

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Avaliação do Ensino por Ciclos de Formação:

**currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras
engajadas de uma escola municipal**

Andréa Maria Rúa Rodriguez

Porto Alegre

2002

Andréa Maria Rúa Rodriguez

Avaliação do Ensino por Ciclos de Formação:

**currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras
engajadas de uma escola municipal**

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Degani Veit

Porto Alegre

2002

Ao meu amado, José Luiz

AGRADECIMENTOS

Necessito, de todo coração, agradecer a José Luiz Gallicchio Hansen, o homem mais maravilhoso que conheço. Seu amor em forma de incentivo, compreensão, inteligência, carinho, companheirismo, afeto e sensibilidade, me levou a concluir esta dissertação. Sem o seu apoio incondicional e a sua ajuda efetiva, sem dúvida, eu não teria conseguido.

Devido aos problemas particulares de ordem familiar pelos quais passei nos últimos tempos, não tenho sido uma namorada *"normal"*. Quando nos conhecemos – em novembro de 1997 – eu já estava cursando o mestrado e, desde então, nunca tive a sensação de "estar em dia" com ele. Mesmo entre leituras, hospitais (devido às doenças de meus pais), cansaço, a minha mudança de residência, confecções de tabelas, registro de textos, desânimo, choros, muitas e muitas TPMS, sempre estava protegida, apoiada em minhas decisões, compreendida e amada, muito amada, por ele e por sua família.

E eu, tão acostumada a cuidar dos outros, passei a ser cuidada. E tenho sido muito bem cuidada!!! Seus pais, José Carlos Hansen e Valderes Gallicchio Hansen, ocupam lugares privilegiados em meu coração, certamente bem juntinho aos dos meus pais. De qualquer jeito, tirei a sorte grande!!! Se aquele provérbio *"tal pai, tal filho"* nem sempre dá certo, neste caso, é a pura verdade. De um casal tão unido e dedicado aos filhos, exemplos de amor infinito, amáveis, carinhosos, amigos, sinceros, só poderia eu ter conseguido um fruto tão bem cultivado como o José Luiz...

José Carlos, meu futuro sogro, é a pessoa mais bondosa e meiga que pode existir. Seu carinho aparece nos seus atos quotidianos que vão garantindo o bem-estar a todos. É prestativo, preocupado em ajudar e sempre disponível. Já nem sei mais quantas vezes me acompanhou em visitas aos meus pais... Muitas e muitas vezes... Sua presença acolhe, conforta, protege. Suas orações, com certeza, iluminam a todos os que ama e seu encorajamento freqüente dá força e determinação. Obrigada, Seu José, por esse amor de pai que me dá a cada vez que me chamas de filha, que me abraças e me beijas na testa, que me abençoa, ao sair ou ao dormir... Esse tipo de pai que eu nunca tive e que acabei ganhando aos 26 anos de idade, me faz sentir a cada dia mais amada...

E a Valderes, minha futura sogra! Sogra, um estorvo na vida de muitos! Uma bênção inimaginável em minha vida! Espontânea, alegre, aliada em muitos momentos, conselheira, confidente de meus mais íntimos sentimentos, compreensiva, afetuosa. Acolhedora!! É incapaz de dizer não a um filho. Ora muito por todos. Preocupa-se em

ajudar a quem precisa. Doa-se, todos os dias, na comidinha gostosa, nos telefonemas de incentivo, nas injeções de ânimo, no colinho gostoso sempre oferecido, na casa toda organizadinha (mesmo que ela diga o contrário!), nos presentinhos-surpresa, na felicidade que promove a cada dia em seu lar... Seu exemplo de mãe e de mulher certamente dão muito orgulho à sua família e a mim também.

Aos meus pais também tenho que agradecer pelo que sou hoje; devo muito a eles. Mesmo que a velhice e a doença tenham ocupado um maior espaço em suas vidas nos últimos anos, eu os continuo amando, pelas condições que sempre me deram para concretizar meus planos, pelos pais esforçados que eles sempre foram...

Meu pai trabalhou a vida toda e nunca nos deixou faltar nada em casa. Sempre foi brigão, fazendo o tipo mal-humorado; porém, quem diria que o Mal de Alzheimer o faria mudar tanto! Acredito que com a sua doença, no último ano de sua permanência física entre nós, ganhei mais beijos e carinho do que em toda a minha vida! A doença parece que o deixou expressar esse amor que trazia em seu íntimo com espontaneidade. Saudades ... Meu pai, mas o que mais eu posso fazer além de amá-lo? A vida nos guarda surpresas que a gente nem imaginaria acontecerem. Como eu saberia poder um dia amá-lo tanto assim ... Peço a Deus sempre que te conserve a Seu lado, juntinho à Nossa Senhora!

Nesse contexto todo, em 12 de setembro de 2000, eu saí de casa. Uma atitude muito bem pensada. E necessária. Acredito que algumas vezes precisamos tomar decisões que não são fáceis mas que são pertinentes. E as coisas não saíram bem como eu imaginava... É uma pena.

No ano de 2001, muitas coisas aconteceram e fizeram com que eu me distanciasse muito de minha mãe. Inclusive fisicamente... Embora atualmente não possa contar com ela, com seu afeto, com seu amor, sou-lhe muito grata pelo apoio que me deu a vida toda favorecendo o meu estudo, o meu trabalho, costurando umas roupinhas que faziam bastante sucesso... Sempre me fez sentir o seu amor... Ainda hoje, lembro com saudade de nossas caminhadas nos parques, de nossas conversas ... Quem sabe, num dia desses ...

Ainda tenho muito a agradecer: aos amigos Rodrigo Navarro Lins e Patrícia (pelo apoio e amizade nos momentos difíceis); aos amigos Ramirez e Karina (pela amizade, pelos jogos de canastra e pela alegria dada ao José Luiz ao ser padrinho do Joãozinho – que nós todos amamos muito); aos amigos Ilza Rodrigues Jardim e Clóvis Carlos Carraro pela amizade e pelo efetivo apoio, necessários à conclusão deste estudo; à Doutora Brígida Cláudia Zeni Martins e ao Doutor Paulo Gabbardo Rafainer (pela sensibilidade, pelo apoio profissional competente e amigo); ao Doutor Carlos Eduardo

(pela autenticidade); à Dinda Luci e ao seu marido José Antônio Oliveira (pela atenção e orações – adoro vocês!); ao Renato, Lex Lutor, o “chinelinho mais rápido do oeste” (pelas amizade e alegria, pelo estímulo e pela atenção); à Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul (por me permitir realizar a presente pesquisa); às colegas que responderam ao questionário (e, principalmente, às entrevistadas); especialmente às colegas: Clauro, Beth, Nara, Ielva, Marília, Heloísa, Sinere, Cámen, Daniela, Rosa, Rosângela, Dóris, Luciane e Marilene (pela acolhida diária e otimista); à atual direção da escola e à professora Beatriz K pela atenção e carinho nesses momentos finais; aos alunos entrevistados; à professora Jaqueline Moll, pelas contribuições; aos professores, funcionários e colegas do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (principalmente, aos colegas de orientação Elza, Mireila, Claírton e Mariazinha); à direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneguetti (na pessoa da professora Gislaine), à professora Ana Brum e aos colegas Marcelo e Ana (que especialmente colaboraram na conclusão deste trabalho); aos meus amados padrinhos Regino Fernandes e Maria, e à querida Maruja, pelo otimismo e pelo carinho nos momentos difíceis; aos amigos Márcia Rosa da Costa e João Paulo Polli (pela colaboração e amizade); à amiga Márcia Amaral Corrêa Baltazar (pelo afeto); à amiga Margarete Azevedo (pelo apoio nos momentos difíceis e pela amizade sincera); à amiga Luciane Zanchet Cabreira (pelo companheirismo); à Iara Portugal e ao grupo de apoio aos familiares de pacientes com Alzheimer do Hospital de Clínicas (pela compreensão e acolhida); à Heloá (pela disponibilidade e amizade); ao sociólogo Aldovan do DEMHAB pela atenção dada quando da entrevista sobre o Rubem Berta; e, é claro, à Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, orientadora desse trabalho, pela competência teórica e ensinamentos significativos, pela seriedade, compreensão, paciência e amizade, pelos livros comprados para emprestar aos orientandos; dedicamos mais de seis anos na construção deste trabalho...

Aos professores da banca examinadora toda minha graditão!

A todos os amigos solidários nesta caminhada...

Agradeço a DEUS por tudo o que já aconteceu,

por este momento vivido e

por tudo aquilo que ainda há de vir...

(Autor desconhecido)

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	i
LISTA DE TABELAS	i
LISTA DE ABREVIATURAS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO	01
PARTE I - O contexto investigado	13
1. A democratização da gestão, o currículo, a pedagogia e a avaliação na perspectiva da SMED	14
2. Caracterização da escola investigada	26
3. A implantação do Ensino por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na escola	32
PARTE II - Referencial teórico de análise	41
4. Bernstein e a concepção dos códigos educacionais	45
5. Ladrière e o conceito de engajamento	53
6. Esteve e o conceito de mal-estar docente	56

PARTE III - Metodologia qualitativa e quantitativa	63
7. Descrição do processo de coleta de dados e caracterização dos sujeitos investigados	73
7.1 A aplicação do questionário	73
7.2 Perfil dos respondentes	75
PARTE IV – Análise das perspectivas de ensino das professoras da escola investigada	77
8. Opinião sobre o próprio trabalho docente na escola municipal	77
9. Notas dadas a si mesmas em comparação às notas dadas ao desempenho da escola e da SMED	79
10. A formação inicial e continuada e a proposta do Ensino por Ciclos de Formação	81
11. Satisfação e frustração profissional	85
11.1 A falta dos colegas e as influências na própria prática – soluções dadas	87
12. Relações entre o currículo e a avaliação do desempenho dos alunos	90
12.1 O aluno da escola na perspectiva das professoras	90
12.2 O currículo da escola após a implantação da proposta do Ensino por Ciclos de Formação	92
12.3 Avaliação do desempenho do aluno	93
12.3.1 Retenção/ não-retenção no Ensino por Ciclos de Formação	93

12.3.2 O fracasso escolar	95
13. Avaliação da proposta do Ensino por Ciclos de Formação em relação à seriação	97
13.1 Resistências ao Ensino por Ciclos de Formação	97
13.2 Avaliação do Ensino por Ciclos de Formação pelas 35 professoras que passaram da antiga à nova proposta	100
13.2.1 A influência da proposta na própria prática	101
13.2.2 A influência da proposta no desempenho dos alunos	103
13.3 O que “ <i>está dando certo</i> ” no Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente e na Rede Municipal	104
13.4 O que “ <i>não está dando certo</i> ” no Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente e na Rede Municipal	107
14. O conjunto das dimensões investigadas	110
PARTE V – Perspectivas das professoras no que tange ao currículo, à prática pedagógica e à avaliação do conhecimento educacional	114
15. Perfil das professoras entrevistadas	114
16. Perspectivas das professoras sobre o trabalho docente	117
16.1 Perspectivas das professoras sobre o próprio trabalho	118
16.2 Perspectivas das professoras sobre a prática pedagógica dos colegas	122
17. As relações entre os sujeitos e as “regras de convivência” na escola investigada	133

PARTE VI – REFLEXÕES FINAIS	135
18. ANEXOS	143
•ANEXO I – POLÍTICAS ESTABELECIDAS A PARTIR DE 1993	145
•ANEXO II – CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	147
•ANEXO III – CONTEXTUALIZAÇÃO DO BAIRRO E DO RESIDENCIAL RUBEM BERTA	149
•ANEXO IV – PESQUISA SÓCIO-ANTROPOLÓGICA	156
•ANEXO V – TABELA 1	163
•ANEXO VI – DECÁLOGO	164
•ANEXO VII – QUESTIONÁRIO	167
19. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERCENTUAL DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	33
GRÁFICO 2 – NOTAS AVALIANDO O PRÓPRIO TRABALHO	80
GRÁFICO 3 – NOTAS AVALIANDO A GRANDE ORIENTE	80
GRÁFICO 4 – NOTAS AVALIANDO A REDE MUNICIPAL	81
GRÁFICO 5 – POSICIONAMENTO SOBRE A RETENÇÃO DOS ALUNOS	93
GRÁFICO 6 – FATORES DE FRACASSO ESCOLAR	97
GRÁFICO 7 – RESISTÊNCIAS AO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO	98

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PORCENTUAL DE APROVAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	163
TABELA 2 – PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL LECIONANDO O ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO	75
TABELA 3 – TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO	76
TABELA 4 – NÚMERO DE HORAS DE DOCÊNCIA SEMANAL NA ESCOLA MUNICIPAL	76

TABELA 5 – A CONTRIBUIÇÃO DAS REUNIÕES DE FORMAÇÃO E DOS SEMINÁRIOS PARA A PRÓPRIA PRÁTICA	82
TABELA 6 – SOLUÇÕES DADAS AO PROBLEMA DA FALTA DOS PROFESSORES AO TRABALHO NA ESCOLA INVESTIGADA	89
TABELA 7 – CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA GRANDE ORIENTE	91
TABELA 8 – A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL/PROFISSIONAL DOS ALUNOS	92
TABELA 9 – FATORES DE FRACASSO ESCOLAR	96
TABELA 10 – A INFLUÊNCIA DA NOVA PROPOSTA NA PRÁTICA DOCENTE	101
TABELA 11 – A INFLUÊNCIA DA PROPOSTA NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	103
TABELA 12 – ASPECTOS INDICADOS QUE REFEREM-SE AO QUE “ESTÁ DANDO CERTO” NO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA GRANDE ORIENTE E NA REDE MUNICIPAL	105
TABELA 13 – ASPECTOS INDICADOS QUE REFEREM-SE AO QUE “NÃO ESTÁ DANDO CERTO” NO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA GRANDE ORIENTE E NA REDE MUNICIPAL	107
TABELA 14 – A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE	118
TABELA 15 – OCUPAÇÕES DE CONJUNTOS HABITACIONAIS NO ANO DE 1987, EM PORTO ALEGRE E REGIÃO METROPOLITANA	150

TABELA 16 – LOCAL E NÚMERO DE DOMICÍLIOS DO RUBEM BERTA I E II E ARREDORES	152
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

AP – Administração Popular

ASSEPLA – Assessoria de Planejamento

CT – Complexo Temático

EC – Escola Cidadã

ECF – Ensino Por Ciclos de Formação

Grande Oriente – Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande
Oriente do Rio Grande do Sul

NAI – Núcleo de Ação Interdisciplinar

OP – Orçamento Participativo

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POA – Porto Alegre

RB – Conjunto Residencial Rubem Berta

Rede – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

RS – Rio Grande do Sul

SE – Secretaria de Educação

SIR – Sala de Integração e Recursos

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TP – Turma de Progressão

RESUMO

Este estudo representa uma avaliação da implantação do Ensino Por Ciclos de Formação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul, situada no bairro Rubem Berta, em Porto Alegre, buscando apontar também aspectos do processo de implantação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Adotou-se a metodologia qualitativa e quantitativa na coleta, descrição e análise dos dados, tendo-se utilizado: questionário com os professores da escola, entrevistas com professoras e alunos, publicações da Secretaria Municipal de Educação – SMED – acerca da nova proposta, reportagens de jornais.

O referencial teórico de análise envolve, principalmente, Basil Bernstein Bernstein e a concepção de currículo, pedagogia e avaliação; Jean Ladrière e o conceito de engajamento; Esteve e o de mal-estar docente, visando entender os depoimentos das professoras da escola investigada.

A partir da perspectiva das professoras sobre a prática docente, levantam-se elementos acerca do currículo, da prática pedagógica e da avaliação, buscando-se compreender como está se dando a implantação do Ensino Por Ciclos de Formação – a proposta e sua realização.

