimento educacional, como as que ocorreram na implantação do ECF em Porto Alegre, são de fundamental interesse para o campo da sociologia da educação; segundo Basil Bernstein o modo como uma determinada sociedade seleciona, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social (apud DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 149).

² Os tópicos da entrevista semi-estruturada constam no capítulo três da presente dissertação.

Esta dissertação faz parte da Linha de Pesquisa: “O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos”; da Temática: “Sociologia e Educação” e do Projeto de Pesquisa: “Perspectivas de Ensino na Educação Básica: prática pedagógica e formação de professores”, coordenado pela professora Doutora Maria Helena Degani Veit.

A presente investigação utiliza como principal teórico o sociólogo Basil Bernstein, buscando integrar as macro-relações de poder com as micro-práticas de transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento educacional, pois:

Bernstein (1980) já alerta, na década de 1970, para o fato de que a discussão de questões curriculares precisa considerar também pedagogia e avaliação. Acentua que currículo, pedagogia e avaliação formam um todo e precisam ser tratados como um todo (MOREIRA, 2001a, p. 30).

O pesquisador Jefferson Mainardes³ (2007) alia o referencial teórico de Basil Bernstein com o referencial analítico intitulado ‘ciclo de políticas’ dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, que desenvolvem seus trabalhos na área de políticas educacionais. O referencial analítico citado contempla três contextos principais: o contexto da influência, o da produção do texto e o da prática que estão inter-relacionados e não se constituem em etapas lineares, conforme exposto:

O primeiro contexto é o da influência, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...] **os textos políticos** normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos [...]. **O contexto da prática** é onde a política é sujeita à interpretações e recriação e onde ela produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original [...]. Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações no processo de implementação das políticas [grifo meu] (MAINARDES, 2007, p. 29-31).

³ O referido pesquisador dedica-se ao estudo da política dos ciclos e sua investigação de doutorado desenvolveu-se em uma rede municipal de ensino do Estado do Paraná; posteriormente, sua tese deu origem à obra “Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem”.

Referente, ainda, ao 'ciclo de políticas' Mainardes (2007, p. 27) explicita que:

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais.

Assim, no segundo capítulo, é abordado o contexto das influências nacional e internacional, de acordo com o referencial analítico de Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2007, p. 29-31), que interferiram no desenvolvimento das políticas públicas nacionais de valorização e de financiamento da educação básica e na implementação das políticas por ciclos no país, enfatizando-se o contexto em que "as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos". Abordam-se as bases teóricas que deram sustentação ao ECF em Porto Alegre; a saber, o ideário da escola voltada para o trabalho, do educador russo Pistrack e a pedagogia libertadora, do educador brasileiro Paulo Freire. Nesse mesmo capítulo, apresentam-se os pontos principais do texto da 'Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã' para o Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre, que se constituiu como o documento referência dessa política educacional.

O capítulo três está centrado nos principais conceitos da teoria do sociólogo inglês Basil Bernstein, utilizados nesta dissertação, que serviram como aporte para a análise referente a currículo, pedagogia e avaliação, em dois momentos distintos aqui investigados, conforme explicitado anteriormente.

Expõem-se, no capítulo quatro, os caminhos percorridos durante o processo de pesquisa: a delimitação do problema, a coleta e análise dos dados, a metodologia de investigação utilizada e o perfil dos professores e das escolas participantes deste estudo.

No capítulo cinco apresentam-se, através do relato dos seis professores entrevistados, as características das cinco comunidades investigadas, onde os mesmos exercem suas atividades docentes. Sabe-se que as escolas que compõem a RME estão localizadas em comunidades periféricas com carências sociais bem

conhecidas, como saúde, habitação, lazer, dentre outras. Todavia, as perspectivas dos docentes não se limitam, apenas, a tais dimensões e propiciam uma visão sobre as comunidades onde atuam.

No capítulo seis apresentam-se os pontos mais significativos dos depoimentos dos professores entrevistados para esta dissertação, referentes tanto ao momento da implantação do ECF quanto ao período atual, no que diz respeito ao currículo nas escolas investigadas, ao estilo de prática pedagógica dos professores entrevistados e à avaliação do conhecimento educacional. Esta abordagem traz o “contexto da prática”, conforme Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2007, p. 29-31), em que a nova organização de ensino é traduzida de acordo com as perspectivas dos professores envolvidos nesse processo, de forma que as crenças dos mesmos acarretam implicações substanciais para o processo de implementação da referida política educacional.

No capítulo sete analisa-se a forma como ocorreram as mudanças no código educacional, as características identificadas na prática pedagógica dos professores, bem como as implicações na avaliação, em dois momentos distintos, de acordo com os conceitos de classificação e enquadramento, da teoria de Basil Bernstein.

É preciso que esse grande trabalho de reforma e reorganização, que é necessário, seja obra da própria corporação que é chamada a fazer-se e reorganizar-se. O ideal não é decretado: deve ser entendido, amado, desejado por aqueles cuja tarefa é realizá-lo. Assim, não há nada mais urgente do que ajudar os futuros professores de nossas escolas a formar coletivamente uma opinião sobre o que deve tornar-se o ensino que será de sua responsabilidade (DURKHEIM, 2002, p. 16).

2 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM PORTO ALEGRE

Faz-se necessário, primeiramente, abordar, de forma sucinta, o contexto do desenvolvimento das políticas públicas nacionais de valorização e financiamento da educação básica, impulsionadas pelo contexto internacional, que contribuíram para a implementação de novas propostas de ensino nesta esfera educacional, utilizando-se, principalmente, os estudos publicados por Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001b) e por Nalú Farenzena (2006).

Além disso, precisa-se elucidar a formação e o desenvolvimento do discurso da escola em ciclos no Brasil, através de uma breve retrospectiva histórica, de acordo com os estudos desenvolvidos por Jefferson Mainardes⁴ (2007, p. 53-76), para que se possa compreender como os ciclos consolidaram-se nos anos 1990 como uma política largamente implementada no país.

Logo após será delineada a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã no contexto da reestruturação curricular⁵ e do processo de implantação do Ensino por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ressaltando os pontos relevantes dessa política educacional.

⁴ O pesquisador Jefferson Mainardes, conforme explicitado na introdução desta dissertação, estuda a política dos ciclos no Brasil. Fundamenta-se no referencial teórico de Basil Bernstein e no referencial analítico intitulado 'ciclo de políticas' dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe.

⁵ A reestruturação curricular é entendida como um processo amplo de rearticulação das escolas da RME, não se limitando, portanto, à adoção do Ensino por Ciclos de Formação. O Congresso Constituinte Escolar em 1994, ocasião do lançamento do projeto "Escola Cidadã", representa o marco da proposta de reestruturação curricular.

2.1 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS

De acordo com Farenzena (2006, p. 248) “a prioridade ao ensino fundamental não foi uma novidade dos anos de 1990”, pois “essa prioridade instituiu-se como consenso, no país, no período de reformulação do ordenamento que se seguiu à ditadura militar”.

O início da década de 1980 caracterizou-se pelo fim do crescimento acelerado da economia e por altos índices inflacionários. Neste cenário, deu-se o fim da aliança da classe média com o regime militar, perdendo este sua legitimidade, realizando-se a abertura política no governo do presidente Figueiredo (MOREIRA, 2001b, p. 155). O governo Sarney, que o sucedeu, não resolveu os problemas do país com os inúmeros planos e medidas econômicas, mas alimentou a esperança da população que ansiava por estabilidade:

Em síntese, os anos oitenta, no Brasil, foram marcados por: aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo etc (MOREIRA, 2001b, p. 158).

Por outro lado, os anos oitenta favoreceram a recomposição dos movimentos sociais, em que trabalhadores urbanos e rurais puderam se organizar; além disso, “renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura política e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios”, abrindo novas perspectivas para o campo da educação (MOREIRA, 2001b, p. 159).

A principal questão do cenário educacional neste período foi o fracasso da escola fundamental no ensino das crianças provenientes das camadas desfavorecidas. Como conseqüência, questões curriculares tornaram-se o alvo de autoridades, educadores e pesquisadores. Moreira (2001b, p. 162-164) afirma que “a política educacional do governo Figueiredo, por exemplo, realça a necessidade de concentrarmos esforços e recursos na educação do pobre”; já no período da Nova

República, o documento *Educação para todos* (1985), formulado no governo Sarney, no título já sugere a preocupação com a universalização da escolarização, ainda inatingida. Quanto à pesquisa, inúmeros congressos, encontros e seminários começam a ser organizados com periodicidade. A “ANPED, responsável desde 1978 por encontros anuais nos quais se discutem temas de relevância da educação brasileira, passou a incentivar pesquisas e organizar grupos de trabalho que investigam os diferentes níveis e problemas da nossa educação”. Também foi realizada uma abrangente pesquisa denominada “o currículo do ensino de primeiro grau”, financiada pelo INEP, visando a investigar o desenvolvimento deste currículo no período pós 1970, envolvendo três eixos: a busca do saber comum e universal, as possibilidades de intervenção imediata e o resgate da história e do pensar curricular.

Os principais debates dos anos oitenta enfocam a expansão do ensino fundamental e a reformulação dos currículos, métodos e procedimentos avaliativos. De forma geral, os teóricos críticos concordam quanto à importância da defesa da escola para as camadas populares, mas divergem quanto ao currículo desta mesma escola. Duas tendências críticas destacam-se neste cenário: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular (MOREIRA, 2001b, p. 164). Em suma, autores ligados à pedagogia crítico-social dos conteúdos e à pedagogia popular atribuem diferentes valores à cultura erudita e à cultura popular. Os primeiros defendem a cultura erudita de modo a promover a socialização do conhecimento sistematizado; por sua vez, os educadores populares valorizam o saber das classes populares como forma de conscientizá-las da situação de opressão em que vivem (MOREIRA, 2001b, p. 176).

Dentro do contexto político de garantia da “Educação para Todos” no Brasil, destaca-se a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, ou apenas Plano Decenal, que envolveu ampla mobilização no país e balizou a implementação de políticas educacionais públicas nos anos subseqüentes. A formulação do referido plano fez parte dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 05 a 09 de março de 1990. Farenzena destaca que:

Neste evento, foram aprovados a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos que deveriam servir de referência para planos decenais a serem elaborados e implementados pelos países signatários, com o intuito de modificar a extensão e a qualidade da educação “básica” na década de noventa. Expressa, portanto, um suposto consenso internacional de focalização da educação “básica”, especialmente nos países com índices precários de escolarização (2006, p. 250).

Os reflexos do Plano Decenal na sociedade brasileira iniciam-se em 1993, no governo do Presidente Itamar Franco, manifestando-se em discussões nos diferentes âmbitos: estados, municípios, universidades e entidades da sociedade civil. Farenzena (2006) ressalva, porém, que o referido plano teve origem em mobilizações realizadas no Brasil desde 1988, as quais reivindicavam que o governo federal tomasse iniciativas para que o país participasse do Ano Internacional da Alfabetização (1990). A comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização foi instituída no final de 1988 e definiu a necessidade de realizar uma Conferência Nacional de Educação para Todos.

2.2 A ESCOLA EM CICLOS NO BRASIL

Conforme os estudos realizados por Mainardes (2007, p. 53-76), pode-se dividir o processo de formação e desenvolvimento do discurso da política de ciclos no Brasil em três períodos. O primeiro período, compreendido entre 1918 e 1984, representa o momento histórico que antecedeu a organização da escola em ciclos no Brasil, pois de acordo com o autor (2007, p. 54) o uso do termo ‘ciclo’ somente surgiu em 1984 para designar políticas de não-reprovação com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo. Entretanto, a idéia de eliminar a reprovação nas séries iniciais não é recente, ocorrendo debates sobre o assunto desde o final da década de 1910. O segundo período aborda a emergência das políticas de organização da escola em ciclos nos anos 1980 e o terceiro período corresponde ao processo de recontextualização do discurso dessa mesma política nos anos 1990.

A respeito da história da organização escolar no Brasil, Mainardes (2007, p. 56) faz referência ao século XIX:

Até 1890, a maioria das escolas era não-seriada. Elas geralmente tinham uma única classe, composta por alunos de diferentes idades. Essa classe poderia ser dividida em grupos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos e os professores ensinavam alunos de diferentes níveis dentro de uma mesma classe. As classes funcionavam na casa do professor ou em espaços adaptados da comunidade, fazendas ou igrejas.

Somente no início da década de 1890, com a criação dos grupos escolares, consolidou-se no Brasil o sistema seriado e a promoção dos alunos de uma série para outra conforme o nível de desempenho apresentado. Os grupos escolares surgiram no contexto da organização da educação pública de massa com a expansão do acesso da população à escola e rapidamente produziram os conhecidos problemas das altas taxas de reprovação e evasão escolar. Assim, em 1918, Sampaio Dória, bem como outras autoridades educacionais, preconizavam a promoção em massa dos alunos, devido aos elevados índices de reprovação e falta de vagas nas escolas. Nas décadas de 1950 e 1960, tanto Anísio Teixeira quanto o presidente da República Juscelino Kubitschek defendiam a promoção automática. Enquanto o primeiro acreditava que com a redução das taxas de reprovação e evasão existiriam mais vagas para as novas gerações, o segundo destacava o sucesso da promoção automática em outros países, colocando-a como uma forma de progresso, reduzindo o desperdício de recursos financeiros. Outros autores discordavam da promoção automática por acreditarem que seria uma medida insuficiente para solucionar os problemas do ensino, pois acreditavam que os elevados índices de reprovação eram consequência das precárias condições de funcionamento das escolas primárias, incluindo condições materiais, curriculares, investimento nos professores e situação socioeconômica dos alunos. Já no período em que o país vivia sob a ditadura militar a discussão foi abrandada, não havendo registros consideráveis na literatura pesquisada. As discussões da década de 1950 falavam sobre a promoção automática, mas esse conceito não foi utilizado nas experiências pioneiras, realizadas de 1958 a 1984, que receberam designações diversas, incluindo avanços progressivos, organizações em níveis, promoção por rendimento efetivo. O termo promoção automática recebeu um significado negativo e foi rejeitado pelos professores, pois acreditavam que os alunos poderiam ser

promovidos sem o domínio dos conteúdos básicos, contribuindo para a diminuição da qualidade do ensino. As experiências de não-retenção que ocorreram em vários estados brasileiros entre 1958 e 1984 foram de curta duração, com exceção do programa desenvolvido em Santa Catarina de 1970 a 1984 em que a reprovação era prevista somente no final da 4ª e da 8ª série, sendo os alunos reprovados colocados em classes de recuperação que tinham a duração de apenas um ano. A investigação de Mainardes (2007, p. 56-67) conclui que, de modo geral, as experiências de não-retenção foram programas autoritários com estratégias insuficientes e descontínuas de formação dos professores e acumularam altos índices de reprovação nas séries em que a mesma era permitida. Além disso, as classes formadas eram sempre muito heterogêneas e os professores tinham inúmeras dificuldades de trabalhar com os alunos. No entanto, tais experiências foram relevantes para subsidiar as políticas de não-reprovação que se constituíram uma das principais inovações da educação brasileira nos anos 1980.

A década de 1980 foi marcada com a experiência da implementação em 1984 do Ciclo Básico de Alfabetização na rede estadual paulista, reunindo os dois primeiros anos do ensino fundamental e eliminando a reprovação entre o 1º e o 2º ano, visando a proporcionar maior tempo para a aprendizagem, reduzir a reprovação e a evasão. Essa experiência surgiu dentro do contexto da redemocratização do país e as justificativas para a adoção dessa política não eram meramente econômicas, considerando questões como a melhoria da qualidade do ensino, maior investimento na formação dos professores e a democratização da escola. A exemplo da proposta de São Paulo, o Ciclo Básico também foi adotado em Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993). O autor destaca que:

Pelo fato de ser a primeira experiência de organização da escola em ciclos implementada em larga escala e de ter sido bastante explorado em pesquisas oficiais e acadêmicas, o Ciclo Básico de Alfabetização tornou-se uma referência para a expansão do ciclo para os demais anos do Ensino Fundamental nos anos 1990, bem como para a incorporação dos ciclos como uma das modalidades de organização do ensino na LDB de 1996 (MAINARDES, 2007, p. 69).

A política dos ciclos pode ser implementada com um objetivo conservador, no sentido de racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação ou como

parte de um conjunto de medidas mais progressistas que visam à criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e adequado às necessidades da classe trabalhadora. Assim, a experiência da progressão continuada é geralmente vista como conservadora, principalmente, pela ênfase à racionalização do fluxo escolar, ausência de um discurso comprometido com a transformação social e por mudanças superficiais no currículo, na avaliação e na organização escolar. Já as experiências denominadas ciclos de aprendizagem e ciclos de formação tendem a ser caracterizadas como mais progressistas, mas apresentam diferenças entre elas. Nos ciclos de aprendizagem, a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade e, ao final de cada ciclo, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. De forma geral, os programas de ciclos de aprendizagem não sofrem transformações radicais quanto ao currículo, avaliação, metodologia e organização escolar:

Inicialmente, a principal referência para a formulação de programas de ciclos de aprendizagem foi a experiência da rede municipal de São Paulo. A partir do final dos anos 1990, os textos de Phillipe Perrenoud tornaram-se as principais referências para as experiências de ciclos de aprendizagem (MAINARDES, 2007, p. 73).

Quanto às características distintas das experiências denominadas ciclos de formação:

Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental. A reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas (no projeto Escola Plural, projetos de trabalho; na Escola Cidadã, complexos temáticos) (MAINARDES, 2007, p. 73).

Em resumo, pode-se perceber que a política dos ciclos pode ser implementada com objetivos conservadores e, neste caso, recebe a denominação de progressão continuada; ou com objetivos progressistas, abrangendo tanto os ciclos de formação quanto os ciclos de aprendizagem.

Assim, a experiência denominada “ensino por ciclos de formação”, implantada em Porto Alegre, não é apenas uma distinção quanto à nomenclatura, pois, como

vimos, implica mudanças radicais no currículo, na pedagogia e na avaliação. Estas mudanças começaram a ser delineadas em Porto Alegre no ano de 1994, no Congresso Constituinte Escolar, conforme exposto a seguir, como parte de uma tendência nacional que vem ocorrendo no país desde a década de 1980.

2.3 O CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR EM PORTO ALEGRE

O modelo de escola pública nacional laica, gratuita, universal e obrigatória surgido com a Revolução Francesa para consolidar a ideologia do estado burguês, de modo que os indivíduos pudessem buscar com seu próprio esforço, dentro da formalidade da lei, sua auto-realização pessoal dentro da ordem social liberal conservadora, consolidou-se nas pedagogias Tradicional, Escolanovista e Tecnicista - tendendo, cada vez mais, a transformar a educação em mercadoria de consumo acessível a poucos privilegiados em uma sociedade desigual. Em oposição a essa lógica, situa-se, a partir dos anos 70, impulsionado pela luta democrática contra a ditadura militar, o movimento da escola pública brasileira para as classes populares, atrelado aos movimentos sindicais, populares e culturais. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire manifesta-se como a prática político-pedagógica que melhor expressa as políticas adotadas pela prefeitura de Porto Alegre no momento da realização do Congresso Constituinte Escolar:

A Administração Popular, na gestão dos prefeitos Olívio Dutra e Tarso Genro, tem pautado sua prática em relação às escolas da RME a partir dos pressupostos da Pedagogia Libertadora, onde se buscam relações dialógicas, práticas de construção coletivas onde se façam presentes e sejam considerados os interesses das comunidades onde nossas escolas estão inseridas (SMED, 1995, p. 8).

O Congresso Constituinte Escolar em 1994, organizado pela SMED em conjunto com as escolas que compunham a RME, precedeu à implantação do Ensino por Ciclos de Formação e visou a reestruturar o currículo, construindo princípios norteadores de uma nova concepção de escola. Com o intuito de superar a organização dada como tradicional e excludente, iniciou-se um processo amplo de democratização que culminou com a elaboração de novos Regimentos Escolares:

A reestruturação curricular passa a ser entendida como necessária para dar conta dessa escola pública, inclusiva e participativa [...]. Nosso compromisso é fundamentalmente com as classes populares [...]. Ao reestruturar o currículo, estamos preocupados com valores, atitudes e conhecimentos que contribuam com a sociedade inclusiva, solidária e participativa que queremos construir. Os conteúdos da escolaridade são definidos em todos os níveis e modalidades de ensino, a partir dos problemas encontrados no cotidiano, possibilitando a transformação da compreensão sobre o vivido e oportunizando a construção de conhecimentos significativos, que se reorganizam na relação com os conceitos cotidianos e científicos (KRUG; AZEVEDO, 1999, p. 8-9).

Primeiramente, deu-se a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, enquanto órgãos consultivos, fiscalizadores e deliberativos máximos de representação paritária de todos os segmentos da comunidade escolar⁶, enfatizando uma proposta de gestão escolar democrática e participativa para o sistema educacional do município de Porto Alegre. Após, houve o lançamento do projeto “Escola Cidadã”, sendo que em sua primeira fase foram sugeridos os seguintes temas para discussão: **Qual a escola que temos. Qual a escola que queremos. Como chegar à escola que queremos.**

Já em 1995, passou-se para a segunda fase desse projeto sendo constituídos quatro grupos, em cada uma das escolas, para a discussão dos seguintes temas: **Gestão da Escola; Currículo e conhecimento; Avaliação; Princípios de Convivência.** Após as discussões nas comunidades escolares, houve encontros regionais em que as escolas foram divididas em sete Núcleos de Ação Institucional (NAI). Esses encontros regionais serviram à preparação para o Congresso Constituinte das Escolas Municipais, onde foi sistematizado um documento único com as diretrizes globais para a construção dos regimentos das escolas da RME.

Ao fim desse processo, o Congresso Constituinte Escolar aprovou noventa e quatro princípios norteadores para a elaboração dos novos Regimentos Escolares a serem construídos pelas escolas do município. A partir desse momento, desponta a possibilidade da implantação do ECF em Porto Alegre, como uma das formas de materialização dos princípios aprovados pelo Congresso Constituinte Escolar.

⁶ A comunidade escolar é composta por professores, funcionários, pais e alunos.

2.4 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA RME

O ECF em Porto Alegre foi implantado como uma opção de organização pedagógica na recém criada Escola Vila Monte Cristo, no ano de 1995, sendo gradativamente incorporado pelas demais escolas da Rede Municipal de Ensino. O objetivo principal era promover modificações substanciais na estrutura da escola, opondo-se à sua face conservadora, propondo alternativas progressistas e enfatizando os processos coletivos. O parecer 003/96 do Conselho Municipal de Educação aprovou o Regimento Escolar e as Bases Curriculares dessa mesma escola. O item 3.5 do documento, referente a currículo, explicita:

O Ensino Fundamental compor-se-á de três ciclos, com duração de três anos cada um. O currículo na Escola Vila Monte Cristo é considerado como um “fenômeno histórico”, resultante “de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais”. **Neste sentido o currículo “desenvolverá ações que abranjam toda a comunidade escolar através de uma atitude interdisciplinar dinâmica, criativa, crítica, espontânea, comprometida”, (...) “contemplando educação e trabalho, na forma de Complexos temáticos”** [grifo meu].

É importante ressaltar, conforme destaca Pistóia (2001, p. 36), que a “opção metodológica dos Ciclos de Formação não foi apontada como o único caminho para a viabilização das diretrizes da Escola Cidadã” e, para ratificar sua afirmação, cita os princípios 47 e 64 aprovados pelo Congresso Constituinte Escolar (SMED, 1996):

47. A escola deve ter autonomia para optar pelo estudo e implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola.

64. Garantir a permanência do aluno na etapa de aprendizagem em que se encontra contemplando as diferentes modalidades de ensino (série, nível, ciclo, totalidade...) sem excluí-lo do processo educativo.

Todavia, desde a opção pelos ciclos na escola Vila Monte Cristo, a mantenedora iniciou um processo de persuasão junto às demais escolas para que seguissem o mesmo caminho, determinando o ano de 2000 como o prazo máximo para que todas as escolas da RME adotassem esta modalidade de ensino. As escolas que, após esse prazo, não tivessem adotado os ciclos, passariam

automaticamente a serem regidas por esta organização curricular. Medeiros (2003, p. 172) nos diz que na RME “ciclou por decreto as escolas que resistiram em adotar os ciclos de formação, que totalizavam um percentual em torno de quinze por cento”. **A terceira gestão**⁷ da Administração Popular (1997-2000) incorporou a meta de implantação da proposta político-pedagógica para o conjunto da RME, sendo um tempo de consolidação da reestruturação curricular elaborada anteriormente. Medeiros (2003, p. 121-122) afirma que nessa terceira gestão a questão enfatizada pela administração foi a proposta do Ensino por Ciclos de Formação, enquanto síntese da Escola Cidadã. O Regimento Escolar criado pela escola Vila Monte Cristo tornou-se o ‘regimento referência’, servindo para as demais escolas da RME como um ‘encurtamento do caminho’ na construção dos seus regimentos. No último ano dessa gestão, seis escolas ainda não haviam adotado a organização por Ciclos e a SMED já anunciara, no ano anterior, que a RME passaria a ser totalmente orientada por essa modalidade de ensino. Devido a este fato, Medeiros entende que a SMED enfrentou um grande dilema na terceira gestão da administração popular:

Por um lado defende a *forma* da democracia participativa [...], desenvolve políticas de fomento a essa participação, descentralizando decisões, rompendo com a história hegemônica que imperou no aparelho estatal. Por outro lado [...] utilizou-se de meios de regulação para chegar ao “estado desejado”, à nova ordem, a um “estado de certeza”. Se o processo diagnóstico teve o fomento da participação, a resposta para ele teve uma ação fortemente reguladora por parte do Estado (2003, p. 172).

A fala da **Professora 5**, entrevistada por esta pesquisadora, exemplifica as observações apontadas anteriormente:

Inicialmente veio uma proposta da secretaria fazendo assim uma propaganda dos ciclos. [...], o ideal dos ciclos com todos os seus prós, os contras não. [...] Algumas escolas foram resistentes a esta mudança porque achavam que já estavam montando o seu plano pedagógico e que tinham uma outra proposta. Aí a secretaria [...] deu um ultimato: ou a escola ciclava espontaneamente ou teria até data X para ciclar. A escola que ciclasse espontaneamente teria algumas vantagens [...]. Primeiro a gente ficou meio resistente e depois o grupo deliberou que era melhor tentar já que teríamos que ciclar obrigatoriamente [...]. [grifo meu]. (Professora 5, turma de A-20, Escola Zona sul 1).

⁷ A **primeira gestão** (1989-1992) Prefeito: Olívio Dutra, Vice: Tarso Genro. A **segunda gestão** (1993-1996) Prefeito: Tarso Genro, Vice: Raul Pont. A **terceira gestão** (1997-2000) Prefeito: Raul Pont, Vice: José Fortunatti. A **quarta gestão** (2001- 2004): Prefeito: Tarso Genro, Vice: João Verle.

2.5 PRINCÍPIOS DO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA RME

No Caderno pedagógico nº 9 da SMED, o principal documento referência do Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre, está exposta uma síntese dos princípios que embasaram a proposta político-pedagógica da 'Escola Cidadã', como a concepção de currículo, a organização do ensino através dos complexos temáticos, as formas e as funções da avaliação, formas de progressão, dentre outros tópicos, detalhados a seguir.

A concepção de currículo é colocada numa perspectiva progressista e transformadora, não se limitando à discussão de programas ou de conteúdos, pois argumentam que “experiências dessa ordem já foram realizadas várias vezes, sem que de fato a escola tenha se transformado”. O principal objetivo nesta nova organização curricular “é a inter-relação entre as áreas do conhecimento e, entre estas e a sociedade mais ampla” (SMED, 1999, p. 7). Um princípio central que embasa essa nova organização curricular é a interdisciplinaridade. O que se almeja com “uma atitude interdisciplinar não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas impedir que se estabeleça a supremacia de uma determinada ciência, em detrimento de outras igualmente importantes”, ressaltando ainda que “as contribuições e trocas vão além de integração dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, o que implica reorganização curricular” (SMED, 1999, p. 35).

Esta nova organização curricular assume forma no Ensino por Ciclos de Formação através dos complexos temáticos, baseados em princípios interdisciplinares, visando a romper com a fragmentação do conhecimento. Os complexos temáticos fundamentam-se nas idéias de Pistrak e na grande similaridade que tais idéias apresentam com o pensamento de Paulo Freire quanto aos temas geradores. Caldart (2005, p. 7-15) sintetiza as idéias da mais famosa obra de Pistrak 'Fundamentos da Escola do Trabalho' em que o educador russo expõe seu ideário de escola. A escola não é apenas o lugar de ensino de conteúdos, sendo preciso interligar diversos aspectos da vida das pessoas, também não pode ser apenas uma preparação teórica para a vida, sendo necessário envolver os

estudantes em atividades produtivas da sociedade como um todo. Outro aspecto essencial para Pistrak é a auto-organização dos educandos nas escolas, devendo existir uma participação coletiva e ativa dos mesmos cujo objetivo é a educação para a participação social. Organizar o ensino por complexos temáticos significa muito mais que um método de ensino, requer a seleção de temas socialmente significativos, visando a desenvolver um ensino coerente com o método dialético de interpretação da realidade.

Ainda quanto aos complexos temáticos, a SMED (1999, p. 21) esclarece que:

É importante compreender que o complexo temático não é uma concentração de todas as áreas do conhecimento em todos os momentos, em torno de um aspecto qualquer do fenômeno, mas a subordinação destas áreas do conhecimento a uma idéia global.

Pode-se, então, depreender que o ECF, enquanto uma nova organização curricular, está estritamente ligado às construções coletivas, à vivência dos educandos e às relações entre as diversas áreas do conhecimento. Destaca-se, neste contexto, a organização do trabalho educacional através dos complexos temáticos baseados em princípios interdisciplinares - sendo este um grande diferencial do trabalho pedagógico inicial desenvolvido na implantação do ECF. Pistóia (2001, p. 51-52) afirma que “o esquema curricular denominado ‘complexo temático’ surgiu como uma alternativa para a consecução da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã”, devido a características importantes como a construção coletiva e interdisciplinar e, principalmente, porque “o conhecimento adquiria significado, não pela sua condição de produto, mas enquanto processo propiciador de novas relações com as aprendizagens dos alunos”.

As chamadas fontes diretrizes do complexo temático (SMED, 1999, p. 22) buscam orientar a estruturação deste novo currículo, auxiliando na escolha do que é relevante de ser selecionado, dentre os inúmeros acontecimentos ligados à comunidade escolar. São quatro as fontes diretrizes a serem consideradas e que se inter-relacionam: a) a socioantropológica (leitura do contexto do educando), b) a sociopsicopedagógica (leitura sociointeracionista do processo de desenvolvimento do educando, correspondendo às três etapas dos ciclos de formação, a saber,

infância, pré-adolescência e adolescência), c) a epistemológica (leitura histórica do conhecimento acumulado por cada disciplina), d) a filosófica (ligada ao conjunto de princípios que dão sustentação à proposta político-pedagógica da Escola Cidadã, mais precisamente, aos princípios aprovados no Congresso Constituinte Escolar em 1995).

Com o intuito de organizar as diversas etapas que compõem a sua elaboração, em consonância com as fontes diretrizes, a SMED (1999, p. 23-24) sugere o chamado **decálogo de elaboração do complexo temático**, que seriam os dez passos a serem seguidos pelo conjunto das escolas:

- 1º Investigação de interesses do coletivo em cada ciclo ou escola;
- 2º Definição dos Complexos no coletivo do Ciclo ou Escola;
- 3º Formulação de princípios por área de conhecimento;
- 4º Elaboração de plano de trabalho da área de conhecimento e de cada ciclo;
- 5º Compatibilização e re-elaboração no coletivo do ciclo ou da escola;
- 6º Seleção do conjunto de idéias que serão trabalhadas por ano em cada ciclo;
- 7º Plenária de socialização do que cada ano selecionou e definiu como conteúdo do período;
- 8º Definição coletiva das linhas de ação;
- 9º O coletivo da escola busca ou insere parcerias no processo;
- 10º Problematização da realidade.

O ensino fundamental estruturou-se em três ciclos de formação, tendo cada um deles duração de três anos, ampliando para nove anos a escolarização obrigatória, no ensino fundamental. Há o estabelecimento de relações entre a estrutura curricular de cada ciclo e a faixa etária dos educandos, o que aproxima a idéia de “ciclos de formação” com “ciclos da vida”. **O primeiro ciclo de formação**⁸ (dos 6 anos aos 8 anos e 11 meses) enfatiza as diferentes linguagens e expressões: plástica, dramática, musical, escrita, oral, corporal, dentre outras, e os conceitos matemáticos, respeitando-se as peculiaridades do coletivo de cada escola. **O segundo ciclo de formação** (dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses) aprofunda o ciclo anterior ao acrescentar um conjunto novo de conhecimentos como a cultura e a língua estrangeira e estudos geo-político-históricos. **O terceiro ciclo de formação** (dos 12 aos 14 anos e 11 meses) é visto como a etapa de culminância do Ensino

⁸ Os três anos do primeiro ciclo de formação são denominados como A-10, A-20 e A-30. No segundo ciclo denominam-se B-10, B-20 e B-30 e no terceiro ciclo C-10, C-20 e C-30. As letras A, B e C referem-se, respectivamente, ao primeiro, segundo e terceiro ciclo de formação.

Fundamental e transição para o Ensino Médio em que são aprofundados os conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores, visando a que o sujeito conclua esta etapa como detentor de uma cultura geral razoável e com destreza em seu pensamento e em sua comunicação (SMED, 1999, p. 20-21).

A proposta político-pedagógica do ECF, pensando nos educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, criou **Turmas de Progressão**⁹ em cada ciclo de formação visando a “superação das dificuldades e lacunas apresentadas por cada um dos educandos que estiverem nesta condição”; estas turmas apresentam “uma organização do tempo-ano diferente da organização ano-ciclo”, conforme explicitado a seguir:

Isto significa que os educandos que estiverem nas Turmas de Progressão poderão avançar para o ciclo seguinte a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos e, para tal, o coletivo do ciclo em que se encontram os educandos esteja ciente, e em concordância com sua progressão e em consonância com o sistema de avaliação proposto no presente documento (SMED, 1999, p. 12).

A atual SMED criou em 2006 um projeto pedagógico especial denominado **Turmas de Transição** para cada um dos três ciclos de formação, visando ações para promover a aprendizagem dos alunos mantidos a partir de 2005, que poderão avançar ao longo do ano em função do desenvolvimento evidenciado (SMED, 2006, p. 9). O foco do projeto anterior das Turmas de Progressão recai sobre a defasagem idade-ano, diferenciando-se do projeto atual; ambos constituem-se de forma independente, isto é, um não exclui o outro. Por ser um projeto atual nem todas as escolas possuem turmas de transição e as turmas existentes concentram-se no primeiro ciclo de formação, denominando-se turmas AT.

Quanto à avaliação não se pretende que ela seja um ato isolado de cada educador, ao contrário, todos os segmentos escolares devem participar deste processo com o intuito de reestruturar a ação pedagógica, se necessário. Assim, a avaliação caracteriza-se como:

⁹ A turma de progressão do primeiro ciclo de formação denomina-se **AP**, a do segundo ciclo é identificada como **BP** e a do terceiro ciclo como **CP**. Na proposta do ECF as letras A, B e C, presentes nas denominações das turmas de forma geral, referem-se, respectivamente, ao primeiro, segundo e terceiro ciclo de formação.

[...] um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (SMED, 1999, p. 52).

As avaliações previstas são: formativa, sumativa e especializada. **A avaliação formativa** acontece trimestralmente, tendo como objetivo informar a situação em que o educando se encontra no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem durante o trimestre em que é realizada. As dinâmicas utilizadas na realização desta avaliação incluem a auto-avaliação do aluno, da turma e dos educadores; a realização de conselho de classe participativo envolvendo os pais ou responsáveis, alunos, professores, orientadores e supervisores que trabalham com a turma em questão; análise do dossiê pela família e a elaboração de um relatório descritivo de avaliação individual de cada aluno realizado pelos professores. **A avaliação sumativa** representa um quadro diagnóstico geral realizado no final de cada ano letivo e aponta o modo de progressão dos alunos. **A avaliação especializada** é requerida pelos professores para os alunos que necessitam de um apoio educativo especial e individualizado. Após a sua realização geralmente acontece a necessidade da intervenção de outros profissionais, como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos... (SMED, 1999, p. 52-53).

As formas de progressão incluem a **progressão simples**, em que o aluno avança para o ano seguinte sem qualquer restrição. A **progressão com plano didático de apoio** quando o aluno não vence alguma dificuldade no ano letivo em que se encontra e progride para o ano seguinte mediante a elaboração de um plano didático-pedagógico de apoio pelos professores que o acompanharam, de modo a facilitar o seu desenvolvimento, apontando os caminhos percorridos para que os professores que o receberem no ano seguinte possam ajudá-lo de forma mais consistente. A **progressão sujeita à avaliação especializada** engloba, além da execução de um plano didático-pedagógico de apoio, uma investigação mais aprofundada a respeito das dificuldades do aluno. Ressalta-se que nos anos iniciais da implantação dos ciclos, a SMED deixava bem claro que “a escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção do

educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo”, afirmando que “cabará à escola garantir ao educando o acesso a todos os serviços que possui para a evolução das suas aprendizagens. A escola deverá buscar, quando necessário, recursos em outras secretarias e/ou instituições visando a garantir este processo” (SMED, 1999, p. 52-53). Progressivamente, a atual SMED vem aceitando algumas retenções¹⁰, principalmente, ao final de cada ano ciclo.

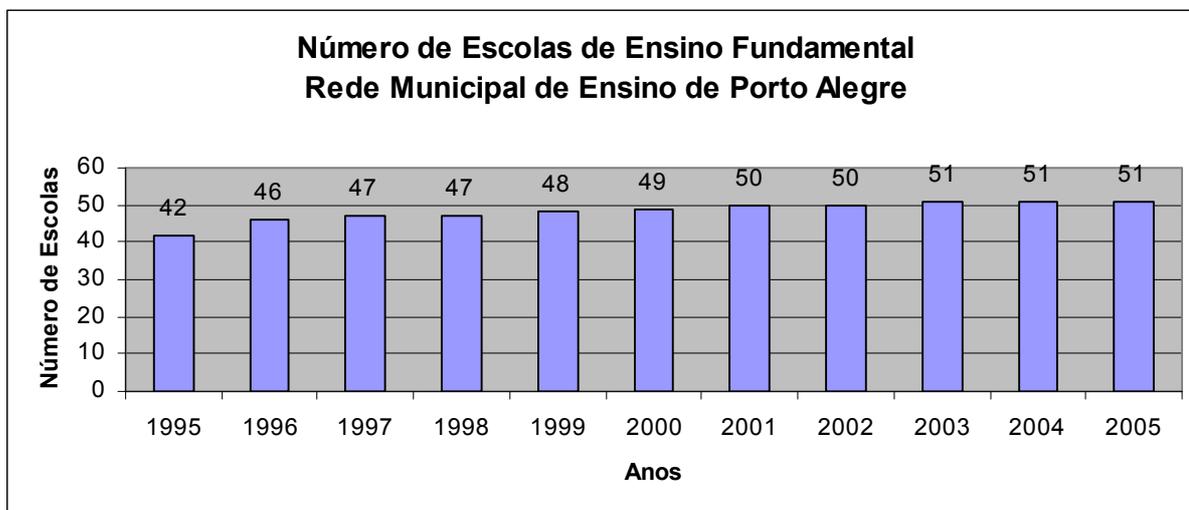
O II Congresso Municipal de Educação (SMED, 2000), realizou-se em 1999, reafirmando o projeto *Escola Cidadã* no sentido de apontar os avanços alcançados e discutir os aspectos que ainda necessitavam de superação. Os debates foram balizados tendo como referência três eixos temáticos: **democratização do acesso à escola, democratização do conhecimento e democratização da gestão escolar.**

O princípio da **democratização do acesso à escola** deu ênfase às políticas públicas de ampliação e qualificação no atendimento das escolas que compõem a RME, principalmente, quanto ao atendimento às populações que historicamente não se encaixavam dentro do ensino regular. Jovens e adultos trabalhadores tiveram acesso à escolarização básica através do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) com uma proposta pedagógica adequada às suas necessidades. Da mesma forma, criaram-se escolas para crianças com necessidades educativas especiais, onde é realizado um trabalho psicopedagógico visando a estimular as suas possibilidades e potencialidades. Outro exemplo, foi a criação da SIR (sala de integração e recursos), existente em algumas escolas da rede, garantindo atendimentos regionalizados para as crianças com necessidades educativas especiais que se integram em escolas regulares.

Em consonância com o princípio da democratização do acesso à escola, ver-se-á nos gráficos 1, 2 e 3 como ocorreu na RME a ampliação do número de escolas e de matrículas no Ensino Fundamental entre os anos de 1995 e 2005.

¹⁰ O termo utilizado pela atual SMED é manutenção ao invés de retenção.