Perceberam-se alguns entraves na implantação da nova proposta na escola investigada, relacionados, principalmente, à ausência de uma assessoria qualificada, por parte da SMED, e à definição do processo de avaliação. Destacam-se, entre outros obstáculos, a não-retenção dos alunos ao final do ano letivo condicionante do envolvimento de professores e alunos com o processo ensino-aprendizagem. Esta dissertação oferece subsídios para a reflexão sobre o Ensino Por Ciclos de Formação em Porto Alegre.

ABSTRACT¹

This study represents an evaluation of the implementation of the Learning by Formation Cycles in the Municipal Elementary School Grande Oriente do Rio Grande do Sul, situated in the Rubem Berta district/neighborhood, in Porto Alegre, attempting to point out aspects of the implementation process in the Municipal Schooling System of Porto Alegre.

A qualitative and quantitative methodology was adopted in the collection, description and analysis of the data. It was used a questionnaire with teachers of the school, interviews with teachers and students, publications of the Municipal Board of Education - SMED - about the new proposal and articles of newspapers.

The theoretical referential of analysis involves, mainly, Basil Bernstein and the curriculum conception, pedagogy and evaluation; Jean Ladrière and the engagement concept; Esteve and the teacher's indisposition, aiming to perceive the investigated school teachers' statements .

Based on the teachers' perspective about the teachers' practice ,elements are raised concerning the curriculum, the pedagogic practice and the evaluation, seeking to understand how the implementation of the Learning by Formation Cycles is being done – the proposal and its accomplishment.

Some obstacles in the implementation of the new proposal in the investigated school are being noticed, related, mainly, to the absence of a qualified assistance, by SMED, and to the definition of the evaluation process. Among other obstacles, the lack of retention of the students at the end of the school year, conditioned from the teachers and students' involvement with the learning

¹ Traduzido por Andréa Ferraz Wolwacz em março de 2002.

process, stands out. This dissertation offers guidance for the reflection on the Learning by Formation Cycles in Porto Alegre.

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras 'inflamadas', contraditadas, porém, por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro - os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que (. . .) vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos (Freire, 1981, p. 28).

INTRODUÇÃO

Acreditamos ser esta contextualização necessária, ao explicitar os pressupostos teórico-metodológicos desta dissertação¹. Relacionando as observações, bem como os dados coletados, com as leituras realizadas e construindo um pano de fundo teórico de onde emanam as questões de investigação, ressaltamos a relevância de conhecermos a história desta escola, para um melhor entendimento do problema de pesquisa.

Questões como os fundamentos filosófico-sociológicos que permeiam a práxis educativa, englobando a formação docente e os aspectos intrínsecos ao currículo, à pedagogia e à avaliação docente e discente, o processo de construção do objeto de pesquisa, entre outros, serão salientados neste

¹ Esta dissertação foi revisada, no que se refere à correção ortográfica e sintática (concordância, regência e colocação pronominal), por Marcelo Anderson Pinto Domingues, Mestre em Letras pela UFRGS.

estudo, contribuindo para a compreensão sobre a maneira como os campos da sociologia e da educação auxiliam no entendimento das questões educacionais propostas.

É num contexto de *“uma escola voltada aos princípios da inclusão social, da participação e da afirmação da aprendizagem para todos”* (Azevedo, 2000, p. 20), que esta dissertação vem contribuir para a reflexão apontada como necessária pelas professoras entrevistadas, docentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre², da Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul – a Grande Oriente.

O projeto *“Escola Cidadã”* é parte de um projeto político mais amplo da Administração Popular – AP, que, ao longo de três gestões, vem alterando a lógica do Estado Brasileiro.³

Nos próximos parágrafos, é realizada *“...uma breve caracterização da sociedade, do Estado e da educação brasileira em tempos de neo-liberalismo, para contrapor, posteriormente, o Projeto da Administração Popular e a respectiva proposta alternativa de educação”* (Veit, M. H. D., 2001).

Azevedo (2000, p. 28) salienta a questão de que: *“a radicalização da exclusão social como produto imediato da internacionalização do mercado tem como contrapartida a explosão da violência urbana, o controle de territórios inteiros pelo crime organizado, o aumento do terrorismo, o aparecimento de movimentos etnicistas e separatistas”*.

É assim que a lógica do mercado semeia a desigualdade, a exclusão dos direitos essenciais: trabalho, moradia, saúde, educação. A destruição do

2 Porto Alegre, é o maior município e capital do RS, com uma população de 1.251 mil habitantes, em 85 bairros (Azevedo, 2000, p. 83).

3 *“A experiência política ao longo de três gestões (1989-2000) construiu alternativas de gestão pública que, na prática, alteram a lógica do Estado brasileiro nas suas diferentes versões históricas (. . .) Gestões: 1989-92 – Prefeito: Olívio Dutra; 1993-96 – Prefeito: Tarso Genro; 1997-00 – Prefeito: Raul Pont”* (Azevedo, 2000, p. 46 e 54).

emprego, o subemprego, torna-se o problema principal – e não mais os baixos salários. Com a diminuição do papel do Estado frente às privatizações e a diminuição das receitas públicas, parcelas carentes da população ficam desassistidas, e, pouco a pouco, distanciam-se, cada vez mais, do efetivo usufruto de seus direitos elementares, base para um efetivo exercício da cidadania⁴ tão procurada.

Nessa lógica, os chamados serviços sociais, como, por exemplo, Educação e Saúde, devem ser privatizados, tratados como mercadorias. Para isso, “*é necessário também redimensionar o papel e o tamanho do Estado*” (Azevedo, 2000, p. 32). Para possibilitar este novo paradigma, salienta Azevedo (2000, p. 32):

Toda intervenção estatal, mesmo a pretexto de proteger os cidadãos, fere a liberdade individual, inibe a iniciativa privada, torna-se um entrave ao funcionamento do mercado e, portanto, ao próprio desenvolvimento. O Estado deve ser ‘mínimo’, isto é, sua existência só se justifica como um instrumento para viabilizar o funcionamento do mercado. O Estado deve garantir a desregulamentação da economia, das relações de trabalho, uma vez que o livre funcionamento do mercado criará naturalmente instrumentos auto-reguladores, gestados pela dinâmica da livre competição. Portanto, o papel do Estado é garantir o livre funcionamento das relações mercadológicas.

Significando a venda de empresas estatais que, até então, muitas delas, haviam cumprido significativo papel social, essa concepção de Estado implica as políticas de privatização.

4 “A cidadania genericamente definida na ordem jurídica, na Constituição, pressupõe uma série de direitos que não estão de fato assegurados. Ninguém nasce cidadão. A cidadania é um elemento histórico que envolve um conjunto de direitos e deveres, cujo exercício depende da correlação de forças existentes na sociedade. A conquista da cidadania vai para além do jurídico; é uma questão política que implica [a] conquista de legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de relações socioculturais. Cidadania é incompatível com exclusão social. O cidadão é aquele que exerce o direito de acesso ao produto material, cultural, aos valores e representações simbólicas historicamente reconhecidos como patrimônio social. A experiência que vivemos em Porto Alegre é uma dimensão importante, uma referência de prática concreta da construção de um governo democrático participativo e que, dialeticamente, conquista e constrói novos espaços de aprendizado da cidadania” (Azevedo, 2000, p. 61).

A nova cultura decorrente da hegemonia dos valores de mercado redefine os valores da escola, incidindo sobre a sua organização, sobre os seus objetivos e, inclusive, sobre o seu papel.

O novo padrão de acumulação capitalista, a difusão dos novos processos produtivos, a revolução da ciência e da tecnologia, os novos mecanismos de poder, os novos locais de tomada de decisão, a incidência da mídia na ressignificação dos valores e dos comportamentos colocaram em questão o papel da escola (. . .) As pressões concentram-se na formação de um novo senso comum sobre o papel da escola na economia globalizada. Trata-se de dar respostas a dois problemas em um só tempo. Estabelece-se um currículo hegemônico que expressa as vontades e os interesses dominantes da nova ordem. Paralelamente, toma-se um conjunto de medidas político-administrativas que, coerentes com os princípios da visão de Estado mínimo, gradativamente afastam o poder público da manutenção dos serviços sociais (Azevedo, 2000, p. 46).

Na prática, o autor aponta que o que acaba acontecendo é a descentralização das obrigações, que antes eram do Estado, no fornecimento de condições para a manutenção de cada escola e, portanto, de sua sobrevivência e, simultaneamente, a centralização do controle sobre os conteúdos que devem ser ministrados.

Os tão badalados *"Parâmetros Curriculares"* gentilmente sugeridos pela *União*, acabam, assim, tornando-se os únicos trabalhados em sala de aula, constituindo-se como conteúdos curriculares básicos, devido ao fato de que estão sujeitos a um sistema de avaliação e, outrossim, devido à falta de condições de implementação de medidas alternativas na maioria dos municípios e estados (Azevedo, 2000, p. 46-7).

Trabalhando um conhecimento padronizado de acordo com a ótica e os interesses sociais dos grupos dominantes, essa visão de escola produz um currículo homogêneo que acentua e consolida a exclusão dos setores sociais em desvantagem. O objetivo é desconstituir a escola como espaço público, construtor de valores e formador de sujeitos históricos conscientes de seus direitos, protagonistas de seus destinos. Essa concepção de escola concebe o seu currículo como uma estratégia para integrar as novas gerações às

necessidades do mercado. Procura alcançar o objetivo de *'apagar do imaginário social a idéia da educação pública como direito social e como conquista democrática associada às lutas no processo social de construção da cidadania'* (Suarez, 1995, p. 120 apud Azevedo, 2000, p. 47).

Para os autores da *"mercoescola"* a desigualdade é um valor positivo e natural; o estímulo à competição, o mérito dos *"melhores"*, a dita *"liberdade"* dos cidadãos e a concorrência são intrínsecos à essa concepção de escola. Não contemplando as necessidades dos desiguais, daqueles que estão socialmente em desvantagem, nessa concepção não cabem as idéias de solidariedade e igualdade, havendo a necessidade de um controle da qualidade freqüente por meio da avaliação externa:

Através de um instrumento técnico-burocrático será aferida a qualidade, isto é, será demonstrado quem conseguiu apropriar-se do conhecimento oferecido pelo currículo hegemônico. O sucesso individual, avaliado à luz das referências mercadológicas, expressará a reconversão cultural daqueles que assimilam os ensinamentos e os comportamentos requeridos pela *"nova ordem"* (Azevedo, 2000, p. 48).

Portanto, nesse contexto era necessário transformar a Escola Estatal Municipal em Escola Pública Municipal (Azevedo, 2000, p. 62); ou seja, substituir o conteúdo de uma escola com uma concepção homogeneizada por valores e interesses privados, por uma escola gerada pelos interesses de seus usuários. Criar na educação uma esfera pública não estatal possibilitaria a Porto Alegre construir uma política pública para a educação:

Em outras palavras, através da criação de mecanismos e de espaços de participação, iniciou-se, na segunda gestão, a transformação da escola estatal municipal em uma escola pública municipal. Começava-se a operar na educação a metamorfose política que a administração municipal já vinha realizando através do Orçamento Participativo da Cidade⁵, ou

5 *"O Orçamento Participativo [OP] constitui-se num vigoroso instrumento de mobilização, organizado a partir das 16 regiões da cidade que compõem a sua divisão geográfica e de cinco plenárias temáticas que têm como objetivo discutir políticas gerais para a cidade. Desenvolve-se em três etapas principais, além de outros desdobramentos. A primeira rodada (março/abril) é a fase em que a prefeitura presta contas da aplicação do orçamento do ano anterior; ao mesmo tempo, as comunidades levantam suas demandas e elegem seus delegados proporcionais ao número de presentes nas assembleias. Na fase seguinte, sob a coordenação*

seja, a transformação do Estado (esfera municipal) numa instituição realmente pública a serviço da formação, da conquista e do exercício da cidadania (Azevedo, 2000, p. 62).

Neste momento, indicamos que *“através desta pesquisa, a análise do processo educacional em transformação na escola investigada, contribuiu para que o corpo docente daquela instituição educacional refletisse sobre o seu fazer pedagógico”* (Veit, M. H. D., 2001). Pressupomos que esse seja um passo necessário, que precisa ser tomado em nossas escolas, para um movimento de mudança efetiva no processo pedagógico proposto na sala de aula, bem como, de retomada de suas implicações sociais. Consideramos que é só a partir do *“pensar sobre a própria prática”* que os educadores podem encontrar a *“unidade”*, bem como compreender a *“complexidade”* (Veit, L. M., 1980, p. 173-195) do processo educativo, para optar por promover a justiça na distribuição das oportunidades, tanto educacionais, quanto sociais. O excerto abaixo indica a magnitude da questão da distribuição dos recursos entre ricos e pobres:

Segundo Eric Toussaint, Coordenador do Comitê pela Anulação da Dívida Externa do Terceiro Mundo, sediado em Bruxelas, no informe de [19]97 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, os 348 [indivíduos] mais ricos do mundo tinham uma fortuna pessoal (. . .) [correspondendo a] 47% da população mundial. No informe do PNUD de 98, a concentração da riqueza fez com que o número de 348 mais ricos baixassem para 225. O informe do PNUD admite que um imposto de 4% sobre a fortuna dos 225 mais ricos poderia satisfazer todas as necessidades básicas da população mundial em matéria de saúde, acesso à água potável, programa de vacinação universal e outras medidas e programas sociais de atendimento básico (Azevedo, 2000, p. 34).

Torna-se necessário explorarmos, neste momento, o conceito de Educação e isso será desenvolvido a partir da contribuição de Veit, L. M. (1980). A educação se define enquanto uma ação na qual é inerente a liberdade; como possibilidade e autonomia; atualiza-se na relação

dos delegados, são discutidas as demandas. O governo é chamado para discutir as políticas setoriais e as demandas são hierarquizadas e pontuadas de um (1) a quatro (4). É a fase intermediária. Em seguida, é realizada a segunda rodada em que são eleitos os Conselheiros do OP que, juntamente com os técnicos do governo, vão compatibilizar as demandas priorizadas com os recursos existentes para a sua viabilização” (Azevedo, 2000, p. 58).

intersubjetiva que é histórica, sendo a cultura o espaço necessário à reflexão acerca das experiências que despertam para possibilidades.

Apontando as relações intrínsecas entre “Educação e História”, Veit, L. M. (p. 194) destaca a idéia de que o homem define-se no processo educativo, pois, enquanto esta – a História – realiza as possibilidades do homem como liberdade, ele as concretiza por aquela. “Liberdade” e “possibilidade” definem, portanto, o homem enquanto ser “autêntico”, como sendo histórico. Assim, o homem não se repete; ele só existe nas suas possibilidades, no seu “*devoir*”. Segundo Veit, L. M. (p. 194), o conceito de educação é muito abrangente...

Inclui todo tipo de aprendizagem, desde aprender a nadar numa piscina até aprender a viver na família e sociedade. Ao termo idêntico deve corresponder uma identidade não de conteúdo mas de sentido. Onde o homem como tal acontece, por força duma ação intencional e livre, lá temos um processo educativo. Este é o significado primeiro de educação. Por ele temos a unidade analógica de sentido das demais acepções, quando por extensão chamamos “educação” todo impulso direto ou indireto que contribui para que a teleologia imanente ao homem, ser mais, se cumpra.

O Fórum Social Mundial, ocorrido em janeiro do ano 2000 em Porto Alegre, representou um fato político significativo em oposição ao Fórum Econômico Mundial, que vem ocorrendo em Davos, na Suíça, já há trinta anos, ao final de janeiro. Azevedo⁶ (2000, p. 38) sobre isso salienta que:

O Fórum de Davos cumpre papel estratégico, alimentando, desde 1991, os que aplicam e patrocinam o pensamento e as políticas neoliberais. A sustentação de Davos dá-se através de uma fundação suíça, financiada por mais de 1000 empresas multinacionais. O objetivo do Fórum Mundial é a constituição de um espaço de troca de experiências, de criação de canais orgânicos para a formulação de estratégias entre ONGs, movimentos sociais, sindicatos, entidades religiosas, visando construir alternativas concretas em nível nacional e internacional para a mobilização da sociedade civil.