Gráfico 1: Número de escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre



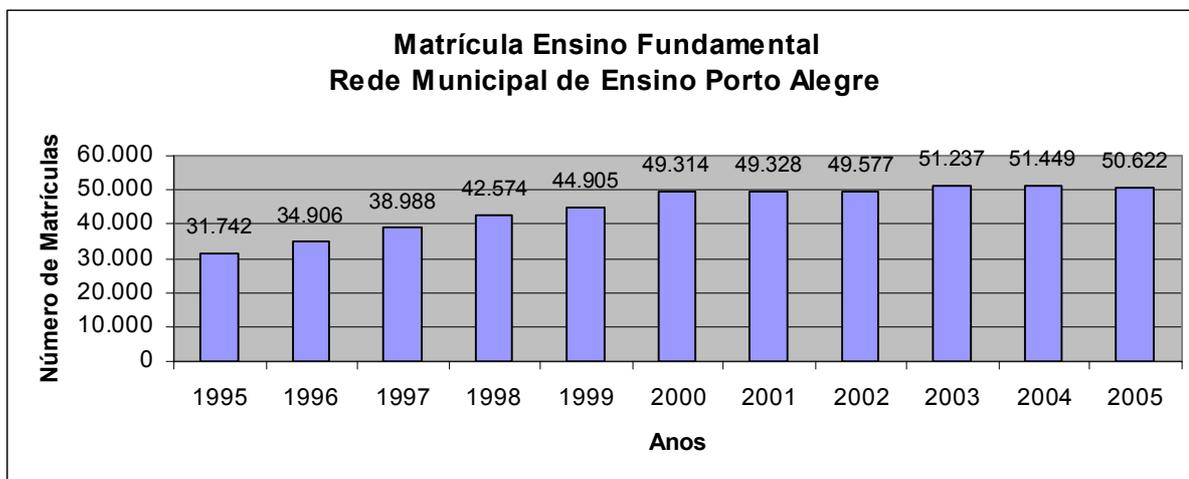
Fonte: Anuário Estatístico da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2005.

Pode-se observar, comparando-se o ano de 1995 (em que a primeira escola da RME adotou o ECF) com o ano de 2000 (em que todas as escolas da RME já haviam adotado o ECF) que houve um crescimento no número de escolas de Ensino Fundamental na RME de 42 para 49, tendo sido instituídas sete novas escolas durante o processo de implantação dessa organização curricular. Nos anos posteriores, o número de escolas de Ensino Fundamental não apresentou significativo crescimento.

Estão incluídas entre as escolas de Ensino Fundamental:

- Escolas de Educação de Jovens e Adultos (CMET): 1
- Escolas de Educação Especial: 4

Gráfico 2: Matrícula inicial no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre



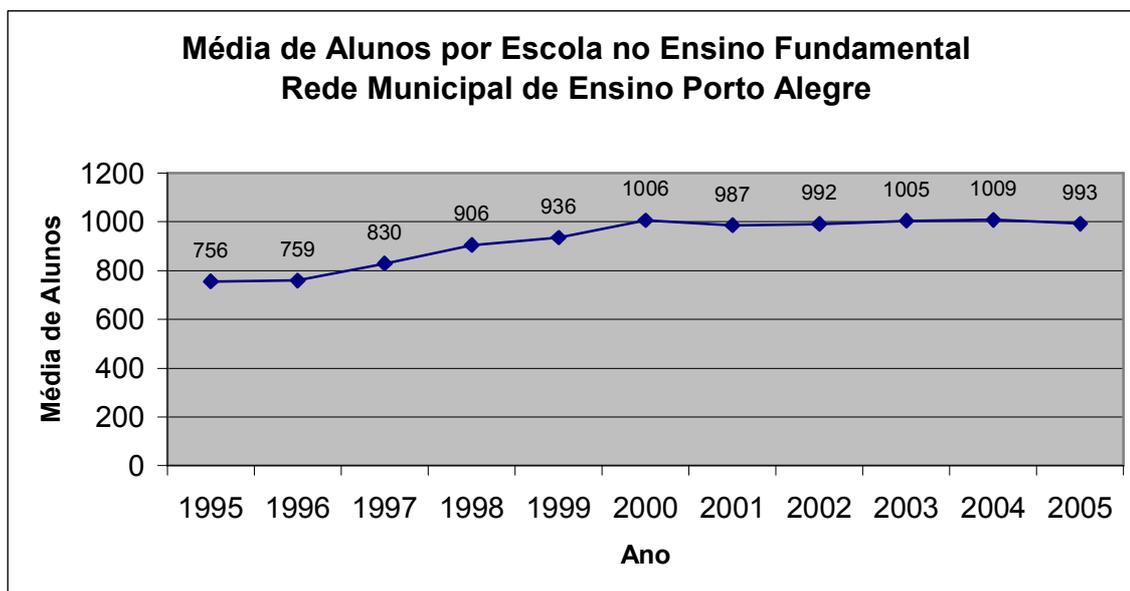
Fonte: Anuário Estatístico da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2005.

De forma análoga, o número de matrículas iniciais na RME também cresceu entre os anos de 1995 e 2000. No ano de 1995, a RME contabilizava em torno de 31.000 alunos no Ensino Fundamental, no ano de 2000 este número subiu para aproximadamente 49.000 alunos, representando um acréscimo de 18.000 alunos ou 58% a mais de matrículas no Ensino Fundamental. O número de matrículas iniciais, após o ano de 2000, manteve-se com leve aumento. Em 2007, ano da coleta de informações desta pesquisa, as matrículas iniciais atingiram 51.333 alunos.

As matrículas iniciais no Ensino Fundamental também incluem:

- Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Matrículas de Educação Especial

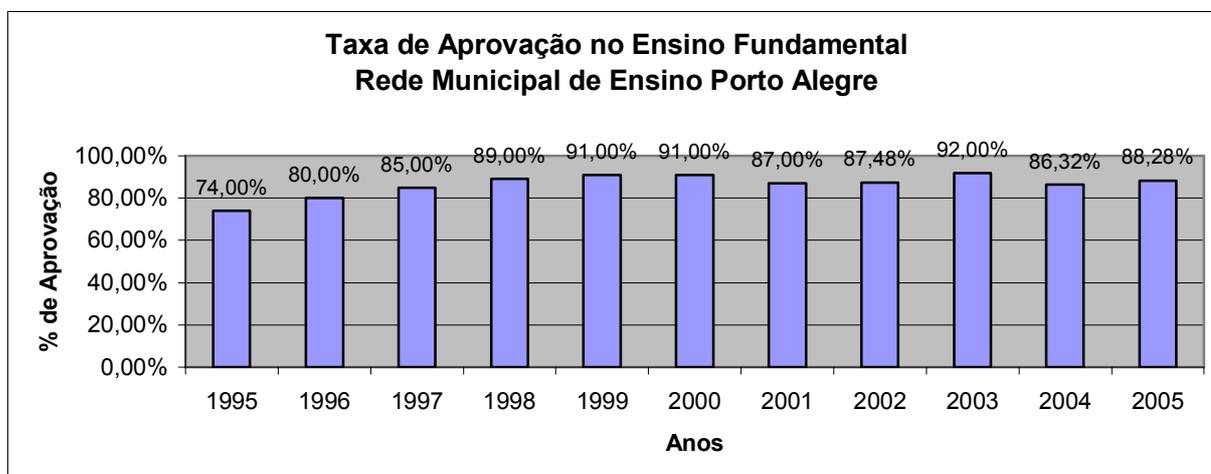
Gráfico 3: Média de alunos por escola no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre



O gráfico 3 é resultante do cruzamento das informações contidas nos gráficos 1 e 2. Dividindo-se a matrícula inicial pelo número de escolas obtém-se a média anual de alunos por escola no Ensino Fundamental. Pode-se afirmar que, entre os anos de 1995 e 2000, correspondentes ao processo de implantação dos ciclos, houve um aumento significativo do número de alunos por escola. Enquanto em 1995 havia, em média, 756 alunos, no ano de 2000 atingiu-se o número de 1.006 alunos por escola de Ensino Fundamental. Neste sentido, percebe-se que as escolas foram, cada vez mais, abrigando um número maior de alunos. A RME cresceu tanto em número de escolas quanto de alunos, mas o número de alunos aumentou proporcionalmente mais, ocasionando o crescimento acentuado das escolas existentes. Após o ano de 2000, permaneceu constante o número de alunos por escola; em torno de 1.000 alunos.

O princípio da **democratização do acesso ao conhecimento**, através da garantia de um ensino de qualidade para todos, não permite a exclusão e a repetência. A organização do ensino por ciclos de formação surge nesse contexto, buscando a materialização deste princípio, pois visa à garantia do acesso ao conhecimento e a permanência na escola para todos os alunos.

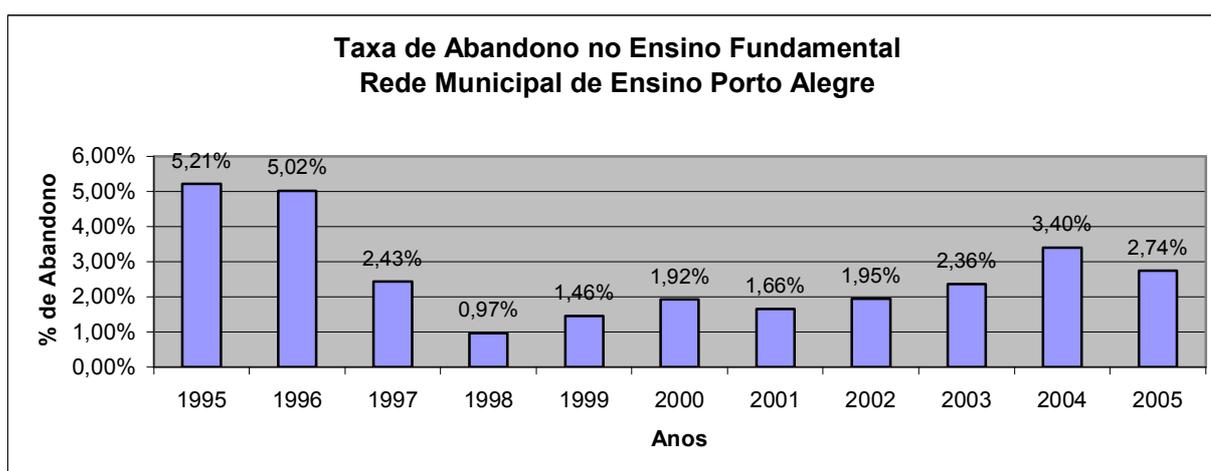
Gráfico 4: Taxa de aprovação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre



Fonte: Anuário Estatístico da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2005.

Entre os anos de 1995 e 2000, que correspondem ao período da implantação do ECF na RME, percebem-se níveis crescentes de aprovação no Ensino Fundamental; no entanto, depois do ano de 2000, os percentuais de aprovação caíram sem atingir o marco inicial – 74% em 1995. O ano de 2003 registrou o maior índice de aprovação no Ensino Fundamental entre 1995 e 2005.

GRÁFICO 5 – TAXA DE ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE



Fonte: Anuário Estatístico da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2005.

De forma semelhante, após 1995 a taxa de abandono no Ensino Fundamental diminuiu até atingir, no ano de 1998, 0,97% - o menor índice registrado no período

de 1995 a 2005. Após 1998, os índices de abandono permaneceram constantes em torno de 1% a 2%, voltando a aumentar em 2004, atingindo 3,4%.

O princípio da **democratização da gestão** pretendeu envolver toda a comunidade escolar visando a relações de poder mais abertas nas unidades de ensino, incluindo a comunidade. Esta característica foi fortalecida, durante a Constituinte Escolar, com a garantia da eleição direta uninominal para as direções das escolas, contribuindo para relações de poder democráticas no interior das mesmas. O Conselho Escolar, constituído por representantes eleitos de todos os segmentos da escola (professores, funcionários, alunos e pais), representou outra instância dessa forma de democratização da gestão escolar, pois tem poder deliberativo sobre assuntos pedagógicos, financeiros e administrativos.

O que foi deliberado no II Congresso Municipal de Educação, juntamente com as demais esferas da administração municipal, foi levado ao III Congresso da Cidade de Porto Alegre, em maio de 2000, com o intuito de delinear as políticas do município para os próximos quatro anos.

O III Congresso Municipal de Educação de Porto Alegre, ocorrido em novembro de 2004, representou a instância de deliberação sobre o Plano Municipal de Educação (PME), que teve como propósito estabelecer as Políticas Educacionais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, para um período de dez anos. Devido ao tempo de sua vigência, ultrapassa dois mandatos da administração municipal; representa, portanto, um plano de Estado e não apenas de um governo. O PME está articulado ao Plano Nacional, ao Plano Estadual e em conformidade com os princípios dos Congressos Municipais de Educação. Também não representa, apenas, um plano da SMED ou da RME. Seus objetivos e metas abrangem o Sistema Municipal de Ensino que agrega as escolas da rede pública municipal de todos os níveis e modalidades, assim como todas as instituições privadas de educação infantil. É aprovado por lei, possuindo, assim, maiores garantias de que seus princípios sejam cumpridos, ainda que ajustes possam ser realizados devido ao surgimento de novas realidades. Dentre outras deliberações, foi aprovado que o Ensino por Ciclos de Formação deve ser permanentemente discutido e qualificado

através de processos de formação, parcerias com universidades e acompanhamento da comunidade educacional.

As eleições de 2004 interromperam os dezesseis anos da 'Administração Popular', no governo do município desde 1989 e palco das mudanças articuladas na educação municipal, tendo como culminância a adoção da organização do ECF em toda a RME. A atual administração mantém o ECF na RME, embora apresente um embasamento teórico bastante diferente das administrações anteriores. Desde 2005, quando José Fogaça assumiu a prefeitura, a atual SMED tem como secretária da educação a professora Marilú Fontoura de Medeiros, que utiliza pensadores como Gilles Deleuze e Félix Guattari para o embasamento das propostas educacionais desenvolvidas pela atual secretaria de educação. Autores como Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Rancière também são citados. Dentro deste enfoque teórico, desenvolvem-se eventos denominados "**Conversações Pedagógicas**" para o aprimoramento docente. Um grande encontro foi promovido entre 28 e 30 de novembro de 2006, denominado "Conversações Internacionais: Paisagem da Educação", que a SMED (2006) assim define:

Trata-se de um evento de talhe rizomático que, através de diferentes diálogos, constitua uma transversalização operada por diferentes agenciamentos: conceitos filosóficos, funções científicas e sensações estéticas, deslizando, assim, nos planos da filosofia da ciência e da arte na discussão da educação na atualidade.

Marilú Fontoura de Medeiros (2006) ao falar sobre as "conversações pedagógicas", em texto entregue aos docentes da RME, diz:

O primeiro ano na rede municipal de ensino se mostra por meio do que denominamos como **conversações pedagógicas**, com o desafio de que cada um, nesse caminho, **chegue ser o que se é**, trabalhamos com o que denominamos como um **gaguejar na própria língua**, promover redundância, lidar como minorias.

A própria autora questiona: "O que podem significar todas essas expressões"? E, segue explicando:

Quando tratamos do gaguejar, referimo-nos àquelas possibilidades, devires não arborescentes, que têm múltiplas propostas e múltiplos modos de ver uma mesma temática ou desafio. São rizomáticos, a-centrados, heterogêneos, os quais permitem-nos pensar para além de uma verdade

universal. Constituem-se em redes. Redes que não possuem, necessariamente, centro, periferia, um objeto final, um *telos*. Fazem com que sejamos contaminados por outras lógicas que incorporem não só a idéia do “isto OU aquilo”, mas que nos permitam viver o “e”. [...] falar e viver a partir de um outro lugar, que contempla o “isto E aquilo”. Essa é uma forma de redundância [...].

Também são explicitadas quatro “idéias-força” ou “idéias-problematização” que foram escolhidas conforme as “reverberações que nos chegam das escolas” para guiar o trabalho durante o ano de 2006. São elas: **Desconstruindo o Racismo de Estado** – referindo-se a toda e qualquer forma de discriminação e de violência, seja de raça, etnia ou idéias oriundas de fontes públicas ou privadas. **Desnaturalizando padrões** – no sentido de não aceitar o que é apresentado como natural, mas contemplar o inusitado; buscar mais as perguntas do que as respostas. **Fazendo-nos pelas/nas diferenças** – referindo-se a um desafio à inclusão em todas as áreas e níveis: cultural, pedagógico, esportivo, digital. **Operando a força da singularidade** – no sentido de um processo permanente de formação, combatendo a verdade única e inquestionável.

Imbuída destas idéias, a atual SMED desenvolve as ações educacionais e o trabalho de formação junto aos professores da RME.

Os campeões das idéias novas, levados pela luta, acreditam com facilidade que nada há para ser conservado das idéias anteriores que combatem, sem perceber que as primeiras são, no entanto, afins e saem das segundas, pois são suas descendentes. O presente se opõe ao passado, embora derive dele e o perpetue. Assim é que desaparecem elementos do passado que poderiam e deveriam ter-se tornado elementos normais do presente e do futuro. (DURKHEIM, 2002, p. 21).

3 A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN¹¹: CONCEITOS RELEVANTES

A teoria do sociólogo inglês Basil Bernstein abrange a investigação de duas agências de controle social - a família e a escola, apresentando duas teses. A primeira é referida como tese sociolinguística, enquanto a segunda é a tese dos códigos de transmissão educacional; esta última será apresentada em detalhe, pois subsidia as análises realizadas nesta investigação.

A contribuição de Basil Bernstein para a compreensão dos sistemas educacionais é extremamente ampla, pois permite integrar as macro-relações de poder com as micro-práticas de transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento educacional, pois:

Outras teorias na área da sociologia da educação, carecendo normalmente de rigor conceitual e de capacidade de sistematização, revelam-se mais descritivas do que explicativas. E, embora existindo nesta área outras teorias explicativas, como é o caso da teoria da reprodução cultural de Bourdieu, elas não contêm a amplitude necessária a uma análise da relação aos níveis estrutural [macronível] e interacional [micronível] e que permita considerar, dentro do mesmo quadro conceitual, situações de estabilidade e de mudança (MORAIS¹² et al., 1993, p. 3).

Tratando-se do desenvolvimento e implantação de políticas educacionais é importante a compreensão dos conceitos apresentados por Bernstein (1996, p. 268-

¹¹ Para o desenvolvimento do referencial teórico, ao longo deste capítulo, foram utilizados os conhecimentos adquiridos no Seminário Avançado: Sociologia e Educação em Basil Bernstein II, ministrado pela professora Doutora Maria Helena Degani Veit.

¹² Em obras anteriores, a autora Ana Maria Morais chamava-se Ana Maria Domingos.

269) quanto à produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico, dentro da teoria do dispositivo pedagógico, pois “para Bernstein [...] o discurso está relacionado com o poder” e “o seu interesse consiste em mostrar as relações entre o poder e os princípios de controle dominantes na constituição, transmissão e avaliação do discurso pedagógico” (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 284-285).

3.1 PRODUÇÃO, RECONTEXTUALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

O discurso pedagógico é constituído por regras hierarquicamente relacionadas: as regras de distribuição regulam as regras de recontextualização e estas, por sua vez, regulam as regras de avaliação. Essas regras estão relacionadas, respectivamente, com os campos da produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico.

O campo de **produção do discurso pedagógico**, como o próprio nome sugere, refere-se ao processo pelo qual as idéias e os discursos especializados são criados ou modificados; principalmente, nos níveis superiores do ensino e dependentes do financiamento à pesquisa de grupos e indivíduos. O campo da produção do discurso pedagógico está diretamente relacionado com as **regras distributivas** do dispositivo pedagógico que representam o controle sobre a produção do discurso e dos grupos que podem produzir distintas formas de conhecimento, através de práticas pedagógicas diferentemente especializadas (BERNSTEIN, 1996, p. 268-269).

O campo de **recontextualização do discurso pedagógico** transforma os textos e os discursos produzidos no campo primário da produção, as universidades e outras agências de pesquisa, em outros textos e discursos que serão reproduzidos no campo secundário, as escolas. Desta forma, ocorre um processo de ‘descontextualização’ em que um determinado texto é primeiro retirado do campo da produção e, em seguida, recolocado em outro contexto, de forma que não será mais o mesmo. Exemplo disso são as disciplinas estudadas no ensino básico, como a

física, resultado de princípios recontextualizadores que efetuaram uma seleção e a deslocaram do contexto primário da produção do discurso, em departamentos universitários de física, recolocando este discurso num contexto secundário de reprodução, no caso, as escolas de ensino fundamental e médio. Desta forma, o discurso pedagógico é sempre um discurso recontextualizador que obedece a **regras recontextualizadoras** do dispositivo pedagógico, levando em consideração um conteúdo especial, conforme cada idade (BERNSTEIN, 1986, p. 269-271).

A recontextualização pode acontecer tanto no 'campo de recontextualização oficial' (CRO), que é regulado pelo Estado, quanto no 'campo de recontextualização pedagógica' (CRP), que é realizado, principalmente, por departamentos universitários de educação (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 301). Acontece que, em muitos casos, conforme aponta Mainardes (2007, p. 42-43), não há uma distinção clara entre o discurso dos pesquisadores e o discurso oficial, pois muitos profissionais da educação exercem posições importantes dentro do Estado como consultores, secretários de educação ou assessores, o que acarreta um enfraquecimento da autonomia do CRP. O autor argumenta que, desde o final dos anos 1980, muitos professores e pesquisadores de universidades têm sido convocados pelo Estado para a criação, implementação, assessoria e avaliação de programas de organização do ensino por ciclos, fortalecendo, assim, a política de ciclos como um discurso dominante.

Pode-se observar que o campo recontextualizador é profícuo para a análise das políticas educacionais implementadas nos vários sistemas de ensino, tanto em nível local quanto nacional ou internacional e podem sofrer inúmeras interpretações e adaptações conforme o contexto em que serão aplicadas. Segundo Mainardes (2007, p. 44) os próprios objetivos e a retórica da política podem sofrer mudanças significativas no seu processo de recontextualização.

O campo da **reprodução do discurso pedagógico** refere-se à reprodução do discurso educacional depois de ser recontextualizado, tendo em vista os diferentes níveis de ensino: pré-escolar, primário, secundário ou universitário. Relaciona-se diretamente com as **regras avaliativas** que posicionam

diferencialmente os sujeitos conforme a aquisição do discurso pedagógico instrucional e regulador legitimados pela escola.

Para a teoria de Bernstein (1996, p. 297), “o discurso instrucional diz respeito à transmissão e aquisição de competências específicas e o discurso regulador à transmissão de princípios de ordem, relação e identidade”. As competências específicas dizem respeito aos conteúdos desenvolvidos pela escola no processo de aquisição do conhecimento educacional e os princípios de ordem, relação e identidade referem-se à conduta social, moral e ao comportamento ensinado pela escola. Desta forma, o discurso regulador é pré-condição para qualquer discurso instrucional, pois cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão e de aquisição do conhecimento, sendo, a ordem moral, anterior à transmissão de qualquer tipo de competência e, ao mesmo tempo, uma condição para que se efetive essa transmissão (BERNSTEIN, 1996, p. 260). Desse modo, temos a predominância do discurso regulador sobre o discurso instrucional, de forma que pode ser assim representado DI/DR (leia-se: discurso instrucional embutido no discurso regulador).

Para Domingos *et al.* (1986, p. 314) a educação constitui um instrumento crucial da reprodução cultural porque reproduz, através do discurso pedagógico oficial (DPO), os códigos dominantes da sociedade que traduzem tanto as relações de poder (classificação) quanto os princípios de controle (enquadramento) dessa sociedade. Ao nível da prática pedagógica, as autoras esclarecem que os códigos da transmissão educacional também são caracterizados pelos valores da classificação e do enquadramento do discurso instrucional e do discurso regulador.

3.2 CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Com o objetivo de subsidiar a análise referente às perspectivas manifestadas pelos professores, nesta investigação, quanto a currículo, a prática pedagógica e a avaliação do conhecimento educacional no ECF, em dois momentos distintos, serão expostos os conceitos de classificação e de enquadramento, centrais para a teoria de Basil Bernstein.

Os conceitos de classificação e enquadramento relacionam-se, respectivamente, com os conceitos de poder e controle. Para fins de análise, Bernstein (1998, p. 37) distingue entre poder e controle, mas esclarece que no plano empírico estão imbricados. O poder atua para provocar rupturas, produzindo delimitações do espaço social, neste sentido, age sempre com o intuito de manter o isolamento entre diferentes categorias, sejam elas de gênero, classe social, raça ou discursos. O controle, por sua vez, estabelece as formas legítimas de comunicação de diferentes categorias, transmite as relações de poder dentro dos limites de cada categoria e socializa os indivíduos nestas relações:

Resumiendo en pocas palabras esta distinción entre poder y control, podemos decir que el control establece las formas de comunicación legítimas y el poder las relaciones legítimas entre categorías. Por tanto, el poder insta las relaciones entre determinadas formas de interacción y el control, las relaciones dentro de esas formas e interacción (Bernstein (1998, p. 37).

Embora sua teoria aplique-se a diferentes categorias, agentes ou discursos, seu interesse recai sobre as relações estabelecidas na prática pedagógica, entre as categorias de transmissores e adquirentes do conhecimento educacional. Bernstein (1998, p. 37), esclarece que “las formas de interacción que me interesan son las de la práctica pedagógica y las categorías de las relaciones que me preocupan son las del discurso pedagógico, sus agentes y su contexto.

Classificação é um princípio de relação **entre** diferentes categorias que nos permite analisar as relações de poder entre elas. A distinção entre classificação forte (C+) ou classificação fraca (C-) ocorre segundo o grau de isolamento entre as categorias. Quando temos uma forte separação entre as categorias, em que a identidade de cada uma delas é bem delimitada, afirmamos que a classificação é forte (C+); por sua vez, a classificação fraca (C-) apresenta identidades e discursos menos especializados. As relações de poder estão presentes tanto nas classificações fortes quanto nas fracas, pois o poder atua sempre para manter o grau de isolamento entre as categorias, ou seja, o poder atua sempre para manter a classificação. (BERNSTEIN, 1998, p. 38-39). Resumindo, entende-se que em uma

classificação forte as categorias mantêm-se separadas e em uma classificação fraca mantêm-se integradas (BERNSTEIN, 1998, p. 43).

Assim, nas relações pedagógicas, quando as diferentes disciplinas de um currículo (português, matemática, ciências, geografia...) têm fronteiras bem nítidas entre elas, preservando o isolamento entre as categorias, temos um princípio de forte classificação (C+). Em contrapartida, quando as categorias são menos especializadas e com fronteiras menos nítidas, temos um princípio de fraca classificação (C-). Em outras palavras, quando as disciplinas curriculares mantêm-se isoladas sem que se estabeleçam relações entre elas há forte classificação; ao contrário, se as mesmas disciplinas mostram-se com fronteiras esbatidas e, conseqüentemente, há maior integração entre os conteúdos, a classificação é fraca.

O conceito de **enquadramento** diz respeito às relações estabelecidas **dentro** das categorias, ou ainda, dentro de um contexto – entre aqueles que transmitem e os que adquirem o conhecimento. O controle estabelece as formas legítimas de comunicação adequadas às diferentes categorias e também transmite as relações de poder dentro dos limites de cada uma, socializando, assim, os indivíduos nestas relações (BERNSTEIN, 1998, p. 37). Quando o enquadramento é forte (E+), o transmissor tem o controle explícito sobre a prática reguladora e instrucional, já quando o enquadramento é fraco (E-), o adquirente tem um maior controle aparente¹³ (*ibid.*, p. 45). Então, práticas pedagógicas centradas no aluno possuem enquadramento fraco e quando o professor, explicitamente, exerce o controle tem-se um enquadramento forte.

3.3 CURRÍCULO DE COLEÇÃO E CURRÍCULO DE INTEGRAÇÃO

Uma definição geral de currículo, segundo Domingos *et al.* (1986, p. 151), parte do princípio de que em qualquer instituição educacional o tempo é organizado

¹³ O controle do adquirente é aparente porque para Bernstein (1996, p. 95) a relação entre transmissores e adquirentes “é essencialmente e intrinsecamente uma relação assimétrica. Pode haver diversas estratégias para disfarçar, mascarar ou esconder a assimetria”. Por outras palavras, compreende-se que o transmissor detém o poder, visto que este ocupa uma posição hierárquica privilegiada.

em várias unidades que, por sua vez, são preenchidas por um determinado conteúdo. Portanto, para que possamos compreender como o currículo está estruturado, em determinado sistema educacional, precisamos analisar as relações estabelecidas entre os diferentes conteúdos, isto é, se são isolados uns dos outros ou se relacionam. Assim, cada tipo de currículo envolve princípios distintos que conferem estatutos diferentes aos diversos conteúdos. Desta forma, os currículos (coleção ou integração) constituem-se códigos do sistema educacional. Bernstein esclarece o que é um código:

Um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: a) significados relevantes b) formas de realização c) contextos evocadores. Segue-se dessa definição que, se o código seleciona e integra significados relevantes, ele pressupõe um conceito de significados irrelevantes ou ilegítimos; que, se o código seleciona formas de realização, ele pressupõe um conceito de formas de realização inapropriadas ou ilegítimas; que se o código regula contextos evocadores, então, de novo, isso implica um conceito de contextos inapropriados, ilegítimos. O conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios. (1996, p. 29).

As características dos códigos do conhecimento educacional são subjacentes aos dois tipos de currículo:

Sendo um código de conhecimento educacional um princípio que modela um dado currículo (e, portanto, também a pedagogia e a avaliação), a tipologia dos códigos (realidade invisível) partirá da distinção entre os tipos de currículo (realidade visível). Deste modo, consideram-se dois códigos gerais subjacentes aos dois tipos de currículo – *código de coleção* e *código de integração* (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 155).

Num **código de coleção** o conhecimento é organizado em conteúdos isolados e cada professor pode, dentro de certos limites, seguir as suas diretrizes. Assim, os critérios de avaliação variam de um professor para outro, bem como as práticas de ensino. Diferentemente, num **código de integração** os diferentes conteúdos estão subordinados a uma idéia central, agregando-os a um todo mais amplo. Desta forma, deixam de ter significado por si só e assumem uma importância relativa dentro do plano geral de trabalho docente. Esta forma de organização do ensino agrega os professores numa tarefa partilhada, o que conduz à necessidade de práticas pedagógicas e critérios de avaliação comuns (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 152-153).

Percebe-se que o currículo não é analisado isoladamente, pois o conhecimento educacional formal realiza-se através de três sistemas de mensagem, que considerados em conjunto, constituem o **código do conhecimento educacional**: a) **o currículo** - que define o conhecimento válido e a estrutura básica do seu sistema de mensagem varia conforme a classificação; b) **a pedagogia** – que define a transmissão válida do conhecimento e a estrutura básica do seu sistema de mensagem varia conforme o enquadramento; c) **a avaliação** – que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno e a estrutura básica do seu sistema de mensagem varia conforme a classificação e o enquadramento. (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 154-155).

Deduz-se, do que foi exposto até aqui, que a proposta do ECF em Porto Alegre, pauta-se por uma tentativa de mudança de um código de coleção para um código de integração. Segundo Bernstein (apud DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 166-167) precisa-se observar quatro condições para que um código de integração seja plenamente implantado, a saber:

a) Haver um consenso relativamente à idéia integradora, que deverá estar bem explícita. [...]. b) Ser clara e coerente a ligação entre a idéia integradora e o conhecimento que ela coordena, dado que é esta ligação o elemento básico da relação de trabalho entre professores e alunos. [...]. c) Haver uma definição muito clara dos critérios de avaliação. [...]. d) Haver uma comissão de professores e alunos que constitua um sistema de retroação sensível e que funcione como outro agente de socialização no código.

Passaremos, agora, a analisar como diferentes códigos pressupõem diferentes tipos de prática pedagógica e suas características, tendo em vista a posterior análise quanto às características das práticas pedagógicas desenvolvidas na RME em dois momentos distintos, segundo o depoimento dos professores entrevistados nesta investigação.

3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

Para Bernstein (1996, p. 94) uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor cultural – dispositivo tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura. A relação básica para a reprodução ou transformação cultural é essencialmente a relação pedagógica que consiste de transmissores e adquirentes. Bernstein distingue, de um lado, o que é conduzido – os conteúdos; de outro, a forma como tais conteúdos são conduzidos, em suma, o ‘quê’ e o ‘como’ de qualquer transmissão.

A relação pedagógica consiste, essencialmente, da relação entre três regras: hierárquicas, de seqüenciamento e criteriosais; sendo que a primeira é a regra dominante.

A lógica interna de qualquer relação pedagógica consiste de regras hierárquicas, regras de seqüência e de compassamento e regras criteriosais. Podemos distinguir, num outro nível, mais duas regras gerais. As regras hierárquicas serão chamadas de regras *regulativas* e as regras de compassamento/seqüência e de critérios serão chamadas de regras instrucionais ou *discursivas*. A regra fundamental é a regra regulativa (BERNSTEIN, 1996, p. 97).

Para o autor (1996, p.96), a essência das regras **hierárquicas ou regulativas** é que “o adquirente tem que aprender a ser um adquirente e o transmissor tem que aprender a ser um transmissor”, de outra forma, é necessário que tanto o professor quanto o aluno tenham comportamentos adequados à posição que ocupam na relação pedagógica, mas se admite, em diferentes graus, a possibilidade de um espaço para a negociação, ou seja, de flexibilização.

As regras hierárquicas podem ser explícitas ou implícitas, sendo que quando são explícitas as relações de poder, presentes na relação social, são muito claras. Quanto mais implícita a hierarquia mais difícil se torna distinguir o transmissor, neste caso, o poder é mascarado ou escondido. O professor atua diretamente sobre o contexto da aquisição, mas indiretamente sobre o aluno. (BERNSTEIN, 1996, p. 98-99).

Analisar-se-ão, agora, as regras de **seqüenciamento/compassamento**, que juntamente com as regras criteriosais, compõem as regras instrucionais ou discursivas.

A transmissão não acontece de uma só vez, algo deve vir antes e algo deve vir depois, existindo uma progressão dos conteúdos a serem ensinados, desta forma, se compreende que existe uma seqüência a ser realizada. As regras de seqüenciamento implicarão **regras de compassamento**, o quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo, essencialmente, é o tempo permitido para cumprirem-se as regras de seqüenciamento (BERNSTEIN, 1996, p. 97). Também as regras de seqüenciamento podem ser explícitas ou implícitas, sendo que se forem explícitas regulam o desenvolvimento da criança em termos de idade, significando que, desta forma, a criança sempre conhece o que dela se espera, ficando bem claro o seu projeto temporal. Para o autor, isto torna-se visível em “listagens de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, em regras de prêmio e castigo” (1996, p. 97). As regras também podem ser implícitas, neste caso, a criança desconhece o que se espera dela. Apenas o transmissor é o possuidor deste conhecimento; em suma, a criança desconhece o significado de seus próprios sinais, pois a leitura desses sinais exige teorias complexas que só o professor domina. De forma sintética o autor (1996, p. 102) afirma:

As regras de seqüenciamento podem ser implícitas ou explícitas. Nos casos em que as regras são implícitas, o adquirente inicialmente não pode jamais ter conhecimento do significado de seu sinal, uma vez que o significado advém de complexas teorias e de sua recontextualização e está, assim, disponível apenas para o transmissor.

Quanto às **regras criteriosais**, sabe-se que:

Em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência do adquirente. O que se está avaliando é se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados – quer sejam critérios regulativos sobre conduta, caráter e modos de comportamento, quer sejam critérios instrucionais, discursivos: como resolver este ou aquele problema ou como produzir um segmento aceitável de escrita ou fala (BERNSTEIN, 1996, p. 98).

Os critérios podem ser explícitos e específicos. Quando isto acontece a pedagogia opera através do procedimento de tornar disponível para a criança aquilo que está faltando nas produções que a mesma realiza. Desta forma ela se apropriará dos critérios. Bernstein (1996, p.102) exemplifica uma situação em que uma criança está desenhando uma pessoa e a professora se aproxima e diz: “é um desenho bonito, mas o homem só tem três dedos”, esclarece, através deste

exemplo, que os critérios explícitos não precisam ser, necessariamente, manifestados de forma autoritária. O autor (1996, p. 103) segue explicando que os critérios também podem ser implícitos, múltiplos e difusos. Neste caso a criança não conhece, exceto de maneira bem geral, os critérios que ela precisa satisfazer.

Em resumo, fez-se a distinção entre as **regras regulativas** (hierárquicas) e as **regras instrucionais ou discursivas** (seqüenciamento/compassamento e criteriosais). Bernstein (1996, p.97) deixa clara a sua posição quando explicita que “a regra fundamental é a regra regulativa” reiterando que “toda educação é uma atividade moral que expressa a(s) ideologia(s) dominante(s) do(s) grupo(s) dominante(s)”. Assim, a prática pedagógica assume uma posição de destaque e sua análise não pode estar desvinculada das posições de classe ocupadas pelos sujeitos nas relações sociais. Tendo como base as regras regulativas e instrucionais ou discursivas, o autor irá descrever dois tipos opostos de prática pedagógica: a visível e a invisível.

Bernstein (1996, p. 103) assim define as práticas pedagógicas visíveis e invisíveis:

Se as regras de ordem regulativa e discursiva são critérios explícitos de hierarquia/seqüência/compassamento, chamarei esse tipo de prática pedagógica *visível* (PV) e se as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas, chamarei esse tipo de pedagogia *invisível* (PI).

As pedagogias visíveis colocam a ênfase no desempenho das crianças, avaliando constantemente suas produções com o intuito de verificar se estão sendo satisfeitos os critérios que o professor estabelece. Sendo assim, infere-se que são práticas estratificadoras de transmissão, pois estabelecem diferenças explícitas entre os adquirentes. (BERNSTEIN, 1996, p. 103).

As pedagogias invisíveis são invisíveis apenas para o adquirente, pois somente o transmissor detém as teorias que permitem a leitura dos sinais que os alunos emitem; o adquirente ocupa o centro do espaço pedagógico, pois estas pedagogias valorizam as manifestações individuais definindo as diferenças como sinais de singularidade. Também não estão interessadas em comparar as produções

dos adquirentes com padrões pré-estabelecidos, pois seu interesse não está num desempenho avaliável do adquirente, mas em processos internos ao adquirente de ordem cognitiva, afetiva ou motivacional. (BERNSTEIN, 1996, p. 104).

Bernstein pretende mostrar que embora as pedagogias visíveis e invisíveis sejam tipos aparentemente opostos, as duas carregam pressupostos de classe social. Enquanto os pressupostos de uma pedagogia visível são inerentes a uma fração da classe média que tem relação direta com o campo econômico (produção, distribuição e circulação de capital), os pressupostos de uma pedagogia invisível emanam da fração da classe média que tem relação com o campo de controle simbólico. “Para ambas essas frações, a educação é um meio crucial de reprodução cultural e econômica [...]” (BERNSTEIN, 1996, p. 108). Ao analisar os pressupostos de classe social das pedagogias visíveis e das invisíveis, o autor enfoca diferentes locais pedagógicos: a escola no caso da PV e a família quando elucida a PI:

No caso das pedagogias visíveis, focalizamos a escola e, no caso das pedagogias invisíveis, focalizamos a família. Isso porque as características superficiais, aparentes, de uma pedagogia visível podem ser compreendidas por todos, na medida em que se trata de uma forma pedagógica *standard* [...]. No caso das pedagogias invisíveis, focalizamos a família para mostrar a prática pedagógica doméstica de apoio que é exigida para que o contexto e a prática da sala de aula sejam compreendidos por seu significado pedagógico (BERNSTEIN, 1996, p. 123-124).

Numa prática pedagógica visível, quanto às regras de seqüenciamento, o futuro da criança é dividido em estágios muito claros, em que é definido o que ela deve saber em cada um deles. Uma das exigências desta pedagogia é que a criança seja capaz de ler o quanto antes possível, pois assim que souber ler o trabalho individual torna-se menos dependente do professor e das orientações do discurso. As exigências das regras de seqüenciamento acarretam uma estratificação, distinguindo entre os adquirentes que conseguem cumpri-las daqueles que não obtêm sucesso. Caso alguma criança não consiga satisfazer as regras de seqüenciamento na escola, gradualmente ela ficará cada vez mais defasada em relação ao processo definido pelo professor. Segundo Bernstein (1996, p. 109) podem ser utilizadas três estratégias para intervir neste processo. A primeira se refere à introdução de um sistema de recuperação para lidar com as crianças que fracassaram em satisfazer as exigências do seqüenciamento. A segunda

possibilidade aponta o afrouxamento das regras de compassamento, possibilitando mais tempo para que a criança cumpra as exigências das regras de seqüenciamento. Uma terceira possibilidade é manter as regras de compassamento e seqüenciamento como definidas pelo professor ao iniciar o período letivo, mas reduzir a qualidade ou a quantidade dos conteúdos a serem adquiridos ou, até mesmo, ambos:

Entretanto, se as crianças não puderem satisfazer as exigências das regras de seqüenciamento e caírem nas estratégias do sistema de recuperação, então essas crianças, muito freqüentemente crianças de classe operária baixa (incluindo grupos étnicos em situação de desvantagem), se verão limitadas por habilidades locais, dependentes do contexto, presas ao contexto; por um mundo de facticidade (BERNSTEIN, 1996, p. 110-111).

Bernstein segue explicando que, por outro lado, as crianças que conseguirem satisfazer as exigências das regras de seqüenciamento terão acesso aos princípios do seu próprio discurso; isto provavelmente ocorreria com crianças provenientes da classe média (1996, p. 111). Em resumo, podemos concluir que:

[...] uma pedagogia visível tende a distribuir formas diferentes de consciência, de acordo com a origem de classe dos adquirentes. Essas diferentes formas se desenvolvem a partir das regras de seqüenciamento (BERNSTEIN, 1996, p. 111).

A seguir serão examinados os pressupostos de classe de uma pedagogia visível quanto às regras de compassamento. Conforme já esclarecido anteriormente, o compassamento refere-se à velocidade definida para que a aprendizagem ocorra, regulando, desta forma, o ritmo da transmissão. Com o compassamento forte o tempo passa a ser extremamente valorizado e isso regula os exemplos, as ilustrações e as narrativas que podem facilitar a compreensão dos alunos. Além disso, o compassamento forte tende a reduzir a fala dos alunos e a privilegiar a fala dos professores. Comparando-se a comunicação oficial da escola com a da vida cotidiana, a teoria salienta que a escola enfatiza a análise, enquanto a narrativa é o princípio comunicativo predominante das crianças na vida cotidiana. Desta forma, para Bernstein (1996, p. 113-114), as crianças da classe trabalhadora estão em dupla desvantagem, primeiramente porque a família não representa um segundo local que favoreça a aquisição das habilidades desenvolvidas na escola; por outro lado, a classe trabalhadora tende a não facultar uma orientação em relação à

linguagem que é valorizada pela comunicação pedagógica da escola. Assim a regra de compassamento seleciona aqueles que podem adquirir o código pedagógico dominante da escola, sendo um princípio que tem sua base na classe social. Para modificar esse quadro seria preciso enfraquecer a regra de compassamento através de uma mudança na distribuição do capital cultural e econômico:

Em primeiro lugar, uma mudança no capital cultural, porque uma regra de compassamento enfraquecida estabelece uma prática de sala de aula e uma comunicação diferentes, as quais exigiriam uma mudança no treinamento dos professores. Em segundo lugar, um aumento no capital econômico, porque a transmissão da mesma informação, nesse caso, custaria mais. [...] Podemos ver as regras de compassamento como reguladoras da economia da transmissão. Dessa forma, essas regras se tornam o ponto de encontro das bases material, discursiva e social da transmissão (BERNSTEIN, 1996, p. 115-116).

Diante do exposto, o autor (1996, p. 116) também aponta alternativas e esclarece que “é importante observar que uma pedagogia visível não é intrinsecamente um condutor para a reprodução de um rendimento escolar diferencial entre crianças de classes sociais diferentes”, pois seria possível criar uma pedagogia visível que enfraquecesse a relação entre classe social e rendimento educacional através de “uma estrutura pré-escolar estimulante, um afrouxamento do enquadramento sobre as regras de compassamento e seqüenciamento e um enfraquecimento do enquadramento que regula o fluxo de comunicação entre a sala de aula e a(s) comunidade(s) ligada(s) à escola”.

Quanto às pedagogias invisíveis é preciso que se esclareça o fato de que raramente são encontradas em uma forma pura; com isso queremos dizer que as pedagogias invisíveis estão embutidas em pedagogias visíveis. Podemos representá-la na forma PI/PV, “o traço da fração indica o fato de que a PI está embutida na PV. As habilidades e os atributos especializados específicos de uma pedagogia visível estão sob a superfície de uma pedagogia invisível” (BERNSTEIN, 1996, p. 124). Além disso, é fundamental saber que:

[...] esta prática está geralmente confinada aos anos iniciais da criança; na altura do nível secundário, a demanda é, certamente, por uma pedagogia visível, na medida em que essa prática leva à colocação numa ocupação profissional (BERNSTEIN, 1996, p. 124).

Os pressupostos de classe de uma pedagogia invisível são examinados pelo autor com relação aos conceitos de **espaço**, de **tempo** e de **controle**, havendo uma distinção nos dois primeiros entre pressupostos econômicos e simbólicos.

Espaço – pressupostos econômicos: Os custos de uma pedagogia invisível se comparados aos custos de uma pedagogia visível são bem mais altos, pois a pedagogia invisível exige um espaço disponível muito mais amplo, dado que as crianças necessitam maior liberdade de movimento, ao passo que uma pedagogia visível apenas necessita de uma carteira e de uma cadeira. Quanto ao espaço familiar, é bastante claro que quando existe grande número de pessoas que convivem num pequeno espaço, como é o caso de inúmeras famílias em situação de desvantagem, impossibilite uma forma de pedagogia invisível; esta exigência espacial será provavelmente atendida por famílias da classe média (Bernstein, 1996, p. 117-118).

Espaço – pressupostos simbólicos: No caso de uma família que utiliza uma pedagogia invisível, o espaço não é delimitado de forma clara, significando que existe grande liberdade de circulação e, portanto, menor privacidade. A ordem instituída neste contexto familiar está baseada na regra “as coisas devem ser reunidas” e a instrução de uso nos diz “deixe sua própria marca”, facilitando e encorajando as representações individuais (BERNSTEIN, 1996, p. 119).

Tempo – pressupostos econômicos: As pedagogias invisíveis, quando comparadas com as visíveis, pressupõem uma longa vida pedagógica, pois possuem um ritmo mais lento de aquisição, implicando uma projeção temporal diferenciada. Muitas famílias da classe média apóiam tal pedagogia nos anos iniciais da vida dos filhos, mas mudam de orientação depois, nos anos posteriores, para uma pedagogia visível devido ao fato de que:

Embora o potencial criativo de seus filhos seja facilitado pela pedagogia invisível do jardim-de-infância ou da pré-escola, essas famílias, com frequência, desenvolvem um programa compensatório concentrado nas habilidades de leitura, escrita e aritmética (BERNSTEIN, 1996, p.119).

Tempo – pressupostos simbólicos: No caso de uma pedagogia invisível:

Esta construção do tempo parece dar prioridade ao tempo/espaço da criança, ao seu presente concreto, e não ao espaço/tempo dos pais. O *status* ligado à idade dá lugar às marcas singulares do desenvolvimento auto-construído da criança (BERNSTEIN, 1996, p. 120).

Assim, o autor esclarece que nas pedagogias invisíveis espera-se que as crianças tenham realizações muito mais personalizadas, fazendo com que os pais se relacionem com elas em termos de representações singulares, dessa forma, a criança “é colocada numa relação muito mais competitiva, na medida em que é menos provável que as comparações sejam feitas tendo a idade como referência” (1996, p. 121).

Controle: regras hierárquicas – Quanto ao conceito de controle, a ênfase está nos princípios de conduta, caráter e modos de comportamento, em suma, na prática regulativa. No caso de uma pedagogia invisível o controle não está claramente definido, dadas as grades espacial e temporal enfraquecidas e a valorização de atitudes personalizadas. Assim, num contexto de aparência mais afrouxada Bernstein diz que “o controle está quase inteiramente na comunicação interpessoal: uma forma de comunicação que opera em torno de áreas de motivação e intencionalidade tais como lidas pelos pais” explicando que:

Os pais encorajam a criança a tornar públicos cada vez mais aspectos de seu interior e facilitam esse processo. Espera-se que cada vez mais aspectos de seus sentimentos, fantasias, temores se tornem públicos. A vigilância sobre a criança é total. [...] O processo de comunicação atua para tornar, através da linguagem, o invisível visível, e isso pode carregar sua própria patologia (BERNSTEIN, 1996, p. 122).

De forma geral, é improvável que os pressupostos de uma pedagogia invisível quanto às grades temporal e espacial e à forma do controle sejam satisfeitos nas classes sociais ou grupos em situação de desvantagem. Assim, a posição de classe que a criança ocupa será central quanto às conseqüências educacionais provenientes da aplicação de uma pedagogia invisível. Neste sentido, os estudos de Bernstein são extremamente reveladores e atuais, já que estamos cada vez mais expostos a tal pedagogia. A discussão quanto às implicações das pedagogias invisíveis para a classe trabalhadora merecem atenção constante dentro do cenário educacional atual, visto que tanto o sistema ciclado quanto o seriado de ensino

aderem, cada vez mais, às teorias dadas como progressistas. A criança da classe trabalhadora que, à primeira vista, poderia ser beneficiada pela fraca classificação e enquadramento das pedagogias invisíveis passa a sofrer maior tensão nesta transição, pois os aspectos que as mesmas legitimam podem não ser reconhecidos, de modo imediato, por crianças advindas dos grupos sociais em situação de desvantagem. Além disso, a criança se transforma numa mensagem inovadora para a família, pois somente o professor detém as teorias que permitem a 'leitura' dos alunos, aumentando o poder do professor na relação com a família. As pedagogias invisíveis facilitam também a exposição das singularidades dos educandos, deixando as ações e as intenções destes muito mais expostas, estando sujeitos a uma vigilância invisível, mas muito mais abrangente. Parece ser de extrema relevância ressaltar a problematização de Bernstein:

Podemos, finalmente, levantar uma questão básica. O movimento em direção a pedagogias invisíveis, realizadas através de códigos de integração, pode ser visto como uma solução superficial para um problema de mais difícil resolução. Estes códigos são integrados ao nível das idéias, não ao nível das instituições, isto é, entre a escola e o trabalho. A integração crucial seria, no entanto, entre os princípios da educação e os princípios do trabalho [...] (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 207).

As idéias presentes nesta observação são profundamente centrais para a análise dos efeitos que possam vir a ser produzidos por uma pedagogia invisível. Domingos *et al.* (1986, p. 272-273) oferecem maior possibilidade de compreensão quando dizem que:

A mudança dos códigos elaborados institucionalizados e, por isso, a mudança nos princípios de reprodução cultural exige, de acordo com a tese de Bernstein, o enfraquecimento fundamental na relação de classificação entre a categoria educação e a categoria produção. Será esta a condição necessária para o enfraquecimento da segunda classificação básica, entre o trabalho mental e o trabalho manual.

Outra afirmação das autoras (1986, p. 190), ao referirem-se a pedagogias invisíveis, citadas como matrizes interruptoras:

Uma matriz reprodutora procurará criar classificação e enquadramentos fortes. **Uma matriz interruptora mudará a forma de transmissão**, reproduzindo-se através de classificação e enquadramentos fracos. Contudo, mesmo neste caso, a relação entre matrizes críticas (família, escola, grupo de amigos, trabalho) não será alterada [...] [grifo meu].

Veit (2007) esclarece, em sessão de orientação, que a mudança de uma pedagogia visível para invisível interfere apenas nas formas de controle e, assim, modificam-se as formas de reprodução das relações de classe, mas não se alteram as relações de classe.

O inimigo, o antagonista da rotina, é a reflexão. Somente ela pode impedir os hábitos a serem adquiridos sob aquela forma imutável, rígida, hierárquica; somente ela pode mantê-los alertas, mantê-los nesse estado de flexibilidade e maleabilidade que lhe permite variar, evoluir, adaptar-se à diversidade das circunstâncias e dos meios. Restringir a parte da reflexão no ensino significa, na mesma medida, condená-lo ao imobilismo (DURKHEIM, 2002, p. 13).

4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A escolha do tema a ser investigado constitui-se tarefa complexa para o pesquisador iniciante, pois além de aliar o interesse pessoal à relevância social precisam ser selecionadas estratégias pertinentes quanto à metodologia a ser utilizada, não sendo tarefa simples nem mesmo para os cientistas sociais.

Acredita-se que o processo investigativo não está destituído dos anseios do investigador, das suas percepções e vivências. A própria escolha do tema relaciona-se com a história pessoal do pesquisador, pois este ato singular ocorre, necessariamente, em detrimento de outras possibilidades. Assim, o investigador qualitativo também “revela-se” ao revelar o seu tema de interesse.

No intuito de estabelecer aos estudantes iniciantes um senso útil do método e da teoria, C. W. Mills (1975, p. 211-212) lembra aos principiantes que:

[...] os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual [...] não separam seu trabalho de suas vidas. Encaram a ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra. [...] Isto significa que deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente.

Mills define o trabalho de investigação com relevância social sem desconsiderar as preocupações individuais. O autor (1975, p. 243) diz:

O sentido humano das questões públicas pode ser revelado relacionando-se tais questões com as preocupações pessoais – e com os problemas da

vida individual. Os problemas da ciência social, quando formulados adequadamente, devem incluir tanto as preocupações como as questões, a biografia e a história, e o âmbito de suas relações complexas. Dentro desse âmbito, a vida do indivíduo e a evolução das sociedades ocorrem [...].

4.1 A ESCOLHA DO TEMA A SER ESTUDADO

O ano de 2005 marcou de forma bastante positiva a minha trajetória profissional ao ingressar como professora da RME de Porto Alegre, o que representou a possibilidade de desempenhar uma função social relevante e contribuir para a formação dos sujeitos sociais pertencentes aos grupos em situação de desvantagem.

Além disso, este mesmo ano também foi um marco para a educação da RME de Porto Alegre: transcorreram 10 anos da implantação do ECF na escola Vila Monte Cristo - a primeira escola a adotar esta proposta político-pedagógica no ano de 1995. As demais escolas que compunham a RME foram, nos anos posteriores, gradativamente incorporando esta nova modalidade de ensino, tendo como modelo o regimento dessa escola piloto.

É importante lembrar que esta proposta de organização curricular, no decorrer desses anos, motivou inúmeros estudos e publicações tendo como foco principal o Ensino por Ciclos de Formação, principalmente no auge da efervescência do processo de implantação da proposta político-pedagógica dos ciclos nos governos da Administração Popular. Destaca-se, entre outras, as investigações de Pistóia (2001), Elsenbach (2002), Rodriguez (2002) e Medeiros (2003). Agora, tendo-se efetivado essa modalidade de ensino em todas as escolas da RME, não podemos esquecer que a reflexão constante é o antídoto para a rotina, assim como alerta Durkheim (2002) no pensamento destacado na epígrafe deste capítulo.

Ao mesmo tempo em que ingressava como professora da RME de Porto Alegre, desenvolvia meus estudos de mestrado, na área de Sociologia da Educação, nesta universidade. Vivenciando no meu cotidiano profissional a proposta dos ciclos

como professora dos anos iniciais, percebia a relevância de contemplar, nesta investigação, o processo de implantação dos ciclos, relacionando-o com o momento atual das escolas, pois a proposta nasceu tendo como um dos seus principais objetivos, dentre outros, garantir aos grupos em situação de desvantagem acesso a um ensino de qualidade e a permanência do aluno na escola.

Desta forma, a presente investigação tem o intuito de analisar o ensino por ciclos de formação em cinco escolas da RME comparando o período em que fora implantado com o momento atual nas mesmas instituições de ensino, verificando se as intenções desta política educacional consolidaram-se nas escolas investigadas, quanto a currículo, pedagogia e avaliação do conhecimento educacional. Para tanto, entrevistaram-se seis professores, atuantes no primeiro ciclo de formação, que manifestaram suas percepções e vivências acerca destes dois momentos distintos.

4.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A pesquisa desenvolvida baseou-se nos princípios da investigação qualitativa expressos por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994). Para os referidos autores (p. 47) os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a constituírem-se em bons exemplos de investigação qualitativa e fazem parte da metodologia utilizada pelo estudo em questão, além da análise documental.

O início do trabalho de campo aconteceu na escola em que entrei como professora concursada, pois, além do livre acesso, as relações estabelecidas com o grupo de professores, no convívio diário, enriqueceram os dados coletados para esta pesquisa.

Os investigadores qualitativos costumam indagar em que medida devem participar das atividades nas instituições investigadas. Para Gold (apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125), num dos extremos situa-se o *observador completo*, que seria o investigador que não participa em nenhuma atividade onde realiza o estudo. No outro extremo, estaria o investigador que se envolve completamente com a

instituição. Os *observadores participantes* estariam entre estes dois extremos, variando a sua participação ao longo do estudo. Enquanto observadora participante, desenvolvia minhas atividades docentes nesta instituição, mas, ao mesmo tempo, reservava turnos distintos para o desenvolvimento da pesquisa, priorizando que as observações e entrevistas com os professores fossem realizadas em turnos em que não desenvolvia atividades docentes na escola, tanto que, durante o trabalho de campo, não assumi carga horária superior a 30 horas semanais, justamente para que existissem turnos exclusivos para o desenvolvimento da investigação.

O trabalho de campo foi longo, compreendendo os anos de 2006 e 2007, ao mesmo tempo, foi extremamente enriquecedor para o meu desenvolvimento profissional, pois, através de uma postura metodológica comprometida, pude contemplar a experiência profissional de docentes que dedicam grande parte de suas vidas ao magistério. Este exercício constante de procurar a descrição e a expressão do que ia sendo observado materializou-se na realização do diário de campo da pesquisa. “O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante [...], baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

A entrevista em profundidade (semi-estruturada) foi a principal fonte de obtenção dos dados utilizados nesta pesquisa. Na pesquisa qualitativa as entrevistas podem ser abertas ou semi-estruturadas, mas segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135), no último caso, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”.

As questões da entrevista semi-estruturada foram extraídas da Tese de Doutorado da professora Maria Helena Degani Veit (1990) que utilizou, no início da década de 1990, Basil Bernstein, autor também aqui utilizado. Várias questões foram adaptadas para que pudessem servir ao propósito deste trabalho e algumas criadas pensando-se no conteúdo específico da dissertação em questão. As questões apresentadas aos investigados referiam-se, num primeiro momento, à implantação dos ciclos e, a seguir, abordavam o momento atual, cobrindo os seguintes tópicos:

- 1- Características dos alunos;
- 2- Relações sociais na escola (normas de funcionamento e divisão do trabalho na escola);
- 3- Organização dos grupos de aprendizagem;
- 4- Currículo no primeiro ciclo de formação;
- 5- Pedagogia (processo de alfabetização, papel do aluno e do professor);
- 6- Avaliação;
- 7- Relações com a comunidade escolar.

Ao todo foram entrevistados seis professores, três deles trabalhando na mesma escola da zona sul de Porto Alegre em que desenvolvia minhas atividades docentes. Para que fosse contemplada na pesquisa a experiência de docentes de outras escolas da rede, a entrevista em profundidade também aconteceu com outros três professores atuantes em outras três escolas: uma na zona norte, outra escola da zona sul e uma na zona leste de Porto Alegre. A pesquisa restringiu-se a entrevistar professores do primeiro ciclo de formação, não abrangendo profissionais que lecionam, exclusivamente, no segundo ou terceiro ciclo.

A duração média das entrevistas realizadas com cada professor foi em torno de três horas¹⁴. A maioria das entrevistas foi dividida em vários encontros, nem sempre nas escolas: houve encontros, até mesmo, durante as férias escolares ou nos finais de semana. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas, totalizando quase um ano de trabalho e mais de duzentas páginas de transcrição realizadas pela própria pesquisadora.

Para Bogdan e Biklen, a caracterização de uma investigação como qualitativa depende do grau em que a mesma apresenta as seguintes características:

¹⁴ A entrevista com a 'Professora 1' durou quatro horas, divididas em três encontros. A entrevista com a 'Professora 2' durou 2 horas e 40 minutos, em um único encontro. A entrevista com a 'Professora 3' durou 3 horas e 30 minutos, realizada em dois encontros. A entrevista com a 'Professora 4' teve a duração de 4 horas, dividindo-se em quatro encontros. A entrevista com a 'Professora 5' durou 3 horas e 30 minutos, em quatro encontros. Por fim, a entrevista com o 'Professor 6' realizou-se em 3 horas e 25 minutos, dividindo-se em dois encontros.

“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (1994, p. 47). O investigador permanece grande parte do tempo nos locais investigados, pois acredita que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre. Através de anotações ou utilizando equipamento de vídeo ou áudio registra os apontamentos realizados nos ambientes estudados.

“A investigação qualitativa é descritiva” (1994, p. 48). A apresentação dos dados acontece, predominantemente, de forma descritiva; assim, busca-se analisar os dados em toda a sua riqueza, sem reduzi-los a símbolos numéricos. Para o investigador qualitativo a palavra escrita é de fundamental importância e este assume a premissa de que ‘nada é trivial’, todo detalhe pode constituir uma pista que fornece uma compreensão maior do fenômeno estudado.

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (1994, p. 49). Os investigadores qualitativos procuram compreender como ocorrem determinados resultados, interessando-se pela interferência das subjetividades no processo educacional, significando que as expectativas dos professores e dos alunos interferem nos efeitos observáveis.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (1994, p. 50). Os investigadores que fazem uso da abordagem qualitativa valorizam a forma como as pessoas investigadas definem as situações vividas; em suma, a perspectiva dos sujeitos envolvidos é de vital importância.

4.3 PERFIL DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Com o intuito de não divulgar a identidade dos participantes, os professores foram identificados através de números (Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professor 6), de acordo com a ordem cronológica de

implantação do ECF nas escolas em que atuavam naquele período. Os entrevistados lecionam atualmente nas mesmas escolas em que vivenciaram o processo de implantação do ECF, com exceção da Professora 1.

As escolas receberam denominações conforme a sua localização geográfica na cidade de Porto Alegre, com exceção da escola Vila Monte Cristo, a escola piloto da implantação do ECF, que foi identificada.

O quadro abaixo sintetiza a denominação dos professores, as escolas onde exercem suas atividades e a tipologia de cada uma, bem como o respectivo ano no qual as mesmas aderiram ao ECF.

Quadro 1: Professores e escolas investigadas

Professores	Escolas onde os professores atuam	Tipologia das escolas¹⁵ no momento atual	Ano em que as escolas aderiram ao ECF
Professora 1	Escola Piloto (no momento da implantação do ECF) e Escola Zona Sul 1 (no momento atual)	Escola Piloto (média) Zona Sul 1 (grande)	1995 ¹⁶
Professora 2	Escola Zona Leste	média	1996
Professora 3	Escola Zona Norte	grande	1997
Professora 4	Escola Zona Sul 1	grande	1998
Professora 5	Escola Zona Sul 1	grande	1998
Professor 6	Escola Zona Sul 2	média	1999

Agora, será exposto o perfil dos professores participantes desta investigação e o das escolas investigadas, conforme o ano de implementação da referida política educacional nas instituições educacionais pesquisadas – de 1995 a 1999:

¹⁵ De acordo com a (SMED, 1999, p. 59), as escolas que compõem a RME são consideradas pequenas, médias ou grandes, conforme o número de alunos matriculados. Escola pequena: até 700 alunos. Escola média: até 1200 alunos. Escola grande: mais de 1200 alunos.

¹⁶ O ano salientado refere-se à implantação do ECF na Escola Piloto, onde a Professora 1 trabalhava durante aquele período.

4.3.1 Professora Entrevistada da 'Escola Piloto'

A escola iniciou suas atividades em abril de **1995**. Foi uma conquista da comunidade da Vila Monte Cristo no Orçamento Participativo de 1992. A obra de construção da mesma aconteceu no período de 1993 a 1995. Iniciou suas atividades com cerca de 300 alunos e, atualmente, atende em torno de 1200 alunos.

A **Professora 1** iniciou suas atividades na Escola Piloto como professora de A-10 e Supervisora Educacional, atuando entre os anos de 1995 e 2004 nesta instituição de ensino. Agora, trabalha desde 2005 na Escola Zona Sul 1 como docente em turmas de A-20 nos períodos da manhã e da tarde. Fez magistério, graduou-se em Pedagogia com ênfase em educação infantil e concluiu o mestrado em educação pela UFRGS. Sempre que conversávamos percebia seu vasto conhecimento na área educacional. Assim, em uma das nossas conversas descobri que a **Professora 1** era doutoranda da UFRGS e que desenvolvera sua dissertação de mestrado no contexto dos ciclos, abordando as aprendizagens de alunos de uma turma de progressão. Participou ativamente do processo de implantação dos ciclos na escola piloto e seus relatos sobre este momento foram, sem dúvida, extremamente ricos. Além disso, demonstrou interesse em participar da pesquisa, sendo, por esses motivos, convidada a ser uma das entrevistadas. Houve vários encontros e a entrevista teve uma longa duração, pois a professora estava motivada a compartilhar suas vivências e opiniões. Iniciamos na escola em manhãs quentes de dezembro. Prosseguimos nas férias, em duas tardes escaldantes de fevereiro, em que a **Professora 1** recebeu-me em sua residência. Concluímos a entrevista, no início do ano letivo seguinte, durante um intervalo de almoço.

4.3.2 Professora Entrevistada da 'Escola Zona Leste'

Esta escola iniciou suas atividades em abril de **1996**, já se organizando através do ensino por ciclos de formação. Foi a segunda escola da RME a adotar esta modalidade de ensino. A prefeitura alugou um local para o início do ano letivo

até que o prédio em construção ficasse pronto, o que aconteceu em outubro de 1996. Quando iniciou suas atividades acolhia 350 alunos e atualmente atende 1.200 alunos nos turnos da manhã e da tarde, divididos entre os três ciclos de formação.

A **Professora 2** leciona em turmas de A-30, nos turnos da manhã e da tarde. Fez o curso de magistério e é graduada em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar. Atua há mais de 20 anos como docente, já trabalhou em escolas particulares e leciona no município faz 15 anos. A **Professora 2** respondeu com solicitude todas as questões, sendo a única a concluir a entrevista em um único dia. Além de tamanho empenho, a **Professora 2** ainda procurou-me na semana seguinte com mais uma folha de informações sobre impressões suas a respeito dos ciclos na RME.

4.3.3 Professora Entrevistada da 'Escola Zona Norte'

Adotou o Ensino por ciclos em **1997**. É considerada uma escola grande, atendendo, hoje, cerca de 1.800 alunos.

A **Professora 3** é docente em uma turma de A-10. Atualmente leciona também em instituição de ensino superior. Já atuou como professora da rede estadual de ensino e em escolas particulares. Fez magistério, é formada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRGS. Manifesta opiniões vigorosas e críticas, fazendo sempre questão de definir, para a entrevistadora, as posições político-pedagógicas que assume enquanto professora. Demonstra envolvimento com seu trabalho e comprometimento com as posições que assume no seu dia-a-dia profissional.

4.3.4 Professores Entrevistados da 'Escola Zona Sul 1'

A 'Escola Zona Sul 1' localiza-se no bairro Restinga Velha. A escola foi fundada em agosto de 1988. Aderiu ao ensino por ciclos no primeiro semestre de **1998** e atendia 1.100 alunos. Atualmente são mais de 1.200 alunos distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite). À noite atende alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A **Professora 4** atua como professora do laboratório de aprendizagem com crianças do primeiro ciclo que apresentam dificuldades referentes ao processo de alfabetização e na educação de jovens e adultos no período noturno. Já trabalhou também em turmas regulares e como supervisora escolar no primeiro ciclo. Entrou na RME justamente no período em que se iniciavam os debates sobre a implantação do ECF na escola, mais precisamente no ano de 1997. Fez magistério, é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. A entrevista realizou-se em diversos encontros. No primeiro deles, recebeu-me em sua clínica psicopedagógica e os demais transcorreram na própria escola. É uma professora muito preocupada com a aprendizagem dos alunos e interessada em oferecer recursos diversos para que as crianças aprendam. Por este motivo solicitei a sua participação na entrevista.

A **Professora 5** é docente em turmas de alfabetização, mais especificamente turmas de A-20, tanto no período da manhã quanto à tarde. Atua no magistério desde 1981 na 'Escola Zona Sul 1', período em que o ensino no município ainda era seriado. Fez magistério, é formada em Pedagogia com ênfase em Orientação Educacional e pós-graduada em Gestão Escolar. Está prestes a se aposentar, aguardando apenas a idade necessária, pois iniciou ainda muito jovem no magistério. A entrevista foi realizada em vários encontros na própria escola. A **Professora 5** apresenta posições firmes e, ao mesmo tempo, tranquilas no que diz respeito ao cotidiano educacional. Não demonstra as angústias de professores mais novos na profissão, aparentando serenidade no que diz respeito à realidade da escola e da educação. Justamente por isso e pela experiência no exercício do magistério é que a convidei para participar como entrevistada.

4.3.5 Professor Entrevistado da 'Escola Zona Sul 2'

A 'Escola Zona Sul 2' também localiza-se no bairro Restinga Velha. A escola foi construída em **1999** e iniciou seu funcionamento concomitantemente com a implantação do ensino por ciclos de formação. A escola começou atendendo em torno de 300 alunos, mas foi crescendo e hoje atende em torno de mil alunos, matriculados nos turnos da manhã e da tarde, divididos entre os três ciclos de formação.

O **Professor 6** é docente do laboratório de aprendizagem auxiliando crianças que apresentam, principalmente, dificuldades na alfabetização. Fez o curso de magistério, é graduado em História e pós-graduado em Educação Especial; também é mestre em Educação pela UFRGS. Atua há mais de 20 anos como professor, tendo ingressado em 1999 como docente da RME. Devido a sua experiência educacional convidei-o para ser um dos entrevistados desta investigação. O **Professor 6** manifesta-se sobre a importância do desenvolvimento de um trabalho comprometido dos docentes nas escolas, reconhece inúmeras dificuldades existentes, sem pessimismo.

Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? [...] Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade [...] (FREIRE, 2003, p. 75-76).

5 CARACTERÍSTICAS DAS COMUNIDADES INVESTIGADAS¹⁷

Através do relato dos seis professores entrevistados são apresentadas características das cinco comunidades investigadas onde os mesmos exercem suas atividades. Sabe-se que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em sua grande maioria, situam-se em comunidades periféricas com carências sociais bastante conhecidas, a saber: saúde, habitação, lazer, dentre outras. As perspectivas dos docentes vão além das dimensões citadas, manifestando um olhar atento sobre as comunidades estudadas. Percebe-se que as comunidades mantêm entre si mais semelhanças do que diferenças e manifestam-se, principalmente, peculiaridades relativas ao momento em que foram constituídas e à forma como se desenvolveram.

Agora, são apresentadas as perspectivas dos professores entrevistados sobre as comunidades onde trabalham. Sabe-se que, atualmente, a Professora 1 não exerce suas atividades na Escola Piloto, mas lá trabalhou durante muitos anos e, em sua entrevista, descreveu as características dessa comunidade.

¹⁷ Destaco que as características explanadas neste capítulo referentes às comunidades investigadas dizem respeito às práticas culturais dos moradores dos bairros onde as escolas estão inseridas e, portanto, a palavra comunidade não assume o sentido da expressão “comunidade escolar” que engloba pais, professores, alunos e funcionários.

5.1 A COMUNIDADE DA 'ESCOLA PILOTO'

A Professora 1 relata que a comunidade surgiu como uma área de ocupação por pessoas vindas do interior em busca de trabalho que lutaram pela construção de uma escola, dentre outras demandas sociais. Assim, a “Escola Piloto” representou uma importante conquista para os filhos desses trabalhadores de baixa renda que ali residiam. Estabeleceu-se, desde o início, uma relação participativa e comprometida da escola com a comunidade. Entretanto, no ano de 2000, a prefeitura começou a realizar o assentamento de moradores de diferentes vilas da cidade em casas, apartamentos, sobrados e em lotes com unidades sanitárias¹⁸ nas redondezas da escola. A partir desse fato mudou radicalmente o perfil da comunidade. As brigas entre os assentados passaram a ser corriqueiras, pois viam-se uns aos outros como inimigos, em virtude da rivalidade entre as vilas de origem. Roubos e tiroteios que antes eram praticamente inexistentes passaram a ser freqüentes. Nesse momento, alterou-se consideravelmente o perfil dos alunos, pois começaram a freqüentar a escola crianças e jovens com inúmeras carências e muito agressivos, aumentando a violência e a depredação das instalações escolares. A entrevistada também recorda que, antes dos assentamentos, os alunos que freqüentavam a escola, oriundos do interior do estado, possuíam o mínimo necessário para a sobrevivência: vinham alimentados, agasalhados e, além disso, possuíam material escolar. A relação entre a escola e a comunidade também se alterou, tornando-se bastante conflituosa.

5.2 A COMUNIDADE DA 'ESCOLA ZONA LESTE'

De acordo com a professora 2, a escola “Zona Leste” iniciou suas atividades tendo que lidar com inúmeros desafios: além da implantação de uma nova proposta pedagógica, os docentes precisaram lidar com alunos muito agressivos e fora de idade, oriundos de outra escola do mesmo bairro. Também trabalhavam em um local improvisado com instalações precárias porque o novo prédio estava em construção.

¹⁸ São banheiros construídos nos terrenos e os moradores que recebem estes lotes precisam construir o restante da sua moradia.

Lembra que, naquele momento, os moradores da comunidade circulavam livremente pelas dependências escolares, estabelecendo-se uma relação muito aberta entre a escola e a comunidade. Segundo a entrevistada, de repente, tudo passou a ser permitido, mas ninguém sabia ao certo como agir nesse novo contexto, o que causava muito desconforto.

Considera que, atualmente, os moradores da comunidade não se comprometem com a vida escolar dos filhos, pois têm outras preocupações com as questões relativas à sobrevivência e a escola acaba ficando em segundo plano. Há muita dificuldade de organizarem-se para levar os filhos para a escola, principalmente no turno da manhã. Relata que a maioria não tem relógio para despertar e nem se organizam para acordar cedo. Acredita que antes de ser um local de aprendizado e de conhecimento, a comunidade percebe a escola como um lugar para garantir as refeições das crianças. Narra um episódio ocorrido em uma reunião de organização do calendário da escola quando o pai de um aluno reclamou que os professores queriam fazer todos os feriados, mas, desta forma, as crianças ficavam em casa sem comida.

5.3 A COMUNIDADE DA 'ESCOLA ZONA NORTE'

A Professora 3 esclarece que o bairro onde a escola está situada é um local de ocupação e a mesma surgiu para atender as necessidades dos moradores. Assim, naquele momento, a relação entre a escola e a comunidade era bem próxima. A escola sediava as reuniões da associação de moradores; nas férias, os pais tomavam chimarrão dentro da escola... Atualmente, a postura da direção com a comunidade é diferente, não há proximidade. A atual direção refere-se à escola adjetivando-a de “buraco” ou, ainda, “Carandiru”. Dessa forma, para a Professora 3, não há como estabelecer uma relação positiva entre a comunidade e a escola.

Acredita que o espaço físico também nos educa. Como o bairro surgiu em um local de ocupação, os espaços foram crescendo de forma desordenada, não havendo respeito pelo espaço do outro. Os moradores constroem, por exemplo, uma

garagem onde era o caminho para as pessoas passarem, ou ampliam as casas invadindo o terreno do vizinho. O crescimento da escola, segundo ela, obedeceu a esta mesma lógica: banheiros viraram salas de aula, salas emergenciais tornaram-se permanentes. A população do bairro cresceu e a escola não possuía estrutura física compatível para abrigar esses alunos. Ao invés de serem construídas novas escolas, as instalações já existentes foram adaptadas de forma precária. Acredita que esta lógica de administração dos espaços escolares, que permite a superlotação das escolas, não favorece os alunos, tão pouco o trabalho dos professores. O correto seria que existissem mais escolas com menos alunos para que as pessoas pudessem interagir de forma mais qualificada - pensa a Professora 3.

5.4 A COMUNIDADE DA 'ESCOLA ZONA SUL 1'

A professora 5 explicita a trajetória da comunidade do bairro Restinga. No início, vieram assentados de vários pontos da cidade que aguardavam a promessa das moradias populares que estavam sendo construídas no bairro, mas havia uma taxa mínima que as famílias precisavam pagar para ocupar os grupos habitacionais construídos. As pessoas que não puderam pagar os valores exigidos ou não possuíam documentação legalizada, como desempregados ou presidiários foragidos, enfim, os mais pobres permaneceram morando numa área sem infraestrutura que hoje recebe a denominação de Restinga Velha. Por sua vez, os que foram morar nos novos núcleos habitacionais, a chamada Restinga Nova, gozaram de maior prestígio social. Assim, entende-se a rivalidade e a divisão existente, atualmente, no bairro Restinga. A escola "Zona Sul 1" localiza-se na Restinga Velha, local em que permaneceram as famílias mais desfavorecidas do ponto de vista econômico, mas que hoje já conta com melhores condições de infra-estrutura, como saneamento básico e luz elétrica.

A Professora 4 nos diz que muitas crianças da comunidade garantem a alimentação diária na escola. Reclama da desorganização das famílias, principalmente no turno da manhã, por não conseguirem acordar cedo e trazerem os filhos atrasados para a escola. Quando indagados sobre o motivo, costumam dizer

que perderam o horário porque estavam dormindo. A mesma professora questiona-se sobre a questão da diferença entre a cultura dos professores e a cultura da comunidade: “Será que, muitas vezes, nós não exigimos o nosso mundo dentro da escola e não enxergamos a realidade em que eles vivem”? Relata um episódio em que encaminhou para a orientação educacional uma mãe cuja filha sempre chegava atrasada na escola e, no meio da conversa com a orientadora, a mãe da menina começou a chorar e disse: “Eu detesto vocês, detesto esta escola, porque do jeito que eu sou, não sirvo para vocês. Todo dia tem uma reclamação porque minha filha chega atrasada na escola. Vocês não entendem o que eu vivo”.

Para a Professora 5, a cultura da comunidade é diferente da cultura que os professores tentam comunicar. Para ela, a escola termina sendo um contravalor na perspectiva da comunidade, pois o que é ensinado na escola é desfeito na rua. Se a escola ensina o diálogo, na comunidade impera a lei do mais forte. Assim, a agressão verbal e a agressão física são corriqueiras entre os alunos, mas costumam argumentar, em própria defesa, quando corrigidos, que tais agressões são brincadeiras. Ela acredita que, no cotidiano desses alunos, se eles não utilizarem a força física e a agressão verbal, que são comuns na comunidade, não são respeitados pelos seus iguais. Quando os professores corrigem a forma como os alunos se dirigem para os colegas através de ofensas pessoais, eles costumam dizer “não é para a senhora, professora”, ou seja, para os colegas, que são considerados iguais, pode-se utilizar uma linguagem ofensiva, mas para a professora, que é diferente, eles costumam usar outra linguagem. Vemos que é raro acontecer desrespeito direto ao professor, geralmente as brigas e as ofensas ocorrem entre os próprios alunos.

5.5 A COMUNIDADE DA ‘ESCOLA ZONA SUL 2’

Conforme o Professor 6, a Escola “Zona Sul 2” iniciou suas atividades recebendo alunos oriundos de outra escola que, em sua grande maioria, apresentavam problemas disciplinares. No início, havia a necessidade de priorizar atividades de acolhimento a esses alunos que se consideravam excluídos da escola

anterior. A comunidade era muito difícil, mas a diretora da escola exercia uma liderança positiva, desenvolvendo um trabalho extremamente comprometido, propiciando momentos de troca entre pais, alunos e professores e incentivando a participação da comunidade nas atividades escolares. Dessa forma, estabeleceu-se uma parceria entre a escola e a comunidade, fortaleceram-se as relações interpessoais e incentivou-se o processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais da implantação do Ensino por Ciclos de Formação. De acordo com o Professor 6, este momento foi muito positivo tanto para a escola quanto para a comunidade, devendo-se, em grande parte, ao trabalho engajado desenvolvido pela diretora.

Atualmente, avalia que muitas dificuldades advêm do crescimento da escola, pois aumentou consideravelmente o número de alunos e de professores, dificultando o desenvolvimento das práticas coletivas de planejamento e avaliação que eram desenvolvidas nos anos iniciais da implantação dos ciclos. Em contrapartida, os problemas disciplinares são menores no momento atual, assim, as questões socioafetivas não monopolizam a atenção dos professores, podendo existir maior investimento no aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Mesmo assim, muitos alunos relegam, a segundo plano, o conhecimento trabalhado na escola porque valorizam mais a convivência agradável, o ambiente escolar amplo e limpo e os cuidados e a atenção a eles dispensados que, geralmente, não encontram em seus lares. Afirma também que, quando os alunos não estão na escola, preferem vagar pelas ruas a permanecerem em suas casas, pois são moradias extremamente exíguas.

Descreve a situação econômica das famílias como de extrema miserabilidade. A profissão mais freqüente dos homens é a de pedreiro e as mulheres trabalham, geralmente, como faxineiras. Pouquíssimos membros da comunidade têm profissões que necessitam de maior qualificação. A escola acaba sendo a principal mantenedora do material escolar de grande parte dos alunos. A maioria dos alunos é afro-descendente e, atualmente, existem vários projetos na escola abordando a diversidade cultural e a não-discriminação.

Destaca que a dificuldade de organização temporal da comunidade interfere nas práticas escolares, sendo um dos principais motivos para a infreqüência escolar. A maioria das famílias mora perto da escola, mas costuma justificar as faltas dos filhos dizendo que esqueceram de mandá-los no horário. Outra justificativa comum para a infreqüência dos alunos é a necessidade de os filhos maiores cuidarem dos menores, quando os pais se ausentam. Os alunos que freqüentam as atividades de reforço realizadas no laboratório de aprendizagem da escola, oferecidas no turno inverso às aulas, com horários agendados de atendimento, utilizam como principal motivo para justificar as suas ausências o perigo da violência no bairro.

Considera que os professores sofrem com a violência e com a falta de perspectiva em que vivem os alunos da comunidade, mas acredita que, mesmo assim, precisam ser profissionais engajados e exigentes, pois **“temos que mostrar outras possibilidades de vida, outras cores, outros caminhos que eles podem trilhar”**.