As grandes manifestações como as de Seattle e Washington e a do Fórum Social Mundial, significam a resistência à continuidade da construção de um movimento de internacionalização do capital (Azevedo, 2000, p. 38). De

agora em diante, as instituições e os governantes que gerenciam o capitalismo, “deverão levar em consideração as vozes que emanam ao Sul do Equador” (Veit, M. H., 2001).

Assim é que:

As entidades que lutam em seus respectivos países descobriram que é possível romper o isolamento. Milhares de sindicatos, ONGs, entidades religiosas e movimentos populares começam a trocar informações, promover ações comuns, mobilizar a cidadania, constituindo um movimento mundial de resistência à globalização neoliberal (Azevedo, 2000, p. 38).

Tais organizações têm a democracia e o desenvolvimento humano como prioridades, objetivando a construção de uma nova ordem mundial, centrada no ser humano e na justiça social:

Os que promovem a atual ordem mundial estarão, como sempre, reunidos em Davos, na Suíça, no Fórum Econômico Mundial. Os que se contrapõem em todos os países ao “pensamento único” e estão construindo alternativas a ele estarão, simultaneamente, reunidos em Porto Alegre, Brasil, no Fórum Social Mundial (Boletim FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, Julho/2000 apud Azevedo, 2000, p. 38).

Nesse sentido, cabe destacar:

... a identidade de método entre o governo federal e o governo estadual da gestão que precedeu o governo popular. O governo federal desconheceu o projeto de LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a educação – que foi construído pelo movimento democrático através do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. No Fórum, estiveram os representantes da maioria das entidades educacionais do país, todos os segmentos envolvidos na educação, passando a discussão por estudantes, professores, sindicatos, poder público, funcionários de escola, conselho de reitores de universidades públicas e privadas. Ao cabo de cinco anos de negociações e discussões, chegou-se ao projeto aprovado pela câmara federal. Este projeto foi o resultado de mediações entre interesses contraditórios, mas absorveu o conceito de educação pública como direito, entendido como educação básica a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Entretanto, o governo, através do senador Darci Ribeiro, manobrou e impôs um projeto que, autoritariamente, desconheceu tudo o que havia sido constituído pela sociedade.

Outra atitude autoritária foi o atropelamento da discussão do Fórum de Valorização do Magistério, construído pelo movimento dos educadores que o governo desfigurou totalmente com a sua proposta (Azevedo, 2000, p. 53).

É também dessa maneira que o direito à pré-escola sofre um grande retrocesso, fazendo com que os municípios que nela investem estejam contribuindo na sua desqualificação. A municipalização do Ensino Fundamental⁷ estimula as prefeituras a oferecer maior número de vagas nesse nível de ensino⁸, fazendo com que a pré-escola⁹ seja inviabilizada e deixando que os municípios tornem-se dependentes dos repasses dos Estados e, esporadicamente, da União.

Da mesma forma, O Fórum Nacional de Valorização do Magistério, cuja proposta destina 60% do fundo para pagamento de professores, garantindo, teoricamente, segundo o Ministério da Educação, um salário médio de R\$300,00 (trezentos reais), divulgado como piso salarial para o magistério, transforma o piso numa proposta vaga de salário médio de R\$300,00 (trezentos reais) – o governo, sendo um de seus principais membros, apropriou-se do espaço político do Fórum, dando-lhe um novo conteúdo (Azevedo, 2000, p. 49).

7 "Em 1996, a SMED iniciou uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação [SE], criando o Sistema Unificado de Matrículas. Em uma central de vagas totalmente informatizada, operada por uma equipe mista SE/SMED, é garantido o acesso para todos que buscam vagas. É estabelecido período único de inscrições e matrículas, uniformizando os critérios de ingresso, distencionando o processo, evitando as filas características que ocorriam na forma tradicional. Este processo possibilita que as duas secretarias realizem movimentos de inclusão de alunos que buscam vagas, bem como uma avaliação constante do poder público sobre as regiões que têm atendimento pleno e aquelas que necessitam de ações específicas para a garantia do acesso a todos" (Azevedo, 2000, p. 68).

8 Em relação ao Ensino Fundamental, as Redes Municipal e Estadual contemplam a demanda da cidade, possibilitando uma estrutura que garante a democratização do acesso (Azevedo, 2000, p. 68).

9 "A partir de 1991, a Rede Municipal cresceu e diversificou significativamente o atendimento à educação infantil de zero a seis anos (. . .) A Secretaria Municipal de Educação (SMED) desencadeou um conjunto de ações, visando democratizar o acesso às unidades de Educação Infantil. Os critérios de ingresso são discutidos e definidos em conjunto com a comunidade, sendo garantida a divulgação dos períodos de inscrição e da aplicação dos critérios, visando assegurar a transparência do processo. A ocupação das vagas existentes é feita através de comissão composta pela escola e pela comunidade. A comissão procura agilizar a ocupação de vagas, sempre que fique comprovado a irreversibilidade do afastamento de um aluno" (Azevedo, 2000, p. 65-6).

É nesse contexto sócio-político que este estudo vem contribuir com uma reflexão sobre a mudança na organização do Sistema de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: a implantação do Ensino por Ciclos de Formação, seus encantos e desencantos, as expectativas, as frustrações ... Serão levantadas relações entre o “*discurso pedagógico oficial*” da SMED e as “*ideologias e perspectivas de ensino*” das professoras entrevistadas, sendo utilizados documentos oficiais da SMED, reportagens de jornais e revistas, questionário oferecido a todos os professores da escola investigada, entrevistas com professoras e seus alunos¹⁰.

Este estudo faz parte: da Linha de Pesquisa: “*O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos*”, do Eixo Temático: “*Cultura, currículo e sociedade*”, da Temática: “*Sociologia e educação*”, do Projeto de Pesquisa: “*Perspectivas de Ensino na Educação Fundamental*” – coordenado pela professora Doutora Maria Helena Degani Veit.

Durante minha formação no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vários seminários contribuíram significativamente, fornecendo subsídios para o enriquecimento desta dissertação. Dentre eles, destaco:

- EDP 53 S. A. : SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA; EDP 56: L.D.: SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO EM BASIL BERNSTEIN; EDP 53: S. A.: PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO com a professora Doutora Maria Helena Degani Veit, orientadora deste estudo;
- EDP 02: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E EDP 02: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II: FORMAS DE RACIONALIDADE FILOSÓFICA E A

10 Os conceitos que explicitam as dimensões daquilo que neste estudo entende-se por “*ideologia*” e “*perspectiva de ensino*” originaram-se da leitura de Veit, M. H. D. (1992) e serão explicitados na **PARTE II** desta dissertação: “*REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE*”.

QUESTÃO DO MÉTODO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO,
com a professora Doutora Rosa Maria Martini;

- EDP 52: S. A. : O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE E JEAN PIAGET com os professores Doutores Nilton Bueno Fischer, Fernando Becker e Balduino Antônio Andreola;
- EDP 72: POLÍTICA EDUCACIONAL: LEGISLAÇÃO E REFORMA EDUCACIONAIS NO BRASIL com a Professora Doutora Maria Beatriz Moreira Luce.

Com breve referência, serão explanados a seguir cada uma das partes deste estudo:

A **PARTE I** – “O CONTEXTO INVESTIGADO” – abrange a proposta do Ensino por Ciclos de Formação na perspectiva da SMED, a caracterização da escola investigada, do bairro Rubem Berta e do Residencial de mesmo nome. Inclui uma descrição do processo de implantação do Ensino por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na Escola Municipal Grande Oriente do Rio Grande do Sul, enfatizando a realização da pesquisa sócio-antropológica e a construção do complexo temático;

A **PARTE II** – “REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE” – abarca as concepções teóricas adotadas: Basil Bernstein e a concepção dos códigos educacionais; Jean Ladrière e o conceito de engajamento; José Manuel Esteve Zarazaga e o conceito de mal-estar docente;

A **PARTE III** – “METODOLOGIA QUALITATIVA E QUANTITATIVA” – refere-se ao método de pesquisa e às técnicas de coleta de dados adotadas: observação participante, questionário, entrevistas em profundidade, análise de documentos, com descrição do processo de delineamento deste estudo;

Na **PARTE IV** – “ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DE ENSINO DAS

PROFESSORAS DA ESCOLA INVESTIGADA” – dá-se a apresentação dos dados da pesquisa, estabelecendo-se relações entre as propostas do Ensino por Ciclos de Formação e do Ensino por Seriação na perspectiva das professoras da escola investigada a partir da aplicação do questionário;

A **PARTE V** – “*PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS NO QUE TANGE AO CURRÍCULO, À PRÁTICA PEDAGÓGICA E À AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL*” – especificamente ressalta o perfil das três docentes entrevistadas em profundidade, a opinião de seus alunos sobre a sua prática pedagógica, suas perspectivas acerca de sua própria prática e da dos colegas, descrevendo, interpretando e avaliando o conhecimento, a prática pedagógica e a avaliação inerentes ao processo ensino-aprendizagem, bem como as relações de convivência entre os sujeitos na escola investigada.

Por fim, nas “*REFLEXÕES FINAIS*”, realiza-se uma avaliação do Ensino por Ciclos de Formação, apontando sugestões de continuidade para esse programa de ação educativa.

É importante destacar a especificidade deste estudo a partir da perspectiva de educadoras engajadas e da mudança na proposta educativa vivida na Escola Municipal Grande Oriente do Rio Grande do Sul, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo (...) de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento” (Freire, 1997, p. 141).

PARTE I – O CONTEXTO INVESTIGADO

Para a realização deste estudo torna-se necessário caracterizar primeiramente: a proposta de Ensino por Ciclos de Formação a partir da perspectiva da SMED, enquanto origem de sua implantação; a escola Grande Oriente, a fim de compreender o seu processo; o bairro e o Residencial Rubem Berta, a fim de contextualizar a realidade da escola investigada, bem como abarcar o processo de implantação do Ensino por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – Rede – e, particularmente, na referida escola, a fim de que seja possível tratar as questões propostas que serão explicitadas na **PARTE III** deste estudo: “**METODOLOGIA QUALITATIVA E QUANTITATIVA**”.

1. A democratização da gestão, o currículo, a pedagogia e a avaliação na perspectiva da SMED

Nesta seção, examinamos as concepções de democratização da gestão, de currículo, prática pedagógica e avaliação na definição da SMED:

A democratização da gestão é uma importante dimensão, embora não a única, de democratização da escola. A escola cumpre um importante papel na educação para a democracia e para a construção da cidadania. A Escola Cidadã tem se constituído em espaço permanente de experiências e práticas democráticas (. . .) O projeto Escola Cidadã não se pretende original quanto às suas vertentes políticas, sociais e culturais. Ele é o produto histórico da construção social das lutas pela afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade (. . .) associada a um projeto sociocultural voltado à formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência (Azevedo, 2000, p. 69;83).

Azevedo (2000, p. 69) explica que o aprendizado da democracia vem, cada vez mais, se incorporando às práticas cotidianas, estando intrínseco às relações de poder que se desenvolvem no interior da escola e em suas interações com a comunidade. É o papel de uma escola que produz pelos seus processos educativos e suas relações, métodos e práticas que contribuem para a formação de uma cultura democrática, possível de alastrar-se pelo tecido social.

O objetivo básico das relações democráticas na escola é colocar em prática o conceito de uma Educação Dialógica¹¹, que concebe a construção do conhecimento nas interações entre os sujeitos e destes com o meio, no diálogo estabelecido entre os saberes, na convivência construtiva das diferenças, na aprendizagem com criticidade, possibilitando uma intervenção transformadora da realidade.

11 Este conceito origina-se na literatura em Paulo Freire.

Espaços públicos de vivências da cidadania, aponta Azevedo (2000, p. 69), são assegurados pelos mecanismos de gestão desenvolvidos pela escola democrática. Incorporados a esses tipos de vivências estão: a participação dos diferentes sujeitos, a expressão do contexto sociocultural, do saber popular e sua mediação com os conhecimentos científicos sistematizados e acumulados pela humanidade, daí resultando novas sínteses, novos conhecimentos socialmente úteis e historicamente contextualizados. A concretização desse avanço democrático (Azevedo, 2000, p. 70) subentende a igualdade e a equidade nas condições de participação dos diversos segmentos que formam a comunidade escolar, tendo, cada um, a garantia de respeito aos seus diferentes saberes, valores e papéis.

A lógica democrática da proposta, ora em discussão, subentende o fortalecimento do coletivo, a democratização das informações, a viabilização a cada segmento da construção de suas falas, o conhecimento de cada um sobre o funcionamento e a gestão da escola. Possibilita, assim, a construção conjunta dos poderes, o respeito aos diferentes papéis, a divisão de responsabilidades e a conscientização de cada um de seus direitos e deveres.

Azevedo (2000, p. 70) destaca:

É fundamental que professores, funcionários, pais e alunos conheçam os critérios de ingresso na escola, as concepções e definições sobre currículo e avaliação, que possam discutir tanto os processos, quanto os resultados, traduzidos em índices de evasão e repetência e que conheçam e possam discutir a proposta político-pedagógica da SMED, fazendo parte efetiva do processo pedagógico. O espaço de debate, a organização dos segmentos da comunidade escolar e a participação cada vez mais qualificada destes segmentos têm garantido a mobilização na construção coletiva da escola. As decisões tomadas são crescentemente reconhecidas como expressão da vontade coletiva, ampliando o compromisso dos sujeitos e grupos com a sua aplicação.

Para que efetivamente aconteça a democratização da gestão, torna-se necessário que as escolas realmente tenham acesso aos recursos materiais envolvidos no processo de implementação e qualificação das políticas construídas no coletivo. Mas é a tomada de decisões que configura o espaço

de autonomia da Escola Cidadã, onde o fundamental é a adesão dos professores à proposta e a participação da comunidade na definição das prioridades e na aplicação dos recursos.

O currículo é visto pela Rede como sendo o cerne da educação escolar, um fenômeno histórico, resultante de *“forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais”* (SMED, 1996, p. 7). É nessa perspectiva que o currículo é visto como ação, trajetória, *“caminhada construída coletivamente em cada realidade escolar de forma diferenciada; (. . .) um processo dinâmico, (. . .) sujeito a inúmeras influências”* indeterminado e flexível. Por detrás dessa concepção de currículo há as concepções de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e referência às classes sociais à que os indivíduos pertencem, ligadas invariavelmente a uma proposta político-pedagógica intencional e reveladora de consciência e de compromisso social.

Dessa forma é que o currículo é entendido como: *“... uma prática, (. . .) expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada”* (SMED, 1996, p. 7).

Como parte dessa experiência, as instituições educacionais adotam diferentes modos de organização social, com o estabelecimento de um diálogo entre a sociedade, educadores e educandos.

Nesse sentido, são as instituições escolares as responsáveis por selecionar, organizar e divulgar *“determinados significados sócio-culturais, normas e valores que preservam e/ou problematizam a relação de dominação estabelecida na esfera do poder econômico”* (SMED, 1996, p. 7). A Rede define, ainda, que é preciso conceber todos os envolvidos nesse processo cultural como sujeitos sociais e não apenas meramente sujeitos cognitivos. É, assim, postulada:

Uma escola democrática que considere as características do desenvolvimento humano, que garanta o acesso ao conhecimento para todos, que respeite as diferenças, que trabalhe coletivamente e que tenha na participação e na inclusão suas bases fundamentais, não cabe na estrutura da escola tradicional (Azevedo, 2000, p. 77).

A ousadia da Rede levou a construir uma nova instituição escolar superadora da escola tradicional, com uma outra organização, uma outra cultura escolar, progressista, democrática, participativa, inclusiva e comprometida com a transformação social.

A pedagogia da participação (Azevedo, 2000, p. 78) torna-se um instrumento de valorização da ação coletiva, um instrumento possibilitador do conhecimento do contexto sociocultural, dando significado ao currículo e dando sentido às aprendizagens propostas pelos educadores.

O currículo seria constituído, nessa concepção, pelo modo pelo qual o educando vive as oportunidades oferecidas pela escola, ampliando sua maneira de ver o mundo. É assim que o currículo torna-se *“uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os sujeitos, com a história, com a sociedade e com a cultura”* (SMED, 1996, p. 7).

Foi com essa intenção educativa que os participantes do II Congresso Municipal de Educação aprovaram, dentre outros princípios, o abaixo transcrito:

...currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser (SMED, 1995, Princípio 35 apud SMED, 2000, p. 61).

Qualquer tipo de organização curricular possui um modelo pedagógico subjacente. O processo pedagógico numa Escola Cidadã deve contemplar, além de tudo, alguns temas que são geralmente excluídos do cotidiano das demais escolas, tais como: criticidade, criatividade, curiosidade, conflito, contradições e problematização da realidade, considerações sobre a construção e a provisoriade do conhecimento, sobre a avaliação

emancipatória, a distribuição democrática e solidária do tempo na escola, e a gestão coletiva da vida escolar.

Nesse sentido, a proposta curricular procura responder a algumas perguntas fundamentais: *“o que, quando e como ensinar”*.

E, da mesma forma: *“o que, quando e como avaliar”* – delineando que futuro queremos construir.

Acrescente-se, a essas, a questão: *“com quem planejar, ensinar e avaliar”*.

Currículo e conhecimento são duas idéias indissociáveis; o currículo tem a ver com o processo pelo qual o indivíduo adquire, assimila e constrói conhecimentos em um tipo particular de experiência proporcionada pela prática pedagógica.

A Rede ressalta a idéia de que o conhecimento deve ser construído pelo grupo envolvido, e que a mudança no currículo só acontecerá se o professor desenvolver consciência política, competência técnica e visão coletiva.

Isso significa que não podemos nos limitar a discutir programas, conteúdos, grades e cargas horárias. Experiências dessa ordem já foram realizadas várias vezes, sem que, de fato, a escola tenha se transformado. Necessariamente o que se busca com uma nova organização curricular é a inter-relação entre as áreas do conhecimento e entre estas e o conhecimento da sociedade mais ampla.

Diante de uma nova perspectiva curricular é preciso ter claro uma linha de ação que ofereça um ponto de partida sobre como o *“Plano de Trabalho”* de cada área do conhecimento se organiza. Cabe aqui frisar que, para a SMED, não há uma outra compreensão senão aquela que coloca o currículo numa perspectiva progressista e transformadora.

Para a SMED, o currículo de uma escola se expressa através de um conjunto de atividades que, de maneira direta ou indireta, interfere no processo de criação, produção, transmissão e assimilação do conhecimento.

Tal perspectiva foi formulada em consonância com a teorização de Bernstein (Domingos et alii, 1986), cuja obra se desenvolve a partir de 1971¹²: o currículo é pensado em seu sentido mais abrangente, no qual se inserem as práticas que constituem a vida escolar e o processo de desenvolvimento da aprendizagem, dentro e fora do espaço restrito da escola, influenciadas pelas relações de poder e de controle. Portanto, para Bernstein, num “*currículo de integração*” – proposto pela SMED – não cabe pensar nas vivências escolares e extra-escolares como experiências dissociadas e, até mesmo, antagônicas (Na **PARTE IV** deste estudo: “*ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DE ENSINO DAS PROFESSORAS DA ESCOLA INVESTIGADA*”, estes aspectos serão aprofundados).

Assim, quando falamos em currículo na perspectiva da SMED, estamos tocando na questão das ações e inter-relações, teorizadas por Bernstein, que se estabelecem dentro da prática cultural e social, na qual a escola está inserida, e que são determinantes do processo de desenvolvimento dos sujeitos ali envolvidos. Desse modo, torna-se necessário que a escola seja concebida como uma instituição social que se insere em um contexto mais amplo que o escolar: um contexto sócio-político-econômico-cultural.

Por isso, o processo de reestruturação curricular, proposto pela Administração Popular, busca ampliar esta consciência da escola como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social, e onde os avanços sociais são expressos, pensados, analisados e vivenciados, sendo, essa, uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da

12 “Em 1971, Michael F. D. Young edita *Knowledge and Control*, trazendo a público os primeiros escritos da ‘nova sociologia da educação’ que tematizam o conhecimento escolar no sentido aplicado pela SMED, mas cuja autoria é significativamente apagada das volumosas falas sobre o assunto” (Veit, M. H. D., 2001).

escola, a partir da história dos sujeitos que dela fazem parte. Assim, o saber escolar se impregna daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania.

No Congresso Constituinte Escolar, esse princípio da “*Reestruturação Curricular*” ficou muito bem expresso a partir da elaboração coletiva e da aprovação da seguinte idéia:

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), do(a) aluno(a), quanto do(a) pai/mãe e do (a) funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela ‘curiosidade científica’, de forma: dinâmica, criativa, crítica, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora, original e lúdica (SMED, 1995, Princípio 37 apud SMED, 2000, p. 61).

A concepção acima deixa claras e evidencia as dimensões educativas que a Rede pretende modificar e que tornam-se Parâmetros Diretivos na Reestruturação Curricular e na elaboração dos novos Regimentos, constituindo-se em uma identidade própria para a “*ESCOLA que se pretende CIDADÃ*” (SMED, 1996, p. 10).

Dessas reflexões são salientados pela SMED alguns itens que devem ser pensados numa Reestruturação Curricular:

a) insistir nas relações indispensáveis que unem todas as áreas do conhecimento, pois estuda-se a realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas; isso pressupõe uma íntima ligação entre o conhecimento historicamente acumulado e o conhecimento emergente da realidade atual expressa pelo contexto sócio-histórico-cultural dos educandos; b) estudar as ligações permanentes existentes entre a história natural e social; c) apontar linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada área do conhecimento possa elaborar seu Plano de Trabalho na discussão coletiva com as demais áreas, tendo clareza da necessidade de uma inter-relação solidária; d) sistematizar a prática curricular através de ações metodológicas e didáticas que garantam um projeto de escola progressista e transformadora, o que tenderá a modificar crítica e criativamente o contexto (SMED, 1996, p. 10).

A partir desses pressupostos é que a SMED propôs na Rede a estruturação da Educação Básica em três Ciclos de Formação, cada um de três anos; ampliando-se a escolaridade básica obrigatória de 1º grau para nove anos.

As escolas que se organizam por Ciclos têm demonstrado que o Ensino por Ciclos de Formação oferece um ensino sem reprovações no processo ensino-aprendizagem dos alunos. É assim que o Ensino por Ciclos de Formação busca contribuir no respeito ao ritmo, ao tempo e às experiências de cada educando. Nas orientações do 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 (embora a SMED tenha críticas sérias quanto a seu conteúdo e método de elaboração) foi apontada a necessidade de, a nível nacional, buscar-se a flexibilização do Ensino Seriado:

'A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem da criança e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas, ou a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto, perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período [ou idade cronológica] em questão' (MEC, 1995, p.11 apud SMED, 1996, p. 11).

Em cada Ciclo de Formação há um conjunto de princípios e conhecimentos que remetem ao trabalho pedagógico e ao caminho a ser percorrido, desde o primeiro ano do primeiro ciclo, até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final da Educação Básica. Cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sociocultural, enriquece as suas vivências, dando a continuidade ao processo ensino-aprendizagem. É assim que o Ensino por Ciclos de Formação busca promover o sucesso dos educandos. A estruturação do tempo por ciclos:

operacionaliza, de forma mais ampla, um enfrentamento sério da questão do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação

sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento de cada educando. Eis porque se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada ciclo (SMED, 1996, p. 11).

A Rede não quer dizer com isso que cabe ao regime seriado a responsabilidade pelo insucesso dos educandos; isto deve-se a vários fatores no conjunto da proposta político-educacional referida. No entanto, salienta que a seriação mostra constantemente, no decorrer da vida escolar dos educandos de classes populares, impedimentos para a continuidade e terminalidade dos seus estudos – o direito prescrito na Lei 5692/71.

Constata-se isso pelos altos índices de reprovação e evasão de educandos oriundos de classes populares. Verifica-se que essas crianças e jovens, em sua trajetória escolar, são marcadas em sua maioria:

pela exclusão da escola, vivenciada através do fracasso crônico (. . .) pela defasagem idade-série, evidenciada especialmente por três situações: primeiro, pela dificuldade de acesso à escola por um grande contingente que, em idade hábil, nela procura vaga; segundo, pelos problemas sócio-econômicos que acabam antecipando a entrada dessas crianças e jovens no mercado de trabalho (remunerado ou não) tornando incompatível essa precoce inserção com os horários estipulados tradicionalmente pelas escolas; terceiro, pela organização curricular e administrativa perseguida nas diferentes instâncias educacionais, que termina por funcionar como mecanismo de seleção que expulsa, de maneiras evidentes ou sutis, aqueles que mais necessitam da escola pública (SMED, 1996, p. 12).

No sentido de superar essa realidade é que foram organizadas, em cada ciclo, as Turmas de Progressão – TPs – visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade¹³, a partir de um trabalho direcionado para a superação das dificuldades apresentadas por cada um desses educandos.

13 De acordo com Veit, M. H. D. (2001), já houve experiência deste cunho no RS em 1958 analisada em sua dissertação de mestrado defendida na Universidade de Wisconsin – Milwaukee e não podemos deixar de ressaltar esse fato.

As TPs têm uma organização de tempo-ano diferente da organização ano-ciclo: os educandos que nelas estiverem poderão avançar para o ciclo seguinte, a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente seus estudos e desde que o coletivo de professores do Ciclo em que se encontra um referido aluno esteja ciente, concorde com sua progressão e com o “*sistema de avaliação*” proposto no Ensino por Ciclos de Formação.

Nas TPs, os alunos são organizados de acordo com a idade, a fim de respeitar o estágio pelo qual passam, reunindo sujeitos com vivências e interesses parecidos. O objetivo da organização das TPs é atender àqueles alunos com defasagem entre idade e escolaridade, sendo seu tempo organizado de modo mais flexível, tornando-se uma alternativa para os alunos com histórico de fracasso escolar.

A Rede ressalta que é preciso admitir que a escola pública brasileira não está suficientemente organizada e preparada para desenvolver um trabalho educacional que atenda às necessidades e interesses subjacentes às questões colocadas e vivenciadas por um número cada vez maior de crianças e jovens das camadas populares.

Embora no trabalho pedagógico da escola seja considerado um período maior de tempo – três anos em cada ciclo – *‘a idéia da escolaridade em ciclos não exclui a estruturação ano a ano, mas introduz nesta estrutura uma dimensão que a torna mais flexível e menos fragmentada’* (MEC, 1995, p. 18; apud SMED, 1996, p. 13).

Assim, a organização do ensino em Ciclos de Formação oferece alternativas para a superação desses problemas, apostando na ruptura da exclusão social, propiciando um ensino direcionado às classes populares.

Como aponta Azevedo (2000, p. 72), a criação dos Núcleos de Ação Interdisciplinar – NAIs – provavelmente tenha sido a mudança mais importante na implantação da proposta de Ensino por Ciclos de Formação. Os NAIs foram

criados em número de sete de acordo com a distribuição geográfica das escolas e as regiões do Orçamento Participativo – OP. A função dos NAIs era fazer uma relação direta entre as escolas e a comunidade, sendo um canal de diálogo e de implementação das políticas da SMED, socializando informações, levando à Secretaria as opiniões das comunidades escolares, e, ao mesmo tempo, oferecendo assessoria técnica e política aos diferentes segmentos escolares. Foram os NAIs e a Assessoria Comunitária os precursores na criação e dinamização dos canais necessários para a democratização das relações entre outros órgãos da Prefeitura, as entidades comunitárias e as instâncias do OP¹⁴.

No processo de democratização da SMED em suas relações com as escolas, um outro aspecto importante foi o estabelecimento de uma série de políticas a partir de 1993 – a explicitação desses aspectos encontram-se no ANEXO I.

Na Rede, a organização do Ensino por Ciclos de Formação¹⁵ dá-se em três ciclos com o tempo de três anos cada. Uma visão sinóptica interligando as

14 O OP foi adotado em 1989 a fim de promover a discussão e a elaboração do Plano de Investimentos da cidade de maneira participativa (Azevedo, 2000, p. 83).

15 O 'Ensino por Ciclos de Formação' é uma proposta pedagógica que supõe um modelo pedagógico que pretende incluir no cotidiano da escola uma organização curricular que privilegie a inter-relação entre as áreas do conhecimento – necessariamente estabelecidas dentro da prática cultural e social – e entre essas e a vida vivida, teoricamente voltada às classes populares – na superação das condições de dominação a que estão submetidas. Entende currículo e conhecimento como duas idéias indissociáveis, como processos históricos, expressão da organização dos saberes dos sujeitos. Compreendendo o currículo de maneira processual, num movimento dialético de ação-reflexão-ação, a Rede estruturou a Educação Básica (o processo de formação que vai desde a educação infantil à adolescência), em três Ciclos de Formação, tendo cada um a duração de três anos, ampliando para nove anos a escolaridade básica obrigatória de Ensino Fundamental. Cada Ciclo de Formação possui princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico, bem como, o caminho percorrido pelo educando desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, do início até o fim da Educação Básica – entendida pela Rede como um processo de formação em seu sentido amplo, abrangendo da educação infantil à adolescência, tendo sido denominada no Brasil por Ensino de 1º grau ou Ensino Fundamental (. . .) Partindo da perspectiva de que é na medida em que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos por cada ciclo que suas vivências deverão ser enriquecidas, tomando a escola organizada num movimento pedagógico teoricamente flexível, é que a Rede acredita estar voltada ao sucesso dos educandos. Buscar romper com a exclusão social, dar as possibilidades aos educandos para que superem as suas dificuldades no decorrer de cada ciclo, tornar possível a continuidade e terminalidade dos estudos àqueles que são os mais

características do desenvolvimento humano aos pressupostos que fundamentam a seleção do que será trabalhado em cada ciclo pode ser encontrada no ANEXO II.

É assim que, na medida em que o homem cresce, suas concepções e suas relações com o mundo físico e social se transformam; a cada idade o homem responderá de forma diversa a uma mesma situação vivenciada e observada. O seu desenvolvimento, evidentemente, não pode ser mensurado quantificando informações e conhecimentos, mas observando-se e descrevendo-se os processos de organização, reorganização e sistematização dessas informações e conhecimentos.

Torna-se importante refletir acerca das concepções de Snyders sobre cada fase da vida da pessoa:

'A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...) pois o tempo todo, ela teve que enfrentar situações novas (...). Temos que incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente' (1993, p. 29-30 apud SMED, 1996, p. 19).

Cada experiência escolar em particular deve assegurar a realização de aprendizagens significativas, o que supõe a relação intrínseca das novas aprendizagens com o que as crianças e os adolescentes já sabem, para que ocorra o desafio constante, a fim de que pensem sobre o mundo no qual vivem.

Os processos intelectuais complexos são considerados como sendo formados e expressos por condições sociais e interações. Uma parte do foco está em como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com os processos ambientais de forma a produzir a aprendizagem complexa e abstrata, não estando o potencial intelectual condicionado pelas mudanças

marginalizados da sociedade, são alguns dos principais pressupostos da Rede ao reorganizar a proposta pedagógica das escolas municipais (SMED, 1996, p. 7-29) .

biológicas, mas pelo conhecimento humano acumulado e pelos processos comunicativos presentes no ambiente (SMED, 1996, p. 19-20).