O conhecimento educacional formal realiza-se através de três sistemas de mensagem: o currículo, que define o conhecimento válido; a pedagogia que define a transmissão válida do conhecimento e a avaliação, que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno. Estes três sistemas de mensagem, aqui considerados em conjunto, são modelados por princípios subjacentes que constituem o código do conhecimento educacional (DOMINGOS et al., 1986, p. 155).

6 CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS E AVALIAÇÃO NO PRIMEIRO CICLO DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se, primeiramente, o relato¹⁹ dos professores entrevistados sobre o momento da implantação do ECF nas escolas em que trabalhavam naquele período, no que diz respeito a currículo, pedagogia e avaliação e, de forma análoga, suas perspectivas acerca do ensino nas escolas em que, atualmente, exercem suas atividades docentes, abordando os mesmos tópicos citados anteriormente.

6.1 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ECF

6.1.1 Quanto a Currículo

- **Professora 1:**

A **Professora 1** compunha o grupo de professores que organizara o regimento da Escola Vila Monte Cristo em 1995 - a escola piloto na implantação do ECF. Por esse motivo, suas percepções sobre aquele momento são bem detalhadas:

¹⁹ As falas dos professores entrevistados aparecem, no texto, destacadas por molduras.

Essa experiência foi marcante na minha carreira porque tive a oportunidade de trabalhar na Escola Monte Cristo: a primeira escola por ciclos de formação da RME. Eu fazia parte do grupo inicial de professores em 1995. Eram mais de trinta professores. A SMED nos dizia que a rede estava implantando uma proposta nova, que íamos ter muito apoio, mas teríamos que ter o desejo de mudar: sair de uma lógica seriada e encaminhar uma proposta metodológica para consagrar os princípios da Escola Cidadã. O projeto político-pedagógico já estava posto: começou no início da Administração Popular em 1989 e beneficiou-se de movimentos precursores, como a “Escola para Todos” [...]. Foi uma junção de várias coisas, mas, principalmente, dos princípios freireanos e da escola russa voltada para o trabalho (Pistrak). Passamos estudando todo o mês de março. Havia muitos assessores, muitas pessoas envolvidas nesse processo. O grande organizador desse movimento foi o Silvio Rocha, que era assessor do José Clóvis Azevedo - secretário de Educação. [...]. [grifo meu]²⁰. (Professora 1, Escola piloto no momento da implantação e Escola Zona sul 1 atualmente).

A **Professora 1** fala sobre a forma como a mantenedora conduziu o processo de implantação dos ciclos e as discussões que pautaram esse momento, como o início da escolaridade aos 6 anos de idade e os debates sobre a não-repetência:

Sempre fizeram a gente acreditar que estávamos construindo sozinhos uma proposta, mas não era verdade porque, na realidade, a Monte Cristo era uma escola piloto e eles tinham diretrizes que orientavam esta organização curricular, mas acabamos indo além do que delinearam para nós. Lembro-me da forte discussão sobre o início da escolaridade nos ciclos: a SMED queria que começasse com 7 anos e a gente defendia a idade de 6 anos. [...] a escola ficou muito dividida. Ganhou os 6 anos e a SMED teve que aceitar. Depois foram investigar e viram que isto já era uma tendência [...]. Nós não queríamos acabar com a educação infantil. [...]. O que se defendia, na verdade, é que os alunos tivessem um ano a mais de escolaridade [...]. Os governos petistas de Porto Alegre eram fortes em termos de ideologia [...]. Era uma matriz dialética, marxista do grupo chamado DS (Democracia Socialista) do Raul Pont. Quando entrou o Tarso Genro mudou um pouco, mas o José Clóvis foi secretário desde o início, desde a Esther Grossi, e ele pertencia ao grupo da Democracia Socialista; então sempre houve espaço para pessoas que se identificassem ideológica, política e pedagogicamente com as idéias que ele defendia. A vertente política era muito forte sempre. [...] sempre foi “ame-o ou deixe-o”, não tinha meio termo [...]. Também era muito forte a discussão da avaliação: se ia ter repetência ou não. [...] nosso grupo de trabalho entendia que uma proposta que buscasse trabalhar com uma educação para todos, rompendo com a lógica da escola tradicional não podia continuar trabalhando com a idéia da repetência. Quem defendia a não-repetência eram os professores da educação infantil e dos anos iniciais porque os professores de área queriam a repetência. Todas as discussões ficavam registradas. Estávamos organizados em grupos de trabalho e a sistematização serviu para organizar o regimento da escola. Ao final de 1995 saiu o regimento referência da Escola Monte Cristo. Aí eles [SMED] pegaram este regimento para servir de referência para todas as escolas da RME. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação e Escola Zona Sul 1 atualmente).

²⁰ Os trechos sublinhados nos depoimentos dos professores, ao longo deste capítulo, são grifos da pesquisadora.

A luta travada entre a mantenedora e o grupo de professores, a respeito da base curricular do ECF, é um aspecto central do depoimento, mostra a necessidade de mais recursos humanos identificada pelos professores, desde o princípio, para a implantação da proposta dos ciclos e a falta de recursos alegada pela SMED; fato que ocasionou inúmeros cortes no primeiro regimento deliberado pelo coletivo de professores. Vemos que somente nos anos de 1995 e 1996 a proposta funcionou da forma como fora constituída em sua gênese:

Eu sempre falo que o caderno pedagógico nº 9 tem primeira, segunda e terceira edições. A primeira edição é o regimento fruto de discussões, brigas e batalhas no ano de 1995 e que foi depois podado, cortado na sua segunda edição porque a equipe da secretaria não dava conta dos recursos humanos [...]. A nossa base curricular era diferente. O que a gente defendia? Não-repetência, 6 anos e uma paridade entre as diversas áreas do conhecimento: o princípio da interdisciplinaridade. Se todas as disciplinas são importantes, todas elas tinham que ter a mesma carga horária. A nossa proposta em 1995 tinha uma igualdade nos períodos. O diferencial, que foi cortado, era o seguinte: havia 3 períodos de português, 3 de história, 3 de geografia, 3 de artes, 3 de educação física. Depois foram diminuídos [esses períodos]. Por quê? A gente teve uma valorização dos professores das diferentes áreas que antes não se tinha. A idéia era que todas as escolas tivessem professores de artes visuais, música e teatro e os alunos passassem pelas 3 linguagens, ao longo do ensino fundamental. Também defendíamos 3 idiomas: francês, inglês e espanhol para os alunos. Um professor substituto por turno só para dar conta das necessidades, uma espécie de curinga. O professor que hoje a gente chama de volante era chamado itinerante numa lógica diferente: nos anos iniciais um professor de 20h ficaria dividido entre duas turmas, ficaria metade do tempo em uma turma e metade na outra para realmente poder planejar e trabalhar com o professor-referência. Isso só aconteceu em 1995 e 1996. Depois houve corte no final de 1996. Avisaram que o nosso regimento não valia mais e que ia ser feito um redimensionamento dos recursos humanos. [...]. A partir de 1997 já cortaram tudo. Aí saiu a segunda edição do caderno nº 9 já com modificações na base curricular das disciplinas e eliminando o professor substituto. Mudou o número de turmas por professor itinerante que passou a ser três turmas no primeiro ciclo. Além do professor substituto que foi cortado havia a figura do professor de audiovisual que seria uma pessoa para produção de material para os professores [...] e também cortaram. Outro cargo que a gente tinha colocado era o de professor de informática que agora está voltando: pela primeira vez fazem concurso para esta área. Estes três cargos foram extintos e a base curricular mudou. [...] Isto causou indignação no grupo e nos amarrou num funcionamento linear [...]. A gente queria trabalhar a partir [...] dessa visão mais cooperativa e mais complexa da aprendizagem. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação e Escola Zona Sul 1 atualmente).

A **Professora 1** destaca a importância das fontes diretrizes do currículo para a construção do complexo temático que, conforme explicitiei no capítulo 1, buscavam orientar a nova estruturação curricular, auxiliando na escolha dos aspectos relevantes para serem selecionados, dentre os inúmeros acontecimentos ligados à comunidade escolar. Lastima, porém, que essas fontes diretrizes não receberam a devida importância no diálogo SMED-professores. Além disso, afirma que as

mesmas não foram invenções da RME, pois aparecem na proposta espanhola de César Coll com nomes semelhantes. Em sua opinião, o ECF foi uma apropriação de outras propostas que aconteceram no mesmo momento histórico; neste sentido, considera que não houve nenhuma invenção dos princípios ou dos conceitos que compunham essa organização de ensino. Assim, fala:

Eu admiro muito o trabalho inicial, gostava muito das fontes diretrizes do currículo porque ajudavam a nos situar dentro de uma proposta maior de educação, não era tudo solto. Essas fontes embasavam o complexo temático propriamente dito, mas em termos de enfoque divulgado dentro da rede eu achava muito pouco. Eu encontrei apenas em um caderno pedagógico a explicitação dessas fontes, detalhando o que era cada uma delas. Investiu-se muito pouco nessas fontes diretrizes. [...] descobri que essas fontes não foram invenção da rede, estão na proposta espanhola do César Coll, com os nomes um pouco diferentes; tudo era copiado. [...] não existe nenhum tipo de invenção nos ciclos, nem enquanto princípio, nem enquanto conceito. É uma apropriação de outras propostas que aconteceram no mesmo momento histórico, com algumas diferenças. Mas, repito, não tem invenção! (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação e Escola Zona Sul 1, atualmente).

- **Professora 2:**

Vê-se no relato da **Professora 2** que a escola ficou muito confusa no início da organização do ECF, pois tanto a direção quanto os professores e os demais segmentos da comunidade não conheciam esta modalidade de ensino. A mantenedora precisou organizar encontros para orientar o trabalho a ser desenvolvido:

A direção e os professores estavam se iniciando nos ciclos e os pais nunca tinham passado por essa experiência. Então, o primeiro ano, 1998, foi uma “coisa”, parecia que tudo dentro da escola era permitido. Não se sabia o que se podia fazer e o que não se podia fazer. Inclusive a questão da disciplina: era uma bagunça porque nem direção, nem professor, ninguém sabia nada. Foi tudo muito solto, ninguém conseguia se achar e então a SMED nos proporcionou alguns encontros. (Professora 2, Escola Zona Leste).

Logo após, iniciou-se a construção do complexo temático que, conforme a entrevistada qualificava o trabalho pedagógico e envolvia os professores. Para a elaboração do complexo temático, basearam-se nos documentos da escola Monte Cristo e receberam assessoria da SMED. Ela relata:

Construímos o nosso complexo temático. [...] Fomos para a comunidade em duplas: entrevistamos os pais, os alunos da escola e também a comunidade em geral. Trouxemos as perguntas e as respostas para a escola e formamos o complexo temático: que era a forma de planeamento no início dos ciclos. Agora, ao menos na minha escola, não tem mais. Era um tema gerador e a partir dali a gente fazia o planeamento. Era muito bom, era excelente! Era ótimo porque ali nós íamos às casas dos alunos, víamos onde eles viviam e isto para mim é fundamental: conhecer a realidade. O primeiro complexo temático foi difícil de montar, porque tudo era novo. A partir dele, começamos a desenvolver o trabalho. [...] foram vários complexos, uns três eu acho, era um por ano. A partir do complexo temático, nós fazíamos o planeamento para os alunos. [...] O trabalho ficava muito mais qualificado e todas as escolas cicladas o realizavam. Inclusive nós pegamos uma cópia da escola Monte Cristo para dar uma olhada. A gente recebeu, neste primeiro complexo, a assessoria da SMED: Silvio Rocha, Deise... Eles nos ajudaram a montar: tinha que analisar resposta por resposta e ir vendo se aquela resposta estava relacionada a ciências, matemática... Então o complexo temático era muito bom, envolvia as pessoas. (Professora 2, Escola Zona Leste).

- **Professora 3:**

A **Professora 3** demonstra contrariedade com a realização do complexo temático, na forma como fora proposto pela mantenedora, porque acredita que os conceitos trabalhados acabavam sendo os mesmos em todas as escolas. Assim, fez parte de um grupo de professores que entrevistava os próprios alunos ao invés das famílias da comunidade, uma espécie de movimento paralelo ao da pesquisa socioantropológica, como ela mesma denomina. Nas suas palavras:

Tudo era novo: professor volante, matérias especializadas, horários de reunião... As pessoas estavam aprendendo a lidar com esta estrutura. Vinham planejamentos com modelos prontos e precisávamos fazer a pesquisa [socioantropológica]: selecionar uma fala, essa fala tinha uma contra-argumentação e se inferiam conceitos. A partir destes conceitos trabalhávamos os conteúdos. Era muito teórico e abstrato. O complexo temático era mais complexo do que temático. Era muito engraçado: se tu comparasses com outras escolas era tudo igual, chegava ao mesmo resultado. Precisava ver o que a comunidade queria. Só que o olhar das pessoas era sempre o mesmo, porque os conceitos trabalhados eram os mesmos em todas as escolas. O foco do olhar era o mesmo, então não precisava ter pesquisa se tu já sabias onde querias chegar. No segundo ano, nós já fizemos algo paralelo: entrevistamos as crianças ao invés das famílias: os medos, como viam o bairro, o que gostavam, o que não gostavam... Passamos a pesquisar os nossos alunos. Ninguém mais, além do nosso grupo, fazia isso porque trabalhavam com a comunidade em volta da escola e pressupunham que o pensamento dos pais e o da comunidade era o pensamento do aluno. A gente começou a fazer esse movimento paralelo, para ver o que as crianças pensavam, como interpretavam o lugar onde viviam, o que esperavam do mundo. (Professora 3, Escola Zona Norte).

- **Professora 4 e Professora 5:**

As entrevistas da **Professora 4** e da **Professora 5** serão analisadas conjuntamente, pois ambas referem-se à Escola Zona Sul 1 nos dois momentos analisados.

No relato da **Professora 4** percebe-se os movimentos iniciais da mantenedora para mobilizar as escolas e os professores para a organização do ensino em ciclos, promovendo reuniões onde era apresentada, como exemplo, a experiência da escola Monte Cristo. Ao mesmo tempo, vê-se a resistência de parte dos professores em aderir à proposta, pois a sentiam como uma imposição da SMED. Diante da resistência, a mantenedora afirmava que as escolas que não aderissem espontaneamente aos ciclos seriam obrigadas mais adiante a fazê-lo. Ela diz:

Eu entrei na escola em abril de 1997. A escola já debatia a questão da ciclagem; já existia a escola Monte Cristo que já era ciclada e corria aquele murmúrio. [...] Todos os professores foram convocados para uma formação. Essas formações foram aumentando, cada grupo de professores ia para uma escola da Restinga; o assunto já era a escola ciclada, meio que “vendiam o peixe” da escola Monte Cristo. Diziam: olhem o trabalho, que trabalho legal... Um grupo mais radical começou a ser contra. As escolas protelaram a ciclagem. A nossa escola, como uma das últimas escolas a aderir, teve um ultimato: ou vocês vão ciclar por bem ou vão aderir mais adiante. [...] Existiam discussões muito intensas. No primeiro momento, as formações eram com todos os professores da escola, depois meio que desarticularam os professores dividindo-os por grupos - um grupo ia para uma escola, outro grupo para outra escola e começaram a fazer um trabalho de convencimento. Na escola, houve um grupo contrário aos ciclos porque sentiam como uma coisa que estava sendo imposta. Tinha um grupo novo que estava chegando e gostando da idéia e os professores mais tradicionais apresentavam resistência. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

Da mesma forma, a **Professora 5** também ressalta o processo de convencimento realizado pela SMED, a resistência de parte dos professores da escola e a imperatividade que a proposta assumiria numa determinada data. Acrescenta ainda que as escolas que acatassem a proposta com maior rapidez e menor resistência receberiam melhores garantias de funcionamento:

Inicialmente veio uma proposta da secretaria fazendo propaganda dos ciclos, [...] o ideal dos ciclos com todos os seus prós; os contras não! [...] Algumas escolas foram resistentes a essa mudança porque achavam que já estavam montando o seu plano pedagógico e que tinham uma outra proposta. Aí a secretaria [...] deu um ultimato: ou a escola ciclava espontaneamente ou teria até data X para ciclar. A escola que ciclasse espontaneamente teria algumas vantagens [...]. Primeiro a gente ficou meio resistente e depois o grupo deliberou que era melhor tentar já que tínhamos que ciclar obrigatoriamente [...]. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

A **Professora 4** observa que, no momento em que a escola começou a funcionar por ciclos, necessitava elaborar o complexo temático e, para tanto, os professores teriam que sair para a comunidade para a realização da pesquisa socioantropológica. Os professores que foram contra a proposta dos ciclos não queriam sair a campo e a solução encontrada pelo grupo foi dividir o trabalho: alguns foram nas casas dos alunos, enquanto outros ficaram na escola organizando os dados. Foram selecionadas as falas mais significativas da comunidade para a construção do complexo temático. Ela diz:

Em 1998, quando começamos os ciclos [...] a gente iniciou com a questão do complexo temático que começamos a elaborar; para construir o complexo a gente precisaria entender qual era a necessidade da comunidade e foi aí que começamos com a questão da pesquisa socioantropológica. Houve resistência de uma parte do grupo porque pensavam: *nós não queríamos ciclar e a escola ciclou agora vamos ter que sair para a comunidade, sair para a vila...* Decidimos que o grupo que não queria sair ia ficar tabulando os dados das entrevistas; os demais foram para a rua. [...] Em agosto terminamos as entrevistas e, no início do ano seguinte, ainda continuamos a construção do complexo. Havia muitas falas envolvendo violência e outras que falavam sobre a beleza do morro São Pedro, na Restinga. Reclamavam que a comunidade não tinha nem praça. Começamos a selecionar as falas que surgiam e a trabalhar de acordo com a problemática da comunidade. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

Relata também que somente realizaram a pesquisa socioantropológica com a comunidade no primeiro ano, devido à resistência de muitos professores que não queriam sair a campo. Após, na própria entrega das avaliações, procuravam ver quais eram os problemas da comunidade. O trabalho com o complexo temático durou dois ou três anos e alega que a própria mantenedora não exigiu a continuidade da mesma forma de trabalho docente. A **Professora 4** esclarece:

A entrevista foi só no primeiro ano e no ano seguinte a gente começou a mudar a estratégia, pelo fato de que seria o mesmo grupo que sairia de novo. Então, na própria entrega de avaliações, a gente aplicava uma dinâmica e os pais começavam a avaliar, os pais traziam quais eram os problemas da comunidade. Paralelo a isso, havia a questão do orçamento participativo com o qual as famílias começaram a se envolver. [...] Em muitos sábados ocorriam votações para o orçamento participativo e se fazia muita propaganda sobre as melhorias que a escola queria e aí a gente já fazia a nossa pesquisa também... [...] Durante uns dois ou três anos trabalhamos em cima do complexo temático, a SMED nos sugeriu: vocês podem trabalhar por complexos, trabalhar por projetos... Na nossa escola nós decidimos trabalhar através dos complexos temáticos. Nos anos seguintes não existia grande pressão por parte da SMED. Aí a gente começou a entrar também em outra exigência que era o PPP (Projeto Político-pedagógico) da escola e começamos a nos voltar também para a construção deste projeto. Nos últimos anos, as questões curriculares foram

ficando um pouco de lado. Parece que a gente acabou esquecendo tudo aquilo, aquela caminhada. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A Professora 5 refere-se à construção do complexo temático como um massacre, pois considera que repetiam demasiadamente o mesmo tema – drogas, por exemplo. Informa que o complexo temático e a pesquisa socioantropológica serviram apenas para a implantação dos ciclos e que, gradualmente, a escola foi adotando outras estratégias para a organização curricular. Assim ela descreve aquele momento:

[...] Quando começamos a construção do complexo temático foi aquele massacre, todo mundo falando do mesmo assunto o tempo todo, chegou a dar um sufoco: *ó meu Deus já vão falar disso de novo!* Quando a comunidade referia o problema com as drogas, então era drogas, drogas... Todo mundo falando em drogas; quando referia violência, todo mundo falava de violência [...]. O complexo temático e a pesquisa de campo foram feitos para a implantação dos ciclos. Depois disso, vimos que podíamos, junto com os pais e com os alunos, ver o que era importante para eles [...]. Passou dessa construção dos complexos para a dos projetos e hoje se trabalha com a questão interdisciplinar, mas buscando os enfoques nas discussões com a comunidade dentro da escola, não necessariamente usando a pesquisa socioantropológica. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

O desenvolvimento do trabalho coletivo é ressaltado no depoimento da **Professora 4** quando fala sobre a implantação dos ciclos. A fala comum entre os docentes passou a ser que as turmas eram da responsabilidade do coletivo da escola e não apenas de um único professor. A prática coletiva propiciava que o trabalho de cada professor fosse observado mais facilmente pelo grupo, o que aumentava as exigências da **Professora 4** quanto ao seu próprio desempenho e, provavelmente, provocava o mesmo sentimento em outros professores. Relata também que sentiu maior necessidade de estudar e aperfeiçoar-se, buscando novos materiais e cursos:

Em 1998 [...] o trabalho iniciou numa parceria com outra colega [...]. A coisa era mais tranqüila, eu senti que podíamos fazer um trabalho em parceria. A turma não era mais minha, a turma era entre duas colegas e isso era a fala geral. A turma era da escola, essa visão é que foi mudando e eu comecei a sentir a diferença do trabalho. [...]. Eu precisei ir em busca, estudar, eu senti mais esta necessidade do que quando a escola era seriada. Fui em busca de materiais e de cursos. Comecei a estudar a questão do construtivismo. Me senti com mais liberdade para trabalhar em sala de aula. [...]. Cada ano-ciclo era visualizado por toda a escola. No final do ano se colocava o que cada turma tinha construído. [...]. Existia parceria e cobrança. [...]. Por ser um trabalho tão global, todo mundo enxergando o trabalho de todo mundo, talvez eu tenha acelerado muito a questão da alfabetização. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A mesma professora preocupava-se com a garantia dos nove anos de escolaridade, durante a implantação dos ciclos, pois nem todo aluno que ingressava numa escola por ciclos possuía vaga garantida em turmas de A-10. Muitas crianças que nunca freqüentaram a escola, já ingressavam em turmas de A-20. Segundo ela:

[...] Teve um outro ano que eu tinha A-10 e aí já começou a fala que tínhamos cinco turmas de A-20 e apenas duas turmas de A-10. Então, questionava-se a garantia dos três anos do primeiro ciclo. [...]. Comecei a ver a importância que o trabalho de A-10 tinha para aquelas crianças. Começa com a questão da alfabetização, mas de uma forma mais lúdica, mais tranqüila. [...]. Os ciclos já contemplavam um ano a mais de escolarização. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

- **Professor 6:**

Destaca, em seu depoimento, que os próprios professores ainda não compreendiam a organização por ciclos no início da proposta e a comunidade também estava confusa. Outra preocupação dos professores era quanto à forma de seleção dos conteúdos, pois não existiam mais listas de conteúdos programáticos a serem seguidas: um grande desafio para os docentes que precisavam familiarizar-se com uma nova forma de organização curricular. Havia dúvida e desconforto quanto à avaliação dos alunos, devido à inexistência das provas como forma de aferição dos resultados obtidos e à valorização maior das habilidades sociais ao invés do próprio conhecimento científico-cultural. O **Professor 6** diz:

No início foi um choque muito grande quando se percebeu que a comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários ainda não estavam entendendo bem esta organização. [...]. Outro aspecto, que nos fez pensar quanto à implantação dos ciclos, foi a forma como estavam organizando os conteúdos em cada escola: não havia conteúdos programáticos, a escola teria que ver na comunidade escolar quais seriam os temas, os assuntos, os conceitos que seriam trabalhados. Isso também era algo muito novo para o grupo de professores que estava ingressando. [...] Como fazer a avaliação dos alunos? Não podia haver prova, os alunos eram avaliados mais por habilidades sociais: disciplina e comportamento do que por terem avançado em termos de conhecimento [...]. Eu acredito que todo mundo vá para a escola para adquirir um conhecimento científico, cultural. Neste sentido, nos preocupávamos muito: como dar conta de tudo isto? Esses três pontos eu trago para ti. De modo geral, nesse ano, aconteceram muitas formações de professores: na escola e na SMED. Então, durante o ano todo, nós fomos tomando ciência, chegando a uma determinada compreensão do que se intencionava com essa nova proposta. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

Logo depois, percebe-se, em seu depoimento, que o trabalho docente coletivo era beneficiado pelo tamanho da escola: em torno de trezentos alunos e menos de vinte professores, o que possibilitava um melhor aproveitamento das reuniões de planejamento pedagógico e administrativo. Destaca também que a diretora exercia uma liderança positiva na escola e na comunidade e que, naquele momento, havia muito material pedagógico disponível para o trabalho dos professores. Em suma, esses fatores influenciaram positivamente a ação docente, conforme relata o **Professor 6**:

[...] era uma escola pequena em 1999, com apenas trezentos alunos. No segundo ano dobrou e depois já estávamos em mil alunos. Naquela época nós tínhamos um aproveitamento muito bom das reuniões administrativas e de planejamento. Havia professores novos chegando à escola e uma diretora muito dinâmica com a intenção de fazer a escola funcionar e crescer. Trabalhava também para que as pessoas se apropriassem dos ciclos e a comunidade aceitasse essa nova escola. Havia muito material de trabalho, muito espaço de discussão e quase tudo era resolvido coletivamente. Eram poucos professores, não chegava a vinte: todo mundo se encontrando, se reunindo, trocando idéias. O principal desse momento foi o trabalho realmente coletivo. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

6.1.2 Quanto a Prática Pedagógica

- **Professora 1:**

A **Professora 1** destaca que havia muita relação entre as áreas do conhecimento e que o trabalho pedagógico não se centrava apenas no ler e escrever. Infere-se, a partir do seu depoimento, que existia nos anos iniciais da implantação dos ciclos, na escola piloto, um trabalho pedagógico apoiado em princípios interdisciplinares:

[...] Tinha um trabalho muito interessante, bem diversificado, no sentido de haver interação entre as áreas [do conhecimento] e não se ficava só na preocupação do ler e escrever. Existia uma interação maior com as outras áreas, porque os professores de artes tinham muita força pela própria constituição da escola. O enfoque não estava centrado no ler e escrever, enquanto trabalho de sala de aula, ele perpassava uma série de atividades, a escola trabalhava muito com a comunidade. Nos sábados havia comissões de pais e alunos. Essas comissões tinham que pensar projetos para o ano inteiro. Existia, por exemplo, a comissão de saúde e bem-estar. Eram temas que a comunidade elegia como importantes

de serem trabalhados pela escola e isto perpassava o processo de alfabetização. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

- **Professora 2:**

A **Professora 2** percebia os professores e a comunidade confusos no que diz respeito à organização das práticas escolares, devido à inexperiência com esta nova modalidade de ensino. Além disso, os professores precisaram trabalhar, primeiramente, a parte socioafetiva dos alunos que ingressavam para que depois pudessem desenvolver os conteúdos escolares. Ela conta a respeito das dificuldades desse período inicial:

Foi muito difícil, tudo era muito novo, ficamos meio perdidos, mas acho que valeu a experiência. As condições materiais da escola eram precárias: ficávamos amontoados. Havia, por exemplo, duas turmas dentro de uma sala. A escola estava em construção e não se conseguia fazer nada direito. Os alunos que ingressavam e a nossa inexperiência com os ciclos foi muito difícil. [...]. Os alunos que vieram para nós, eram alunos com muita dificuldade. Os alunos estavam fora de idade, eram agressivos, alguns iam com faca. Então o que a gente fez? A gente trabalhou mais a parte da socialização, porque a alfabetização propriamente dita a gente teve dificuldade de trabalhar. Primeiro, tivemos que acalmar os alunos e trabalhar a socialização [normas de convivência] para depois tentar trabalhar algum conteúdo, porque foi complicado. (Professora 2, Escola Zona Leste).

- **Professora 3:**

Novamente percebe-se a contrariedade demonstrada pela **Professora 3** quanto às propostas oficiais da mantenedora. Ela relata:

No momento inicial eu achei que tudo que eu estava pesquisando [no mestrado] ia estar ali. Então a gente ia pesquisar a comunidade, o que trabalhar com ela e ser feliz. Havia uma estrutura de planejamento “sem pé nem cabeça”. Eram 7 turmas de A-20 e organizar os horários não era fácil. Eu comecei a fazer um planejamento paralelo com outras colegas que também eram novas. Desta forma, a gente era um pouco livre para fazer o que queria. Eu sempre fui meio rebelde [...], só me sentia presa burocraticamente. Eu não dava muito valor para aquilo [o planejamento oficial], não me condicionava, era apenas um papel que estava lá e [...] na prática eu fazia o que eu queria. (Professora 3, Escola Zona Norte).

Havia muitas questões referentes à socialização que precisaram ser trabalhadas concomitantemente ao processo de alfabetização:

A minha turma precisou de um longo investimento: trabalhar com as famílias, chamar os pais. Os meninos passavam a mão na bunda das meninas, as mães davam risada, pois

achavam uma bobagem e diziam: *ai que bom, meu filho é um garanhão*; e a gente fazia toda uma outra fala. Havia meninas que eram abusadas. Uma mãe mordida as mãos de uma aluna... e eu tive que ameaçar que ia denunciar essa mãe, porque era meu direito e dever enquanto professora: esses enfrentamentos, ao longo do ano, são coisas que eu precisei fazer. (Professora 3, Escola Zona Norte).

Quanto às atividades desenvolvidas naquele momento, ela lembra:

Trabalhei muito com a turma da Mônica, a questão das diferenças sociais. Procurava trabalhar com histórias e temas que interessassem a eles. Era uma turma que se eu não discutisse questões do dia-a-dia nada acontecia. Aprendi a lidar com essa estrutura e a fazer coisas paralelas: a gente fazia bolo... . (Professora 3, Escola Zona Norte).

- **Professora 4 e Professora 5:**

A **Professora 4** descreve algumas características da sua ação pedagógica como a alfabetização lúdica e o aluno como parâmetro de si mesmo; avançando conforme as potencialidades demonstradas pelos alunos individualmente:

A minha preocupação era a alfabetização, mas resgatando coisas anteriores que seriam necessárias, como consciência corporal, brincadeiras, traçado... Muitos saíam escrevendo textos da A-10, [...] outros mal escreviam o nome. Era bem a questão do construtivismo no trabalho que eu fiz, eu ia conforme o que eles traziam. Aquele aluno que tinha potencial eu ia adiante com ele, e como eu não tinha o compromisso de alfabetizar porque esse trabalho seria feito no ano seguinte, eu conseguia ter flexibilidade e dizia: *Ah que legal, olha a letra que tu colocaste, tu consegues escrever uma palavra?* Muitas vezes eles escreviam silabicamente e eu dizia: *ah que legal!* Durante o ano, do nível silábico o aluno já avançava para o silábico-alfabético e depois para o alfabético, mas eu não dizia: *nesta palavra agora vem a letra B, por exemplo*. Não tinha essa obrigação, eu apresentava [um determinado assunto] e eles iam dando o retorno. [...] O aluno era o parâmetro de si mesmo. Na seriação não era assim, o aluno era parâmetro de uma turma, tinha um mínimo que ele tinha que cumprir. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A **Professora 5** afirma:

Por ser uma proposta nova para o professor e para a Secretaria tivemos que desbravar caminhos por tentativa e erro. Algumas coisas a gente foi descobrindo na prática, outras a gente teve que adequar. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

Esta afirmativa foi feita, provavelmente, por ser a proposta bastante nova e desafiadora. Não chega a detalhar o trabalho que fora desenvolvido nos momentos iniciais do processo de implantação dos ciclos, apenas limita-se a categorizá-lo como difícil de ser realizado.

- **Professor 6:**

Segundo o **Professor 6**, grande parte dos alunos não respondia à intenção dos professores de desenvolver conceitos ligados às diferentes áreas do conhecimento, sendo preciso, primeiramente, realizar um trabalho socioafetivo, visto que os interesses dos alunos diziam respeito às questões de sobrevivência e violência. Ele esclarece:

Quanto aos aspectos negativos, referem-se ao choque cultural: a maioria dos professores trabalhava anteriormente com alunos que vinham com alguma cultura escolar e nossos alunos ali eram totalmente alijados da sociedade. [...]. Um aspecto que ficou muito marcado foi a necessidade de intensificar o trabalho de leitura e escrita; queríamos fazê-lo, mas os alunos não respondiam e, portanto, era muito mais premente fazer um trabalho de acolhimento desses alunos; um trabalho mais socioafetivo do que realmente o trabalho de apropriação dos códigos ou dos conceitos que queríamos trabalhar nas áreas do conhecimento. A maioria dos colegas seguia uma prática bem construtivista, fazendo os alunos perceberem a função e a necessidade de dominarem esses códigos para se inserirem na sociedade, mas isso não fazia sentido, estavam preocupados com aspectos relacionados à sobrevivência e à violência. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

6.1.3 Quanto a Avaliação do Conhecimento Educacional

- **Professora 1:**

Percebe a avaliação como cuidadosa e processual. Através dos dossiês, onde ficavam guardados os trabalhos que os alunos realizavam durante o ano, procurava-se demonstrar o desenvolvimento das suas aprendizagens, não existindo a realização de provas como forma de aferir os resultados obtidos. Defende a não-retenção em consonância com os princípios do ECF, pois entende que os alunos ficavam retidos pela insuficiência nos apoios e nos atendimentos que necessitavam. Afirma também que o ECF nunca foi capaz de suprir as necessidades de atendimento de muitos alunos: faltou desde o apoio pelo professor volante e pelo laboratório de aprendizagem, até as vagas na SIR (sala de integração e recursos) para os alunos com necessidades especiais. Segundo ela:

Sempre foi uma avaliação cuidadosa, não se tinha como prática fazer provas, era uma avaliação processual, se tinha muito material dos alunos, o dossiê era bem completo. [...]. Sempre se trabalhou a questão da não-retenção, da não-repetência [...]. A gente tinha como princípio não reprovar, só os casos de SIR (sala de integração e recursos, alunos com dificuldades especiais) poderiam sê-lo. [...]. Por princípio, eu não defendo a retenção, porque eu acho que o aluno que não consegue evidenciar crescimento, na forma como a gente imagina e espera para a fase de desenvolvimento em que ele se encontra, precisa ter um suporte. Ele precisa ir adiante, avançando com os seus colegas, mas ele precisaria ter muito mais ajuda. Um aluno fica retido pela impossibilidade do meio em que ele está inserido. Ele vai ter SIR, laboratório, professor para dar apoio, apoio da família e outros atendimentos que ele precisa? Não. Então ele vai ficar [mantido no mesmo ano-ciclo] pelas impossibilidades do meio em que ele está inserido. Os ciclos se propunham a dar uma série de coisas, mas nunca conseguiram. Este é um nó bem forte, um grande nó que não desata: por exemplo, a SIR nunca atendeu todos os alunos (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

- **Professora 2:**

Para ela, a avaliação dos alunos era bem completa, pois ocorria através do parecer descritivo em que eram detalhadas todas as áreas do conhecimento:

A avaliação naquela época era totalmente descritiva, não era de marcar. A primeira avaliação foi feita em papel carbono em que nós descrevíamos o aluno em todas as áreas do conhecimento: matemática, expressão, sociohistórica... Todas as áreas a gente tinha que descrever. Tinha o dossiê e mais o parecer descritivo. Era uma avaliação bem completa que a gente fazia de cada um dos alunos. (Professora 2, Escola Zona Leste).

- **Professora 3:**

Acredita que a avaliação em turmas de alfabetização estava muito ligada aos estágios em que as crianças se encontravam quanto ao processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético). Não gosta de fixar-se demasiadamente nesses níveis, apenas de utilizá-los como uma forma de diagnóstico. Para a **Professora 3:**

Quando a gente trabalha com A-20 é muito forte a questão dos estágios (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). É muito baseado em que nível a criança está. Eu nunca fui adepta, mas as minhas colegas tinham a escadinha desses níveis na sala de aula. Acredito [nessa classificação] como método, como uma forma de avaliar, um diagnóstico; mas sem ficar presa. Era assim: tu ias para o conselho de classe para saber em que nível a criança estava. (Professora 3, Escola Zona Norte).

- **Professora 4 e Professora 5:**

A **Professora 4** considera a avaliação mais flexível na organização por ciclos, principalmente, em relação ao sistema seriado. Expõe os seguintes dilemas: primeiro, houve a flexibilização da avaliação do aluno e, atualmente, os professores estão voltando a exigir critérios mínimos de um ano-ciclo para outro. Por outro lado, quando as exigências são afrouxadas, proporcionando maior tempo para que o aluno aprenda, existe o risco de ocorrer retenção ao final do primeiro ciclo (A-30). Além disso, o professor vai precisar atender alunos com níveis muito diferentes numa mesma sala de aula: enquanto alguns estarão produzindo textos, outros não possuem construído o valor sonoro das letras, por exemplo. Assim diz:

Eu acho que a avaliação tornou-se mais flexível em relação ao sistema seriado. O aluno tem um leque de possibilidades e, agora, entramos em uma contradição: estamos querendo definir novamente qual é o mínimo que este aluno precisa para ir para uma turma de A-20 ou para uma turma de A-30. Vamos ter o ranço, de novo, no final de cada ano: por exemplo, os professores das A-20 querendo reter aquele aluno que não tem o valor sonoro construído. A gente está caindo numa “faca de dois gumes”. Acho difícil exigir, num tempo determinado, que a criança tenha construído X pré-requisitos. É preciso mais tempo, só que gera angústia. [...] tem aluno que não consegue acompanhar. [...] Quando se respeita o ritmo de uma criança, ao mesmo tempo, esse tempo a mais que ela precisa pode prejudicá-la: porque quando chegar na A-30 vai acontecer a retenção. Aquele aluno que já estava muito bem, continua bem. [...]. Em A-30 há alunos que produzem textos e, ao mesmo tempo, o professor precisa se preocupar com aquele aluno que ainda não tem o valor sonoro das letras construído. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A **Professora 5** expõe a forma como ocorre a avaliação desde a implantação dos ciclos, destacando a organização dos dossiês dos alunos como forma de acompanhamento ao longo do ano. Para ela, assim que os ciclos foram implantados, os alunos perceberam que não existiria a reprovação e, desta forma, não houve mais, por parte deles, o comprometimento necessário para o processo de aprendizagem. Ela diz:

Ainda hoje a avaliação do desempenho dos alunos termina sendo relatada num dossiê, com todos os trabalhos produzidos pelo aluno, com todas as intervenções feitas nos diferentes momentos com esses alunos. Os dossiês daqueles alunos que necessitam de uma atenção especial são encaminhados para o professor que vai acompanhá-los no ano seguinte. Isto acontecia no início da proposta dos ciclos e ainda acontece hoje. Quando a gente trabalhava por série também acontecia, só que não em forma de dossiê, mas em forma de relatório final. Quando o professor sentava junto com os seus pares e compunha um parecer sobre o perfil desse aluno, o que ele já conseguia e o que não conseguia, encaminhando à professora da série seguinte, fazia-se, no meu entendimento, a mesma coisa. Quando os ciclos foram implantados, em seguida os alunos começaram a perceber que não havia mais a reprovação, que ninguém mais ia rodar. Aí ficou meio que na gandaia: eu faço o que eu

quero porque não vai dar em nada, eu vou passar – pensa o aluno. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

- **Professor 6:**

O **Professor 6** relata que havia, àquela época, maior valorização na avaliação dos alunos quanto a habilidades sociais adquiridas, como disciplina e comportamento, do que quanto a avanço em termos de conhecimento científico-cultural. Segundo ele:

Não podia haver prova, os alunos eram avaliados mais por habilidades sociais, disciplina e comportamento, do que por terem avançado em termos de conhecimento. Eu acredito que todo mundo vá para a escola para adquirir um conhecimento científico, cultural. Neste sentido, era um aspecto que nos preocupava muito [...]. (Professor 6, Escola Municipal Zona Sul 2).

Também relata que não existiam provas, o perfil cognitivo e socioafetivo dos alunos era traçado a partir dos trabalhos realizados em aula. Explica:

A avaliação era feita a partir dos trabalhos dos alunos [...]. O professor fazia trabalhos e não provas com a sua turma e traçava um perfil: hipótese de escrita, construção numérica... Era feito um parecer descritivo em que apareciam aspectos socioafetivos e os cognitivos. Ainda quanto à avaliação, era realizada uma atividade que envolvia os pais e os alunos para avaliar o trimestre, conselhos de classe participativos, que eram chamados de “vivências pedagógicas”: como está a escola, como observo a aprendizagem do meu filho, o que os responsáveis achavam que os alunos deviam aprender, no que avançar... (Professor 6, Escola Municipal Zona Sul 2).

6.2 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O MOMENTO ATUAL

6.2.1 Quanto a Currículo

- **Professora 1²¹:**

²¹ Como a Professora 1 permaneceu na Escola Piloto até o ano de 2004, relata sua experiência até esta data quanto ao currículo desenvolvido nesta escola. Nos anos em que foi realizada a entrevista (2006-2007) fala sobre o currículo da Escola Zona Sul 1, onde atualmente é docente.