Precisamos, portanto, reconhecer a lógica do desenvolvimento do educando nas distintas faixas etárias, a qual rege suas aprendizagens e seus processos cognitivos e oferece ao educador um quadro indispensável para selecionar o “*como*” ensinar, o “*quando*” e “*como*” aprender, “*o que*” é possível “*ensinar e aprender*”.

2. Caracterização da escola investigada

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul – a Grande Oriente – é uma das maiores¹⁶ escolas da Rede, e foi a primeira desta a adotar o Ensino por Ciclos de Formação nos três ciclos.

Foi fundada em 1987 e localiza-se no Conjunto Habitacional Rubem Berta, na Zona Norte da capital, atendendo grande parte das crianças e adolescentes moradoras deste residencial (sobre a contextualização da área atendida pela escola, pode-se ver ANEXO III).

No ano de 1998, integravam o efetivo da Grande Oriente 105 professores, 19 funcionários, tendo sido atendidos 1.697 estudantes, distribuídos nos turnos: manhã, tarde e noite¹⁷ (dados fornecidos pela secretaria da escola em março de 1999).

A escola tem muito a ver com a história do bairro, sendo uma de suas tantas conquistas ...

16 Segundo a classificação informal adotada pela SMED quanto ao tamanho das escolas, a escola deste estudo é considerada tamanho GG.

17 Quanto aos professores, havia 35 lecionando o currículo por atividades; na área: 48; no setor técnico-pedagógico: 5; no setor técnico-administrativo: 6; e, no antigo SEJA: 4.

Ao final do ano de 1996, houve uma votação secreta, a fim de que o grupo de professores, funcionários, pais e alunos – a comunidade escolar, pudesse escolher que rumo tomaria a escola no ano seguinte: 1997. A questão proposta na cédula de votação referia-se à **aceitação ou não da mudança** da proposta de seriação para Ensino por Ciclos de Formação.

Porém, ficou subentendido no discurso veiculado, na época, pela SMED, que as escolas que optassem pelo Ensino por Ciclos de Formação teriam à sua disposição maiores recursos financeiros e humanos para pôr em prática o seu trabalho. Por outro lado, também foi esclarecido ao grupo de professores que o orçamento destinado ao ano de 1997 para as escolas municipais já havia sido aprovado pela prefeitura (no decorrer de 96) e que ficaria complicado para a SMED bancar a reformulação curricular em mais uma escola, uma vez que essa decisão estaria sendo tardia frente ao orçamento previsto.

Como conclusão, tivemos, ao final de 1996, a aprovação do Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente para os grupos referentes ao I^o e II^o Ciclos funcionando no ano de 1997. Em 1998, houve a implantação do Ensino por Ciclos de Formação também no III^o Ciclo. A aprovação se deu baseada na crença de que teríamos o apoio necessário para realizar o trabalho proposto, mas sem sabermos muito bem o que realmente isso significava e, tampouco, de que maneira isso se efetivaria. Cremos que apostamos no Ensino por Ciclos de Formação, pensando na possibilidade de proporcionar um ensino de maior qualidade, maior significado e uma aprendizagem realmente consistente e eficaz aos nossos alunos.

Nesse contexto, todos os professores dos referidos ciclos se inscreveram num grande painel¹⁸ colocado na parede durante uma reunião, escolhendo a

18 Esse painel era uma grande folha de papel com a distribuição das turmas e as funções a serem desempenhadas pelos professores ao lado de cada uma. As pessoas foram escrevendo o seu nome ao lado das turmas e, na linha correspondente à função, aquela que gostariam de exercer. Os professores poderiam ser referência, volante ou especializados: o professor referência de cada turma equivale ao professor titular na seriação. Mas, além desse, no Ensino por Ciclos de Formação, há o professor chamado volante que trabalha,

sua função para o novo ano letivo, sem saber direito em que consistia cada uma.

O ano de 1998 foi um ano eleitoral bem diferenciado na escola: o primeiro em tantos em que tivemos que escolher entre duas chapas para a direção; antes sempre havia uma chapa apenas. Portanto, esse foi um período eleitoral com uma determinada configuração. E o grupo de professores, principalmente, teve muitas expectativas em relação aos candidatos à Direção e Vice-direção e ao processo como um todo. Ficaram claros os posicionamentos de cada chapa candidata, seja por meio de suas proposições teóricas, seja por meio de sua postura no decorrer do processo eleitoral. Venceu a chapa 2 ... Mais uma vez, a comunidade ficou do lado de fora dos muros da escola, resumindo-se a concepção de escola a seu espaço físico ...

Estes são os principais tópicos que apareceram nas manifestações dos professores no decorrer dos anos de 1997 e 1998, nas reuniões pedagógicas e formações:

- quanto à formação e atualização: o grupo questionava o seu preparo para exercer a nova prática em sala de aula; tinha clareza de que as mudanças não podiam ser feitas de modo precipitado; atestava que a maneira como se leciona tem a ver com a formação e essa não havia contemplado o Ensino por Ciclos de Formação;
- quanto à relação teoria/prática: as professoras viam que a prática não estava sendo coerente com a proposta; questionavam a validade de uma proposta *"de cima para baixo"* da qual o grupo ainda não se apropriara;

teoricamente, em conjunto com três ou quatro professores referência: planejando, trabalhando com as turmas – junto com esses e sozinho – podendo trabalhar em grande grupo ou individualmente com os alunos, por exemplo. Na prática, porém, temos visto o professor volante tomar-se um substituto de qualquer professor da escola que, por quaisquer razões, não compareça ao trabalho. Os professores chamados especializados são os de Arte-educação, Educação Física e Línguas Estrangeiras.

- quanto ao binômio prática/planejamento: as dificuldades em planejar a prática relacionavam-se ao conhecimento teórico insuficiente para respaldá-la;
- quanto às reuniões: nem sempre aconteciam como espaço para a reflexão sobre as questões anteriormente colocadas e não contemplavam as expectativas e anseios do grupo;
- quanto ao comprometimento/motivação: frente ao acúmulo de dificuldades encontradas, os professores se viam desmotivados, sem o apoio necessário para realizar o seu trabalho adequadamente.

Outras preocupações do corpo docente abrangiam *“o sucesso ou não dos alunos”*, *“a estrutura organizacional”* oferecida aos professores e a *“autonomia do professor”*.

Ingressei na Rede, na Grande Oriente, em 06 de outubro de 1995, dando continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado numa primeira série. Fui nomeada a fim de substituir a professora da referida turma que iria ser desviada para o setor técnico-pedagógico.

Em 1996, continuei como professora alfabetizadora, sendo regente de classe de uma turma de alfabetização – este foi o último ano de seriação na Grande Oriente. Em 1997, fui professora referência da turma A24 – equivalente a uma turma de primeira série, alfabetização, constituída de crianças advindas do jardim de infância da escola e de crianças que nunca a haviam freqüentado. Em 1998, fui novamente professora referência: da turma A37 – uma turma do 3º ano do 1º Ciclo equivalente a uma segunda série. Porém, a turma A37 era constituída por crianças que não se alfabetizaram no seu 2º Ano do 1º Ciclo (cursado em 1997) e que não puderam ser reprovadas, tendo sido promovidas para o 3º Ano do 1º Ciclo (embora ainda estivessem no seu processo inicial de

alfabetização). Muitas dessas crianças têm problemas emocionais que geram sérios problemas em sua aprendizagem. Ao final do ano de 1997, todas as crianças integrantes da turma A37 haviam sido encaminhadas pelas suas professoras referência – no Conselho de Classe do IIIº Trimestre – para freqüentar o laboratório de aprendizagem no ano de 1998, devido às suas dificuldades de aprendizagem. Cabe destacar que havia apenas seis crianças sendo atendidas pelo Laboratório de Aprendizagem, pois não havia pessoal suficiente para atender à demanda. Além dessas, havia duas crianças sendo atendidas pela “Sala de Integração e Recursos” – SIR¹⁹.

No início do ano letivo de 1998 eu tinha 29 alunos. A partir de 30 de março, fiquei com 23. Nessa data, seis alunos foram inscritos nas outras turmas A30, em reunião de formação, sendo promovidos²⁰. Os critérios para a “promoção” foram discutidos em Conselho de Classe e envolveram, principalmente, aspectos referentes aos conhecimentos já construídos por esses alunos em linguagem e raciocínio lógico-matemático, bem como suas condições emocionais. Com o acompanhamento feito no ano de 1998 pelas suas professoras (referências, volantes e especializadas), vimos o quanto essa mudança contribuiu para o seu crescimento, pois tiveram todo um “olhar” especial dessas, assim como vimos o desenvolvimento do trabalho na turma A37, que, reduzida a 23 educandos, pôde desenvolver o processo tendo em vista as dificuldades de cada um e do grupo como um todo.

19 A Sala de Integração e Recursos é constituída por professores especializados. Atende crianças com dificuldades especiais que ultrapassam as possibilidades do ‘Laboratório de Aprendizagem’ de cada escola. Tem sua sede em determinadas escolas, atendendo a uma região, de acordo com o NAI. O grande problema da SIR é a escassa oferta de vagas frente às necessidades daquelas. Cabe destacar que a partir do ano de 1999, a Grande Oriente passou a sediar uma SIR. “Através da política de integração, é garantida a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino fundamental, infantis e na educação de adultos, sendo contempladas as diferentes tipologias de deficiências. No ensino fundamental, a política de integração é reforçada pelo trabalho da educação especial, nas Salas de Integração e Recursos – SIR, que funcionam em nove escolas-pólos, regionalizando o atendimento” (Azevedo, 2000, p. 66).

20 Tendo em vista o nível de dificuldades apresentado pelos alunos da turma A37 foi feito um remanejamento desses seis alunos – “os melhores da turma” – a fim de que tanto esses quanto os restantes pudessem ter um melhor atendimento pedagógico por parte de suas professoras.

A partir de setembro de 1998, além dos seis que já vinham sendo atendidos, outros alunos também passaram a ser contemplados com o atendimento no laboratório de aprendizagem; o critério para o atendimento desses alunos foi no sentido de dar-lhes uma ajuda a mais na construção de seu conhecimento, a qual foi muito favorecida com esse trabalho.

Infelizmente, as dificuldades encontradas na caminhada realizada em 1997 agravaram-se em 1998. Muitas das crianças que cursaram tal ano letivo integradas a uma Turma de Progressão – TP – ou, até mesmo, os alunos das turmas regulares dos ciclos e que não construíram os conhecimentos entendidos como necessários para a sua promoção pelo grupo de professoras, não puderam ser retidos, pois isso iria de encontro à proposta pedagógica da Rede.

Nesse momento, refletíamos:

*Estaremos fazendo bem a essas crianças empurrando-as para um próximo ano de estudo para o qual estão muito aquém? Como ficará a qualidade da aprendizagem das crianças que estavam nas Turmas de Progressão, principalmente, ou nos anos regulares dos ciclos que não construíram o conhecimento necessário para progredir, mas que serão "promovidas" para o próximo ano de ciclo em 1999?*²¹

21 O grupo de professoras que trabalhou em 1998 com a turma A37 acreditava que não podemos esquecer que, se a proposta pedagógica no Ensino por Ciclos de Formação é assim tão flexível teoricamente, então precisamos relativizar as regras em relação à retenção dos alunos no ciclo e permitir que estes continuem no mesmo ciclo em que se encontram, se necessário. Promover a outro ciclo os alunos da A37, no entendimento desse grupo de professoras, significava marginalizá-los, deixá-los para trás; era o próprio fracasso escolar apenas mascarado.

Por isso é que esse grupo de professoras pretendeu lembrar que "toda regra tem exceção" e propor que as crianças da A37, que tinham apresentado dificuldades significativas em sua aprendizagem, pudessem permanecer no próximo ano letivo, no ano do ciclo em que se encontravam (as crianças com dificuldades significativas em sua aprendizagem representavam menos de 20% do total de alunos atendidos na escola). Nesse sentido, o melhor para cada aluno (ir para o ciclo seguinte ou permanecer no que se encontrava) teria de ser analisado aluno por aluno.

O grupo de professoras da A37 propôs uma margem possível de retenção no Ensino por Ciclos de Formação e considerava ver o caso destes alunos nesse momento. Elaboraram um documento e o enviaram à SMED, em janeiro de 1999, sugerindo a turma de destino de cada um dos integrantes da turma A37 em 1999. A resposta foi prometida para março... Porém, em 2 de março de 1999, ficamos espantadas ao ouvirmos durante a leitura das listagens das turmas, no primeiro dia de aula, que as crianças da turma A37 haviam sido enturmadas nas B10 (1^o

Essa é a inquietação principal de um grupo de professoras da Grande Oriente atento ao processo pelo qual passam os seus alunos. É sobre o que pensa esse grupo de educadoras, sobre a sua própria prática pedagógica que vamos nos debruçar ...

3. A implantação do Ensino por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na escola investigada

Este estudo representa uma reflexão sobre o processo de implantação do Ensino por Ciclos de Formação. A relevância do problema a ser estudado advém do fato de tal tema – a implantação do Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre – ser um assunto muito novo, com pouca literatura acadêmica significativa.

Uma breve sinopse dos indicadores da Rede, permite apontar:

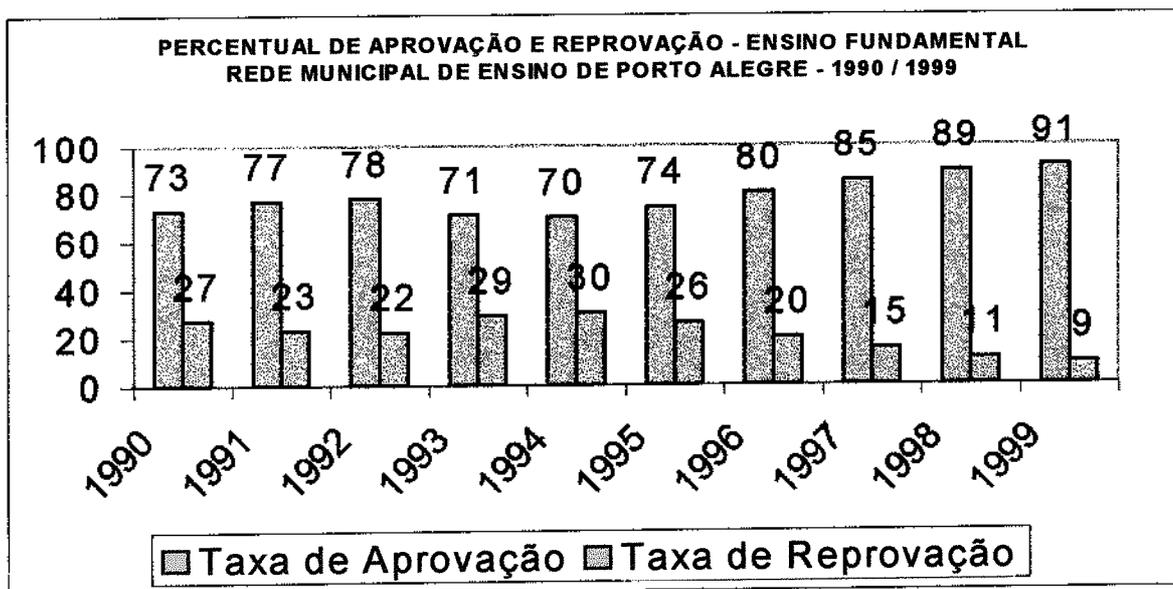
- em 1998, as 89 escolas da Rede estavam assim distribuídas: EDUCAÇÃO INFANTIL – 40 estabelecimentos; ENSINO FUNDAMENTAL – 47 estabelecimentos; ENSINO MÉDIO – 2 estabelecimentos. Das 47 escolas de Ensino Fundamental, 40 adotaram o Ensino por Ciclos de Formação, correspondendo a 86% dos alunos dessa modalidade de ensino (Costa, 1999). O número de estabelecimentos de ensino regular era de 34 em 1993, passando para 43, em 2000;

ano do 2º ciclo – equivalente à 3ª série). A decisão (soubemos apenas em 25/03/1999) foi tomada pelo NAI responsável pela nossa escola, após o 'projeto de férias' de janeiro – 10 dias de trabalhos pedagógicos realizados com as crianças que apresentaram dificuldades significativas ao final do ano letivo de 1998; e sem sequer terem consultado as professoras da turma. Essa decisão foi questionada pelo grupo de professoras da A37 que solicitou resposta ao documento enviado em janeiro a qual teve início no dia 25 de março. Infelizmente, a postura do NAI não favoreceu trocas efetivas com o grupo de professoras... Em julho de 1999, o NAI enviou à escola um documento como resposta a esse grupo de professoras que apenas justificava a posição de não considerar a proposta das professoras da A37.