O crescimento da Escola Piloto nos anos posteriores inviabilizou, segundo a entrevistada, a organização dos planejamentos coletivos – aspecto essencial para a consecução da proposta do ECF. A escola Monte Cristo contava com diferenciais importantes, relatados pela **Professora 1**, o que a tornava alvo de inúmeras pesquisas. Além disso, como escola piloto da RME, mantinha um intercâmbio com as demais escolas que foram adotando essa organização curricular:

A nossa escola foi crescendo e aumentou o número de alunos. Não criaram novas escolas, incharam as já existentes; esta é uma política perversa que inviabiliza uma série de coisas. Ter 500 alunos em uma escola é uma coisa, ter 1.500 alunos é outra. Temos escolas com quase 3.000 alunos na Zona Norte e isto não funciona, não se consegue fazer planejamentos cooperativos, nem projetos de trabalho. [...]. Tinha uma discussão forte sobre organização do espaço e do tempo, que é um princípio dos ciclos. Havia alguns diferenciais lá [na Monte Cristo]: não tocava campainha, tinha música para entrar, para sair e para o recreio. [...]. Como o prédio é de arquitetura construtivista a gente tem algumas salas opcionais que não há em outras escolas: sala de teatro, sala de línguas, auditório, biblioteca, sala coberta grande para práticas esportivas... Tudo isto deu um diferencial para a escola. Recebíamos muitas visitas de pessoas vindas do interior, de universidades, pesquisadores... Depois as escolas que foram ciclando, na seqüência, mantinham um intercâmbio conosco. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Houve dificuldade de construir o complexo temático devido ao grande número de professores, mas ressalta que considera a construção do mesmo muito relevante. Outros empecilhos dificultaram a continuidade desta proposta, a saber, a própria resistência dos professores em realizar a pesquisa socioantropológica na comunidade e o grande período de tempo necessário para a conclusão dos complexos temáticos. Ela diz:

[...] o complexo temático [...], em termos de proposta, não vi nada mais completo, mas é muito difícil fazer o complexo com um grupo de 80 ou 90 professores [...]. Quando a Jaqueline Moll assumiu a coordenação pedagógica, houve uma mudança forte, entraram os projetos de trabalho e a nossa escola elaborava o complexo temático até então, mas o mesmo já tinha perdido muito da sua vitalidade. A gente não conseguia mais fazer o decálogo de elaboração do complexo temático, era um esqueleto do que a gente já tinha feito em outros anos. [...]. Os professores não queriam mais ir para a comunidade, ir às casas. Então, às vezes, não se fazia a pesquisa socioantropológica, mas se fazia o “complexo” e acabávamos nos baseando nas informações coletadas nos outros anos. [...]. Teve “complexo” que a gente levou o ano todo para elaborar, então se trabalhava o ano inteiro sem ele porque demorava muito até ficar pronto. Assim, para que ter complexo temático? (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Ao mesmo tempo, relata que a escola não admitia oficialmente, até o ano de 2002, que a forma de organização curricular não se realizasse mais através dos complexos temáticos. Ela diz:

Em nenhum momento até 2002 podia-se aceitar, oficialmente, que não existisse complexo temático e afirmavam, enquanto escola, que trabalhavam com o mesmo. Qualquer evento em que a gente fosse fazer relato de experiências aparecia o “complexo”. [...] os professores não queriam mais fazer relatório descritivo. Imagina montar relatório descritivo para alunos do terceiro ciclo, era aquela colagem de parágrafos. Havia práticas que não tinham mais sentido e que não estavam conectadas com a realidade. [...]. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Um aspecto muito interessante que a **Professora 1** traz diz respeito ao fato de que os momentos iniciais da implantação dos ciclos foram o ápice da mudança educacional, mas a motivação, por parte dos professores, e os recursos, da mantenedora, não se mantiveram. Segundo ela:

O pontapé inicial foi muito bom, foi certo, foi GOL, mas ele não se sustentou. O grande problema dos ciclos foi não se sustentar, não se manter em todos os sentidos. Até como princípio educativo, foi se perdendo, se perdendo, se perdendo... Eu me lembro de todos os seminários curriculares internacionais que a gente fez, foram oito seminários e todos eles eram sobre currículo. O nome era Seminário Internacional de Reestruturação Curricular. Todas as conferências e relatos eram a partir desse grande tema da reestruturação curricular. Pretendia uma transformação, gastou-se muito dinheiro nisso. Particularmente, eu era ávida por aquilo. O último seminário foi o de 2000. Nem todos os seminários ficaram registrados em livro, porque não tinha mais dinheiro. A rede foi crescendo muito e o afã foi morrendo e as pessoas foram participando cada vez menos. Na abertura dos seminários ainda ficava cheio, depois esvaziava. [...]. Eu ficava interessada, comprava os livros, mas a maioria das pessoas não tinha interesse [...]. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Também acredita que o desinteresse, por parte dos professores e da comunidade, na proposta por ciclos de formação pode ser explicado pelo fato de que a mesma não partiu dos professores e nem de um desejo de mudança da comunidade, sendo considerada mais como uma proposta do governo para se promover. Avalia que a proposta de alfabetização, desenvolvida na época em que a Esther Gróssi era secretária da educação do município, antes da implantação do ECF, suscitou maior interesse dos professores. Destaca que:

Muitas pessoas não acreditaram nos ciclos desde o seu início porque achavam que era uma proposta politiceira, de governo, para ganhar eleição e se promover. Não foi uma proposta que partiu dos professores, de um desejo de mudança da comunidade. Eu que entrei [na

RME] no tempo da Esther Gróssi acho que o construtivismo atingiu mais fortemente os professores do que essa proposta que veio na seqüência, porque a gente tinha muito problema com a alfabetização. O construtivismo fez muito mais sucesso e suscitou muito mais interesse dos professores. [...]. É inegável que se investiu muito nos ciclos porque se tinha dinheiro, proveniente da lei Kandir, por exemplo. Mudaram as políticas nacionais, foi a época da municipalização do ensino. Claro que era inevitável que o município crescesse porque o ensino fundamental não era mais atribuição do estado; este dinheiro era resultado dessas políticas e o que fazer com o dinheiro cabia à SMED decidir. A proposta do ECF era competente e coerente em termos teóricos, existia coerência no que eles pregavam, mas não era o que os professores precisavam e nem o que eles queriam; talvez por isso o esvaziamento da proposta e o declínio dos ciclos também. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Referente à Escola Zona Sul 1, onde trabalha atualmente, critica as reuniões pedagógicas que deveriam destinar maior espaço para o planejamento dos professores e, ao contrário, os assuntos administrativos da escola acabam ocupando a maior parte do tempo. Ela diz:

As reuniões de quinta-feira são horríveis porque a maior parte do tempo passam recados e o planejamento pedagógico, entre os professores, praticamente não existe. As reuniões que são para serem pedagógicas ficam sendo administrativas. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Acredita-se que sem espaço garantido para a troca de idéias entre os professores, através do planejamento coletivo, não há possibilidade de um trabalho interdisciplinar.

- **Professora 2:**

A própria entrevistada tem dificuldade em definir como o currículo está organizado na escola atualmente. Percebe-se, em seu depoimento, a falta de critérios para a organização curricular na escola em que atua. Segunda ela:

É difícil de responder como o currículo está organizado atualmente na escola. Houve um tempo em que a supervisora chegou e disse: *vamos trabalhar qualidade de vida* e aí qualidade de vida era o foco e tudo girava em torno da qualidade de vida. Chega o início do ano e nem se pensa muito nisso. A qualidade de vida continuou e entrou a questão do meio ambiente, foi se grudando uma coisa na outra. É assim [...] alguém diz: *quem sabe [vamos seguir este rumo]* e aí todo mundo concorda e acaba ficando assim mesmo. Não tem um tema gerador como era no complexo temático. Está meio solto, ninguém sabe bem o que é. Os temas estão meio isolados. (Professora 2, Escola Zona Leste).

- **Professora 3:**

Fica evidente em seu depoimento que a forma predominante de organização curricular atual orienta-se através dos conteúdos mínimos estabelecidos pelo grupo de professores por ano-ciclo. Alguns docentes, depois que terminou a realização dos complexos temáticos, passaram a desenvolver projetos de trabalho. Segundo a **Professora 3:**

No início dos ciclos existia o complexo temático, mas paralelamente as pessoas faziam outras coisas. Depois caiu por terra o complexo temático e começaram a trabalhar por projetos. Agora têm professores que trabalham por projetos e outros não. O que fazemos é um plano trimestral, mas basicamente definimos os conteúdos que serão desenvolvidos durante o trimestre. Estabelecemos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada trimestre por ano-ciclo. É muito complicado para os professores pararem e pensarem primeiro o que querem trabalhar, qual o tema e por que vão trabalhar com isto. Não há esta idéia integradora [...] na hora do coletivo fazer o planejamento. As pessoas não conseguem entender a importância da idéia integradora, até pessoas que fizeram a UFRGS. Na hora [do planejamento] o que predomina é a definição dos conteúdos a serem trabalhados. (Professora 3, Escola Zona Norte).

- **Professora 4 e Professora 5:**

A **Professora 4** afirma que, atualmente, os professores selecionam temas a serem trabalhados pelo coletivo da escola através da escolha de um eixo temático, mas sente que, dessa forma, não existe a coesão necessária na organização do currículo. Salaria que quando a organização do trabalho pedagógico era através do complexo temático havia maior envolvimento e integração do coletivo da escola. Ela relata:

O que nós fazemos agora é discutir qual vai ser o nosso tema, o nosso eixo. Eu estou achando que com o eixo temático a coisa está muito solta. No complexo temático, em função da própria rede que a gente fazia, era uma mandala que acabava sendo construída. [...]. Não considero o complexo como uma questão de modismo, mas era uma tentativa que a gente ia utilizando para qualificar o nosso trabalho. A própria organização, a própria construção do nosso currículo era todo um trabalho. Eu sentia que no complexo [temático] existia uma integração maior, um envolvimento maior, mas as coisas meio que se perderam, meio que estão um pouco soltas. [...]. Na verdade, na prática, no início do ano os professores, por ano ciclo, organizam todo o planejamento, tentando contemplar todas as áreas: a questão da produção escrita, a questão da construção do número... Fazem um roteiro, um planejamento de todo o ano. Mas aí, na verdade, no miudinho, como é que acaba acontecendo? Até pelas dificuldades que cada professor vai encontrando, muitas vezes, ele acaba priorizando mais a questão da construção da escrita. [...]. Muitas vezes, a

construção do número acaba não sendo priorizada. Isso acontece também aqui no próprio laboratório: a gente vê as dificuldades mais na área da escrita e acaba priorizando o avanço de uma hipótese de escrita para outra. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A Professora 5 diz que a organização curricular está fortemente atrelada aos conteúdos mínimos que o grupo de professores define para cada ano-ciclo. Informa que, agora, existe a possibilidade de retenção de alunos que não atingem os objetivos previstos ao final de cada ciclo. Segundo ela:

Começamos montando o regimento da escola, então foi todo um processo de discussão com os professores e com a comunidade para montar este regimento. Ele é que define a nossa forma de organização curricular. [...]. Os conteúdos mínimos são definidos para cada ano-ciclo e, ao final de cada ano-ciclo, são definidos objetivos de passagem para o ano-ciclo seguinte. Por exemplo, no primeiro ano do 1º ciclo o aluno deverá ser capaz de... E todos aqueles critérios mínimos para que ele possa ingressar numa A-20, depois numa A-30. Só que estes critérios e este planejamento se 'prendem ao papel' porque mesmo que o aluno não tenha vencido aquele mínimo estabelecido ele vai acompanhar a turma, porque ele não pode ser retido. Então, tu tens um planejamento que tu não consegues assegurar na prática porque esbarra no sistema de organização da secretaria do município. O que a gente consegue, agora, é reter ao final de cada ciclo porque para passar de um ciclo para outro o aluno tem que ter vencido aqueles requisitos mínimos. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

A Professora 5 também critica a organização dos ciclos e coloca que a maioria dos professores realiza, no dia-a-dia, um trabalho de seriação, não existindo o envolvimento em planejamentos coletivos:

Eu vejo que houve uma grande confusão: se fez de conta que a gente ciclou efetivamente e se fez de conta que não trabalhamos mais como série, quando a maioria dos professores, na prática do dia-a-dia, realiza um trabalho de seriação e não de ciclos; um trabalho mais individualizado voltado para a disciplina que cada professor ministra e não um trabalho coletivo, de planejamento coletivo, dando conta de projetos e processos de aprendizagem do aluno. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

Também coloca, com muita propriedade, o problema das turmas de A-10 na RME que, na maioria das vezes, não contam como um ano de escolarização do primeiro ciclo, pois na prática não é obrigatório cursar A-10: os alunos podem entrar direto em turmas de A-20:

Quanto à alfabetização eu observo um entrave nos ciclos que, no meu entender, atrapalha bastante: cursar turma de A-10 não é obrigatório para a escola, mas ela faz parte do primeiro ciclo e conta como um ano do primeiro ciclo. Muitos alunos que entrariam na antiga primeira série, já entram na (A-20), portanto com a perda irreparável, em muitos casos, de um ano. Como não há um caráter obrigatório para cursar a A-10, também os pais, muitas vezes, não vêem a obrigatoriedade de levar seus filhos para as aulas, devido às

intempéries, problemas familiares [...]. Isso termina atrapalhando, porque ao invés da criança cursar três anos no primeiro ciclo, vai cursar dois anos. Obrigatoriamente são dois anos; três anos seriam opcionais. Seria essencial que eles tivessem os três anos de primeiro ciclo e a pré-escola fosse anterior a esses três anos de primeiro ciclo, isso sim! (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

- **Professor 6:**

Um aspecto interessante que o **Professor 6** relata diz respeito a uma tentativa de aproximar a atual organização curricular da escola à maneira como ela ocorria na implantação dos ciclos, utilizando uma pesquisa que busca compreender os interesses, problemas e conceitos revelados pelos alunos e pela comunidade. Segundo ele, a atual proposta pode ser vista como uma referência à anterior, em que era realizada a pesquisa socioantropológica. Destaca que:

Sempre é o coletivo, são os professores que definem uma linha a seguir. Essa última direção da escola, especificamente nestes dois últimos anos, trouxe uma proposta com um olhar mais integrador, [...] visando a que os sujeitos cresçam de forma ampla. No ano passado nós trabalhamos dentro de uma orientação de mandalas²², sendo este o tema principal. Fizemos um estudo do que são mandalas, as mandalas que existem na natureza. Seguimos uma orientação da fundação Gaia: fizeram oficinas conosco e propuseram estudos iniciais. Também levantaram com os alunos como a comunidade escolar poderia ser melhorada, a partir de um estudo ambiental. A leitura e a escrita são códigos e a mandala também é um símbolo onde fluem energias, flui o conhecimento; onde as várias áreas do saber podem convergir, podem interagir umas com as outras. Ao invés de pensar mandalas, poderíamos também pensar a aprendizagem em termos de redes de conhecimento, uma alusão à proposta anterior, onde se fazia a pesquisa socioantropológica. Essa pesquisa de interesses, problemas e conceitos que existiam aconteceu dentro de cada sala de aula e as informações foram transcritas para o papel. A representação escolhida foi através de uma mandala. A partir disso, surgiram os conceitos a serem trabalhados, o que seria desenvolvido naquele ano. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

O crescimento da escola, tanto em número de alunos quanto de professores, segundo o relato do **Professor 6**, dificulta a prática coletiva, pois houve a redução da quantidade e da qualidade dos momentos em que os professores podem se encontrar e trocar informações. Nas suas palavras:

Agora a escola está com mil alunos, são quase 60 professores e [...] não há como ter a prática coletiva que tínhamos, não há. Nem sempre as pessoas conseguem se reunir; há os momentos de reuniões, há os momentos de troca, mas não tanto como fazíamos no início e nem tão intensos. [...] se perde mais pela estrutura, pelo crescimento da escola [...]. Por

²² Conforme o dicionário Aurélio, mandala é um “diagrama composto por círculos e quadrados concêntricos, imagem do mundo e instrumento que serve à meditação”.

mais que a escola organize momentos de reunião se perde muita coisa; as pessoas não conseguem se centrar em objetivos: alguns estão atentos, outros não [...]. Os projetos da escola podem até começar de uma forma meteórica, depois esmorecem. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

6.2.2 Quanto a Prática Pedagógica

- **Professora 1²³:**

A **Professora 1** destaca que o diálogo existente com a direção da escola, contribui para o trabalho docente. Por sua vez, a falta de espaço na escola, devido ao aumento do número de alunos, torna o ambiente insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho docente qualificado. Ela esclarece:

Eu acho que facilita a minha prática docente o diálogo mais próximo que a gente tem com a direção da escola, eu sempre me autorizei a falar com elas. [...] nesse sentido, facilita a prática docente. Acho que com os colegas a gente também consegue conversar. O que dificulta bastante e me incomoda muito na escola, é o espaço físico precário que é insuficiente e inadequado, muito aluno para pouco espaço, não se tem nenhuma sala alternativa, não tem nada. [...]. A política da SMED é muito perversa: inchar as escolas que existem e não constroem novas escolas. [...]. As reuniões de quinta-feira são horríveis porque a maior parte do tempo passam recados e o planejamento pedagógico entre os professores praticamente não existe. As reuniões que são para serem pedagógicas ficam sendo administrativas. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Quanto à prática pedagógica alfabetizadora percebe-se, no depoimento da **Professora 1**, que os alunos chegam à escola pouco familiarizados com a leitura e a escrita. O significado que o papel assume em suas vidas tem ligação com a sobrevivência, pois muitas famílias separam lixo e o vendem como fonte de sustento. Não percebem a função do código escrito como possibilidade de conhecimento, inscrição de uma história. A **Professora 1** demonstra a sua preocupação com as questões que envolvem a alfabetização e o letramento:

Sobre a alfabetização, na nossa realidade, a idéia de ambiente alfabetizador é muito importante, porque os nossos alunos têm poucas experiências, não estão familiarizados

²³ Quanto à prática pedagógica, a Professora 1 relata o seu momento mais recente, em 2007, já atuando na Escola Zona Sul 1.

com as questões da leitura e da escrita [...]. Papel para eles é dinheiro para se sustentar, para se manter, para sobreviver, só tem esta função. O papel não é a inscrição de um código, de uma história, de um conhecimento [...]. A idéia não é só ter um abecedário na parede, mas o que a gente faz com ele todos os dias. O que são aquelas letras, para que elas servem, o que eu posso construir com isso? Eu tenho essa preocupação: que todos os momentos sejam momentos de leitura, de escrita e de letramento; que é outro conceito, próximo, mas que também é importante. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Quanto às atividades que realiza e à forma como os alunos trabalham, ela relata:

Procuro sempre trabalhar com histórias da nossa literatura, dentro de temas maiores. Nas turmas de A-20 estamos trabalhando os alimentos, então selecionam-se histórias que tenham a ver com este tema. Por exemplo: “O sanduíche da Maricota, O caso do bolinho, A cesta da Dona Maricota”. Eu também trabalhei muito com o nome deles porque a maioria não sabia escrever seu nome, também enfoco todo aquele conceito de identidade e de organização do grupo de trabalho. Boa parte da turma já era aluno da escola, mas o grupo sempre muda um pouco. [...] A maior parte das atividades são realizadas em duplas ou trios. Em grupos, a gente está conseguindo fazer um trabalho uma vez por semana junto com a Adriana que é a volante. Então, as atividades coletivas acontecem neste período porque quando estou sozinha é difícil, é muita criança e exigem muita atenção da gente. Trabalhamos com jogos de seqüência lógica, de memória; jogos novos que a escola comprou. Nos outros momentos, eles fazem [atividades] em dupla, mas cada um escreve no seu caderno ou na sua folha; trabalhar em dupla no mesmo material ainda é difícil para eles. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Referente ao relacionamento professor-aluno que predomina em sua sala de aula, a **Professora 1** nos diz:

Acho que é de autoridade, os alunos têm a idéia de que a professora é quem sabe. Nas trocas entre eles o conhecimento circula melhor, não fica centralizado na figura do professor. A questão da autoridade eu acho que é muito massacrante para a gente porque eu entendo que o nosso papel é muito mais de acolhimento e de coordenação dos processos, mas temos que ficar o tempo inteiro dizendo o que é certo e errado. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Sobre as normas de convivência em sala de aula, explica:

A discussão mais aprofundada [sobre as normas de convivência] a gente só consegue fazer depois que eles já se conhecem e formam identidade de grupo. Eu não tenho esta preocupação no primeiro dia de aula porque eu acho muito cedo. O objetivo das normas é fortalecer os laços de amizade, de solidariedade, de respeito aos outros para promover a aprendizagem de todos. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

- **Professora 2:**

Ela sente-se impotente diante das inúmeras dificuldades de aprendizagem que algumas crianças apresentam, devido a diferentes motivos. Acredita que sozinha não é capaz de resolver todos os problemas; além do trabalho em conjunto com a família e a escola, é necessário que a criança receba atendimentos especializados para que se efetivem avanços significativos quanto à aprendizagem.

A **Professora 2** diz:

Eu não consigo fazer muito por algumas crianças, quase nada, porque eu tenho vários casos de alunos com muito problema: de fala, pais que batem, que bebem, aluno com problema neurológico... Eu não vejo futuro para essas crianças na questão da aprendizagem e digo: *eu não consegui fazer nada por essas crianças neste ano.* Eu digo isso no conselho de classe. Passam o ano inteiro dentro da sala, não se concentram para nada, a família é só problema, nos atendimentos às vezes vão, às vezes não. *Uma coisa sozinha não surte efeito, tem que ser um conjunto: a família, a escola, o tratamento, todo mundo junto.* Desta forma como está, a gente não consegue fazer nada. (Professora 2, Escola Zona Leste).

Quanto a sua prática pedagógica alfabetizadora:

A maioria dos alunos chega alfabetizado na A-30. Claro que têm cinco ou seis que não estão alfabetizados, mas a proposta é o aluno sair da A-20 lendo e escrevendo mesmo que seja silabicamente. Eu começo a trabalhar com o alfabeto, exploro bastante e depois a gente começa na produção de textos. Trabalho com músicas, a construção do número e utilizo os jogos que a gente tem [...]. Nos anos anteriores os alunos vinham muito defasados para as turmas de A-30, mas de dois anos para cá melhorou bastante. Eu acho que o grupo do primeiro ciclo está mais entrosado porque é um grupo antigo, não está havendo tanta mudança de professores. Os professores estão mais empenhados, isso está sendo bom... (Professora 2, Escola Zona Leste).

No que diz respeito ao relacionamento professor-aluno ela relata:

Há muita agressividade entre eles, principalmente, fora da sala de aula, porque eu sempre consegui manter a disciplina nas turmas em que eu trabalhei. As pessoas passam na minha turma e perguntam: “como é que eles são tão calmos”? Durante toda a minha vida no magistério eu sempre mantive as coisas no lugar. Eu nunca precisei enlouquecer e gritar e nem os meus alunos subiam por cima das mesas. Eu não sei o que é, mas vou te dizer que eu tenho grandes amigos que foram meus alunos, então não sou nenhuma carrasca. O convívio no recreio e nos corredores entre eles é bem mais complicado. [grifo meu]. (Professora 2, Escola Zona Leste).

Quanto às normas de convivência, diz:

A gente constrói as regras de convivência não no primeiro dia [de aula], mas na primeira semana nós vamos construindo as regras; construindo e revendo, revendo... Acho que a construção de regras é muito importante nos primeiros dias para garantir a disciplina [...] e também o bom convívio, o vínculo, para não ficar aquela coisa horrível em sala de aula: xingamentos todo o tempo. Assim é horrível. Não se agüenta o ano, né? (Professora 2, Escola Zona Leste).

Para a **Professora 2** os ciclos propiciaram um ano a mais de escolarização para aqueles alunos que ingressam em A-10, mas considera que os alunos que entram direto em uma turma de A-20 têm perdas na área da alfabetização:

Eu acho que melhorou porque os alunos têm agora um ano a mais, eles fazem A-10, A-20, A-30 [...]. Para o aluno que freqüenta os três anos houve um ganho na parte da alfabetização, mas o aluno que entra direto em A-20 não! (Professora 2, Escola Zona Leste).

- **Professora 3:**

A **Professora 3** expõe as dificuldades enfrentadas pelos professores do município ao desempenharem suas atividades docentes. Acredita que a escola, tal como nós a concebemos, não é mais capaz de dar conta das demandas sociais atuais. Segundo ela:

A escola é um espaço doente e os próprios professores estão doentes porque não é fácil passar todo dia vendo as coisas que acontecem. Uma coisa é ler o jornal: ah... o fulano foi morto. Outra coisa é ver o teu aluno e saber que a própria mãe manda, de madrugada, ele traficar; um dos irmãos morreu baleado com um tiro na testa. É um espaço muito doente, [...] temos que ter muita estrutura pessoal para viver tudo isso, não sofrer e também não ficar imobilizada, tentar fazer alguma coisa. [...] não são questões pedagógicas, são questões sociais, questões educacionais desde que a gente entenda que a educação não é só problema da secretaria de educação e nem só da escola. O problema é de todo mundo, de toda a cidade. Do jeito que está parece que o problema é só da escola. Estamos dentro de uma estrutura altamente caótica, nos sentindo culpadas por não conseguirmos resolver os problemas. [...]. Eu acho que acabou a escola como a gente conhece, tem que criar um outro lugar. Só teríamos que pensar que lugar seria esse. (Professora 3, Escola Zona Norte).

A mesma professora afirma que a escola foi pensada para uma criança com todo um aparato familiar e social. Além disso, hoje em dia, as escolas abrigam muitos alunos, mas não possuem estrutura física compatível. Acredita também que a própria sociedade desconhece a realidade enfrentada pelos professores nas escolas:

[...] Tem que ter uma escola que tenha uma estrutura física que permita que o aluno possa vir à escola fazer alguma outra coisa. Eu não acredito mais em escolas grandes, até para ir contra a lógica da sociedade, que é muito individualista [...]. Precisa mais escolas e com estrutura pequena. A escola é pensada para uma criança que tem uma família, tem uma casa... Hoje se sabe que o aluno não tem nada disso, mas as práticas escolares levam em conta um aluno que tenha tudo isso. As pessoas não têm muita clareza do que é a vida hoje na escola, pensam que a escola é um lugar mágico. Se tu contares o que a gente passa na escola para outras pessoas, costumam perguntar: *mas porque tu trabalhas num lugar assim?* Estas pessoas não têm noção do que acontece, vivem em outro mundo. (Professora 3, Escola Zona Norte).

A **Professora 3** acredita que a solução não é somente pedagógica para os problemas que se acumulam na escola. Ressalta que, diante da impossibilidade de solucionarem as dificuldades nas escolas, os docentes, freqüentemente, culpam-se e, a própria sociedade, reforça o estigma da incompetência dos professores. A **Professora 3** define esta situação como uma dupla violência:

É preciso a gente criar uma proteção para ficar na escola. Eu acho que o sistema nos faz pensar que o que acontece na escola é culpa nossa, porque não se consegue resolver esses problemas. [...] não adianta ter professores extremamente competentes, interessados em mudar [...] porque não adianta somente boa vontade, existe uma questão externa: a criança não tem assistência, não tem remédio, coisas que talvez bastassem para resolver o problema. Quando se diz isso, as pessoas tendem a te colocar como acomodada, que não quer nada com nada, não quer mudar. Não é isso, se quer mudar, mas é preciso reconhecer quais são os nossos limites porque o sistema e as políticas nos fizeram acreditar que nós temos que dar conta de tudo isso, mas a gente não vai dar conta de tudo isso. Vai implodir [a escola], já está em processo. É um processo que gera culpa, até a questão da inclusão [...] a gente tem formação, o que não há são os recursos necessários. Quando eu tenho aluno de integração, de inclusão, ele não é só uma questão pedagógica, é um aluno que precisa de fonoaudióloga, de outros atendimentos [...]. Talvez usasse Bourdieu: é uma dupla violência, na verdade ninguém te coloca que tu és responsável por isso, não está escrito em lugar nenhum, mas cria-se uma estrutura, criam-se práticas que te fazem responsável por isso e te culpam porque o discurso da secretaria [SMED] é que os professores não querem nada com nada, não são envolvidos. (Professora 3, Escola Zona Norte).

Ela também descreve o seu dia-a-dia enquanto alfabetizadora:

Eu tenho uma turma de A-10. Não ligo a alfabetização somente ao processo escrito, mas, em termos gerais, alfabetizar também é conhecer o mundo no qual estamos, procurando trabalhar com os alunos todas as áreas do conhecimento. Trabalho também a importância do código escrito: com letras, números e livros. Escrevemos cartas para usar a função do código escrito. Eles tentam escrever com as hipóteses deles, do jeito que acham que devem escrever as coisas. O ambiente que eu criei na sala é para que eles possam interagir com o código escrito e com os conhecimentos de outras áreas. (Professora 3, Escola Zona Norte).

Referente à relação professor-aluno que estabelece em seu cotidiano e às normas de convivência, diz:

Eu sempre digo como sou, o que penso e o que vou fazer. Peço que opinem e depois disso existem situações que precisamos negociar. O jogo é claro, tanto com os pequenos como na faculdade eu faço a mesma coisa: um contrato de trabalho, eu sou assim, faço assim, vou cobrar isto, vou fazer tais e tais tarefas. Concordam? Discordam? Penso que toda educação é um ato intencional, isto não quer dizer que eu seja autoritária, quem coordena este processo sou eu, porque estou ali enquanto adulto para saber o que é possível ou não ser feito. (Professora 3, Escola Zona Norte).

- **Professora 4 e Professora 5:**

A **Professora 4** salienta aspectos que beneficiam a prática pedagógica na escola e outros que a dificultam:

O que facilita a prática docente aqui é a liberdade de tu ires em busca, procurar formação, ajeitar horários para um curso. Este ano o laboratório da escola só começou a funcionar em agosto. Em março, quando fui à primeira reunião da SMED, eu disse: *nós não temos como vir aqui nas reuniões porque estamos cobrindo os professores que estão faltando em sala de aula* (por este motivo não havia laboratório na escola até o mês de agosto). [...]. A SMED dizia que nós tínhamos que exigir o funcionamento do laboratório, só que o convencimento aqui na escola era grande [para que permanecêssemos exercendo a atividade docente em turmas regulares, impossibilitando o atendimento dos alunos no laboratório de aprendizagem]. [...]. O que mais dificulta a minha ação docente é a situação da comunidade, a questão econômica. [...]. Falta de infra-estrutura na área da saúde, falta de estrutura familiar. Dificulta também, em termos práticos, a falta de professores em virtude da própria mantenedora. Eu acho que está aí o furo dos ciclos, a proposta é muito boa, mas acaba não tendo estrutura para desempenhar realmente o que poderia ser feito. A atuação do professor volante, que tem como função ser um curinga para o professor referência, era para ser um trabalho que somasse, mas volante acaba sendo substituto. [...]. A falta de professores acaba sobrecarregando, assim, não se consegue fazer um trabalho em conjunto. Isto é o que dificulta. Em média, 25% dos alunos, de cada escola, estavam sendo encaminhados para o laboratório. [...]. A coordenação da SMED percebe que a nossa escola precisaria de mais horas para o laboratório de aprendizagem. A maior demanda que existe para o laboratório é no primeiro ciclo, o primeiro ciclo funciona no turno da manhã e os alunos vêm para o laboratório no turno da tarde. Precisamos de mais horas à tarde no laboratório. Precisariamos de 40h para o laboratório pela manhã e 60h à tarde. Turmas de A-10 e turmas de educação de jovens e adultos não participam do laboratório, meio que por pressão da SMED. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

Ela ressalta, ainda, em sua prática pedagógica no laboratório de aprendizagem, a realização de atividades mais lúdicas, através de jogos. Seu trabalho de alfabetização é assim descrito:

Eu tento realizar a alfabetização no laboratório de aprendizagem de forma mais lúdica. O professor sistematiza os conteúdos em sala de aula, mas aqui procuro trabalhar de outras formas, principalmente, através de jogos. Aparecem muitas coisas do interesse deles. [...]. Quando eu tive que fazer as testagens dos níveis da escrita eu estranhei e eles também. No momento que a gente trabalhava de forma lúdica havia crianças alfabéticas e quando tiveram que sentar numa mesinha [em atividade avaliativa] eu senti que houve uma regressão, não estavam acostumados que eu avaliasse dessa forma. [...] Isso aconteceu apenas com uma turma que tinha um perfil diferenciado. Nas outras duas turmas o trabalho que vinha sendo feito no laboratório de aprendizagem confirmou-se nas testagens. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A **Professora 4** define-se como uma professora mediadora que procura estabelecer vínculos com os seus alunos. Acredita que estabelece uma relação entre iguais, sem hierarquia. Nas suas palavras:

Alguns alunos me chamam pelo nome, outros de professora. Eu faço mais um trabalho de mediadora, antes procuro estabelecer vínculo com os meus alunos. [...]. A nossa relação é uma relação entre iguais e não tem hierarquia, mas existe o respeito também. Lógico que eles sabem que eu sou uma professora, mas prevalece uma relação de afeto que é necessária para o trabalho do laboratório de aprendizagem fluir. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

Quanto às normas de convivência, diz:

As normas de convivência têm que ser retomadas diariamente. O que nós vamos fazer? Como é o trabalho do laboratório? [...] Eu faço um roteiro do que vamos trabalhar naquele dia para a própria organização da criança. Às vezes no final [da aula] os alunos dizem: *ah hoje não deu tempo para o jogo professora!* Eu pergunto para eles [o motivo] e aí nós já fazemos uma avaliação da aula. Assim, percebem que houve muita bagunça, precisamos parar muitas vezes para conversar, tinha um colega deitado no chão rolando... Então eles criam consciência da rotina. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A **Professora 5** acredita que a proposta do ECF encontra-se inviabilizada, principalmente, por três motivos: espaço físico inadequado das escolas, necessidade de formação continuada dos professores e um coletivo de professores insuficiente para as demandas existentes. Segundo ela:

No meu entender a proposta é muito boa desde que a escola tenha as condições de bancar todas as demandas pressupostas numa escola de ciclos, a começar pelo espaço físico que não é adequado, formação de professores continuada e [...] a falta de professores para esse trabalho. O professor volante que deveria desenvolver uma parceria junto com o professor em sala de aula termina, na maioria das vezes, atuando como um substituto, não existe um professor que substitua licenças médicas ou licenças mais prolongadas [...]. Além do que,

na ordem da SMED, é a escola que tem que garantir o dia letivo e o atendimento do aluno. Se a escola tem que garantir [o dia letivo] ela precisa reorganizar constantemente o seu quadro de professores, o que termina inviabilizando os ciclos. Assim eu vejo o desafio de se implantar uma proposta de escola por ciclos em comunidades de classes populares com um coletivo de professores insuficiente e um espaço físico inadequado. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

Quanto ao processo de alfabetização em sala de aula, a **Professora 5** assim se manifesta:

Na minha sala de aula trabalho com uma proposta socioconstrutivista respeitando a caminhada do aluno e fazendo intervenções diretas para desestabilizar as suas hipóteses, fazendo com que ele avance e chegue ao final do ano letivo, ao menos, tendo avançado nas suas hipóteses. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

Define-se como uma professora autoritária em sala de aula. Ela diz:

Eu sou muito autoritária, então, muitas vezes, eu conduzo as coisas de uma maneira enfática, um ranço meio militar: eu gosto das coisas claras, no horário certo, do jeito certo, com planejamento, regras claras... (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

Quanto às regras de convivência no ambiente pedagógico, diz:

Combino regras de convivência e de trabalho com os alunos. Também há regras de locomoção dentro e fora da sala de aula porque o espaço coletivo tem que ter regras de funcionamento. Essas regras são recombinações, na maioria das vezes, elas são avaliadas ao final do dia e é feito um registro diário ou semanal das combinações feitas, do cumprimento e descumprimento das regras. Também é avaliado o que devemos fazer com aquelas pessoas que estão freqüentemente descumprindo as regras. O objetivo destas normas é a socialização, a educação para o convívio em sociedade com seus pares em um espaço coletivo. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

- **Professor 6:**

Ressalta que as condições de miserabilidade em que muitos alunos vivem aflige e paralisa muitos professores, dificultando o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas acredita que os docentes precisam superar essa condição através de uma atitude comprometida e exigente com o seu trabalho. As questões disciplinares, segundo o **Professor 6**, também dificultam a prática pedagógica:

Outro aspecto é [...] você vê tanta violência, tanta dor, tanta tristeza, a falta de perspectiva em que os nossos alunos vivem: tudo isso vai minando o grupo. Trabalha-se uma fábula,

uma história que felizmente eles gostam muito; mas, em seguida, eles comparam o conteúdo das histórias com as suas dificuldades diárias e questionam: *ah professor, isto é legal, mas o que tem a ver com as outras horas em que nós ficamos fora daqui?* [...]. A minha preocupação ainda continua sendo o engajamento e o comprometimento dos sujeitos que dirigem a escola e de todos nós que estamos fazendo o trabalho mais próximo aos alunos. Se nós não formos exigentes, com objetivos claros, querendo que os alunos aprendam, não vamos a lugar nenhum; ou seja, ficará ainda pior. Temos que mostrar outras possibilidades de vida, outras cores, outros caminhos que eles podem trilhar. [...] As questões disciplinares são ainda as que dificultam a nossa ação. [...]. A miserabilidade nos aflige e nos amarra, mas, ao mesmo tempo, temos que ser mais fortes, mais comprometidos e mais exigentes com a nossa prática, criando na sala de aula um ambiente educativo. Não há como aprender se estão correndo, gritando ou pulando, exceto em situações de jogo. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

Para ele, há dificuldade de compreensão entre professor e alunos:

Muitas vezes os alunos não entendem o que é para fazer nos exercícios. Acabamos tendo que dar exemplos, mas temos que trabalhar com os conceitos, aprimorar o vocabulário dos alunos. Não podemos apenas nos fixar no que é simples, temos que trabalhar o complexo também, colocando coisas que, no momento, o aluno pode não compreender, mas com o trabalho sucessivo vai compreendendo. O aspecto da linguagem é um aspecto muito sério. Na maioria das atividades propostas os olhos dos alunos ficam vagos ou, então, fazem uma relação completamente diferente do que o professor queria que eles fizessem. (Professor 6, Zona Sul 2).

Referente ao seu trabalho em sala de aula, comenta:

A dificuldade de aprendizagem sempre foi a principal característica das turmas em que eu trabalhei. Eu não acredito em uma metodologia única, acho que é necessário desenvolver várias formas para que o aluno se aproprie da leitura e do código escrito. Então, utilizo ações variadas, atividades diversificadas. A cópia também é um exercício importante, bem como a repetição de grafemas e fonemas. Eu sempre utilizei um ensino bem tradicional diluído em momentos em que o aluno precisa tomar consciência do seu pensamento, o porquê ele fazia daquele jeito e perceber também a importância de se apropriar desses códigos. Eu enfatizo muito mais o trabalho individual do que o trabalho em grupo através de uma aula bem dirigida, bem estruturada porque o tempo é curto e não se pode ter muitos devaneios... Tem que ser uma aula bem orientada para se chegar a um resultado. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

Quanto ao relacionamento professor-aluno, esclarece:

Em alguns momentos eu já fiz espelho de classe, cada aluno tinha o seu lugar, mas eu prefiro que os alunos escolham o lugar onde querem sentar desde que não exista conflitos e eu tenha que dizer "você vai sentar aqui e você vai sentar ali". Outro aspecto que fica muito claro nas minhas aulas é que professor é professor e aluno é aluno. Algumas coisas são discutidas [...], mas há momentos em que é o professor quem decide. A minha aula é muito controlada: dialogamos, rimos, conversamos, mas há momentos para tudo na sala de aula. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

Quanto às normas de convivência, expressa que:

Em qualquer convívio humano e vivência de grupo é necessário definir regras. Se o professor está ali para realizar o seu trabalho e o aluno veio para a aula aproveitar aquele momento, então é necessário existirem regras claras sobre como vai funcionar a aula e a forma como vamos aproveitar o tempo em que estaremos juntos. Isso é definido no início [do ano letivo], mas não digo que seja na primeira aula. Isto é definido no início e depois sempre lembrado. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

6.2.3 Quanto a Avaliação do Conhecimento Educacional

- **Professora 1:**

Constata que a retenção nunca deixou de existir na RME, mesmo que a não-retenção seja defendida enquanto princípio. Reitera sua posição afirmando que defende a não-retenção. Considera que a escola trabalha com esperança, apesar das condições existentes, por isso as decisões são acertadas, a avaliação é criteriosa e bem refletida enquanto processo, não se limitando a uma decisão de final de ano. Nas suas palavras:

Como a gente trabalha com a idéia da não-retenção, eu acredito que isto seja um ganho. Quando a gente fala de alfabetização, conseguimos romper com a lógica das turmas fortes, fracas e a dos repetentes. O nosso problema é que mesmo defendendo a não-retenção, a retenção nunca deixou de existir, os índices de retenção da nossa rede municipal são altos, muitos alunos não avançam. [...]. Têm diferenças gritantes entre uma criança e outra, mesmo dentro da mesma faixa etária, mas eu acredito que acompanhar o grupo é fundamental, sempre é importante. Eu defendo e acredito que os alunos devam ser promovidos. O problema, se a gente for pensar o aluno dentro dos seus avanços, é que a gente também falhou como escola: não deu o trabalho que ele precisava, não teve laboratório ou SIR por falta de vagas, não existiram os atendimentos que ele precisava, não houve o trabalho da volante. [...] o que realmente tem que se fazer valer é a questão do bom senso, do equilíbrio, o máximo possível. A escola aqui tem trabalhado dentro desse princípio, não existe um nivelamento por baixo: ele vai avançar, vai conseguir, vamos investir. As decisões são acertadas, mesmo dentro das nossas limitações. Neste sentido tem sido uma avaliação bem criteriosa e bem refletida enquanto processo e não só no momento do fim do ano. (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

- **Professora 2:**

A **Professora 2** ressalta que os alunos não sabem mais o que é prova, apenas ouvem falar quando os pais contam para eles. Ela diz que avalia o aluno diariamente, mas também realiza provas, testes e trabalhos, sem dar nota, apenas corrige e depois deixa os alunos refazerem o que erraram. Não gosta quando os pais não se interessam pela avaliação dos filhos e dá maior atenção para as famílias que acompanham o desempenho escolar da criança. Segundo ela:

Tudo é avaliado. [...]. Eu avalio o aluno diariamente. Eu faço provas²⁴, faço testes, ditados, vários trabalhos... [...]. Não dou nota, mas corrijo e converso com ele. Se alguma questão ele errou, pode pensar e fazer novamente. Depois eu devolvo e não fico com os trabalhos. Faço as anotações que eu tenho que fazer e entrego para eles. Na verdade os nossos alunos já nem sabem mais o que é prova, porque eles não viveram isso. Eles ouvem por causa dos pais que dizem que faziam prova. Na entrega da avaliação têm muitos pais que não querem nem saber, eles vão lá e dizem: *tô com pressa e tenho que trabalhar e vim pegar a avaliação do meu filho*; eu digo: *está aqui a avaliação do seu filho* e não dou nem assunto. Agora, se o pai é interessado e passou o ano inteiro perguntando, eu sento com ele, converso, leio os itens, mostro onde está bom e onde não está e em que precisa melhorar. (Professora 2, Escola Zona Leste).