- de 1993 a 2000, as escolas de educação especial permaneceram em número de quatro havendo apenas uma instituição, desde 1993, oferecida à educação de jovens e adultos;
- a matrícula inicial apresentou um crescimento de 40,28% por cento, no período de 1993 a 1999;

Considerando-se a década de 90, os percentuais de reprovação diminuíram, do máximo de 30 por cento, em 1994, para 9 por cento em 1999 (GRÁFICO 1). A evasão em 1994, era de 5,68 por cento; em 1998, passou a 0,97 por cento, ou menos de um por cento.

GRÁFICO 1 – PERCENTUAL DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE



Tais índices de exclusão, em 1994, evidenciaram a necessidade de organizar políticas democratizantes, o que se efetivou a partir do ano seguinte.

A implantação do Ensino por Ciclos de Formação na Rede²² deu-se a partir de 1995. A escola Vila Monte Cristo foi a pioneira dentre as escolas da Rede a implantar a organização do Ensino por Ciclos de Formação, em todo o período de escolaridade – 9 anos. Em 1999 possuía 900 alunos.²³

Em notícia veiculada pelo Correio do Povo de 23 de dezembro de 1999, foram salientados aspectos em relação à implantação da nova política pedagógica da SMED de Porto Alegre, especificamente no que se refere à Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, pioneira nesse processo e que, em 1999, formou a primeira turma do ensino fundamental dentro do novo sistema escolar.

A diretora da referida escola, na época, conforme a notícia citada, destaca que os alunos formados nessa turma *“levam noções de cidadania e participação nas decisões populares”*. Salaria ainda que, na proposta de ensino por seriação, o aluno precisa enfrentar o problema da repetência, e isso não acontece na estruturação da proposta de Ensino por Ciclos de Formação; inclusive esse também promove a diminuição da evasão escolar, tendo havido apenas um caso de desistência na escola desde 1995. A secretária da Educação em exercício nessa ocasião ressaltou que: *“a formatura da turma da Monte Cristo tem grande significado porque revela o sucesso da nova proposta implantada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”* (Correio do Povo, 23/12/99) Avaliou, ainda, que os alunos formados nos ciclos de ensino constroem *“conhecimentos suficientes para elaborar uma visão mais global do mundo e para enfrentar o mercado de trabalho”*.

22 Desde 1995, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), já reduziu o número da reprovação escolar. “A porcentagem de reprovação em 94, antes da implantação, era de 30%. No primeiro ano caiu quatro pontos. Em 98, o índice foi de 11%”, observava a secretária-substituta. “A evasão em 94 era de 5,68%, já em 1998 foi de 0,97% (. . .) Todos podem aprender mesmo que em tempos diferenciados. É uma mudança estrutural e quantitativa na forma de olhar o aluno e a aprendizagem”, avalia (Correio do Povo, 04/02/2000).

23 Em 1988, a Rede Municipal tinha 22 escolas e 17.862 alunos. Em 2000, a Rede tinha 90 escolas com aproximadamente 67.000 atendimentos (Azevedo, 2000, p. 62).

No ano de 1996, três escolas aderiram ao Ensino por Ciclos de Formação: a Migrantes, a Morro da Cruz e a Neuza Brizola. Em 1997, foram mais doze (onze implantaram os três ciclos).

Retomando, no ano de 1997, iniciou-se a implantação do Ensino por Ciclos de Formação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul, a escola deste estudo²⁴.

No ano de 1998, mais treze escolas passaram a adotar o Ensino por Ciclos de Formação, duas de maneira parcial e onze completamente. E, no ano de 1999, onze realizaram a implantação, quatro delas parcialmente e 7 completamente.

A nova proposta pedagógica propunha uma reformulação completa na organização do currículo, bem como no entendimento acerca da complexidade do processo educativo. A organização das turmas por idade, a questão do tempo e do espaço que o educando tem para aprender, a concepção de educação e educador, entre outros aspectos, geraram uma nova proposta teoricamente coerente e articulada a ideais de justiça na distribuição das oportunidades e possibilidades educacionais.

Durante o processo todo de mudanças, muitas dúvidas surgiram no grupo de professores sobre o entendimento da proposta de uma nova escola. Solicitamos uma reunião com o NAI 2 (que atendia a Região Norte de Porto Alegre), a fim de saná-las, sendo então marcada. Foi uma *"reunião de formação"* no dia 17 de julho de 1997, após a qual a assessora da época do nível de ensino de 1º grau elaborou um documento sistematizando as respostas a 23 das muitas perguntas do grupo. Tais respostas deixaram muitas

²⁴ Porém, diferentemente dos dados oficiais veiculados pela SMED/Porto Alegre como tendo sido já uma implantação completa, nos três Ciclos de Formação, no ano de 1997, a implantação do Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente deu-se apenas nos Iº e IIº Ciclos e somente em 1998 estendeu-se a organização do Ensino por Ciclos de Formação ao IIIº Ciclo (maiores informações podem ser encontradas na página 27 desta dissertação).

dúvidas na época e hoje tornam-se ainda mais significativas pela reflexão que suscitam. Eis algumas perguntas:

Pode ter o aluno ingressado no 2º Ano do 1º Ciclo sem ter cursado o 1º ano do 1º Ciclo? Ou, pode o aluno já ter feito a primeira série e estar no 2º Ano do 1º Ciclo?; pode um aluno de um ano regular do Ciclo ser promovido para outro ano subsequente no meio do ano letivo? O que é mais importante para a promoção do aluno: a idade ou a aprendizagem?; como um aluno de turma de progressão será promovido para uma turma regular se não há vagas nessas?; na escola, neste ano, há três primeiros anos do 1º Ciclo. No ano que vem teremos apenas três turmas de 2º Ano do 1º Ciclo?; por que a volante não pode retirar os alunos com dificuldades por um período semanal da sala de aula? E por que este procedimento se caracteriza como 'reforço'?; Como usufruir de um Laboratório de Aprendizagem que não oferece vagas suficientes? Se o Laboratório não conseguir atender todos os alunos encaminhados, como será a avaliação final? Como ficam os alunos com dificuldades que ainda não estão sendo atendidos pelo Laboratório? Há a previsão de mais profissionais para atender esses alunos?; Uma criança do 2º Ano do 1º Ciclo que ao final deste ano se transferir para uma escola seriada e não conseguir se alfabetizar, estará apta para cursar que série nesse novo colégio? A 1ª série ou a 2ª série? E que tipos de encaminhamentos serão feitos com essa criança?; Se o aluno não progredir efetivamente em sua aprendizagem, como será enturmado? O que acontecerá com os alunos que 'não forem aprovados na Progressão'? Por que os alunos que demonstraram avanços suficientes ainda permanecem nas Turmas de Progressão? Alunos que demonstraram não ter condições de acompanhar uma turma regular poderão passar para uma TP no próximo ano? Há Turmas de Progressão nos anos seguintes da implantação do Ensino por Ciclos de Formação?; O que responder aos pais sobre a situação do aluno da TP?; o que acontece com o aluno com mais de 25% de faltas? A LDB diz que o ano letivo deve ter 200 dias e o aluno 75% de frequência: então, o que acontece com um aluno que não atinge esse percentual de frequência? Pela lei maior esse aluno seria reprovado. O que acontece: a lei municipal sobrepõe-se à lei maior? O que fazer com um aluno com excesso de faltas no fim do ano, se na LDB está previsto 75% de presença? Uma lei federal não é superior a uma lei Municipal?; O que iremos fazer com os alunos que deveriam estar em escolas especiais e atrasam os outros?; Como fazer a adaptação dos alunos que são novos na escola?; Como fica a situação do histórico escolar?; Há alunos "não alfabéticos" enturmados no 3º Ano do 1º Ciclo, já encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem e cujas professoras referência e volante estão dando atendimento especial, mas que, mesmo assim, só lêem sílabas simples. Essas crianças continuarão nessas turmas regulares no próximo ano ou irão para uma TP?

Conforme dados da SMED Porto Alegre, no ano de 1999, apenas 6 escolas da Rede continuaram ainda oferecendo o ensino por séries aos alunos

estando em curso a implantação do Ensino por Ciclos de Formação nas demais escolas. Nesse ano, também a escola Porto Alegre, oferecendo ensino por totalidade, estava tendo em curso a implantação do Ensino por Ciclos de Formação.

Portanto, a implantação do Ensino por Ciclos de Formação²⁵ na Rede deu-se num período de 5 anos em grande parte das escolas²⁶.

A TABELA 1 (que pode ser encontrada no ANEXO V) ilustra que a expectativa de redução da repetência se configurou com a implantação do Ensino por Ciclos de Formação. Em 1995, temos uma escola com o nível mais alto de aprovação (entre 90 e 100 por cento) e, em 1998, são vinte e duas escolas nesse nível; ou, em 1995, temos dez escolas de trinta e sete (27% das mesmas) com os dois níveis mais altos de aprovação e, em 1998, 34 de um total de 42 (81% das escolas)²⁷.

O termo "*Complexo Temático*" deve ser compreendido na relação "*indivíduo - realidade contextual*" (SMED, 1996, p. 22) e trata-se de uma designação que propõe uma "*captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social*" (SMED, 1996, p. 22); não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, porém propõe um entendimento desta, explicitando uma visão de

25 Identificação do atendimento dos Projetos por escola – Ensino Fundamental – POA (agosto/1999) – PROJETO atendido e número de ESCOLAS por projeto: Jardim A oferecido por 11 escolas; Jardim B, duas; Ensino Noturno Regular, duas; Ensino Noturno Regular em Horário Vespertino, uma; Totalidades Iniciais do Seja no Ensino Noturno, vinte e cinco; Totalidades Finais do Seja no Ensino Noturno, treze; SIR, nove; RAIAR, vinte e três.

26 Conforme dados obtidos do Boletim Informativo – Quadro I – Informações Educacionais, 1999, Ano 2, nº 6, SMED, Porto Alegre, ASSEPLA.

27 "*É de se destacar ainda que a implantação dos Ciclos de Formação que reduz a repetência a níveis residuais (alunos infreqüentes) normaliza o fluxo de entrada e saída dos alunos, ampliando a oferta de vagas em todos os anos dos ciclos e possibilitando o acesso ao ensino fundamental aos seis anos de idade. O ensino organizado em Ciclos de Formação consolida o direito ao acesso, à permanência e ao ensino de qualidade. O aumento significativo da aprovação, a diminuição drástica da evasão expressam a contribuição da escola ressignificada para a garantia do direito ao acesso e à permanência*" (Azevedo, 2000, p. 69).

mundo que evidencia as relações que se dão entre “o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática” (Rocha, 1994, p.3 apud SMED, 1996, p. 22).

Pretende reorientar o trabalho pedagógico interdisciplinarmente:

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. Eis porque torna-se necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. O complexo temático só pode só entendido na relação ‘indivíduo-realidade contextual’ (SMED, 1996, p. 22).

Rocha (1994, p.03 apud SMED, 1996, p. 22) coloca que o Complexo Temático provoca a percepção e a compreensão da realidade e explica a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo, pressupondo, também, pelo olhar particular de cada área do conhecimento, uma visão de totalidade e da abrangência dessa totalidade, rompendo com o conhecimento fragmentário.

A partir dessa concepção é que a Rede se pergunta:

O que é, em nosso contexto de Rede de escolas públicas, o Complexo Temático proposto como um dos caminhos para a organização do trabalho escolar e como através dele reorientar interdisciplinarmente o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem nas escolas? (Rocha, 1994, p. 3 apud SMED, 1996, p. 22)

Tentando responder a essa questão, a Rede arrola aspectos que considera de entendimento necessário, os quais justificam e ratificam o estudo por “Complexos Temáticos” no Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre. Quais sejam: deve-se levar em conta a preocupação com a prática e a realidade social quando da consideração das condições fundamentais relativas à seleção e continuidade do Complexo Temático; o estudo de um fenômeno deve partir do Complexo Temático que precisa ser a base para a reflexão acerca de idéias e de conhecimentos sobre esse; a interdisciplinariedade é intrínseca à lógica do desenvolvimento do Complexo Temático; um aspecto

importante do Complexo Temático é a subordinação das áreas do conhecimento a uma idéia única; é preciso compreender que o estudo por Complexo Temático, portanto, *“não é uma concentração de todas as áreas do conhecimento em todos os momentos, em torno de um aspecto qualquer do fenômeno”* (Rocha, 1994, p. 3 apud SMED, 1996, p. 22).

De acordo com a Rede, é possível que no início surjam certas dificuldades que possam parecer *“obstáculos intransponíveis”* no que se refere ao esforço de relacionar as diversas áreas do conhecimento no Complexo Temático. Porém, coloca que nesse caso é melhor que não se force essa relação e que haja uma *“omissão temporária à formulação de uma relação artificial”* (Rocha, 1994, p. 3 apud SMED, 1996, p. 21). Quanto a isso, Corazza (1992, p.17 apud SMED, 1996, p. 22) coloca que o Complexo Temático é antes de tudo de onde iniciam-se as possibilidades e, não, o lugar do impossível. É na prática, na vivência, que se aprende a lidar com o Complexo Temático, captando assim relações possíveis de serem estabelecidas entre ele e as diferentes áreas do conhecimento.

Torna-se necessário estabelecer um balanço periódico na prática do trabalho do Complexo Temático; esse não tem somente o valor de uma revisão dos conhecimentos desencadeados pelo complexo, mas também objetiva levar à percepção dos resultados do trabalho e das relações existentes entre os conhecimentos, significando um debate constante, as avaliações como retomada, a prática-vivência, os quais auxiliarão a direcionar a prática pedagógica.

Destaca-se que alguns temas são estéreis, não podendo o Complexo Temático basear-se em temas que interessem por puro acaso, sem relação com as experiências do educando.

O Complexo Temático precisa considerar as contribuições que pode trazer no que diz respeito às quatro grandes diretrizes-fonte que orientam a estruturação curricular: *“a sócio-antropológica (leitura do contexto do*

educando) a sócio-psicopedagógica (leitura sócio-interacionista do processo de desenvolvimento do educando), a sistematização realizada nas diferentes áreas do conhecimento (leitura histórica do conhecimento acumulado por cada disciplina) e a caracterização geral do que se pretende em cada Ciclo (leitura político-pedagógica-filosófica do coletivo da escola)" (Rocha, 1994, p. 3 apud SMED, 1996, p. 23).

A seqüência e a relação entre os complexos temáticos sucessivos precisa ser considerada, a fim de possibilitar a ampliação e o aprofundamento gradual dos conhecimentos. Nesse sentido, destaca-se:

...sem separar no tempo prática e teoria, os educadores praticam suas teorias e pensam suas práticas para delas obterem compreensão teórica em níveis mais complexos. As reflexões que darão origem a novas formas de ensinar. As reflexões são organizadas a partir de necessidades que se renovam e se complexificam... (Maffioletti, 1992 p. 12 apud SMED, 1996, p. 23)

No sentido de organizar os Complexos Temáticos evidenciando relações que os estruturam, a SMED sugere o DECÁLOGO que pode ser encontrado no ANEXO VI. Torna-se necessário, ainda, destacar dois aspectos:

a) o período de duração do trabalho do Ciclo, num mesmo complexo temático, poderá ser mensal, trimestral, semestral ou anual, dependendo dos critérios que o coletivo assumir e da idade das crianças e jovens observando as características descritas pelo conjunto das Diretrizes-Fontes da estruturação curricular; e b) o Complexo Temático pode, também, ser desmembrado em temas secundários, desde que sejam mantidas as suas relações recíprocas e essas com o complexo matriz, subordinados, portanto, ao fenômeno selecionado como Complexo Temático (Maffioletti, 1992 p. 12 apud SMED, 1996, p. 25)

Em face de uma situação dada, aquele que adota uma atitude de engajamento toma, por assim dizer, esta situação para si; sente-se e declara-se pertencente à ela; é levado pelo sentimento de ser envolvido naquilo que se passa; e o comportamento que ele adota traduz objetivamente esse sentimento e o une de maneira efetiva à situação que ele assume (Ladrière, 1985, p. 1102).