- **Professora 3:**

A **Professora 3** acredita que a avaliação dos alunos, ao longo do primeiro ciclo, somente acontece de forma integrada se o coletivo do mesmo ciclo trabalha em conjunto; caso contrário, a avaliação fica fragmentada, sem continuidade. Procura conversar com os alunos a respeito dos critérios avaliativos antes dos conselhos de classe:

Acho que a avaliação é uma coisa contínua, se o coletivo do primeiro ciclo trabalha de forma integrada ela dá certo, se não há o encontro entre essas pessoas, a avaliação fica fragmentada, sem continuidade. [...] Eu converso com os alunos dizendo o que acontece no conselho de classe, mostro o que a nossa turma está fazendo e o que cada um já está conseguindo fazer. (Professora 3, Escola Zona Norte).

- **Professora 4 e Professora 5:**

²⁴ Observa-se que a professora utiliza o termo “prova”, mas percebe-se, no decorrer do seu depoimento, que o termo utilizado não corresponde ao sentido que usualmente damos ao mesmo, pois a mesma afirma que apenas corrige, não dá nota e, ainda, permite que o aluno refaça aquilo que errou.

A **Professora 4** avalia diariamente os alunos do primeiro ciclo de acordo com as suas capacidades de expressão escrita. Costuma comunicar os resultados cotidianamente, ressaltando o que ainda falta para que consigam escrever corretamente:

Avalio o conteúdo dos textos, a coerência de idéias, se consegue se expressar no papel. Comunico freqüentemente os resultados. No momento que o aluno coloca no papel, eu digo “olha que legal o que tu escreveste” e pergunto “mas é assim que se escreve”? Comunico oralmente, na medida em que eles vão produzindo eu já vou dando um retorno para eles. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

Para a mesma professora, existe, agora, a possibilidade de reter os alunos que não atingiram os objetivos previstos para o processo de alfabetização no final do primeiro ciclo (A-30); enquanto que a avaliação ainda é flexibilizada ao final da A-20, onde os alunos que ainda não atingiram o nível alfabético de escrita avançam para turmas de A-30. Em sua opinião, isso acontece devido às inúmeras dificuldades que os alunos apresentam e também pelo entendimento, por parte dos professores, de que o processo de alfabetização não acontece apenas em um único ano. Segundo ela:

[...] o que a gente percebe agora é que existe uma maior quantidade de alunos que não estão conseguindo dar conta dos conteúdos no final da A-30. Agora, o professor está mais flexível, pois aceita que o aluno seja promovido para A-30 mesmo sem estar no nível alfabético ao escrever. [...] Espera-se menos do aluno, mas o ideal do professor é que o aluno conclua a A-20 no nível alfabético. [...]. Um aluno pode chegar numa A-30 diferente do que a gente espera, mas pode atingir os objetivos lá no final. Talvez tenha mudado a visão do professor: a alfabetização não acontece só na A-20, existe continuidade na A-30. [...]. Ano passado já houve retenção na A-30. Para isso acontecer a criança teria que ter participado do laboratório de aprendizagem durante o ano e o professor ter apresentado documentações (dossiês) completas para conseguir a retenção. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A **Professora 5** avalia a aprendizagem dos alunos de forma processual:

Avalio a caminhada do aluno. É todo um processo. É essa caminhada, essa construção, essa apropriação do conhecimento que é avaliado. O aluno tem que ser comunicado dos resultados que obteve porque senão não vai perceber o que ele ainda precisa atingir. O jeito que o aluno está realizando as tarefas é importante para que a gente avalie como ele está pensando, mas é a escrita formal que precisa ser garantida.

A **Professora 5** expressa sua compreensão quanto à função da escola: transmitir o conhecimento socialmente acumulado. Também ressalta a importância da retenção dos alunos que, na sua concepção, não estão em busca desse novo conhecimento, desperdiçando, assim, o tempo em que permanecem na escola:

Na atualidade se visualiza uma possibilidade de retenção (manutenção) ao final de cada ciclo: no terceiro ano do primeiro ciclo, no terceiro ano do segundo ciclo e ao final do terceiro ciclo. Com isso, os alunos começaram a perceber que o papel da escola é o conhecimento e que existem conseqüências para aquele que vem na escola e não está em busca desse conhecimento. Então, ele vai ter que permanecer mais um ano na escola porque o tempo que ele passou aqui foi desperdiçado com outras coisas e não com a busca do conhecimento. (Professora 5, Escola Zona Sul 1).

- **Professor 6:**

Para o **Professor 6**, o ponto mais sério que existe nos ciclos é quanto à avaliação dos alunos porque considera que, devido à forma como ocorreu a sua implantação, não existe possibilidade de exigir que os pais participem e que os alunos estudem o mínimo necessário. Para ele, a avaliação atual precisa ser repensada, mesmo que os estudiosos no assunto considerem a não-reprovação como o ideal para a escola que atende as classes em situação de desvantagem. Assim, defende a necessidade de reavaliar os caminhos que a escola por ciclos trilhou durante todo estes anos quanto à avaliação:

Os estudiosos [...] colocam como ideal que não houvesse a reprovação, mas, de forma geral, os sujeitos não têm a capacidade de aproveitar os momentos de aprendizagem se não houver a necessidade de apresentar resultados. [...]. No momento em que nossas crianças e adolescentes percebem que eles não são cobrados para que apresentem resultados, no final do ano, não se preocupam com o que o professor busca desenvolver na sala de aula. Este é o ponto mais sério que existe: a avaliação. [...]. Onde não há reprovação, torna-se mais difícil os alunos estudarem. Na escola pública por ciclos, assim como está implantado, não há como exigir que a família participe e que o aluno estude e faça as atividades. Esta é a preocupação que mais me aflige: a necessidade de haver um controle externo para que o aluno estude o mínimo possível [...]. A avaliação deveria ser repensada e colocar-se mais responsabilidade nas famílias e nos alunos. [...] os seres humanos, em geral, precisam ter um outro sujeito que o controle, que o cobre, que o exija [...]. O tempo todo é necessário reavaliar todas as práticas, todos os caminhos que a escola trilha. (Professor 6, Escola Zona Sul 2).

Nos quadros a seguir, apresenta-se a síntese das perspectivas dos professores entrevistados, quanto a currículo, pedagogia e avaliação.

Quadro 2: Síntese das perspectivas dos professores quanto a currículo

Professores	no momento da implantação do ECF	no momento atual
<p><u>Professora 1</u></p> <p>Supervisora Educacional (1995)</p> <p>Turma A-20 (2007)</p>	<p>A organização do trabalho docente através dos complexos temáticos teve curta duração, mas a escola não admitia oficialmente o término dessa forma de organização curricular. O grupo de professores era muito grande e também resistente à realização da pesquisa socioantropológica na comunidade. Destaca que havia muita interação entre as diferentes áreas do conhecimento e o trabalho pedagógico não se centrava, apenas, na leitura e na escrita. A escola também trabalhava diferentes assuntos com a comunidade. Atribui o desinteresse dos professores na proposta dos ciclos ao fato de que a mesma não partiu dos docentes e tão pouco de um desejo de mudança da comunidade, sendo vista como uma forma de promoção do governo.</p>	<p>Ressalta que nas reuniões pedagógicas há mais tempo dedicado para as questões administrativas da escola e menor tempo reservado para o planejamento coletivo entre os professores. As escolas crescem em número de alunos, mas não são construídas novas escolas, o que prejudica a qualidade do trabalho desenvolvido.</p>
<p><u>Professora 2</u></p> <p>Turma A-30 (1996)</p> <p>Turma A-30 (2006)</p>	<p>Os professores e os demais segmentos da comunidade escolar desconheciam a organização do ECF, desta forma, os momentos iniciais da implantação foram desafiadores e a escola necessitou de apoio da SMED. Logo em seguida, iniciaram o trabalho de construção do complexo temático com assessoria da mantenedora. Durante três anos utilizaram esta forma de organização curricular que, segundo ela, deixava o trabalho muito mais qualificado, pois reunia os professores em torno de uma idéia integradora.</p>	<p>A própria professora tem dificuldade em explicar como o currículo está organizado na escola em que atua. Faltam critérios para a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores. Alguém sugere um tema ou foco para o currículo e todos o aceitam sem discussão. A busca de um tema ou foco para o currículo revela resquícios da importância da idéia integradora.</p>
<p><u>Professora 3</u></p> <p>Turma A-20</p>	<p>O currículo da escola organizava-se através dos complexos temáticos e realizava-se a pesquisa socioantropológica. Alguns professores, ao invés de entrevistarem as famílias da</p>	<p>Posteriormente, substituiu-se o complexo temático por projetos. Hoje, o grupo de professores estabelece conteúdos mínimos por ano-ciclo a</p>

<p>(1997)</p> <p>Turma A-10</p> <p>(2007)</p>	<p>comunidade, entrevistavam os próprios alunos. Refere-se à dificuldade de realização de planejamentos coletivos entre os professores, pois o grupo já era muito numeroso.</p>	<p>cada trimestre, mas alguns docentes ainda trabalham por projetos.</p>
<p><u>Professora 4</u></p> <p>Turma A-10</p> <p>(1998)</p> <p>Laboratório de Aprendizagem</p> <p>(2006)</p>	<p>A mantenedora mobilizava os professores para a implantação do ECF, com base na proposta da Escola Monte Cristo. Alguns professores mostraram-se resistentes ao processo de implantação. Tendo-se confirmado essa modalidade de ensino, iniciou-se a realização da pesquisa socioantropológica e a construção do complexo temático como forma de organização curricular. O desenvolvimento de ambos acontecia nos três primeiros anos da vigência dos ciclos, pois a mantenedora não exigiu a continuidade dos mesmos. Ressalta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo, em que a prática pedagógica de cada um dos professores era facilmente visualizada pelo grupo e as turmas passaram a ser responsabilidade do coletivo da escola e não apenas de um único professor.</p>	<p>Os conteúdos trabalhados pelos professores são selecionados a partir da escolha de um eixo temático para a escola, sem coesão na organização curricular. O planejamento anual é organizado por ano-ciclo, conforme os objetivos de cada uma das áreas do conhecimento. Os professores estão sobrecarregados devido à carência de recursos humanos e não conseguem realizar um trabalho de planejamento coletivo.</p>
<p><u>Professora 5</u></p> <p>Turma A-20</p> <p>(1998)</p> <p>Turma A-20</p> <p>(2006)</p>	<p>Imposição dos ciclos por parte da mantenedora. A pesquisa socioantropológica e o complexo temático realizaram-se, apenas, durante a implantação dos ciclos como forma de organização curricular. Houve incidência exagerada de determinados temas no currículo neste período, como a da violência.</p>	<p>A organização curricular acontece através do estabelecimento de conteúdos mínimos pelo grupo de professores para cada ano-ciclo e por ciclo. Os temas a serem trabalhados com os alunos são escolhidos através das discussões com a comunidade na própria escola, não sendo necessário realizar a pesquisa socioantropológica. Acredita que a maioria dos professores desenvolve um trabalho individualizado, não havendo planejamento coletivo e descaracterizando, assim, o ECF.</p>

<p><u>Professor 6</u></p> <p>Turma AP²⁵ (1999)</p> <p>Laboratório de Aprendizagem (2007)</p>	<p>A forma de organização curricular ainda estava sendo assimilada por todos os sujeitos da comunidade escolar, inclusive os professores. A inexistência de listas de conteúdos programáticos e a necessidade de realizar a pesquisa socioantropológica para definir os assuntos trabalhados representaram um duplo desafio para o grupo de professores. Percebe que o trabalho pedagógico coletivo foi o principal destaque desse momento com muito espaço de discussão e troca de idéias. Frisa, também, que era um grupo pequeno de professores e de alunos na escola recém inaugurada. Além disso, havia muito material de trabalho e a direção estava engajada para que a proposta se efetivasse.</p>	<p>Existe uma tentativa de selecionar os conteúdos a serem trabalhados de acordo com os interesses da comunidade, aproximando-se a organização curricular da proposta implantada em 1999 em que se realizava a pesquisa socioantropológica. Considera que o planejamento coletivo dos docentes está prejudicado pelo crescimento do número de professores e alunos na escola.</p>
---	--	---

²⁵ Turma AP significa uma turma de progressão do primeiro ciclo de formação.

Quadro 3: Síntese das perspectivas dos professores quanto à prática pedagógica

Professores	no momento da implantação do ECF	no momento atual
<p><u>Professora 1</u></p> <p>Supervisora Educacional (1995)</p> <p>Turma A-20 (2007)</p>	<p>A prática pedagógica alfabetizadora não se limitava à leitura e à escrita. Inúmeros temas de interesse da comunidade perpassavam o processo de alfabetização, pois havia relação com as outras áreas do conhecimento, principalmente com a expressão artística.</p>	<p>Destaca que a superlotação das escolas tornou o ambiente insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualificado. Além disso, os alunos ingressam na escola sem familiaridade com a leitura e a escrita, por isso acredita que todos os momentos em sala-de-aula precisam ser aproveitados com a finalidade de inseri-los na cultura escrita. Procura sempre trabalhar com histórias da nossa literatura. Privilegia a escrita do nome e o conceito de identidade e de grupo. Os elementos trabalhados são, aos poucos, incorporados numa rotina. A idéia não é só ter um abecedário na parede, mas explorá-lo de várias maneiras para que possam construir o significado da leitura e da escrita.</p>
<p><u>Professora 2</u></p> <p>Turma A-30 (1996)</p> <p>Turma A-30 (2006)</p>	<p>A prática pedagógica foi muito difícil porque os alunos que ingressaram na escola tinham muitas dificuldades cognitivas e eram muito agressivos; por sua vez, os professores também estavam confusos, devido à inexperiência com o ECF e existia uma percepção, por parte da direção, de que “tudo era permitido”. Num primeiro momento, os professores priorizaram a socialização dos alunos e o desenvolvimento dos conteúdos foi relegado ao segundo plano.</p>	<p>Sente-se impotente diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas por algumas crianças, pois acredita que sozinha não pode resolver tantos problemas e não tem o apoio das famílias e nem a garantia dos atendimentos especializados que as crianças necessitam. Destaca como fator positivo que as crianças estão chegando mais bem alfabetizadas nas turmas de A-30, devido à baixa rotatividade dos professores do primeiro ciclo. Quanto ao convívio socioafetivo observa que existe muita agressividade entre os alunos, mas consegue manter a disciplina dentro da sala-de-aula, já o convívio no recreio e nos corredores da</p>

		escola é sempre mais difícil. Acredita que houve um ganho na área da alfabetização para os alunos que freqüentam os três anos do primeiro ciclo, mas há prejuízo quando ingressam direto em turmas de A-20.
<p><u>Professora 3</u></p> <p>Turma A-20 (1997)</p> <p>Turma A-10 (2007)</p>	<p>Juntamente com um grupo de professores desconsiderava as diretrizes da mantenedora para o planejamento curricular. Alegava que a principal dificuldade era conseguir reunir os docentes das sete turmas de A-20 da escola; por isso, reunia-se para planejar suas aulas com outras colegas que também haviam ingressado recentemente no município. Preocupava-se com as questões socioafetivas da turma, que demandaram um longo investimento. Utilizava as histórias da “Turma da Mônica” no processo de alfabetização, abordando o enfoque das diferenças sociais que ali apareciam. Trabalhava também com receitas culinárias para incluir vivências do contexto familiar. Os demais professores da escola seguiam os princípios do ECF.</p>	<p>Acredita que a escola não é capaz de dar conta das demandas sociais atuais, pois foi pensada para crianças que têm apoio familiar. Os professores não conseguem resolver os problemas que se acumulam nas escolas, pois muitos envolvem questões externas que fogem à sua competência, como remédios, assistência médica... A sociedade, freqüentemente, estigmatiza os professores como incompetentes. Além disso, os docentes também costumam culparem-se, gerando muito sofrimento emocional. Define a atual situação dos professores como a de uma dupla violência que precisam enfrentar no seu cotidiano profissional: além de perceberem as múltiplas carências vivenciadas pelos alunos são, muitas vezes, considerados os únicos responsáveis pelo fracasso na aprendizagem de seus alunos. Para ela, a estrutura escolar está altamente caótica e é preciso pensar um espaço genuinamente educativo; as atuais escolas estão abrigando um número excessivo de alunos e, assim, não há como desenvolver um atendimento individualizado. Em seu trabalho como alfabetizadora procura interligar as diferentes áreas do conhecimento.</p>

<p><u>Professora 4</u></p> <p>Turma A-10 (1998)</p> <p>Laboratório de Aprendizagem (2006)</p>	<p>Características da sua ação pedagógica: a alfabetização lúdica e o aluno como parâmetro de si mesmo; resgate de brincadeiras, consciência corporal, traçado de figuras e de letras... Avançava nos conteúdos conforme os interesses que os alunos demonstravam. Alguns saíam escrevendo textos da A-10, enquanto outros mal escreviam seu nome. Muitos professores já tinham a preocupação com a garantia dos nove anos de escolaridade, pois o primeiro ano do primeiro ciclo (A-10) não era obrigatório para as crianças que ingressavam na escola.</p>	<p>Destaca que o trabalho docente é prejudicado em virtude das carências da comunidade e também pela falta de professores, o que impossibilita a parceria necessária entre os docentes para que se efetive a aprendizagem dos alunos. A postura da atual equipe diretiva contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores que buscam aprimorar a sua formação profissional, negociando horários para este fim. Há necessidade de mais vagas para os alunos no laboratório de aprendizagem, principalmente no turno da tarde. A alfabetização no laboratório de aprendizagem é trabalhada de forma mais lúdica, através de jogos. Diz não existir hierarquia na relação que estabelece com seus alunos, construindo uma relação entre iguais, mas afirma que os alunos reconhecem a sua posição de professora.</p>
<p><u>Professora 5</u></p> <p>Turma A-20 (1998)</p> <p>Turma A-20 (2006)</p>	<p>Considerava que havia muitas dificuldades na realização da prática pedagógica nesse momento, mas não detalha o trabalho desenvolvido.</p>	<p>Pensa que os alunos que ingressam na escola em turmas de A-20 sem que tenham cursado A-10 sofrem prejuízos em seu processo de alfabetização. Critica essa possibilidade, pois quando isso ocorre não há a garantia dos nove anos de escolaridade. Intervém em sala de aula visando a desestabilizar as hipóteses dos alunos para que cheguem ao final do ano letivo apresentando evolução em seu processo de aprendizagem. Quanto ao relacionamento professor-aluno demonstra uma contradição: define-se como uma professora autoritária, mas revela que as regras de convivência são</p>

		combinadas com os alunos e constantemente avaliadas quanto ao seu cumprimento.
<p><u>Professor 6</u></p> <p>Turma AP (1999)</p> <p>Laboratório de Aprendizagem (2007)</p>	<p>Num primeiro momento os alunos não se interessavam pelos conceitos desenvolvidos pelos professores das diferentes áreas do conhecimento. Foi necessário, então, priorizar o trabalho socioafetivo, pois os interesses dos alunos estavam voltados para questões que envolviam a sobrevivência e a violência.</p>	<p>Acredita que as condições de miserabilidade em que muitos alunos vivem e as questões disciplinares dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Considera que a linguagem é um aspecto muito sério na relação pedagógica, pois os alunos têm dificuldade em compreender as explicações orais dos professores ou os enunciados dos exercícios. Utiliza atividades diversificadas em sua ação docente. Considera a cópia e a repetição de fonemas e grafemas como exercícios importantes para a alfabetização. Afirma a autoridade do professor na relação pedagógica: alguns assuntos são discutidos, mas há momentos em que é preciso que o professor decida.</p>

Quadro 4: Síntese das perspectivas dos professores quanto à avaliação

Professores	no momento da implantação do ECF	no momento atual
<p><u>Professora 1</u></p> <p>Supervisora Educacional (1995)</p> <p>Turma A-20 (2007)</p>	<p>Percebia a avaliação como cuidadosa e processual. Através dos dossiês, onde ficavam guardados os trabalhos que os alunos realizavam durante o ano, procurava-se demonstrar o desenvolvimento das suas aprendizagens.</p>	<p>Defende a não-retenção, pois entende que os alunos ficam retidos pela insuficiência dos apoios escolares e dos atendimentos institucionais que necessitam. O grande problema do ECF é que, desde o início, não foi capaz de suprir as demandas de atendimento: professor volante, laboratório de aprendizagem, SIR (sala de integração e recursos). Constata que a retenção nunca deixou de existir na RME.</p>
<p><u>Professora 2</u></p> <p>Turma A-30 (1996)</p> <p>Turma A-30 (2006)</p>	<p>Considerava a avaliação bem completa, pois era totalmente descritiva contemplando todas as áreas do conhecimento. Além da avaliação por parecer descritivo, havia o dossiê que guardava os trabalhos que melhor representassem o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos no decorrer do ano letivo.</p>	<p>Considera que os alunos não sabem mais o que é prova, apenas ouvem falar a respeito dela quando os pais contam. Percebe que muitas famílias não se interessam pela aprendizagem dos filhos, nem comparecem à entrega das avaliações, ao final dos trimestres.</p>
<p><u>Professora 3</u></p>	<p>A avaliação, em turmas de alfabetização, estava muito ligada aos estágios em que as crianças se encontravam no processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético). Não gostava de fixar-se demasiadamente nestes</p>	<p>Acredita que a avaliação dos alunos, ao longo do primeiro ciclo, somente acontece de forma integrada se o coletivo do mesmo ciclo trabalha em conjunto; caso contrário, a avaliação fica</p>

<p>Turma A-20 (1997)</p> <p>Turma A-10 (2007)</p>	<p>níveis, apenas de usá-los como uma forma de diagnóstico.</p>	<p>fragmentada, sem continuidade.</p>
<p><u>Professora 4</u></p> <p>Turma A-10 (1998)</p> <p>Laboratório de Aprendizagem (2006)</p>	<p>A avaliação tornou-se mais flexível em relação ao sistema seriado e o professor passou a atender alunos com níveis muito diferentes em uma mesma sala de aula.</p>	<p>A avaliação ainda é flexibilizada no final da A-20, mas, agora, tem-se a possibilidade de reter os alunos que não atingiram os objetivos previstos para a alfabetização no final do primeiro ciclo (A-30).</p>
<p><u>Professora 5</u></p> <p>Turma A-20 (1998)</p> <p>Turma A-20 (2006)</p>	<p>Assim que os ciclos foram implantados os alunos perceberam que não existiria a reprovação e não houve mais o comprometimento necessário para o processo de aprendizagem. A avaliação realizava-se de forma contínua, através dos dossiês.</p>	<p>Considera positiva a possibilidade de retenção dos alunos, ao final de cada ciclo, pois, desta forma, os mesmos percebem que a função da escola é o conhecimento e não desperdiçam o tempo com outros interesses.</p>

<p><u>Professor 6</u></p> <p>Turma AP (1999)</p> <p>Laboratório de Aprendizagem (2007)</p>	<p>Na avaliação dos alunos, as habilidades sociais adquiridas eram mais valorizadas que o avanço efetivo em termos de conhecimento científico-cultural. Não existiam provas, o perfil cognitivo era traçado a partir de trabalhos realizados em aula. O registro das habilidades sociais e cognitivas realizava-se através de pareceres descritivos. Havia conselhos de classe participativos, intitulados vivências pedagógicas, onde os pais e os alunos participavam e opinavam a respeito do processo de aprendizagem na escola.</p>	<p>Considera a avaliação o ponto mais sério a ser reconsiderado nos ciclos, pois sem reprovação é mais difícil que os alunos estudem. Acredita que é preciso examinar os caminhos que a escola por ciclos trilhou durante esses anos, quanto à avaliação, pois é preciso que as famílias e os alunos sejam mais cobrados, mesmo que os estudiosos sobre o assunto coloquem como ideal que a reprovação não aconteça.</p>
--	--	--

A experiência direta nos convence, pois, que não existe um tipo de ensino que seja imutável, que o de ontem não pode ser o de amanhã; que se enquadram num fluxo perpétuo, mas também, por outro lado, essas contínuas mudanças, pelo menos quando normais, mantêm, em cada momento do tempo, relações com uma marca fixa que as determina, ou seja, o estado da sociedade no momento considerado. Assim, vemo-nos livres do preconceito de oposição ao novo [...] (DURKHEIM, 2002, p. 17).

7 O ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM PORTO ALEGRE – ANÁLISE BASEADA NA TEORIA DE BASIL BERNSTEIN

Analisa-se a proposta do ECF, quanto a currículo, pedagogia e avaliação, bem como quanto a fatores facilitadores e obstaculizadores dessa modalidade de ensino, utilizando-se conceitos desenvolvidos por Basil Bernstein.

É importante destacar que, quanto a currículo, a análise centra-se na descrição da organização curricular das escolas em que os professores entrevistados exercem suas atividades. Quanto à pedagogia, refere-se à prática pedagógica de cada entrevistado, não podendo ser generalizada à instituição educacional em que o mesmo atua. Referente à avaliação, os docentes expuseram a forma como, particularmente, avaliam os alunos e também como as escolas onde atuam organizam os procedimentos avaliativos.

Por fim, os próprios professores entrevistados realizam a análise do ECF.

7.1 QUANTO A CURRÍCULO

Conforme foi explicitado anteriormente, no capítulo 2, num **currículo de integração**, os conteúdos estão organizados em torno de uma idéia central que os

integrada. Dessa forma, os professores necessitam envolver-se em tarefas partilhadas, tornando o trabalho coletivo primordial para a existência de uma prática pedagógica comum e um mesmo estilo de avaliação. Em oposição, num **currículo de coleção**, o trabalho docente desenvolve-se de forma individualizada, pois os diferentes conteúdos costumam ser trabalhados isoladamente pelos professores, ocasionando práticas pedagógicas e critérios avaliativos bem diversos (DOMINGOS et. al., 1986, p. 152-153).

O trabalho coletivo entre os professores em torno de uma idéia que integre as diversas disciplinas curriculares ou, ao contrário, o trabalho docente individualizado são indicativos importantes dos tipos de códigos desenvolvidos nas instituições educacionais; portanto, analisar-se-ão as informações coletadas entre os professores entrevistados como forma de avaliar o currículo predominante, tanto na implantação dos ciclos quanto no momento atual nas instituições de ensino pesquisadas.

Com base no trabalho de Moraes *et al.* (1993, p. 28-30), estabeleceram-se critérios para a força das classificações encontradas nos currículos das escolas investigadas, conforme demonstrado no quadro que segue.

Quadro 5: Relações entre as diferentes disciplinas curriculares

CURRÍCULO DE INTEGRAÇÃO		CURRÍCULO DE COLEÇÃO	
Classificação muito fraca (C--)	Classificação fraca (C-)	Classificação forte (C+)	Classificação muito forte (C++)
<p>Fronteiras muito esbatidas entre as diferentes disciplinas curriculares.</p> <p>Existência de intenso planejamento pedagógico coletivo entre os professores em torno de uma idéia integradora para o currículo, promovendo a integração curricular.</p>	<p>Fronteiras relativamente esbatidas entre as diferentes disciplinas curriculares.</p> <p>Existência de planejamento pedagógico coletivo entre parte do corpo docente em torno de uma idéia integradora para o currículo, promovendo parcialmente a integração curricular.</p>	<p>Fronteiras relativamente nítidas entre as diferentes disciplinas curriculares.</p> <p>Enfraquecimento do planejamento pedagógico coletivo entre os professores, ocasionando o esmorecimento do consenso em torno de uma idéia integradora para o currículo e práticas mais individualizadas nas diferentes áreas do conhecimento.</p>	<p>Fronteiras muito nítidas entre as diferentes disciplinas curriculares.</p> <p>Não há existência de planejamento pedagógico coletivo entre os professores visando à integração curricular, acarretando um trabalho individualizado em cada área do conhecimento.</p>

A implantação do ECF em Porto Alegre foi uma tentativa de mudança de um código de coleção para um código de integração. Ver-se-á como ocorreu este processo nas escolas pesquisadas.

O momento inicial do ECF na **Escola Piloto** caracterizou-se por inúmeras negociações entre os professores e a SMED para definirem as diretrizes curriculares

para a implantação dessa nova forma de organização curricular. Foi um período que se caracterizou por divergências entre os professores e a mantenedora, pois esta alegava que precisava adequar os ideais dos professores aos recursos disponíveis. O resultado desse trabalho propiciou o surgimento de uma organização curricular que serviu de modelo para todas as escolas da RME. Segundo a Professora 1, efetivou-se um trabalho coletivo entre os professores em torno de uma idéia que integrava as diferentes disciplinas curriculares. Concluiu-se que, durante os anos iniciais da implantação do ECF, houve a existência de um currículo de integração, propiciando a efetivação de uma proposta de ensino diferenciada.

De forma análoga, afirma-se que na **Escola Zona Sul 2**²⁶, também ocorreu a implantação bem sucedida de um currículo de integração, devido aos fatores que serão expostos a seguir. A diretora desta escola selecionava os docentes que apresentavam uma ideologia de ensino afim com o trabalho desenvolvido para comporem o grupo de professores, contribuindo, por sua liderança no processo, para que o trabalho pedagógico coletivo entre os professores fosse o principal destaque daquele momento, conforme o relato do Professor 6. A **Escola Zona Sul 2** iniciou suas atividades concomitantemente com a implantação do ECF, ou seja, nunca funcionou de forma seriada, fator que também contribuiu para a aceitação e o engajamento do grupo de professores à proposta do ECF. A assessoria da mantenedora na escola era constante, proporcionando aos professores a compreensão do funcionamento da nova proposta e a incorporação dos princípios do ECF a sua ação pedagógica.

A **Escola Zona Leste** também iniciou seu funcionamento juntamente com a implantação do ECF e, como ocorreu com a Escola Zona Sul 2, percebe-se uma dificuldade inicial de adaptação dos professores ao funcionamento dessa nova organização curricular, necessitando de assessoria da SMED para apropriarem-se das suas peculiaridades. Em ambas as escolas, observa-se o engajamento dos docentes para que se constituísse um ensino que atendesse às necessidades das classes desfavorecidas. A construção do complexo temático e a realização da

²⁶ Durante os anos de 1999 e 2000, Eisenbach (2002) desenvolveu sua pesquisa de mestrado nesta escola. Anexo, a descrição de três práticas pedagógicas, relatadas em sua dissertação (p. 158-167), que procuraram interligar as diferentes áreas do conhecimento, tendo como base o complexo temático denominado "A resignificação da identidade individual e social do morador da Restinga".

pesquisa socioantropológica uniam os professores em torno de um objetivo comum, estimulando-os ao trabalho pedagógico coletivo para a integração entre as diversas disciplinas. Assim, pode-se afirmar a existência de um currículo de integração. Houve seleção dos docentes que apresentavam afinidades com a proposta do ECF, de forma semelhante ao que ocorria na Escola Zona Sul 2. Segundo a Professora 2, muitos docentes, quando não se adaptavam ao trabalho desenvolvido na escola, eram colocados à disposição da mantenedora pela direção, provavelmente para garantir a unidade ideológica do corpo docente referente aos princípios inerentes ao ECF.

Por sua vez, na **Escola Zona Sul 1**, percebe-se que parte dos professores sentiu a implantação do ECF como uma imposição da mantenedora. É relevante destacar que essa escola já funcionava há anos de forma seriada. Tal aspecto parece criar maior resistência à implantação de uma nova proposta de ensino. Inclusive, alguns professores negaram-se a realizar a pesquisa socioantropológica na comunidade. Por outro lado, a Professora 4 salientou que o trabalho pedagógico coletivo propiciava que as práticas docentes tivessem maior visibilidade no grande grupo, ocasionando maior comprometimento de todos os envolvidos, pois sentiam seu trabalho exposto diante dos colegas. Além disso, houve uma significativa mudança na mentalidade dos professores quanto às turmas da escola; estas passaram a ser responsabilidade do coletivo e deixaram de ser vistas como de um único professor. Diante do exposto, tem-se um currículo com traços de integração, mas sem a mesma intensidade observada nas escolas citadas anteriormente, devido, principalmente, à resistência de um grupo considerável de professores ao ECF.

Na **Escola Zona Norte** havia um trabalho paralelo realizado por um grupo de professores que era contrário à forma como os ciclos vinham sendo implantados na escola. Na realização da pesquisa socioantropológica, entrevistavam somente os alunos ao invés de todos os segmentos da comunidade para saberem seus interesses e dificuldades, contrariando as orientações da mantenedora. Posicionaram-se contra a realização dos complexos temáticos, pois consideravam que os conceitos desenvolvidos eram iguais em todas as escolas da RME. Assim, cumpriam as atribuições burocráticas requeridas pela instituição, como o

preenchimento de formulários, mas, na prática cotidiana, sentiam-se livres para agirem de acordo com as suas convicções. O mesmo grupo de professores, ao qual a entrevistada também pertencia, realizava entre eles o planejamento das atividades para os alunos, pois argumentavam que o grande grupo era muito numeroso, interferindo na qualidade do trabalho. Ressalto que a resistência à forma como estava sendo implantado o ECF foi a visão destacada pela Professora 3, mas também houve, nesta escola, a organização do currículo através da elaboração dos complexos temáticos, a realização da pesquisa socioantropológica e o trabalho pedagógico coletivo, de acordo com as diretrizes da SMED. Novamente percebe-se que as escolas que desenvolviam o ensino seriado tendem a apresentar resistência à implantação do ECF. Há traços de integração curricular, mas resistência de um grupo de professores em cumprir o que foi proposto pela mantenedora.

Em síntese, nas escolas Piloto, Zona Sul 2 e Zona Leste, que iniciaram seu funcionamento concomitantemente com a implantação do ECF, não houve resistência significativa dos professores a essa organização curricular, efetivando-se, com maior nitidez, um currículo de integração. Por sua vez, as escolas Zona Sul 1 e Zona Norte, com tradição em ensino seriado, apresentaram resistência significativa ao mesmo processo.

A construção do complexo temático e a realização da pesquisa socioantropológica, à época da implantação do ECF, foram consideradas relevantes para quatro professores entrevistados (1; 2; 4 e 6), pois alegaram que promoviam a qualificação do trabalho desenvolvido, envolvendo-os em torno de tarefas partilhadas, visando ao conhecimento dos interesses e necessidades da comunidade e à integração das disciplinas curriculares. Naquele momento, as escolas eram menores, tanto em número de professores quanto de alunos, o que facilitava a troca de idéias entre os primeiros, o envolvimento efetivo com os interesses e necessidades da comunidade e o atendimento individualizado aos alunos com maiores dificuldades. Também havia abundância de recursos, possibilitando a compra de materiais pedagógicos, o investimento na formação dos professores e a assessoria constante nas escolas para que pudessem desenvolver as atribuições requeridas pela nova proposta curricular. Apenas duas professoras entrevistadas, a Professora 3 e a Professora 5, foram contrárias à realização dos

complexos temáticos, argumentando, basicamente, que os temas eram muito repetitivos e que a mantenedora trazia planejamentos com modelos prontos. Em resumo, esses professores viam-nos como uma imposição. Nas escolas em que houve resistência ao ECF, os professores que eram contrários a sua implantação, mostraram-se resistentes a realizar a pesquisa socioantropológica na comunidade e, geralmente, ficavam apenas tabulando os dados sem sair a campo. Um dos motivos para a resistência adveio da obrigatoriedade da implantação da proposta por ciclos até o ano de 2000. A mantenedora oferecia melhores recursos às escolas que aderissem antes dessa data, fazendo com que a adesão aos ciclos fosse resultado da propaganda do sucesso da proposta na escola Monte Cristo e à promessa de melhores condições de funcionamento, não sendo um desejo de mudança que tenha se originado dos professores e tão pouco da comunidade.

Todavia, as entrevistas revelaram que a organização do currículo através da elaboração dos complexos temáticos teve curta duração, em média 3 ou 4 anos nas escolas investigadas, sendo os principais argumentos para este fato o grande período de tempo necessário à elaboração dos mesmos, podendo demorar mais de um ano para serem concluídos; com isso, a motivação dos professores foi caindo. A assessoria da SMED passou a ser cada vez menos freqüente e, por fim, a mantenedora deixou de exigir essa forma de organização curricular.

Atualmente, a maior parte dos professores relata que os temas estão soltos, pois não há clareza suficiente na definição de uma idéia integradora. A falta de recursos humanos em sala de aula e nos serviços de apoio sobrecarrega os professores que estão atuando, e impede um trabalho compartilhado. Os professores entrevistados referem-se ao crescimento do número de alunos nas escolas como fator limitador da integração curricular, dificultando que ocorram trocas significativas entre os docentes e um olhar mais individualizado aos alunos, além da falta de estrutura física compatível ao número de alunos. Duas das escolas pesquisadas definem conteúdos mínimos para cada ano-ciclo. Alguns professores, isoladamente, elaboram projetos para suas turmas. Percebe-se que o trabalho docente tende a ser individualizado, aproximando-se do trabalho seriado, sem o investimento necessário em planejamento pedagógico coletivo, como requer um currículo que vise à integração das diferentes disciplinas. Assim, nota-se que houve

o esmorecimento de práticas concebidas para dar sustentação ao ECF. Agora, será analisada a organização curricular atual em cada uma das escolas pesquisadas.

A duração da realização de complexos temáticos na **Escola Piloto**, da mesma forma como em outras escolas pesquisadas, teve curta duração segundo a Professora 1, mas os professores que ali trabalhavam não admitiam oficialmente o seu término; provavelmente isso ocorria porque a propaganda que a mantenedora fazia da implantação bem sucedida do ECF nesta escola estava servindo de modelo para as demais que, gradualmente, aderiam ao ECF. A Professora 1 desempenhou suas atividades na escola Piloto no momento da implantação do ECF, mas nos quatro últimos anos trabalha na Escola Zona Sul 1, conforme foi esclarecido no capítulo 3. Assim, embora relate o esmorecimento de algumas práticas, como a realização do complexo temático, não se pronuncia sobre a organização curricular no momento atual na Escola Piloto.

Em um dos extremos, considerando as escolas participantes desta pesquisa, situa-se a **Escola Zona Leste** onde a própria professora entrevistada não foi capaz de definir claramente como o currículo está organizado atualmente. Apenas relata que alguém sugere um tema ou foco para orientar as propostas desenvolvidas em sala de aula e, prontamente, o grupo de professores aceita sem qualquer discussão mais aprofundada, revelando, desta forma, que faltam critérios definidos pelo corpo docente para a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, bem como integração entre as disciplinas. Por outro lado, a afirmação de um tema ou foco para o currículo revela a importância, entre os professores, de uma idéia integradora, um resquício da elaboração dos complexos temáticos.

No outro extremo das escolas investigadas, observa-se na **Escola Zona Sul 2** uma tentativa de selecionar os conteúdos a serem trabalhados de acordo com as necessidades da comunidade, aproximando-se da forma como trabalhavam na época da implantação do ECF. A construção de mandalas e a pesquisa dos interesses, problemas e conceitos revelados pelos alunos tem uma clara relação com o complexo temático embasado na pesquisa socioantropológica. Há um esforço da equipe diretiva e do grupo de professores de organizarem planejamentos pedagógicos coletivos visando à integração entre os docentes das diferentes áreas

do conhecimento, mas tais momentos estão prejudicados pelo crescimento do número de professores na escola no decorrer dos anos seguintes. Na época da implantação do ECF eram em torno de 20 docentes e hoje já somam 60 professores, tornando-se cada vez mais difícil reunir a totalidade dos professores para essa finalidade.

Entre estas duas formas - ausência de critérios e tentativa de aproximar a organização curricular da forma como era desenvolvida no momento da implantação do ECF, situam-se as demais escolas pesquisadas que, basicamente, elegem conteúdos mínimos por ano-ciclo, conforme detalhado a seguir.

Na **Escola Zona Norte**, houve a substituição do complexo temático por projetos de trabalho; apenas alguns professores continuam elaborando projetos para suas turmas, pois, agora, prevalece na escola a definição de conteúdos mínimos de cada disciplina, trimestralmente, por ano-ciclo. Essa forma de organização curricular aproxima-se daquela baseada na listagem de conteúdos, tão criticada no momento da implantação do ECF.

A **Escola Zona Sul 1** obedece à mesma sistemática de organização curricular, com algumas peculiaridades: a definição dos conteúdos mínimos para cada ano-ciclo e os critérios de passagem de um ano-ciclo para outro ano-ciclo são definidos anualmente. Os conteúdos selecionados pelos professores teriam que se relacionar com o tema definido pela escola. Para o planejamento trimestral reúnem-se os professores atuantes num mesmo ano-ciclo. É importante observar, no anexo C, os conteúdos mínimos estabelecidos em língua materna e em matemática para o ano de 2006 e um modelo de planejamento trimestral, no anexo B. Para a Professora 5, a maioria dos professores desenvolve um trabalho solitário, não há planejamento pedagógico coletivo. A Professora 4, por sua vez, salienta que os professores estão sobrecarregados devido à carência de recursos humanos e, dessa forma, não conseguem desenvolver planejamentos pedagógicos coletivos.

Por fim, vimos que, no momento atual, houve o esmorecimento dos princípios interdisciplinares que embasaram a implantação do ECF, dada a dificuldade da realização de planejamentos pedagógicos coletivos, a ausência de uma idéia

integradora e o retorno dos conteúdos mínimos ou da listagem de conteúdos em algumas escolas, como forma de organização curricular. Assim, apenas uma das escolas pesquisadas, a escola Zona Sul 2, mantém um currículo integrado, mas o principal obstáculo está sendo o crescimento do número de professores que torna os momentos destinados ao planejamento pedagógico entre o corpo docente menos freqüente e intenso se comparado aos momentos iniciais do ECF. Sobre a Escola Piloto pode-se afirmar que nos anos posteriores à implantação do ECF há indícios de esmorecimento da proposta, mas não é possível realizar afirmações sobre o momento atual, visto que a Professora 1 trabalha atualmente na Escola Zona Sul 1.

Demonstra-se, a seguir, a tendência à mudança de um currículo integrado, existente no momento inicial do funcionamento do ECF, para um currículo de coleção, no momento atual, nas escolas pesquisadas.

Quadro 6: O currículo das escolas investigadas

	Currículo no momento da implantação do ECF	Currículo no momento atual
Escola Piloto (1995)	C--	Os dados não permitem avaliar.
Escola Zona Leste (1996)	C--	C+
Escola Zona Norte (1997)	C-	C+
Escola Zona Sul 1 (1998)	C-	C+
Escola Zona Sul 2 (1999)	C--	C-

Em suma, durante a implantação dos ciclos, observou-se que as cinco escolas organizaram-se através de um currículo integrado, sendo que as duas escolas com tradição no ensino seriado (Zona Norte e Zona Sul 1) apresentaram classificação fraca (C-), enquanto as demais, que iniciaram suas atividades juntamente com a implantação do ECF, demonstraram uma classificação muito fraca (C--), significando uma integração maior dos componentes curriculares e, portanto, uma implementação mais efetiva da política educacional. Ao final de uma década, as escolas pesquisadas movimentaram-se em direção a um currículo de coleção, com classificação forte (C+), a exemplo do ensino seriado. Apenas a Escola Zona Sul 2

manteve um currículo com traços de integração. Na Escola Piloto, não há dados disponíveis para avaliar a tendência atual.

A organização curricular da proposta político-pedagógica do ECF pode ser analisada através das relações entre os discursos, contemplando duas dimensões: **a) conteúdo escolar/conteúdo não escolar e b) relações entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.** As relações entre os discursos são caracterizadas utilizando-se o conceito de classificação.

Observou-se no período da implantação que a relação entre o conteúdo escolar e o conteúdo não escolar efetivou-se, de forma sistematizada, através da realização da pesquisa socioantropológica, garantindo o intercâmbio entre os conteúdos escolares e as vivências da comunidade. Por sua vez, buscava-se a interdisciplinaridade através da construção do complexo temático, que promovia as relações entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Diante do relato do esmorecimento de ambas as práticas, constata-se uma classificação forte (C+) tanto entre os conteúdos escolares e os conteúdos não escolares quanto das relações entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento no período atual.

Quadro 7: Relações entre discursos

Implantação		Momento atual	
Conteúdo escolar/ Conteúdo não escolar	Relações entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento	Conteúdo escolar/ Conteúdo não escolar	Relações entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento
C -	C -	C +	C +
Realização de pesquisa socioantropológica	Construção do complexo temático	Ausência de pesquisa socioantropológica	Ausência do complexo temático

A atual dificuldade na organização dos momentos destinados ao planejamento coletivo entre os professores, visando à integração curricular, também pode ser percebida através de falas significativas dos docentes entrevistados que

demonstram a atual tendência ao esmorecimento dessa prática e, por outro lado, a intensidade da realização do trabalho docente coletivo, durante o período inicial do ECF, nas escolas investigadas.

Quadro 8: Depoimentos dos professores investigados a respeito do planejamento pedagógico coletivo para integração curricular nos momentos da implantação do ensino por ciclos de formação e atual

Professores	Depoimentos referentes ao momento da implantação do ECF	Depoimentos referentes ao momento atual
Professora 1 Escola Piloto (1995) Escola Zona Sul 1 (2007)	“Tinha um trabalho muito interessante, bem diversificado, no sentido de ter interação entre as áreas [do conhecimento] e não se ficava só na preocupação do ler e escrever”.	“As reuniões de quinta-feira são horríveis porque a maior parte do tempo é para passar recados e o planejamento pedagógico entre os professores praticamente não existe. As reuniões que são para serem pedagógicas ficam sendo administrativas”.
Professora 2 Escola Zona Leste	“Construímos o nosso complexo temático. [...]. Era muito bom, era excelente! [...]. A partir do complexo temático nós fazíamos o planejamento para os alunos. [...] O trabalho ficava muito mais qualificado [...]”.	“Chega o início do ano e nem se pensa muito nisso [na organização curricular] [...]. Não tem um tema gerador como era no complexo temático. Está meio solto, ninguém sabe bem o que é. Os temas estão meio isolados”.
Professora 3 ²⁷ Escola Zona Norte	“Eram sete turmas de A-20 e organizar os horários [para se encontrar] não era fácil. Eu comecei a fazer um planejamento paralelo com outras colegas que também eram novas. [...]. Eu sempre fui meio rebelde [...]. Eu não dava muito valor para aquilo [o planejamento oficial], não me condicionava, era apenas um papel que estava lá e [...], na prática, eu fazia o que eu queria”.	“Estabelecemos conteúdos mínimos a serem trabalhados, em cada trimestre, por ano-ciclo. É muito complicado para os professores pararem e pensarem primeiro o que querem trabalhar, qual o tema e por que vão trabalhar com isso. Não há idéia integradora [...] na hora do coletivo fazer o planejamento”.
Professora 4	“Em 1998 [...] senti que podíamos fazer um trabalho	“A falta de professores acaba sobrecarregando [os

²⁷ O depoimento da Professora 3, referente ao momento da implantação do ECF, enfatizou a sua visão pessoal diante do planejamento coletivo, pois, de acordo com as informações coletadas em sua entrevista, percebe-se que a mesma estabeleceu uma postura resistente às orientações estabelecidas pela mantenedora, distanciando-se do grande grupo e unindo-se a um pequeno grupo de professores que, provavelmente, compartilhavam a mesma posição.

Escola Zona Sul 1	em parceria. [...]. A turma não era responsabilidade apenas do professor, era da escola; essa visão é que foi mudando e comecei a sentir a diferença no trabalho [...]. Existia parceria e cobrança [entre o grupo de professores]”.	demais], assim, não se consegue fazer um trabalho em conjunto. Isto é o que dificulta. [...] eu sentia que no complexo [temático] existia uma integração maior, um envolvimento maior, mas as coisas meio que se perderam, meio que estão um pouco soltas”.
Professora 5 Escola Zona Sul 1	Não forneceu elementos suficientes para a avaliação da existência do trabalho docente coletivo neste momento.	“[...] a maioria dos professores, na prática do dia-a-dia, realiza um trabalho de seriação e não de ciclos; um trabalho mais individualizado voltado para a disciplina que cada professor ministra e não um trabalho de planejamento coletivo, dando conta de projetos e processos de aprendizagem do aluno”.
Professor 6 Escola Zona Sul 2	“Havia muito material de trabalho, muito espaço de discussão e quase tudo era resolvido coletivamente. Eram poucos professores, não chegavam a vinte: todo mundo se encontrando, se reunindo, trocando idéias. O principal deste momento foi o trabalho realmente coletivo”.	“Agora a escola está com mil alunos, são quase 60 professores e [...] não há como ter a prática coletiva que tínhamos, não há. Nem sempre as pessoas conseguem se reunir, há os momentos de reuniões, há os momentos de troca, mas não tantos como fazíamos no início e nem tão intensos. [...] se perde mais pela estrutura, pelo crescimento da escola [...]”.

7.2 QUANTO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica engloba tanto o discurso instrucional quanto o discurso regulador, de forma que:

O discurso instrucional, subjacente às práticas pedagógicas de instrução, controla a transmissão, a aquisição e a avaliação do conhecimento indispensável à aquisição de competências especializadas. São os princípios do discurso instrucional que definem a divisão de trabalho da instrução, estabelecendo as suas *categorias legítimas* – transmissores, aquirentes, discursos e locais – e as *relações sociais* de instrução, através das quais são realizadas as práticas instrucionais.

O discurso regulador da escola é um discurso institucionalizado, que está na base da produção e reprodução de normas e de valores que, após adquiridos, se tornam os princípios que geram, ao nível dos sujeitos, as relações sociais e as práticas legítimas. Através de práticas simbólicas, a escola procura modelar e organizar comportamentos, atitudes e motivações, como elementos da ordem legítima nela realizada. O discurso regulador é, portanto, o discurso da norma e da normalização e, através da normalização dos comportamentos, o *discurso da moralização* (DOMINGOS et. al., 1986, p. 306).

As relações sociais de transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento envolvidas na prática pedagógica são reguladas, então, por **regras hierárquicas** (relativas à conduta, carácter e modos de comportamento) e **regras discursivas** que se referem à seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação das competências instrucionais. Tais regras caracterizam as modalidades de prática pedagógica:

Pedagogia visível: espaço fortemente classificado, progressão ordenada no tempo por regras explícitas, ritmo único de aquisição [...].

Pedagogia invisível: centrada no inquérito e orientada para a descoberta, o espaço é flexível, o aluno é ativo, os materiais são diversificados e existe integração entre as áreas do currículo; as regras de seqüência são implícitas, a ritmagem é enfraquecida [...], os critérios são implícitos e a avaliação acentua as vias de conhecer (e não os níveis de conhecimento) [...] (DOMINGOS et al., 1986, p. 307).

As práticas pedagógicas dos professores entrevistados serão analisadas quanto ao discurso regulador e ao discurso instrucional, tendo como base os conceitos de classificação e de enquadramento, conforme expostos a seguir. Sabe-

se que o discurso instrucional está sempre embutido no discurso regulador e só são separados para fins de análise.

Quadro 9: Modalidades de prática pedagógica

Discurso Regulador				Discurso Instrucional	
Postura do Professor		Normas de convivência		Pedagogia visível	Pedagogia invisível
C+	C-	E+	E-	E+	E-
Coloca-se como autoridade em sala de aula, pois assume a assimetria hierárquica existente entre professores e alunos.	Não se coloca como autoridade explícita em sala de aula, pois acredita que na relação entre professores e alunos não existe hierarquia.	Impõe as normas de convivência aos alunos.	Conversa sobre a necessidade das normas de convivência com os alunos, definindo-as conjuntamente.	Prática centrada no professor, com regras hierárquicas e discursivas explícitas. Espaço fortemente classificado e ritmagem única de aquisição do conhecimento.	Prática centrada no aluno, com regras hierárquicas e discursivas implícitas. Espaço fracamente classificado e a aquisição do conhecimento depende do ritmo de cada aluno.

Durante o período da implantação do ECF, destacou-se no depoimento dos professores a necessidade de priorizar a socialização dos alunos em detrimento do desenvolvimento dos conteúdos, inviabilizando, em alguns casos, a transmissão de competências referentes às diferentes áreas do conhecimento.

A Professora 2 e o Professor 6 atuantes, respectivamente, na Escola Zona Leste e na Escola Zona Sul 2, sentiam-se impossibilitados de desenvolverem a prática pedagógica alfabetizadora, referente às competências específicas, no momento da implantação do ECF, pois os alunos apresentavam atitudes muito agressivas, sendo preciso realizar um longo investimento socioafetivo. As duas escolas citadas, como já foi elucidado anteriormente, iniciaram seu funcionamento concomitantemente com a implantação do ECF e, além disso, receberam alunos provenientes de outras escolas da RME, geralmente os mais agressivos e/ou com defasagens cognitivas. Assim, compreende-se a dificuldade dos professores em

desenvolverem os conteúdos inerentes à leitura, à escrita e as demais áreas do conhecimento, pois era premente realizar um trabalho de acolhimento e de socialização.

Importante ressaltar que o discurso regulador é pré-condição de qualquer discurso pedagógico, de forma que todo o discurso pedagógico cria a regulação moral das relações sociais de transmissão-aquisição, sendo essa ordem moral anterior à transmissão de competências e uma condição para que tal transmissão aconteça (DOMINGOS et. al., 1986, p. 289). Por outro lado, há de se pensar que quando o discurso regulador ocupa a maior parte do tempo da prática pedagógica, em detrimento da transmissão de competências específicas, as crianças das classes em situação de desvantagem ficam ainda em maior desvantagem se comparadas às crianças da classe média, em que o discurso instrucional, em tese, ocupa um lugar privilegiado.

A Professora 3 e a Professora 4 atuantes, respectivamente, nas Escolas Zona Norte e Zona Sul 1 também se preocupavam com as questões socioafetivas durante a implantação do ECF, reconhecendo que as mesmas interferiam no desenvolvimento dos conteúdos referentes à alfabetização, mas sem inviabilizá-los. A Professora 3 priorizava questões do cotidiano, selecionava histórias que interessavam aos alunos e utilizava receitas culinárias para motivá-los quanto à leitura e à escrita. Essa prática pedagógica envolve um espaço flexível, alunos ativos, materiais diversificados e ritmagem enfraquecida, aproximando-se de uma pedagogia invisível. Por sua vez, a Professora 4 também descreveu características da sua ação pedagógica: a alfabetização lúdica através do resgate de brincadeiras e da utilização de jogos e o aluno como parâmetro de si mesmo, de forma que enquanto alguns alunos saíam escrevendo textos de uma turma de A-10, outros mal escreviam o próprio nome. Fica bastante claro que não há um ritmo único de aquisição, ao contrário, cada aluno segue um ritmo próprio de aprendizagem. O espaço é flexível, o aluno ativo e utilizam-se materiais diversificados, aproximando-se, de forma semelhante, de uma pedagogia invisível.

A Professora 5, atuante na Escola Zona Sul 1, não especificou o trabalho que desenvolvera durante a implantação do ECF, limitando-se a categorizá-lo como difícil de ser realizado.

A professora da Escola Piloto, por sua vez, não deu ênfase em sua entrevista ao discurso regulador durante a implantação do ECF, enfatizando o discurso instrucional. Relatou que inúmeros temas de interesse da comunidade perpassavam o processo de alfabetização, existindo relação com as demais áreas do conhecimento, de forma que a prática pedagógica alfabetizadora não se limitava à aquisição da leitura e da escrita. Aconteciam inúmeras oficinas e atividades envolvendo os alunos e os pais da comunidade, pressupondo a utilização de outros espaços escolares, não se restringindo à sala de aula. Temos, assim, espaço flexível, alunos ativos e integração entre as áreas do currículo, indicando uma pedagogia invisível.

É importante ressaltar que quatro dos seis professores entrevistados afirmam que o discurso regulador sobressaiu-se de forma intensa durante o período da implantação do ECF. Sabe-se que, neste período, havia uma tendência a desconsiderar as listas de conteúdos e a construção curricular girava ao redor das necessidades da comunidade; assim, entende-se que a maior preocupação dos professores estivesse voltada a comportamentos, atitudes e motivações envolvidos nas relações sociais. Duas professoras não se referiram ao discurso regulador durante a implantação do ECF, sendo, uma delas, a Professora 1, da Escola Piloto. A hipótese, neste caso, é que nessa escola, muito provavelmente, os professores e os alunos foram gradativamente se familiarizando com os princípios do ECF e, por isso, as questões interacionais não assumiram a mesma intensidade. A Professora 5 limitou-se a categorizar a prática pedagógica como difícil de ser realizada, demonstrando a dificuldade em adaptar-se aos princípios do ECF, mas não detalhou o tipo de dificuldade enfrentada.

Sumariando os depoimentos relativos aos anos de 2006/2007, a Professora 4 manifestou-se, de forma nítida, como realizando uma prática pedagógica invisível. Os alunos ocupam o centro do espaço pedagógico, há valorização das manifestações individuais e o interesse está focado nos processos internos ao

adquirente de ordem cognitiva, afetiva ou motivacional. Ela realiza o processo de alfabetização de forma lúdica, através de diversos jogos. Quanto a sua postura em sala de aula, acredita que estabelece com os alunos uma relação entre iguais, onde “não existe hierarquia”. Enxerga-se como uma professora mediadora que procura estabelecer vínculos com seus alunos. Conversa com eles e redefine as normas de convivência, quando é necessário.

Em oposição, o Professor 6, aproximou-se de uma pedagogia visível. Considera também a cópia e a repetição de fonemas e grafemas como exercícios importantes para o processo de alfabetização, enfatizando mais o trabalho individual em aulas bem orientadas, justificando que, desta forma, não desperdiça tempo para alcançar os resultados desejados. Defende a necessidade de maior controle externo para a avaliação das aprendizagens dos alunos, pois sem a reprovação considera mais difícil que os alunos estudem. Para ele, o professor é a autoridade em sala de aula e, em alguns momentos, as normas são discutidas, mas, em outros, precisam ser definidas pelo docente.

A professora 5 embora afirme que orienta sua ação pedagógica por aspectos da teoria socioconstrutivista, respeitando a etapa em que seus alunos se encontram quanto ao desenvolvimento cognitivo, apresentou inúmeros indícios, no decorrer do depoimento, que levam a inferir a realização de uma prática visível e não invisível. São eles: não detalhou sua ação pedagógica no momento da implantação do ECF; posiciona-se contra a realização dos complexos temáticos; defende a retenção escolar; acredita que a principal função da escola é a transmissão do conhecimento socialmente acumulado e demonstrou contradição ao definir-se como uma professora autoritária, afirmando, ao mesmo tempo, que realiza discussões constantes sobre as regras de convívio escolar com os alunos.

Os demais professores aproximaram-se, no momento atual, de uma prática pedagógica invisível, conforme detalhado a seguir.

A Professora 1 preocupa-se com que os alunos compreendam a função social da escrita, pois considera que ingressam na escola sem este entendimento; o papel tem uma função utilitária em suas vidas, ou seja, muitos vendem-no para a

reciclagem. Transforma, então, a sala de aula em um ambiente alfabetizador, onde procura que todos os momentos estimulem o processo de alfabetização. A idéia, segundo ela, não é apenas ter um abecedário na parede, mas promover reflexões constantes sobre a função social da escrita. Utiliza muitas histórias da nossa literatura, integrando a elas as demais áreas do conhecimento. Os alunos, na maioria das vezes, trabalham em duplas e acredita que as trocas entre eles são fundamentais para o processo de aprendizagem. Quanto à sua postura em sala de aula, enfrenta um dilema: acredita que deveria ser de acolhimento e de coordenação dos processos, mas precisa ficar o tempo todo dizendo o que é certo e errado.

A Professora 2 inicia o ano letivo explorando bastante o abecedário e depois inicia a produção de textos. Trabalha com músicas e jogos. Demonstra, claramente, que exerce uma postura de autoridade em sala de aula. Quando está em aula os alunos são calmos, mas costumam ser indisciplinados pelos corredores da escola ou com outros professores.

A Professora 3, assim como a Professora 1, preocupa-se em desenvolver com os alunos a importância do código escrito: com letras, números e livros. Procura trabalhar com os alunos todas as áreas do conhecimento porque acredita que alfabetizar também é conhecer o mundo em que estamos inseridos. Utiliza a escrita em situações reais, como a escrita de cartas, permitindo que os alunos escrevam de acordo com as suas hipóteses, adotando aspectos da teoria socioconstrutivista. Quanto ao discurso regulador, assume a postura de autoridade em sala de aula.

As entrevistas dos professores destacaram, quanto à prática pedagógica alfabetizadora, que desde a implantação do ECF até os dias atuais, não existem vagas suficientes em turmas de A-10; assim, muitos alunos, ao entrarem na escola, ingressam em turmas de A-20, ocasionando a perda de um ano em seu processo de alfabetização, visto que o primeiro ciclo de formação compreende três anos (A-10, A-20 e A-30).

A Professora 1, a Professora 3 e o Professor 6 atuantes, no momento atual, nas Escolas Zona Sul 1, Zona Norte e Zona Sul 2, respectivamente, referem-se ao aumento considerável de alunos nas escolas citadas, tornando o espaço insuficiente

para o desenvolvimento de um trabalho docente qualificado, pois falta estrutura física compatível que facilite práticas pedagógicas alternativas; assim, a ação pedagógica restringe-se, na maioria das vezes, à sala de aula. Por ser uma proposta que visa à integração curricular, o ECF necessita de uma dimensão espacial diferenciada, pois uma pedagogia invisível exige um espaço disponível bem mais amplo. Este é um dos aspectos porque os custos de uma pedagogia invisível são bem mais altos quando comparados aos custos de uma pedagogia visível.

A abordagem utilizada nesta investigação, através da entrevista semi-estruturada, permitiu que os professores falassem mais livremente sobre suas memórias pretéritas, no caso, sobre a implantação do ECF. Assim, a força das classificações e dos enquadramentos existentes no discurso regulador das práticas pedagógicas no que se refere, respectivamente, à postura do professor e às normas de convivência, não foi estabelecida com a mesma nitidez no início da implantação quando comparadas ao momento atual. Da mesma forma, quando o professor não detalhou no período da implantação dos ciclos a forma como desenvolveu as competências específicas ao processo de alfabetização não foi possível estabelecer se o enquadramento do discurso instrucional era fraco ou forte. Por este motivo, o quadro a seguir especifica somente o momento atual da prática pedagógica dos professores entrevistados, visto que as memórias recentes dos professores, quanto à sua prática pedagógica, foram descritas com mais detalhes.

Quadro 10: As práticas pedagógicas dos professores entrevistados no momento atual

	Discurso Regulador				Discurso Instrucional	
	Postura do Professor		Normas de convivência		Pedagogia visível	Pedagogia invisível
	C+	C-	E+	E-	E+	E-
Professora 1	C+		E-		E-	
Professora 2	C+		E-		E-	
Professora 3	C+		E-		E-	
Professora 4	C-		E-		E-- ²⁸	
Professora 5	C+		E-		E+	
Professor 6	C+		E-		E+	

Conforme Bernstein (1996, p. 104), nas pedagogias invisíveis, a criança assume o centro do espaço pedagógico, pois as manifestações das diferenças individuais são valorizadas. Observa-se como um fator positivo que as práticas pedagógicas dos professores entrevistados tenham permanecido voltadas às necessidades dos alunos, mesmo que, nas escolas investigadas, observe-se um movimento em direção a “currículos de coleção”.

De forma geral, os docentes entrevistados ressaltaram que o ECF influenciou uma mudança de mentalidade referente ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o alargamento do tempo das aprendizagens dos alunos e para que se valorizasse mais a singularidade de cada criança. No decorrer do primeiro ciclo, esse posicionamento aparece de forma mais evidente, pois não se exige que as crianças apropriem-se, por exemplo, da leitura e da escrita, apenas, durante um ano, ampliando-se essa exigência para o final do primeiro ciclo, transcorridos, desta

²⁸ Destaca-se um enquadramento muito fraco (E--) da prática pedagógica da Professora 4, referente ao discurso instrucional, distinguindo-a dos docentes que demonstraram enquadramento fraco (E-). Inclusive, quanto ao discurso regulador, foi a única a apresentar classificação fraca (C-) quanto a sua postura em sala de aula.

forma, três anos de escolarização. De acordo com Bernstein (1996, p. 109), a ampliação do tempo requerido para a aprendizagem refere-se ao afrouxamento das regras de seqüenciamento e de compassamento, constituindo-se uma possível solução para crianças que ingressam na escola com pouco ou nenhum contato com o mundo do conhecimento e, por este motivo, estão propensas a não satisfazerem as exigências requeridas pelos professores; geralmente crianças pertencentes aos grupos desfavorecidos. Para o autor, as exigências das regras de compassamento acarretam uma estratificação, distinguindo entre os adquirentes que conseguem cumpri-las daqueles que não obtêm sucesso. Numa prática pedagógica visível, com regras de seqüenciamento e de compassamento fortes, as crianças que não conseguem cumprir as exigências escolares ficam cada vez mais defasadas e o afrouxamento das mesmas, realizado através da introdução do ECF, levou a conceder-se mais tempo para a aprendizagem, indicando o (E-) enquadramento fraco das regras de compassamento no interior do primeiro ciclo de formação. Devido, porém, à atual tendência de que somente os alunos alfabetizados progridam para o primeiro ano do segundo ciclo, as regras de compassamento demonstram um enquadramento mais forte (E+) no final do primeiro ciclo.

Viu-se que o alargamento do tempo destinado à aprendizagem não foi a única modificação com a implantação do ECF. Houve a introdução de um sistema de reforço, conhecido como laboratório de aprendizagem, realizado no turno inverso às aulas, para as crianças que demonstram dificuldades em satisfazer os critérios estabelecidos no ano-ciclo que freqüentam. Essa prática constitui-se, de acordo com Bernstein (p. 109), “a introdução de um sistema de recuperação para lidar com as crianças que fracassaram em satisfazer as exigências do seqüenciamento”. Porém, devido à falta de recursos humanos, muitas vezes, as vagas disponíveis não são suficientes para atender à demanda existente. A iniciativa é positiva, mas observa-se que não há garantia de atendimento aos que dela necessitam.

Para Bernstein (1996, p. 112), “para que o currículo acadêmico da escola seja adquirido de forma eficaz são sempre necessários dois locais de aquisição: a escola e o lar”, pois sem um segundo local de aquisição “o fracasso se torna a expectativa e a realidade”. De acordo com os professores entrevistados, não há participação satisfatória das famílias no acompanhamento do estudo dos filhos por falta de

conhecimento (muitos são analfabetos), por falta de tempo (muitas crianças cuidam da casa e dos irmãos menores enquanto os responsáveis trabalham) ou, ainda, por falta de estrutura física do lar (habitações muito pequenas) e, assim, a escola constitui-se como o único local de aquisição.

Para o funcionamento de uma prática pedagógica visível, de acordo com Bernstein (1996, p.118-119), basta o espaço de uma mesa e de uma cadeira, desta forma, “a sala de aula pode abrigar e, com freqüência, de fato abriga um grande número de adquirentes”. Por outro lado, quanto às exigências espaciais de uma pedagogia invisível para que a mesma possa realizar o seu potencial, “não seria possível colocar o mesmo número de crianças no mesmo espaço” e “essa redução no número de crianças aumenta, necessariamente, o custo do espaço”. No momento, as exigências espaciais de uma pedagogia invisível não estão sendo satisfatoriamente cumpridas pelo ECF, visto o crescente número de alunos e a falta de estrutura física compatível nas escolas para abrigá-los nos moldes de uma pedagogia invisível.

7.3 QUANTO A AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL

O traço característico da avaliação durante o período da implantação do ECF nas escolas investigadas foi a flexibilização dos critérios de passagem dos alunos para o ano-ciclo seguinte ao que freqüentavam. A retenção praticamente deixou de existir, restringindo-se a casos isolados. A avaliação passou a servir como um diagnóstico para as intervenções futuras realizadas pelos professores e não como uma forma de aferição dos resultados obtidos. O diagnóstico era realizado através de uma análise contínua dos trabalhos desenvolvidos em aula, assumindo um caráter processual. Os trabalhos selecionados compunham um dossiê, como forma de demonstrar o desenvolvimento das aprendizagens durante o ano, juntamente com a auto-avaliação dos alunos. A realização de provas, por disciplina e com atribuição de notas, tal como eram realizadas no ensino seriado, deixaram de existir. Esses pontos foram ressaltados pelos professores entrevistados, em maior ou menor intensidade, mas nenhum deles relatou fatos contrários aos que foram aqui

descritos. Alguns professores também relataram a existência de conselhos de classe participativos, onde os demais segmentos da comunidade escolar também participavam do processo avaliativo dos alunos. A avaliação entregue aos pais ou responsáveis, ao final de cada trimestre, assumiu a forma descritiva, contemplando as diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento socioafetivo; essa forma avaliativa assume um caráter implícito, em que somente o professor domina as teorias que traduzem as aprendizagens dos alunos. Bernstein (1996, p. 103) afirma que “no caso de critérios implícitos, por definição, a criança não conhece, exceto de um modo muito geral, os critérios que ela tem que satisfazer”; pode, inclusive, transformar a criança numa mensagem inovadora para a família. Caracteriza-se, portanto, um enquadramento fraco (E -) dos procedimentos avaliativos.

Quanto ao momento atual, nenhum dos professores entrevistados mencionou a realização exclusiva de avaliações por disciplina como forma de mensuração dos resultados obtidos pelos alunos; referiram-se a trabalhos realizados em aula que são reunidos no dossiês dos alunos como forma de diagnóstico para futuras intervenções e avaliação das aprendizagens durante o trimestre. A descrição da forma como avaliam os alunos revela que os professores incorporaram o caráter processual e diagnóstico à avaliação das aprendizagens discentes, conforme requerido pelo ECF, mas nem todos concordam com a política da não-reprovação.

A mudança significativa, referente à avaliação, é a atual possibilidade de retenção dos alunos, principalmente, ao final de cada ciclo. Entretanto, a Professora 1 defende a não-retenção, pois considera que “os alunos ficam retidos pela insuficiência nos apoios e nos atendimentos que necessitam”; acredita que o ECF, desde o início, não foi capaz de suprir às demandas de atendimento aos alunos que demonstravam dificuldades de aprendizagem ou emocionais, dada a ocorrência de: professor volante ausente ou assumindo a função de professor referência, vagas insuficientes no laboratório de aprendizagem e nas salas de integração e recursos (SIR). O ECF, em seu documento referência, contempla a garantia desses atendimentos e não admite a possibilidade de reprovação:

Caberá à escola garantir ao educando o acesso a todos os serviços que possui para a evolução das suas aprendizagens. [...]. A escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a

reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo (SMED, 1999, p. 53).

A atual possibilidade de retenção dos alunos descaracteriza, em parte, o ECF, pois, conforme foi exposto no capítulo 1 desta dissertação, a própria distinção entre o ensino por ciclos de formação e o ensino por ciclos de aprendizagem não é mera diferença de nomenclatura, pois enquanto o primeiro envolve mudanças curriculares profundas, não admitindo a repetência, o ensino por ciclos de aprendizagem, por sua vez, admite a repetência ao final de cada ciclo e sofre transformações menos radicais quanto a currículo, avaliação e metodologia de ensino. Percebe-se também que a retenção dos alunos advém da incapacidade da mantenedora dessa modalidade de ensino de atendê-los em suas especificidades, conforme previsto anteriormente em sua proposta político-pedagógica. Confirma-se, mais uma vez, que os custos de implantação e, sobretudo, de manutenção de uma pedagogia invisível são altos quando comparados aos custos de uma pedagogia visível.

É importante compreender que a retenção ou manutenção (que é o termo atualmente utilizado pela SMED), não foi uma decisão individual do professor. Conforme vimos, o plano político-pedagógico explicitado no “Caderno Pedagógico nº 9 da SMED” não admite a possibilidade da retenção; assim, mesmo que algum professor, em tese, considerasse necessária a reprovação de algum aluno, não poderia fazê-lo. A mantenedora passou a permitir a reprovação, principalmente, ao final de cada ciclo.

De acordo com Bernstein (1996, p. 98), “em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência do adquirente”. As entrevistas revelaram que os professores apropriaram-se dos princípios da avaliação diagnóstica e processual, com o objetivo principal de preparar intervenções mais eficazes ao processo de aprendizagem dos alunos. A atual tendência observada no interior do primeiro ciclo de formação, no conjunto dos entrevistados, é o enquadramento fraco (E -) quanto aos procedimentos avaliativos, ou seja, o professor avalia o conjunto dos trabalhos, não utilizando provas e notas como forma de aferição dos resultados. A partir da teoria de aprendizagem que o professor normalmente se utiliza, como o socioconstrutivismo, detém os meios para a leitura dos sinais que o aluno emite, sendo que este ocupa o centro do espaço pedagógico

e aquele, por sua vez, valoriza as diferenças como sinais de singularidade, procurando não tecer comparações entre os alunos, pois seu interesse não é a comparação com padrões pré-estabelecidos, classificando-os, mas a valorização dos processos internos de ordem cognitiva, afetiva e motivacional. Porém, aponta-se uma mudança, ao final do primeiro ciclo - os alunos que não estiverem alfabetizados tendem a não avançar para o ciclo seguinte, podendo ocasionar um enquadramento mais forte (E +) dos critérios avaliativos expressos pelos professores.

Alguns professores entrevistados desenvolveram uma opinião negativa referente à política da não-reprovação escolar e enxergam positivamente a atual possibilidade de retenção. Os principais argumentos contra a não-reprovação são que os alunos perdem a motivação para o estudo e muitos passam sem o domínio dos conteúdos desenvolvidos. Além disso, consideram que a reprovação torna o aluno mais responsável pelo seu aprendizado e força as famílias a acompanharem os estudos dos filhos.

A Professora 5 e o Professor 6 foram enfáticos em suas posições ao defenderem a atual possibilidade de retenção. A primeira acredita que, agora, os alunos vão perceber que a função da escola é a transmissão do conhecimento e aqueles que desperdiçarem o tempo que ali permanecem com outros interesses terão que recuperar esse tempo, permanecendo mais um ano na escola. Por sua vez, o Professor 6 considera a avaliação o ponto mais crítico que existe nos ciclos, pois acredita que sem a reprovação o professor não consegue exigir que os alunos estudem o mínimo possível e que as famílias, por sua vez, interessem-se pelos resultados. Ele defende a necessidade de controle externo para que os alunos e as famílias sejam mais responsabilizados, mesmo que os estudiosos sobre o assunto afirmem que o ideal é a não-reprovação escolar.

Pode-se afirmar que um dos pontos mais controversos nos debates educacionais envolve a questão da reprovação. Se, por um lado, com a existência da reprovação os alunos abandonavam a escola, contribuindo com os altos índices de evasão escolar; por outro lado, vêm-se críticas contundentes às políticas de não-reprovação, pois muitos jovens concluem o ensino fundamental sem o domínio das habilidades básicas referentes à leitura e à escrita. Sob a névoa destes

acontecimentos, sendo ambos, no mínimo, perturbadores, esconde-se, de acordo com Paro (2007), uma evidência inegável: “o mau ensino”. Para o autor, “o aluno que, após reiteradas reprovações, abandonava a escola, logo nas primeiras séries, agora consegue chegar às séries finais do ensino, mas continua quase tão analfabeto quanto antes”. Percebe-se, desta forma, que a questão central não envolve a discussão se a reprovação é culpada ou inocente, ao contrário, por trás dela esconde-se a questão principal, conforme definida por Paro.

Quanto à reprovação escolar, Arroyo (2000, p. 171), corrobora esta idéia ao afirmar que, durante décadas, os educadores discutiam como reduzir os índices de reprovação, mas não questionavam o que precisava ser feito para acabar com a mesma. Para ele:

Repetência, reprovação, retenção, são crenças. Durante décadas debatíamos como reduzir seus índices, nunca como acabar com elas. Seria como ter ousadia para acabar com um deus que nos protegeu por tantos anos [...] reprovar, reter, repetir, faz parte do mundo mais íntimo das crenças, dos valores, da cultura profissional.

Tais argumentações são bastante pertinentes para a compreensão da atual situação da avaliação na RME. É inegável a redução significativa dos índices de repetência desde a implantação do ECF, mas devido à própria ineficiência do referido sistema educacional em promover as condições necessárias aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, voltou-se a introduzir a reprovação; uma solução superficial para um problema de mais difícil resolução.

7.4 FATORES FACILITADORES E OBSTACULIZADORES DO ECF

Os professores entrevistados apontaram, em seus depoimentos, inúmeros fatores facilitadores e obstaculizadores do ECF. Entendem-se como fatores facilitadores aqueles que indicam aceitação ao ECF e/ou que contribuíram para a sua implantação; por sua vez, os fatores obstaculizadores são aqueles que indicam resistência ao ECF e/ou que dificultaram o seu funcionamento. Os mesmos estão enumerados a seguir.

Quadro 11: Fatores facilitadores

- Aceitação da proposta do ECF por parte dos professores
- Relevância atribuída à realização da pesquisa socioantropológica
- Relevância atribuída à construção do complexo temático
- Inexistência de lista de conteúdos
- Recursos abundantes
- Investimento na formação dos professores
- Assessoria pedagógica da SMED nas escolas
- Realização de trabalho pedagógico coletivo entre os professores
- Responsabilidade conjunta dos professores pelas turmas
- Escolas com ampla estrutura física
- Baixa rotatividade de professores
- Negociação de horários para os professores participarem de cursos de formação
- Inexistência de provas como forma de aferição dos resultados obtidos pelos alunos
- Avaliação processual e diagnóstica
- Existência de dossiês
- Inexistência de reprovação

Quadro 12: Fatores obstaculizadores

- Resistência à implantação da proposta do ECF
- Resistência à realização da pesquisa socioantropológica
- Resistência à construção do complexo temático
- Grande período de tempo necessário à elaboração dos complexos temáticos
- Baixa motivação dos professores
- Sentimento de que a proposta é imposta por parte da SMED
- Redução dos cursos de formação para os professores
- Curta duração da realização da pesquisa socioantropológica e dos complexos temáticos
- Alta rotatividade de professores
- Definição de conteúdos mínimos
- Inexperiência dos professores com o ECF
- Problemas de indisciplina escolar
- Aumento do número de alunos nas escolas

- Falta de estrutura física nas escolas
- Pouco tempo para o planejamento coletivo entre os professores nas reuniões pedagógicas
- Ingresso de alunos nas escolas sem contato com a cultura escrita
- Falta de recursos humanos
- Insuficiência de vagas no laboratório de aprendizagem e na SIR
- Falta de atendimentos com profissionais especializados: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos...
- Falta de vagas em turmas de A-10
- Situação econômica das famílias
- Falta de acompanhamento familiar
- Falta de compreensão dos alunos da linguagem utilizada pelos professores
- Existência de reprovação

Observando-se o conjunto das entrevistas dos professores, destaca-se uma trama de fatores que influenciaram o desenvolvimento do ECF nas escolas. O mesmo possui características das pedagogias invisíveis. Nota-se que grande parte dos fatores que beneficiaram a implementação dessa política diz respeito à efetivação das exigências de uma pedagogia invisível, como um espaço amplo, possibilitando as manifestações dos alunos. Segundo Bernstein (1984, p. 34) “a pedagogia invisível pressupõe uma forma particular de socialização primária maternal, uma pequena classe de alunos e uma arquitetura particular”, além disso, conforme já mencionado, “é uma pedagogia cara”. Outros fatores, como o investimento na formação dos professores e a presença constante de assessoria pedagógica nas escolas também fazem parte das exigências quando ocorre uma mudança de uma pedagogia visível para invisível, pois ocasiona a desestabilização da identidade dos professores que, em sua maioria, estavam socializados em outro código educacional.

Os professores relataram que o aumento do número de alunos nas escolas, por sua vez, dificultou o desenvolvimento do trabalho docente nos moldes exigidos no ECF, pois o espaço tornou-se insuficiente. O aumento dos docentes nas escolas não acompanhou a procura por atendimento escolar. Sobressaiu a falta de recursos humanos, principalmente de professores volantes para atuarem em parceria com os

professores das turmas, realizando um trabalho de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades. Somado a isso, relatam a insuficiência de vagas no laboratório de aprendizagem e na SIR, bem como a falta de atendimento com profissionais especializados para as crianças com comprometimentos da fala, neurológicos, psicológicos, etc. Diante da inexistência de vagas para os atendimentos que muitas crianças necessitam, a única alternativa acaba sendo a reprovação ou manutenção ao final de cada ciclo. Conforme já vimos, tal possibilidade demonstra a ineficiência do próprio sistema de ensino. Percebe-se que os fatores anteriormente citados são externos aos professores, exercendo pressões sobre o exercício da prática docente.