PARTE II - REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE

Para analisarmos as perspectivas de professores sobre a prática docente é mister que nos debrucemos sobre as questões:

O que significa, afinal, educação? Qual o sentido de educarmos o homem? Em que consiste a identidade do educador?

De que maneira a Filosofia da Educação e a Sociologia da Educação auxiliam no entendimento do educador acerca das questões educacionais é a problematização que segue, para salientar que o entendimento que o professor precisa ter de sua prática vai muito além da questão: “*O que trabalhar com o aluno em sala de aula ?*” A sociologia da educação e a filosofia da educação são salientadas como fundamentos do entendimento da prática em sala de aula, com o foco na visão de como se dão as relações do homem no mundo e na sociedade, bem como como se dá a construção do conhecimento pelo ser humano.

Não existe uma teoria pedagógica (que implique em fins e meios da ação educativa) que não esteja impregnada por um conceito de homem e de mundo

explicitado numa filosofia.

Porém, primeiramente precisamos refletir sobre a importância e o significado do filosofar para o educador hoje...

A filosofia busca a identidade do homem, busca as origens de forma radical, no sentido de ir às raízes, de ter profundidade em sua análise, de ir além das aparências. Essa busca da verdadeira identidade pode ser explicada como sendo o esclarecimento dos múltiplos papéis que o ser humano desempenha em sociedade. E cada um desses papéis está respaldado diretamente por uma intenção. A partir de questões aparentemente simples que têm suas origens em visões de mundo diferenciadas, filosofamos. Dependendo da racionalidade que adotarmos em nossa postura, diferentemente agiremos. Portanto, toda ação consciente ou inconscientemente, embasa-se numa filosofia. Esta possui um papel fundamental no que concerne à atribuição de significado, a uma tomada de consciência do educador acerca de sua prática.

Todo o processo educativo é ideológico, pois é movido por uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Acrescenta-se a isso o fato de que o homem – o educando, o educador e todos os envolvidos no processo educacional – é fruto de diferentes histórias que se misturam numa mesma história, a qual abrange diferentes contextos que geram crenças, valores e conceitos distintos, levando-o a interferir de diversas formas numa mesma realidade. É por isso que a ideologia sempre perpassa qualquer processo educativo no sentido de que é ela quem direciona o homem nas suas ações. A neutralidade inexistente. O ser humano é essencialmente político – transformador da realidade que o cerca.

Não é permitido ao homem despir-se de sua própria história nem, tampouco, apagar de suas memórias as interações que estabelece com o mundo no seu dia a dia. Portanto, não pode ele abrir mão do conjunto de idéias que lhe serve como guia e que nunca se faz ausente.

A leitura do educador sobre o que seja a realidade do educando revela a sua maneira de compreender a realidade do aluno e o seu mundo.

O poder que a ideologia tem nesse processo é inesgotável. Diz-nos Freire (1997, p. 42):

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não vislumbramos bem ... Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida.

Nesse sentido, acreditamos, cabe fazer uma caracterização do que seja ideologia:

A ideologia pode ter tanto um sentido positivo quanto negativo. Como negativa é concebida como a representação distorcida da realidade, ou seja, uma visão ilusória do mundo em todos os seus aspectos.

Porém, entendendo a ideologia como positiva, como um conjunto de idéias que alicerçam a ação do homem, vemos que é ela que dá ao processo educativo a unidade, administrando-o e determinando o objetivo do mesmo, com o intuito de manter um projeto educativo unificador.

Ideologia no sentido dado por Veit, M. H. D. (1992, p. 84) é "*sinônimo de filosofia da educação*"; compreende as "*exigências teórico-práticas*" inerentes ao sistema educacional como um todo. Entendendo a ideologia do professor é que teremos condições de compreender os aspectos que são intrínsecos à sua prática pedagógica.

Resgatam-se os conceitos de ideologia²⁸ e perspectiva de ensino²⁹ de Sharp e Green respectivamente – utilizados por Veit, M. H. D. em 1990 e traduzidos em artigo posterior (Veit, M. H. D., 1992); a autora caracteriza esta última – perspectiva de ensino – como os “*pensamentos e ações estratégicas do ator enquanto definidas e redefinidas por ele mesmo*”. Na verdade, perspectiva de ensino refere-se, desse ponto de vista, à prática docente do professor, “*tanto a relatada pelo professor, quanto a vivida por ele e observada pelo pesquisador*” (Veit, M. H. D., 2001).

Acreditamos, então, que compreendendo a “*ideologia*” e as “*perspectivas de ensino*” das professoras investigadas é que se terá condições de compreender os aspectos intrínsecos à sua prática pedagógica.

Destaco esses conceitos da tese realizada por minha orientadora Professora Doutora Maria Helena Degani Veit (1990), intitulada “*Success and failure in first grade: a sociological account of teachers perspectives and practice in a public school in Brazil*”, que se voltou principalmente aos teóricos Alfred Schutz e Basil Bernstein – este último de suma importância na presente dissertação. Sua tese compreendeu um estudo de quatro turmas de primeira série do primeiro grau (atual Ensino Fundamental) numa escola estadual de

28 “*Um conjunto interligado de crenças e idéias sistematicamente relacionadas sobre as características percebidas como essenciais no ensino. Uma ideologia de ensino envolve tanto aspectos cognitivos como avaliativos e incluirá idéias gerais e pressuposições sobre a natureza do conhecimento e a natureza humana – esta última vinculando crenças sobre motivação, aprendizagem e educabilidade. Ela incluirá alguma caracterização da sociedade e do papel e função da educação no contexto social mais amplo. Abrangerá também suposições sobre: a natureza das tarefas que professores devem realizar, a competência e técnicas específicas requeridas, assim como idéias sobre como estas podem ser adquiridas e desenvolvidas. Finalmente, a ideologia incluirá critérios para avaliar o desempenho adequado... tanto dos alunos como para auto-avaliação dos professores ou a avaliação de outros envolvidos em educar. Em resumo, uma ideologia de ensino envolve uma ampla definição da tarefa e um conjunto de prescrições para realizá-la, todas definidas num nível relativamente alto de abstração*”.

29 “*...um conjunto coordenado de idéias e ações que uma pessoa usa para enfrentar uma situação problemática... Ela contém uma concepção do contexto e dos problemas que ele cria; ... uma definição dos objetivos e projetos, e do que pode ser esperado no meio em questão; uma racionalização por estar e agir aí; uma especificação dos tipos de atividades com que alguém pode ou deve envolver-se; um conjunto de critérios para avaliar a própria ação e a dos outros; e, finalmente, um conjunto de atividades e de ações congruentes que são empregadas para lidar com a situação*”.

Porto Alegre. Tendo como ponto de partida, em sua análise, os estudos de Basil Bernstein, buscava compreender a influência do currículo, das práticas de ensino e da avaliação no desempenho de alunos de classe baixa. A partir da análise das interações em sala-de-aula, objetivava também verificar a influência exercida pelo professor na produção do sucesso ou do fracasso escolar, baseando-se nos estudos de Alfred Schutz – numa perspectiva de análise fenomenológica. Um estudo de cunho etnográfico que envolveu observações de campo (da prática docente), entrevistas em profundidade (com as professoras das turmas, administradores e pessoal técnico-pedagógico das escolas, pais e crianças) e análise de documentos. O estudo acompanhou a caminhada escolar dos alunos de 1984 a 1987, observando a permanência ou exclusão da escola. A referida autora construiu um referencial teórico próprio, coerente e articulado com seus objetivos.

Busca-se, na presente dissertação, a aproximação entre Basil Bernstein, Jean Ladrière e José Manuel Esteve Zarazaga, para embasar teoricamente a compreensão das perspectivas das professoras de uma escola da Rede, avaliando como se deu a implantação do Ensino por Ciclos de Formação.

4. BERNSTEIN E A CONCEPÇÃO DOS CÓDIGOS EDUCACIONAIS

A partir das relações entre currículo, pedagogia e avaliação, Bernstein caracterizou duas estruturas opostas pelas quais torna-se possível analisar a transmissão do conhecimento: a estrutura curricular de coleção e a estrutura curricular de integração. Desenvolvendo os conceitos de classificação e de enquadramento, centrou-se na caracterização da maneira como o conhecimento formal é produzido e reproduzido. O currículo, a pedagogia e a

avaliação, como sistemas de mensagem³⁰, constituem os dois tipos gerais de currículo em função de suas diferenças reais:

Essas considerações levaram Bernstein a desenvolver os conceitos de classificação e de enquadramento, os quais poderiam ser usados ao nível de encontros da sala de aula, ao nível dos códigos, ao nível das relações entre o exterior e o interior da escola e ainda como meio de caracterizar a transmissão em sociedades diferentes (...) As forças relativas das classificações e dos enquadramentos determinariam assim o princípio regulador da transmissão ao nível geral (Domingos et alii, 1985, p.150).

É assim que, ao nível das relações entre o interior e o exterior da escola, o referido teórico desenvolveu esses conceitos – ‘classificação’ e ‘enquadramento’ – que permitem destacar os componentes de poder e de controle contidos nos códigos de transmissão que regulam a estrutura do conhecimento educacional³¹; uma mudança no código traduz uma alteração nas estruturas de poder e de controle que influenciam a forma das relações sociais e, conseqüentemente, a forma como é pedagogicamente moldada a estrutura mental (Domingos et alii, 1985, p.147). Dessa forma, os conceitos de classificação e enquadramento auxiliam na exploração dos aspectos sociológicos da transmissão educacional.

A classificação é entendida como as relações entre os conteúdos; é definida em função da força da fronteira entre os mesmos. Sendo forte, os conteúdos estão bem isolados por fronteiras nítidas, e se a classificação é fraca, o isolamento entre os conteúdos é reduzido, sendo as fronteiras fracas.

30 O currículo pode contemplar ou não o “*mundo da vida*” do aluno; a pedagogia são as teorias educacionais que servem de pano de fundo ao currículo; a avaliação é a realização válida do conhecimento pelo aluno.

31 Os códigos de conhecimento educacional envolvem, ainda, os conceitos de classificação e enquadramento, utilizados por Basil Bernstein (Rodrigues, 1997, p. 24):

- conceito de classificação tem a ver com o poder envolvido nas relações estabelecidas entre os contextos;
- conceito de enquadramento refere-se à forma pela qual o controle é exercido; sendo fraco ou forte, mantêm-se as relações de poder implícitas ao contexto.

O enquadramento diz respeito à força da fronteira entre “o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica” e as opções que professor e aluno têm quanto à seqüência, a ritmagem e aos critérios de avaliação (Domingos et alii, 1985, p. 145). Sendo forte, a fronteira é nítida e o que pode e o que não pode ser transmitido é bem determinado; sendo fraco, essa fronteira é tênue.

Temos determinado tipo de currículo dependendo da relação especial que se estabelece entre a divisão formal do tempo e como este é preenchido³². A partir da forma de relação que os conteúdos de estatuto mais elevado mantêm entre si, podem definir-se dois tipos fundamentais de currículo – currículo de coleção e currículo de integração. Essa relação pode ser aberta, onde não existem limites bem definidos, gerando um currículo de integração; se essa relação for fechada, com limites bem definidos entre os conteúdos, temos um currículo de coleção. Em casos extremos, poder-se-ia dizer que num currículo de coleção todos os períodos de tempo são marcadamente fixos e nenhum dos conteúdos é aberto, e que num currículo de integração não há períodos fixos de tempo e todos os conteúdos são abertos (Domingos et alii, 1985, p.150).

Desse ponto de vista, pode-se compreender qualquer currículo como envolvendo um princípio (ou princípios), segundo o qual é atribuída maior ou menor importância a determinados conteúdos e é estabelecida uma relação aberta ou fechada entre eles.

Os três sistemas de mensagem até aqui explorados: o currículo (a definição do conhecimento válido), a pedagogia (a transmissão válida do conhecimento) e a avaliação (a realização válida do conhecimento por parte do aluno), constituem o código do conhecimento educacional, o qual assume a forma relacionada aos princípios de classificação e enquadramento do

32 Analisar a posição relativa de um dado conteúdo significa considerar não só o tempo que lhe é dedicado (dedica-se mais tempo a certos conteúdos do que a outros) mas também a importância que lhe é atribuída (conforme a sua natureza obrigatória ou facultativa) (Domingos et alii, 1985).

conhecimento educacional formal, gerando dois tipos de currículo: de coleção e de integração.

Analisar a delimitação dos diferentes conteúdos – perspectiva mais importante, segundo Bernstein – significa considerar, portanto, a força da fronteira entre os conteúdos, isto é, se mantêm entre si uma relação aberta, com fronteiras tênues, ou uma relação fechada, com fronteiras bem definidas, perfeitamente isolados uns dos outros.

No currículo de coleção, o conhecimento dá-se em conteúdos isolados, promovendo um ensino em profundidade, no qual o aluno escolhe um caminho determinado e próprio; a pedagogia é didática e a avaliação depende de cada professor. Num currículo de integração, há uma subordinação dos conteúdos a uma idéia central, agregando-os num todo mais amplo – segundo Bernstein, apesar de haver um movimento nesse sentido, um currículo de integração existe apenas ao nível da teoria, podendo-se alcançar determinados momentos integradores no processo educativo. A pedagogia torna-se uma tarefa partilhada e avaliação aproxima-se dessa pedagogia.

É assim que um currículo de coleção promove um ensino em profundidade e um currículo de integração conduz a um ensino em extensão.

Havendo forte classificação, haverá um código de coleção; quando a força da classificação for reduzida, o código tenderá a ser de integração. Os códigos de integração remetem a uma idéia relacionadora que atenua as fronteiras entre as disciplinas: pode basear-se num único professor (como no caso dos professores primários unidocentes) ou num grupo de professores (que procurem uma integração tendo em vista uma idéia relacionadora que torne as fronteiras entre os conteúdos muito fracas).

Como o conteúdo das falas das professoras entrevistadas esteve diretamente relacionado às suas práticas, tratando-se do discurso educativo e de educadores, dos quais foi “*apreendido*” o conteúdo das falas, seus argumentos, suas concepções acerca dos conceitos que serão explorados, realizou-se a leitura e a análise dessas partindo do proposto por Basil Bernstein, extraindo de sua teoria as categorias pertinentes aos tópicos de análise escolhidos.

A adequação da teoria de Basil Bernstein à investigação do problema proposto nesta dissertação se manifesta por permitir a análise da mudança na organização do sistema de ensino na direção da proposta pedagógica do Ensino por Ciclos de Formação na Rede.

Trata-se de uma pesquisa avaliativa de uma situação de mudança organizacional na Rede, a ser descrita utilizando-se os conceitos teóricos de Basil Bernstein, que, certamente, ajudarão a entender o processo que vem acontecendo na Grande Oriente, e mostrarão, também, a relação entre a nova organização do ensino proposta pela Rede e o currículo, a prática pedagógica realizada pelas professoras entrevistadas e a avaliação no e do processo (Veit, M. H. D., 2001).