Muitos professores utilizaram expressões como “bagunça” ou “caos” para definir o período inicial em que os ciclos foram implantados nas escolas, demonstrando que se sentiam confusos diante de uma nova proposta pedagógica, pois não possuíam experiência com o ECF; em suma, os professores não se sentiam preparados para trabalhar com a nova proposta de ensino. Com a intensificação dos cursos de formação e da assessoria nas escolas proporcionada pela SMED, esse sentimento foi diminuindo à medida que foram se apropriando das diretrizes da proposta. Todavia, os investimentos em formação e assessoria foram decrescendo com o passar dos anos, não se estabelecendo instâncias permanentes com a finalidade de discussão e avaliação dos princípios e das práticas da nova organização de ensino. Os apoios foram insuficientes para a manutenção do ECF. Durante o período inicial da proposta, em que os cursos e a assessoria aos professores eram intensos observou-se maior engajamento tanto na realização da pesquisa socioantropológica quanto na construção dos complexos temáticos. Concomitantemente com a redução dos cursos de formação e da presença da assessoria nas escolas houve um gradual abandono desta forma de organização curricular. Além disso, reduziram-se os momentos destinados ao planejamento das práticas docentes interdisciplinares, até chegarmos novamente na organização do ensino através da definição de conteúdos mínimos ou listagem de conteúdos, tal como era realizado no ensino seriado.

O sentimento de que a proposta foi imposta por parte da SMED apareceu na fala de alguns professores, levando os mesmos a não se envolverem de forma efetiva, pois se sentiam como meros executores dos planos formulados. Tal

sentimento provocou resistência ao ECF, dificultando o funcionamento da proposta, nos moldes sugeridos pela mantenedora. Apenas na Escola Piloto houve a oportunidade dos profissionais participarem de debates efetivos com membros da SMED de forma a influenciar os rumos da proposta, visto que a mesma estava em fase de elaboração. As escolas que adotaram, na seqüência, o ECF já receberam o caminho a ser seguido, sem a possibilidade de desempenhar um papel ativo no processo de implementação da política.

Os professores investigados, de forma geral, respeitam a trajetória individual de cada aluno no processo de construção do conhecimento, contribuindo para um olhar individualizado no processo de avaliação dos mesmos. Esta mudança de mentalidade foi atribuída, por grande parte dos entrevistados, à introdução do ECF na RME.

7.5 ANÁLISE DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE O ECF

Nas entrevistas, buscou-se 'dar voz' aos professores investigados para que avaliassem o ECF na RME. Alguns pontos foram reafirmados e outras constatações puderam ser feitas. A questão posta aos docentes foi a seguinte: "Comenta o ECF na RME: pontos positivos, negativos e sugestões".

Com a palavra, a **Professora 1**:

[...] foi uma proposta que começou com 'muito gás', não só da SMED, mas havia muita expectativa de boa parte dos professores e da comunidade, de maneira geral. [...] mas nesses 10 anos a coisa foi murchando, murchando, murchando... Houve um desgaste muito grande de tudo o que se propôs inicialmente como proposta para os ciclos, em função de muitas coisas: a gente teve uma explosão do número de alunos e de professores e, quanto mais professores, mais difícil torna-se pensar em termos de formação continuada; a proposta de ciclos é muito cara e mudaram-se as políticas. Quando entrou o FUNDEF alterou-se o cálculo das verbas para a educação. Então, não se pode esquecer também que têm muitas questões externas. Existia todo um movimento em Porto Alegre na contramão nacional; enquanto todas as redes estavam diminuindo recursos, aqui estávamos nos expandindo. Isso é uma situação que não se consegue segurar por muito tempo. Nós fazemos parte de uma unidade federada, fazemos parte de um todo. Não existe a República do Pampa, né? [...]. Quanto às questões internas, eu falo da mantenedora estar trabalhando além do que os professores tinham condições de dar conta, outras coisas foram impostas. O

José Clóvis [secretário de educação] nunca escondeu de ninguém que toda a rede ia 'ciclar'; isso causou muito desânimo porque não havia alternativa. De qualquer forma é uma proposta muito interessante, é inovadora, mas hoje sobrou muito pouco dos ciclos, estamos mais próximos da proposta seriada. [...] as mudanças aconteceram na questão da organização curricular. A avaliação foi mexida, mas, [...] os professores sempre 'fincam pé' na repetência. A não-reprovação ficou como um ideal, como o complexo temático, como a interdisciplinaridade... O que permanece dos ciclos, apesar das dificuldades, é pensar-se uma nova organização dos espaços e dos tempos, garantir maior tempo de aprendizagem para o aluno, pensar mais na individualidade de cada aluno... (Professora 1, Escola Piloto no momento da implantação dos ciclos e Escola Zona Sul 1, atualmente).

Vê-se, no depoimento da Professora 1, uma excelente retrospectiva da trajetória dos ciclos. No início, a proposta contou com a motivação e o envolvimento dos professores, da SMED e da comunidade, além de recursos financeiros. Posteriormente, o desgaste foi inevitável, pois questões externas e internas interferiram no processo. Externamente, as políticas de financiamento mudaram e internamente a própria expansão da RME contribuiu para o esmorecimento da proposta. Também ressalta que, hoje, o ECF aproximou-se consideravelmente da proposta seriada. Considera que ainda permanece a garantia de um tempo maior para que o aluno aprenda e a possibilidade de pensar o aluno na sua singularidade.

Segundo a avaliação da **Professora 2**:

A proposta teórica é muito boa, mas [...] a prática está falha em vários sentidos, por exemplo: não existe professor volante [que deveria trabalhar em parceria com o professor referência da turma]. Isso é muito importante e deveria funcionar para conseguir avançar os alunos com dificuldades; todos os professores teriam que se reunir para avaliar os alunos e não somente o professor referência fazer sozinho a avaliação da turma, como geralmente acontece. Uma coisa também que eu acho que não foi boa é a questão da avaliação; perdeu-se muito porque os alunos não têm mais compromisso. Não tem prova, vão indo, passam sem saber, não há retenção. Agora, até tem! O que houve de ganho? Eu acho que é a questão pedagógica, do planejamento em conjunto, da boa vontade das pessoas que querem acertar, mas eu acho que a proposta em si não está funcionando nem está muito diferente da seriação. [...] A avaliação foi uma coisa que mudou radicalmente [...]. A proposta permanece, mas na prática não se efetiva. Um exemplo claro, que eu falei antes, é que a volância permanece na proposta, mas na prática não! Eu também pensava que o complexo [temático] fazia parte da proposta e que não fosse mudar [...].(Professora 2, Escola Zona Leste).

Da mesma forma que a professora anterior, a Professora 2 considera que o ECF está se aproximando do ensino seriado. Segundo ela, a proposta político-pedagógica ainda é a mesma, mas, na prática, não se efetiva.

A **Professora 3**, diz:

Eu não sou contra os ciclos, em termos de organização teórica [...]. Eu não acredito que os ciclos tenham sido implantados em nenhuma escola que eu trabalho na RME. As pessoas não acreditam nos ciclos. A proposta está desacreditada porque tirou o que os professores sabiam e fez trabalhar mais. [...]. Para trabalhar com essa proposta deve haver uma mudança de comportamento. [...] hoje o aluno que a gente tem dentro da escola é diferente daquele que tínhamos antes. Se o aluno é parâmetro de si mesmo eu vou ter alunos diferentes, em termos de conhecimento. [...] muitos professores não se comprometem com isso e pensam que se o aluno não aprendeu é culpa dos ciclos que deixou ele passar e não pensa que é ele quem precisa fazer alguma coisa para o aluno aprender. [...]. Concretamente, eu acho que, na cabeça dos professores, o ensino ainda é seriado. Na concepção teórica a gente estaria em algo realmente mais ligado aos ciclos. A sugestão é que teria que mudar a concepção curricular dos professores. A SMED também teria que saber o que quer e falar a mesma linguagem [dos professores] para existir organização nas escolas. Utopicamente, a escola deveria organizar-se da melhor forma que achasse, se ciclos ou séries, desde que cumprisse bem o que escolheu. [...] mais do que escolher entre séries ou ciclos tem que existir um grupo de professores empenhados em trabalhar. (Professora 3, Escola Zona Norte).

A **Professora 3**, por sua vez, vai mais longe ao afirmar que a proposta do ECF não chegou nem a ser implantada em nenhuma das escolas onde já trabalhou. Teoricamente acredita na proposta, mas observa que a concepção dos professores ainda continua ligada à seriação. Esse seria um dos principais entraves à efetivação do ECF nas escolas. Além disso, pensa que a atual SMED precisaria comunicar-se de forma mais efetiva com os professores, contribuindo, assim, para a organização das escolas da RME. Por sua vez, as escolas deveriam ter autonomia para escolher entre ciclos ou séries, desde que cumprissem com a sua função de forma competente.

A opinião da **Professora 4** é a seguinte:

Os ciclos conseguiram atingir, com mais amplitude, a comunidade de periferia [...]. O trabalho é voltado justamente para essa comunidade, o olhar [do professor] observa a criança dentro da fase em que ela se encontra, tendo a idéia de que a aprendizagem não se restringe a um ano só, estende-se pelos três ciclos. A retenção [...] nas turmas de A-20 antigamente não podia acontecer sob hipótese alguma. Hoje, observa-se que se tornou mais flexível. Assim nós estamos quebrando os ciclos? Não sei, mas ao mesmo tempo, a gente observa que aqueles [alunos] que ficaram retidos não iam conseguir acompanhar as exigências do ano seguinte. Têm algumas contradições dentro da própria filosofia dos ciclos [...]. Na prática têm coisas que não funcionam como se pretendia, como a questão da volância que há um tempo atrás era contemplada [...]. Perdemos recursos humanos. (Professora 4, Escola Zona Sul 1).

A Professora 4 entende que os princípios a que o ECF se propunha não estão sendo observados, referindo-se à flexibilização da retenção que antes não era admitida sob hipótese alguma. Também ressalta a necessidade do professor volante para realizar um trabalho conjunto com o professor referência, mas, diante da falta de recursos humanos, essa possibilidade torna-se cada vez mais distante da realidade escolar.

A Professora 5 avalia:

Eu acho que [...] nós fomos adequando a possibilidade de construção de um regimento não outorgado, mas elaborado pelos professores da escola, isso é um ganho. Tu consegues reter um aluno, no final de cada ciclo, também é um ganho considerável porque a proposta de ciclos é muito boa, mas o problema é que a SMED esbarra no [aspecto] financeiro para a contratação das pessoas e para a compra de materiais para trabalhar com os alunos. [...]. A escola já tem o projeto 'Escola Aberta' que foi outro ganho, a comunidade participa de atividades dentro da escola [nos finais de semana].

A Professora 5 considera positivas as mudanças que estão ocorrendo na estrutura da proposta do ECF, pois compreende que anteriormente o que existia havia sido outorgado pela mantenedora. Classifica a atual possibilidade de retenção dos alunos como um ganho considerável, posicionando-se a favor da retenção, pois avalia que a proposta do ECF não dispõe de recursos financeiros para a contratação de pessoas e para a compra de materiais pedagógicos.

O Professor 6 posiciona-se da seguinte forma:

[...] eu acreditei e ainda continuo acreditando [na proposta do ECF] como uma das possibilidades mais ricas para os sujeitos que dela participam, mas para que desse certo [os professores] deveriam acreditar e tentar [...]. A mantenedora precisaria orientar mais as dinâmicas que favorecem a aprendizagem. Precisariam existir lideranças nas escolas que estimulassem os sujeitos a estudarem, aprofundarem, criticarem e também aperfeiçoarem a proposta. Na educação [...] tudo precisa ser avaliado, melhorado. Isso faz parte, não pode ser algo estanque, nem obrigatório. Os estudiosos [...] colocam como ideal que não houvesse a reprovação, mas os sujeitos, de forma geral, não têm a capacidade de aproveitar os momentos de aprendizagem se não houver uma cobrança, uma necessidade de apresentar resultados. No momento em que as crianças e adolescentes percebem que eles não são cobrados [...] para apresentarem resultados no final do ano não se preocupam com o que o professor desenvolve na sala de aula. Esse é o ponto mais sério que existe: a avaliação. [...]. Não há reprovação e, assim, torna-se mais difícil os alunos estudarem. [...] essa é a preocupação que mais me aflige: a necessidade de haver um controle externo para que o aluno estude o mínimo possível. [...] o que mais mudou [no ECF] foi a organização curricular que era bastante rígida, com passos definidos para a elaboração dos conceitos

trabalhados na escola; posteriormente, a escola adquire autonomia total para organizar o currículo da forma que quiser [...].

O Professor 6 acredita na proposta do ECF, mas sugere alguns ajustes que precisariam ser observados: necessidade de maior envolvimento dos professores com a proposta, a mantenedora deveria estar mais presente para orientar dinâmicas que favoreçam a aprendizagem e, por fim, deveriam existir lideranças nas escolas que promovessem discussões constantes com a finalidade de diagnóstico dos aspectos problemáticos e qualificação constante do projeto político-pedagógico do ECF.

Em geral, os docentes apontaram o distanciamento dos ideais propostos na implantação do ECF, bem como a falta de recursos materiais e humanos. Assim, coloca-se a necessidade de repensar os rumos dessa política educacional, visando a efetivar não somente a permanência do aluno na escola, como o desenvolvimento qualificado das suas aprendizagens. O desafio que a atualidade impõe para a educação é a conciliação de uma “escola para todos” com a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o conhecimento é regulado por um código de integração, Bernstein afirma que quatro condições precisam ser satisfeitas para que seja plenamente implantado numa instituição educacional. Tais condições já foram expostas no capítulo dois e servirão como aporte para as considerações finais desta dissertação.

A primeira condição diz que deve “haver um consenso relativamente à idéia integradora, que deverá estar bem explícita”, pois considera que a classificação e o enquadramento fracos permitem maior expressão das diferenças entre professores e alunos. Assim, um código de integração só funciona se existir elevado nível de consenso ideológico entre os professores, ocasionando limitações na seleção do corpo docente, pois se a ideologia não for partilhada há risco constante de o código de integração dissolver-se (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 166).

Percebem-se implicações desta asserção em duas situações durante o período da implantação do ECF no que diz respeito à necessidade de um consenso entre os professores, principalmente quanto à existência de uma idéia integradora para o currículo. A primeira refere-se às escolas com tradição no ensino seriado que apresentaram maior resistência à nova ideologia, ocasionando dissidências significativas no corpo docente. Enquanto alguns professores compartilharam os princípios inerentes ao ECF, outros se negaram a realizar as atribuições requeridas ou subverteram a ordem implementada. Outra situação diz respeito às escolas que iniciaram seu funcionamento concomitantemente com a implantação do ECF. No último caso, vimos que as direções procuravam selecionar o corpo docente de forma a excluir os que fossem contrários a essa ideologia de ensino. Sabe-se, porém, que os professores integrantes da RME são todos concursados e, dificilmente, aqueles que não compartilharam a nova ideologia de ensino deixaram de exercer suas funções docentes, mesmo que em outra escola. Além disso, dissidências tendem a acontecer, pois novos professores ingressam, outros se aposentam ou mudam de escola. Dessa forma, não é fácil manter um alto nível de consenso ideológico numa rede de ensino formada por inúmeras escolas, com peculiaridades inerentes a sua trajetória e a docentes que ali desempenham suas atividades. Assim, compreende-

se a propaganda e o investimento em cursos de formação para os professores, realizados pela mantenedora com vigor no período da implantação do ECF, pois havia a necessidade de realizar um amplo processo de persuasão.

Posteriormente, houve o esmorecimento dos cursos de formação e da presença da SMED nas escolas, o que se constituiu um entrave à continuidade da proposta, pois muitos professores da RME estavam imbuídos dos princípios pertinentes ao ensino seriado, necessitando de um longo processo de ressocialização no novo código educacional capaz de alterar a ideologia de ensino dos mesmos. Conforme Mainardes:

[...] a implementação de uma política de ciclos envolve uma complexa mudança de código, ou seja, uma mudança de uma pedagogia visível para princípios de uma pedagogia invisível, que demanda mais recursos financeiros, formação continuada e mudanças na gestão da escola. [...] Os professores, diretores, pedagogos reinterpretam as políticas à luz de suas histórias, experiências, valores e interesses (2007, p. 177-178).

A segunda condição para a implantação bem sucedida de um currículo de integração diz que deve “ser clara e coerente a ligação entre a idéia integradora e o conhecimento que ela coordena, dado que é esta ligação o elemento básico da relação de trabalho entre professores e alunos”. Significa dizer que a ligação entre a idéia integradora e o conhecimento não está dada num código de integração, ela é construída na relação com os demais professores e pode significar uma ressocialização, caso a experiência educacional anterior tiver sido formada por um código de coleção. Assim, os professores devem contar com elevado poder de síntese e de analogia, além de grande capacidade para aceitar e explorar a ambigüidade ao nível do conhecimento e das relações sociais (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 166).

A segunda condição parece ter sido satisfeita somente nos momentos iniciais da implantação do ECF, quando o trabalho pedagógico coletivo entre os professores estava sendo realizado com maior afinco, envolvendo tanto a realização da pesquisa socioantropológica quanto à construção dos complexos temáticos. Atualmente, há apenas o relato de uma tentativa de aproximação de um currículo de integração, na escola Zona Sul 2, mesma escola descrita na investigação de Elsenbach (2002),

entre os anos de 1999/2000, apresentando práticas interdisciplinares, baseadas no complexo temático, típicas de um currículo integrado (ver anexo A). As demais escolas não contam com descrições detalhadas e as entrevistas evidenciaram o esmorecimento do trabalho docente coletivo visando à integração curricular, de forma que três delas elegem conteúdos mínimos como forma de organização do currículo, não sendo possível nem mesmo estabelecer uma idéia integradora coerente (primeira condição), quanto mais a ligação entre ela e os conteúdos trabalhados (segunda condição).

A terceira condição afirma que deve “haver uma definição muito clara de critérios de avaliação”, ou seja, “é necessário explicitar o que vai ser avaliado, a forma como vai ser avaliado e qual o lugar das competências específicas nessa avaliação”. Em um currículo integrado é possível que os critérios de avaliação sejam fracos no que diz respeito aos atributos cognitivos, mas fortes no que se refere às atitudes socioafetivas, como conduta, caráter e modos de comportamento. “Outra consequência da classificação e dos enquadramentos fracos é a possibilidade que criam de tornar visível o interior do aluno (seus pensamentos, sentimentos e valores) e, portanto, de o aluno poder ser mais controlado”. Desta forma, “a socialização pode tornar-se mais intensiva e penetrante” (DOMINGOS et. al., 1986, p. 167).

Uma pedagogia invisível realmente encoraja as manifestações individuais, tornando os aspectos internos dos alunos bem mais visíveis. A preocupação da proposta com a redução das desigualdades sociais, formação para a cidadania e questões que envolvem a violência, dentre outras, fazem com que o discurso regulador dessa modalidade de prática pedagógica ocupe um espaço privilegiado, inviabilizando, muitas vezes, o desenvolvimento de competências específicas, conforme descrito por alguns professores entrevistados, principalmente, durante o período da implantação do ECF. Essa situação pode ser considerada um dilema de difícil resolução, pois a alfabetização não é a mera decodificação do código escrito, englobando também o conhecimento e a participação no mundo ao qual estamos inseridos. Por sua vez, é preciso reiterar que quando o discurso regulador, nas classes em situação de desvantagem, absorve a maior parte do tempo em detrimento da transmissão de competências específicas, acentua-se a defasagem

em relação às crianças pertencentes à classe média em que o discurso instrucional é que ocupa, via de regra, lugar privilegiado.

A avaliação das competências específicas em uma pedagogia invisível não busca a comparação entre os adquirentes, ao contrário, o aluno é parâmetro dele mesmo; consideram-se os avanços no decorrer da sua caminhada educacional, sem tanta preocupação com a mensuração desses resultados. Devido a essa tendência, torna-se necessário o esforço para que, num currículo de integração, com fraca classificação e enquadramento, os critérios avaliativos sejam mais explícitos entre os professores.

A quarta e última condição coloca a necessidade de “haver uma comissão de professores e alunos que constitua um sistema de retroação sensível e que funcione como outro agente de socialização no código”. A principal função desse grupo é compensar os critérios de avaliação que tendem a ser menos explícitos e mensuráveis (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 167).

Inclusive, vimos, nesta dissertação (p. 41-42), que no III Congresso Municipal de Educação, realizado em 2004, foi deliberado que o ECF deve ser permanentemente discutido e qualificado através de processos de formação, parcerias com universidades e acompanhamento da comunidade educacional.

Impõe-se, assim, a necessidade de avaliação constante, visando a superar possíveis falhas e a reafirmar os ideais que dão sustentação à proposta. A implantação de uma nova modalidade de ensino implica mudança de mentalidade, de hábitos. A nova ideologia quando desponta convive, ainda, por muito tempo com a antiga e caso não seja constantemente discutida, avaliada e aperfeiçoada tende a sucumbir à força dos antigos hábitos arraigados nas instituições de ensino.

Diante das evidências, pode-se afirmar que a inexistência nas escolas de instâncias permanentes de avaliação e discussão dos rumos do novo código educacional foi o grande entrave ao desenvolvimento do ECF na RME, ocasionando a perda do seu vigor inicial e o conseqüente esmorecimento, no decorrer dos anos, dos princípios que deram sustentação a essa proposta de ensino.

As constatações realizadas por esta investigação revelam o esforço da pesquisadora em identificar, analisar e tornar público a distância que o ECF encontra-se do ideal estabelecido no momento da sua implantação na RME, pois assim que:

[...] o ideal estiver delineado, será necessário continuar esta construção, tanto da realização de um preciso diagnóstico da distância a que a escola está do ideal construído coletivamente, quanto da operacionalização da programação que levará à redução desta distância (GANDIN, 2006, p. 69-70).

Gostaria de registrar que considero um grande avanço para a sociedade a organização de sistemas de ensino que adotem um projeto político-pedagógico, nesse sentido:

O projeto político-pedagógico, nasce [...] da reflexão coletiva dos profissionais da educação sobre a nossa história e sobre o papel que a escola cumpriu no processo de discriminação e exclusão das classes populares [...]. Pode-se afirmar que o projeto político-pedagógico nasce do inconformismo dos profissionais da escola face a uma situação histórica de concentração de renda e de negação de direitos a grande parte da população (GARCIA, 2006, p. 73).

Porém, convém questionarmos o esvaziamento do conteúdo transformador de um projeto político-pedagógico quando:

[...] em determinado momento é apropriado pelos que detêm o poder, esvaziado de seu conteúdo revolucionário, se transformando em norma que, sugerida/imposta pelos órgãos superiores do sistema educacional, retorna às escolas. Assim o que foi conquista de um coletivo passa a ser vivido como “mais um dever de casa” imposto à escola (GARCIA, 2006, p. 74).

O momento torna-se, assim, propício para voltarmos nosso olhar à organização do ECF, que despontou como uma proposta de ensino para combater o insucesso das crianças das classes populares. Assim, esta pesquisa tem a intenção de contribuir para a retomada do rumo coletivo do projeto político-pedagógico nas escolas da RME, sem o qual as ações dos profissionais da educação não passam de esforços isolados, esvaziando-se de sentido transformador.

Pode-se concluir que o ECF em Porto Alegre encontra-se legitimado teoricamente, mas observa-se um processo de dissolução do código de integração que o caracteriza, não há interdisciplinaridade, aproximando-se do ensino seriado. Ressalta-se, porém, que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores investigados, em sua maioria, mantêm características de pedagogias invisíveis e os critérios avaliativos utilizados têm função diagnóstica, com exceção da reprovação que se tornou uma realidade possível na RME, contrariando os princípios estabelecidos à época da implantação do ECF.

Destaca-se também que, diante da extensão dos dados coletados em entrevistas com professores para esta investigação, houve seleção de algumas falas relevantes, de acordo com as categorias selecionadas para análise - currículo, pedagogia e avaliação. Porém, há muitos outros dados significativos que extrapolam o limite desta dissertação e que merecem uma análise minuciosa em trabalhos futuros.

Futuras investigações precisam estar atentas para as questões que envolvem as taxas de reprovação na RME, pois a retenção dos alunos, ao final de cada ciclo, é apontada pelos professores entrevistados como uma possibilidade recente, podendo acarretar altos índices de reprovação no ano-ciclo em que a mesma tornou-se permitida.

REFERÊNCIAS

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

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de T. T. Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad: teoría, investigación y crítica**. Tradução de P. Manzano. Madrid: Morata, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. P. 7-15.

CARLOS, Ligia Cardoso. **Professoras em Exercício e a Democratização das Relações de Poder: pesquisa-ação na escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1996, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Porto Alegre). Parecer 003/96. Aprova o Regimento Escolar e Bases Curriculares, para Classes do I, II e III Ciclos da Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo, em Porto Alegre. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 9, p. 89-92, abril 1999.

DOMINGOS, Ana Maria et al. **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELSENBACH, Claírton. **A escola Possível**: um estudo sociológico do currículo de uma comunidade escolar na proposta Escola Cidadã. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FARENZENA, Nalú. **A Política de Financiamento da Educação Básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GANDIN, Luís Armando. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, Maria Beatriz Luce; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. P. 68-71.

GARCIA, Regina Leite. Projeto político-pedagógico – do resultado de um movimento da escola a uma imposição das secretarias de educação. In: LUCE, Maria Beatriz Luce; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. P. 73-77.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. P. 63-78.

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis de. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. P. 7-17.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000**: a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. **2006: um ano de desafios, de um criar acontecimentos, engendrando novos espaços-tempos**. Porto Alegre, 2006. Texto digitado.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORAIS, Ana Maria et al. **Socialização Primária e Prática Pedagógica**: análise de aprendizagens na família e na escola. Lisboa: Calouste Gulbenkian, v. 2, 1993.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a. P. 11-36.

_____. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 2001b.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des)vantagem e Aprendizagem**: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL (Porto Alegre). **Anuário Estatístico**, 2005. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/anuario/default.php?p_secao=13 Acesso em: 10 de outubro 2007.

RODRIGUEZ, Andréa Maria Rúa. **Avaliação do Ensino por Ciclos de Formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de uma escola municipal**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Congresso Constituinte: eixos temáticos. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 4, abril 1995.

_____. **Cartilha Princípios da Escola Cidadã**. Porto Alegre, junho 1996. Texto digitado.

_____. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n.9, abril 1999.

_____. II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 21, março 2000.

_____. **Avaliação dos Ciclos de Formação**. Porto Alegre, 2006. Texto digitado.

_____. **Conversações Internacionais: paisagem da educação**. Porto Alegre, 2006. Texto digitado.

VEIT, Maria Helena Degani. **Success and Failure in First Grade: a sociological account of teachers' perspectives and practice in a public school in Brazil**. Montreal: McGill University, 1990. 300 p. Doctor (Philosophy) – Department of Sociology, McGill University, 1990

VEIT, Maria Helena Degani. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 17, , v. 1, p. 83-92, jan/jun. 1992.

ANEXOS

ANEXO A – DESCRIÇÃO DE ALGUMAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DO COMPLEXO TEMÁTICO NA ESCOLA 'ZONA SUL 2', NA ÉPOCA DA IMPLANTAÇÃO DO ECF, RETIRADAS DA INVESTIGAÇÃO DE ELSENBACH (2002, p. 158-167)

Apresentaremos as práticas pedagógicas dos professores a partir do complexo temático. Estes relatos de experiências de sala de aula trouxeram aspectos relevantes quanto à criação de situações de aprendizagem e de desenvolvimento de um determinado currículo nas diferentes áreas do conhecimento.

PROFESSORA 01:

Situação n° 1: **"Realizamos um passeio com a turma visitando alguns pontos importantes de Porto Alegre, proporcionando várias situações de ensino-aprendizagem envolvendo o Complexo Temático da nossa escola. O principal objetivo dessa vivência foi a conscientização de que a Restinga, local onde moram, é um pedacinho de Porto Alegre. Viram uma fita de vídeo e a confrontaram com a realidade. A construção de um álbum foi uma atividade que proporcionou: leitura e escrita, desenho, música e dança, construção do número (relação termo à termo, partes de um todo...)."**

Observa-se que foram desenvolvidas três áreas do conhecimento nesta atividade: **a sociohistórica, a expressão e a matemática.**

Situação n° 2: **"A nossa escola fica aos pés do Morro São Pedro, sendo que este faz parte de um projeto de preservação ambiental devido às suas matas nativas e ao bugio ruivo que o habita. Foi realizado, com os professores de educação física e artes, um breve reconhecimento da base desse morro. Em sala de aula, numa explosão de idéias, os alunos colocaram os tipos de animais que vivem e que imaginavam que existia no morro. Os tipos de plantas, como bananeira e milho, foram destacadas. A importância dele ser**

preservado e de fazer parte da Restinga foi destacada. Desenharam e escreveram sobre o morro num cartão e colaram, contando uma história, num cartaz, com o desenho do mesmo. Construiu-se o jogo da trilha para chegar ao topo do morro. Cada aluno de um grupo, sorteado por cores, atirava o dado e, conforme o número, saltava espaços numa trilha feita com jornal no chão. Depois comprava o mesmo número de pedrinhas de cartolina colorida conforme a sua cor e colava no morro desenhado num cartaz. Após todos terem participado, somou-se a quantidade de cada cor para ver quem fez a trilha com mais pedras. Esse jogo envolveu: socialização, construção do número, cores, expressão corporal, cuidados ao subir o morro, preservação, artes."

A atividade acima apresenta todas as áreas do conhecimento: **expressão, sociohistórica, ciências e matemática.**

PROFESSORA 02:

Situação n° 1: "Leitura e debate do texto 'Adolescência' escrito por mim [pela professora]. O texto serviu para desencadear uma série de atividades nas várias áreas do conhecimento, por exemplo, na matemática, pôde-se fazer comparações entre as várias idades dos alunos em questão, diferentes medidas: peso, altura, etc; em ciências foi feito o estudo do corpo e suas transformações; em sociohistóricas, a linha do tempo, datas de nascimento, aniversários, história da adolescência ao longo dos tempos; (...) em expressão, exploração do texto gramaticalmente, vocabulário, interpretação, debate, comparação com a realidade de cada um... É importante dizer que durante todo o estudo há uma inter-relação das diferentes áreas nas discussões e descobertas, a chamada interdisciplinaridade."

Situação n° 2: "Ouvir a história: 'Marcelo, marmelo, martelo'. O livro traz a questão de um menino que queria nomear os objetos do mundo a sua volta de acordo com a sua lógica. Por exemplo: Cadeira, para ele, era sentador. Convencido de que estava certo passou a usar o seu próprio vocabulário e não foi compreendido pelas pessoas de sua convivência. Após contar a história, pudemos, em grupo, criar novos nomes para as coisas que estavam a nossa

volta, descobrir o que os colegas achavam de toda a história, reescrevê-la com o novo vocabulário da turma, questionar a importância da linguagem como forma de comunicação e a importância de se convencionar as coisas para que possa haver um entendimento universal. Este livro abriu um imenso leque de possibilidades de estudo, como: as regras de sala de aula, a nomeação dos objetos na sala de aula, a discussão sobre a importância da comunicação escrita..."

As atividades desenvolvidas pela professora revelaram uma integração de todas as áreas do conhecimento na primeira atividade e, na segunda atividade, são relacionadas as áreas expressão e **sociohistórica**.

PROFESSORA 03:

"A proposta de trabalho foi desenvolvida com duas turmas de 3o ano do II ciclo nas áreas de Expressão e Ciências SocioHistóricas e Culturais. Denominamos este 'recorte' do complexo temático de 'Por que existem Leis?' Ao construirmos as regras da escola e da sala de aula, nos encaminhamos para estudar as formas de construção das Leis da cidade, abordando o enfoque da construção da cidadania. Atividades realizadas: 1. Roteiro da entrevista à Câmara de Vereadores de Porto Alegre, visita agendada; na oportunidade, além da visita participamos de uma plenária onde a presença dos alunos foi citada (sem dúvida, um momento significativo de valorização da cidadania, dos nossos alunos que muitas vezes sentem-se excluídos, à margem); 2. Relatório* da visita através da construção com sucata do trajeto da escola até a Câmara, e também do relatório escrito; 3. Os relatórios foram corrigidos e reescritos pelos próprios alunos; 4. Começamos a conversar em aula sobre as Leis que existem e não são cumpridas (direito à moradia digna, direito à saúde, transporte, educação, etc) As crianças ilustravam com suas próprias vivências. Tomamos como fonte de consulta a Constituição Federal (estas discussões aconteciam nas rodas de conversas, momento privilegiado da aula); 5. Trabalhamos com a construção de acrósticos e com a construção de um livrinho denominado: 'Livro dos Direitos', onde líamos, escrevíamos, consultávamos, etc; 6. Fizemos um levantamento dos locais onde poderiam ser confeccionados documentos (Carteira de Identidade, Carteira Profissional,

Título de Eleitor, etc). Fizemos cartazes e espalhamos pela escola, divulgando estes endereços; 7. As crianças aprenderam a escrever uma petição e escreveram suas próprias petições de acordo com suas vivências e observações do contexto; 8. Desmistificação do Conselho Tutelar, visto por esta comunidade como órgão punitivo; 9. Confecção de cartazes sobre os direitos da criança (muitas vezes desrespeitadas); 10. Crianças confeccionaram um jogo abordando direitos a serem cumpridos; 11. Trabalho e debate sobre o filme: 'Por que existem Leis?'; 12. Cada turma criou uma forma de apresentar para as outras turmas tudo o que tínhamos aprendido sobre os direitos e deveres. Foram organizadas dramatizações e apresentações com música e dança; 13. Trabalho com a música 'Pacato Cidadão' - Skank; 14. Foram confeccionados convites para as turmas da escola e organizamos um espaço de apresentação (exposição de fotos, vídeos, trabalhos, livros, cartazes); Os alunos orientavam a visitação das turmas, esclarecendo e informando; dramatizaram e dançaram."

A professora integrou duas áreas do conhecimento com criatividade e com ampla e profunda exploração: **sociohistórica e expressão**.

Os relatos acima descritos, quanto às práticas pedagógicas dos professores na escola, nos apontam diferentes trajetórias e formas de organização, porém, todos fizeram referência ao complexo temático, trazendo o foco da "Ressignificação do morador da Restinga".

A professora 02 fez uma análise interpretativa da questão, colocando suas idéias a respeito do complexo temático e a sua concretização nas propostas de sala de aula. Ela escreveu:

"O trabalho por Complexo Temático propõe que o planejamento se aproxime cada vez mais do conhecimento que o aluno tem da sua realidade e do mundo em geral. Dessa forma, quando há fidelidade nas falas, é possível que o aluno faça várias relações dos conteúdos . estudados com seus conhecimentos já adquiridos e, compreenda melhor a função social da escola como local de muitas e significativas aprendizagens. Isso vai levá-lo a uma

maior 'disciplina', a se interessar mais pelas aulas e a ter prazer em aprender e ir para a sala de aula. Digo para a sala de aula, por que o aluno tem prazer em ir para a escola. Outra coisa que considero importante lembrar, é que seria uma utopia pensar que tudo o que vamos propor aos alunos está diretamente [grifo da professora] ligado ao Complexo Temático. Este serve como norte de uma proposta de trabalho, sendo assim, um ponto de partida para os inúmeros estudos a serem propostos aos alunos e pelos alunos. (...) Serve como norte na elaboração das atividades e estudos propostos."

ANEXO B – PLANO DE TRABALHO TRIMESTRAL DA ESCOLA ‘ZONA SUL 1’ NO ANO DE 2006

PLANO DE TRABALHO 2006

PROFESSOR(A): _____ PERÍODO DE DURAÇÃO: _____
 ANO CICLO: _____ TURMA: _____

TEMA DA ESCOLA: _____

OBJETIVO GERAL DO TRIMESTRE:			
Objetivos específicos: (saberes, conceitos, atitudes, capacidades, competências,...)	Metodologia (forma de realizar pedagogicamente seu trabalho)	Recursos necessários	Avaliação (instrumentos utilizados para registro da aprendizagem)

ANEXO C – LISTAGEM DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA MATERNA E MATEMÁTICA NO ANO DE 2006 NA ESCOLA 'ZONA SUL 1'

LÍNGUA PORTUGUESA

A10	A20	A30	B10	B20	B30	C10	C20	C30
Leitura e decodificação de símbolos: Alfabeto; Tipos de letra (conhecer diferentes tipos de letra) Produção oral de textos (coletiva) Escuta e produção de histórias Conhecer e escrever o seu nome e o dos colegas Letra inicial e final	Escrita e produção de pequenos textos Alfabeto: topologia, valor sonoro, relação letra-som. Escrita espontânea Contato com diferentes portadores de texto: música, rótulo... (acesso a diferentes tipos de materiais escritos) Conhecer os diferentes tipos de letras Expressão oral (rodinha) Literatura infantil Escrever o seu nome e sobrenome	Escrita e produção de pequenos textos Alfabeto: topologia, valor sonoro, relação letra-som. Escrita espontânea Contato com diferentes portadores de texto: música, rótulo... (acesso a diferentes tipos de materiais escritos) Conhecer os diferentes tipos de letras Expressão oral (rodinha) Literatura infantil	(Leitura e compreensão de textos oral e silenciosa) Substantivos (nomes próprios e comuns) Adjetivos (características) Produção textual com clareza, coerência e coesão). Frase Parágrafo Uso de letra maiúscula Pontuação	Leitura compreensiva de textos oral e silenciosa Ortografia Substantivos: -uso da nomenclatura - gênero, número e grau. - coletivos Concordância nominal Produção textual com clareza, coerência e coesão). Frase Parágrafo Uso de letra maiúscula Pontuação	Tonicidade Verbo (noções) Conjugações Passado, Presente e Futuro	Formação das palavras (Radicais e Afixos) Classes Gramaticais Acentuação gráfica Leitura e compreensão de textos narrativos, informativos e poéticos. Produção de textos coerentes, claros e com riqueza de expressão. Gêneros Literários - crônicos	Classes gramaticais (estudo mais aprofundado) Análise Sintática (sujeito e predicado) Desenvolvimento da expressão oral Acentuação gráfica Leitura e compreensão de textos narrativos, informativos e poéticos. Produção de textos narrativos, informativos e poéticos. Produção de textos coerentes, claros e com riqueza de expressão. Gêneros Literários - crônicos Leitura e entendimento do jornal e sua estrutura Gêneros Literários - Conto e Teatro	Tipologia Textual (Sistemização) Leitura, compreensão e produção de textos, argumentativos/ dissertativos. Análise Sintática da Oração (Termos integrantes e) (accessórios) Gêneros Literários - Novela e Romance Ortografia Ampliação do vocabulário Período Composto

MATEMÁTICA

A10	A20	A30	B10	B20	B30	C10	C20
Cores;	Contagem ascendente e descendente (um em 1). (Dois em 2)	Centena	Noção de número; Minutos, segundos, dia semana, mês, bimestre, semestre, etc...	Unidade, dezena e centena das classes simples de milhar e milhão.	Ponto, reta (posições: inclinada, horizontal e vertical; posição relativa entre duas retas).	Revisão das quatro operações em N	Revisão das seis operações em Z
Formas;	Frases matemáticas e algoritmos	Frases matemáticas e algoritmos	Operações de adição com reserva (todos os casos na dezena), Centena, com três ou mais parcelas;	Adição com e sem reserva;	Operações envolvendo frações	Operações envolvendo frações	Revisão das seis operações em Q
Tamanhos	Frases matemáticas e algoritmos	Frases matemáticas e algoritmos	Operações de subtração com retorno (todos os casos); dezena, centena. Subtração com zero	Subtração com e sem transporte	Plano	Potenciação e radiciação	Monômios e polinômios (valor numérico e quatro operações)
Numeração	Unidade e dezena	Numerais romanos, ordinais.	Operações de subtração com retorno (todos os casos); dezena, centena. Subtração com zero	Multiplicação com mais de um algarismo no multiplicador, exato. (por 10, 100,...).	Operações com frações: adição, Subtração, Multiplicação e divisão;	Números decimais	Cálculos de áreas e perímetros em figuras geométricas planas (retângulo, quadrado e triângulo).
	Frases matemáticas e algoritmos	Fatos básicos das quatro operações	Divisão exata e inexata.	Dobro, triplo.	Medidas de capacidade, massa. e comprimento (múltiplos e submúltiplos)	Números inteiros (seis operações)	Estudo do círculo (demonstração o e cálculo do Pi, cálculo de área e perímetro).
	Frases matemáticas e algoritmos	Horas exata e meia hora	Número racional e suas representações (fracionária e decimal);	Divisão exata e inexata.	Composição e decomposição de números	Equações de primeiro grau	
	Frases matemáticas e algoritmos	Moeda corrente	Problemas matemáticos	Litro, mililitro, Quilo, gramas, Inteiro e partes.		Razão, proporção.	
						Regra de três simples	
						Juros simples	
						Sistema de equações	