Acreditamos que a teoria de Basil Bernstein ajuda a entender: como os processos acontecem na escola, as relações entre currículo, pedagogia e avaliação e como eles estão imbricados. São propostas as seguintes questões:

- de que maneira é organizado o “*currículo*” (que se constitui pelo conhecimento considerado como válido a ser transmitido na relação professor-aluno)? Como se dá a “*transmissão*” do conhecimento ou o ensino propriamente dito e a “*avaliação*” escolar?
- como são organizados os conhecimentos tendo em vista os conceitos de “*classificação*”³³ e “*enquadramento*”³⁴ - que se referem aos

33 A ‘*classificação*’ regula o limite entre categorias: consiste no grau de manutenção da fronteira entre essas (Domingos et alii, 1985, p.343).

34 O ‘*enquadramento*’ diz respeito à regulação das relações de controle entre as categorias, entre práticas comunicativas das relações sociais (Domingos et alii, 1985, p. 347);

componentes de poder e de controle que regulam a estrutura do conhecimento educacional?

Se o enquadramento é fraco, de acordo com Bernstein, mesmo havendo um poder implícito, não se distingue muito bem quem pertence a qual categoria, na relação professor-aluno, por exemplo:

Donde el enmarcamiento es fuerte, el transmisor controla los principios de comunicación. Donde es débil, es como si al adquirente se le otorgara un espacio en que parecería que él o ella tiene algún control sobre los principios. Desde esta perspectiva, un enmarcamiento débil jamás crea igualdad en relación a los principios. Muchas veces el enmarcamiento débil enmascara el poder, crea la ilusión de que el espacio de comunicación que regula es absolutamente negociable, pero en mis términos, eso no puede ser nunca totalmente el caso, porque los transmisores son una categoría especializada diferente (Domingos et alii, 1985, p. 32).

De acordo com Veit, M. H. D. (1988, p. 41):

... código é aquele princípio regulador que seleciona, combina e integra significados relevantes, o qual aprendemos tacitamente e informalmente nas interações. Assim, se este estoque de conhecimento à disposição é organizado pelo indivíduo conforme suas relevâncias, segundo Alfred Schutz, também precede ou se associa a esta organização as regras provenientes de um determinado contexto, segundo Basil Bernstein.

Rodrigues (1997, p. 22) destaca que Basil Bernstein define que o contexto determina o que se pode ou não dizer, o como se diz algo e o modo como isso se torna público; diferentes contextos produzem diferentes códigos e significados. Sempre, em qualquer situação, segundo Bernstein, falamos e/ou agimos de acordo com a situação.

Rodrigues (1997, p. 23) continua esclarecendo ainda que o conceito de código de Bernstein tem a ver com um princípio que organiza significados

ou, ainda, *“refere-se à forma do contexto no qual é feita a transmissão-aquisição do conhecimento”*, isto é, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica. Ou ainda: *“o enquadramento refere-se assim ao controle que o professor e o aluno possuem sobre a seleção, organização, ritmo e organização do tempo do*

relevantes de acordo com cada contexto, selecionando-os e integrando-os, através de procedimentos que os fazem públicos, havendo “*formas de realizações legítimas e ilegítimas para cada contexto*”, dependendo da distribuição do poder e de sua hierarquia.

Partindo desse esboço e numa tentativa de simplificar a sua estrutura conceptual, Bernstein tomou como relações chave o currículo, a pedagogia e avaliação distinguiu, através dos conceitos aberto e fechado anteriormente considerados (. . .) Pretendendo-se dar ênfase à natureza social do sistema de opções do qual emerge um currículo, pode afirmar-se que não existe nada de intrínseco no modo como um dado currículo é estruturado, pois que independentemente da lógica intrínseca às várias formas de conhecimento, as formas da sua transmissão são factos sociais. Com efeito, há muitos meios alternativos de acesso às formas de conhecimento e, portanto, às várias realidades que essas formas tornam possíveis. De acordo com esta perspectiva, considera-se que qualquer currículo envolve um princípio (ou princípios) segundo o qual se confere o estatuto especial a alguns conteúdos e se estabelece uma relação aberta ou fechada entre eles. A partir da forma de relação que os conteúdos de estatuto mais elevado mantêm entre si, podem definir-se dois tipos fundamentais de currículo – currículo de coleção e currículo de integração. Se os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada, o currículo diz-se de colecção. Se pelo contrário, não existem limites bem definidos, mantendo os conteúdos uma relação aberta entre si, o currículo diz-se de integração (. . .) Os conceitos explorados neste estudo a partir da teoria de Bernstein são relevantes na medida em que permitem analisar as inter-relações, a um nível mais geral de análise, mostrando as fontes de mudança das próprias agências de transmissão, como a escola e a família, por exemplo (Domingos et alii, 1985, p.149- 152).

A adequação dessa teoria à investigação do problema proposto se manifesta por permitir a análise da mudança na organização do sistema de ensino a partir da proposta pedagógica do Ensino por Ciclos de Formação na Rede.

Partindo do entendimento de que o conhecimento educacional formal reflete, tanto a distribuição do poder, quanto as formas de controle social, torna-se importante compreender como se articulam na Grande Oriente o

'Discurso Pedagógico Oficial' – da SMED – e o 'Discurso Pedagógico Local' – na perspectiva das professoras investigadas. Pois:

O modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflecte a distribuição de poder e os princípios de controlo social. Por isso, as diferenças e a mudança na organização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser uma área fundamental de interesse sociológico da educação (Domingos et alii, 1985, p.149).

Dessa forma, cremos que é somente por meio de uma busca aprofundada dos pressupostos inerentes à prática das professoras, comunicados por elas nas entrevistas, que podemos compreender o seu discurso pedagógico, visando proporcionar-lhes elementos propícios à reflexão acerca dos temas educacionais subjacentes à prática e refletidas por ela.

De acordo com Domingos et alii (1985, p. 149) a partir do entendimento dado por Bernstein, torna-se necessário analisarmos essas questões de como o conhecimento educacional "*evoca, mantém e altera as formas de experiência, de identidade e de relação social*" para entendermos como o conhecimento educacional regula a estruturação da experiência e das relações sociais.

Esta dissertação busca analisar se houve mudança do código institucionalizado na Grande Oriente. Pretendendo-se dar ênfase à natureza social do sistema de relações do qual emerge um currículo, pode afirmar-se que não existe nada de determinante no modo como um dado currículo é planejado, pois o código utilizado está intimamente relacionado ao modo de sua implantação. Na verdade, a bagagem cultural do professor constitui este processo com maior ou menor riqueza. De acordo com esta perspectiva, considera-se que qualquer currículo envolve um princípio (ou princípios) segundo o qual se confere uma posição especial a alguns conteúdos e se estabelece uma relação aberta ou fechada entre eles.

Na verdade, a '*mudança no código educacional*' na Grande Oriente se tornará efetiva, na medida em que os professores tiverem clareza de sua

própria 'ideologia' e 'perspectiva de ensino', pois só assim é que será possível modificar a estrutura do sistema educacional que propõem aos educandos, propondo diferentes formas de estabelecer relações entre as ordens simbólicas e a estruturação da experiência.

5. LADRIÈRE E O CONCEITO DE ENGAJAMENTO

Sendo objeto desta pesquisa o estudo da *"mudança na prática docente onde os objetivos são dados a partir da SMED, uma instância política, cabe, primeiro, uma colocação filosófica da educação e do tipo de discursos em termos do engajamento da professora com a sua prática"* (Veit, M. H.D., 1998).

Professoras comprometidas com a sua prática foram entrevistadas neste estudo, sendo portanto imprescindível explorarmos o conceito de *"engajamento"* e suas implicações; isso será realizado a partir das idéias apresentadas pela professora Maria Helena Degani Veit a respeito da concepção de Jean Ladrière sobre *"engajamento"*, em seminário realizado em 1998. Além do seminário, será utilizado como base o texto "Engagement"³⁵, do referido autor.

Foram esses os principais critérios que levamos em consideração quando da escolha das entrevistadas: a maneira como se envolvem nas situações, como participam, como expressam os seus pensamentos: professoras comprometidas e engajadas com o seu *"fazer"* pedagógico.... E é nesse sentido que, a partir do entendimento dado por Ladrière (1985), pode-se compreender *"engajamento"* como sendo:

um tipo de atitude que consiste em assumir ativamente uma situação, um empreendimento, um estado de coisas, uma ação em desenvolvimento. Essa se opõe às atitudes de desistência, de indiferença, de não-participação. Necessariamente traduz-se em atos mas, enquanto conduta, não se identifica com

³⁵ Texto originalmente em francês, traduzido por José Luiz Gallicchio Hansen, em setembro de 1998.

nenhum ato em particular: é, acima de tudo, um estilo de vida, um modo de se referir aos acontecimentos, de se importar com os outros e consigo mesmo (1985, p. 1102).

A partir de Ladrière (1985), pode-se distinguir dentro do engajamento que leva à ação:

... três componentes particularmente importantes: a implicação, a responsabilidade e a referência ao futuro (. . .) Pode-se ficar preso à uma situação de maneira passiva porque não se está consciente ou porque sentimo-nos impossibilitados de modificá-la ou, até mesmo, porque aceitamos sermos modelados por ela sem interferir. Nesse sentido: ... o ser da situação é exterior referente ao ser que ela abrange. A implicação, ao contrário, efetua uma redescoberta destes dois seres. Aquele que se engaja implicando de maneira ativa seu ser dentro da situação e ao mesmo tempo a assume num movimento de sua própria existência a está tomando por assim dizer para si (1985, p. 1102).

Debruçar-nos sobre as falas de professoras engajadas sobre a sua prática teve muito significado, pois:

... as situações que podem requerer nosso engajamento têm sempre um sentido humanizante. Elas não são simplesmente configurações naturais. Elas põem em jogo outras vidas. Isso significa: de uma parte, que uma tal situação não é jamais um ponto de partida absoluto, que ela é sempre produto de interações passadas, que ela resulta do cruzamento de numerosos destinos e, por outro lado, que essa situação não se encerra jamais sobre o sentido que ela manifesta do presente, que ela se abre sempre sobre outros sentidos possíveis, que ela se prepara um futuro no qual o conteúdo depende em parte da maneira na qual ela foi vivida por aqueles que se fizeram solidários, que fizeram parte dela, até mesmo com sua própria ignorância. Por conseqüência, a implicação significa, na realidade, o descobrimento de várias existências, assumindo seu passado e propondo-se a preparar com elas o seu futuro. Desta forma, o "engajado" perde-se até certo ponto, torna-se dependente de outras vontades e de outros destinos, mas, ao mesmo tempo, amplia seu próprio destino inserindo sua vida numa trama que já fora engendrada sem ele. Chega como uma nova chance a quem ele presta auxílio. Dá à sua própria existência uma amplitude que ela não poderia jamais ter de outra forma (1985, p. 1102).

Professoras responsáveis...

A implicação é evidentemente ligada à responsabilidade. Aquele que se engaja toma por sua parte uma direção de ações que seria justamente desenvolvida sem ele e atesta que se considera responsável por aquilo que se passa. Pelas atitudes que toma, torna-se, assim, efetivo e objetivo. Ser responsável por uma situação ou por uma ação é ter algo a responder, quer dizer, aparecer como causa e, até mesmo,

reivindicar essa qualidade. Aquele que se toma responsável por uma iniciativa se declara, da mesma maneira que ele se presta a se apresentar como princípio, como origem, a se explicar à sua maneira, a dar motivos e a assumir todas as conseqüências que se desenvolverão. Ora, o que é destacável na conduta do engajamento é que ela assume um estado de coisas, em grande parte independente da vontade do ator, tanto quanto ao passado quanto ao futuro. O ator não faz nada mais do que herdar uma situação que ele assume e que foi criada na realidade por outras vontades, por outras ações. Faça o que fizer, ele não pode adivinhar o futuro a menos em relação à seus próprios desejos: as conseqüências de seus atos lhe escapam em grande parte porque lhe são absorvidos num entrelaçamento complexo de ações e de interações. Portanto, o sentido da conduta de engajamento é de afirmar uma responsabilidade real a respeito de, sobre uma situação, sob todas as suas dimensões, assim como, conseqüentemente, a respeito daquilo que é já determinado e a respeito daquilo que é indeterminado e indeterminável. O comportamento de responsabilidade presta, por assim dizer, uma vontade determinada àquele que deseja, não podendo ser atribuído a nenhuma vontade particular; ele se faz causa de si mesmo mas ele não é a verdadeira causa. Ao assumir uma certa herança a faz sua obra própria e aceita assumir tudo o que esta obra comporta; e, ao fazê-lo, assume um certo destino, se apresenta como o ator e aceita responder por tudo que resultará das ações tomadas. É, então, a implicação que torna possível a responsabilidade: é porque uma existência pode assumir outras, que ela se torna responsável por aquilo que, no rigor da palavra, não depende dela (1985, p. 1102).

Professoras que planejam o seu fazer...

A conduta do comprometimento é antecipadora. Ao imprimir a marca duma vontade aos acontecimentos, ela restitui a significação humana aos mesmos e anuncia um ideal, um sentido, um valor ainda por vir. E é por referir-se a esse valor, ideal, ou sentido que a conduta do comprometimento adquire sua eficácia; e é daí que ela recebe o dinamismo que lhe é próprio (1985, p. 1103).

Educadoras engajadas...

Ladrière (1985) nos fala da forma "*mais decisiva*" do engajamento que interessa sobremaneira aos educadores – trata-se do engajamento interpessoal.

Este tipo de engajamento conjuga dois momentos particularmente significativos: a promessa (se refere ao próprio movimento da vida e é marcada pela reciprocidade) e o pôr em jogo a totalidade de uma existência.

Podemos nos engajar em uma profissão. Tal engajamento une um aspecto instrumental a um aspecto ideal. Aquele que decide entrar em uma certa profissão anuncia que está pronto a fazer tudo aquilo que é necessário para adquirir a competência necessária, para praticá-la da maneira mais eficaz, e também assume os valores morais que a caracterizam. Isto é particularmente evidente no caso das profissões que exigem uma forte dedicação pessoal, como a medicina. O que se espera de um médico não é somente que ele faça a prova de seu saber apropriado mas que ele tenha a receita para por fim às doenças, que ele ponha toda a sua dedicação, que lhe venha em ajuda não em uma relação puramente instrumental, mas uma relação verdadeiramente pessoal (1985, p. 1103).

Um professor *“engajado”* tem bem presente para si a intenção de conhecer profundamente a sua prática. Como pesquisadoras, tivemos a preocupação de compreender o posicionamento das professoras entrevistadas acerca de sua ideologia e perspectiva de ensino e, por isso, as selecionamos tendo em vista a noção de *“engajamento”*, dada por Ladrière, a partir do entendimento de que ser *“engajado”* significa decidir-se, ligar-se a si mesmo, modificar a si próprio diante de um projeto.

6. ESTEVE E O CONCEITO DE MAL-ESTAR DOCENTE

Sejamos nós pais, professores ou assistentes sociais, identificamo-nos pela mesma missão, estando todos envolvidos pela mesma vocação: a de educar.

Vocação por acreditar que educar necessita não apenas de técnicas, metodologias, leituras, reflexões, discussões, mas, além de tudo isso e, principalmente, temos que amar o educar, pois é só amando o que fazemos que o faremos bem, sem medir esforços, e seremos nós mesmos os maiores beneficiados. Isto é posto, até porque estamos passando por um momento histórico no qual a nossa sociedade não estabeleceu bem claramente, devido a uma série de aspectos que mais adiante serão abordados, quais os seus propósitos e qual o posicionamento de que precisa o educador nas reflexões acerca de sua prática.

Sendo os professores os que buscam desenvolver a excelência da consciência da cidadania, ainda que muitas vezes nem se saiba o quanto o nosso papel social é importante, cabe, sempre mais, levar essa categoria a refletir sobre a sua prática de sala de aula – e seus respingos fora dela – fazendo com que compreenda a complexidade de seu papel social e o exerça tendo clareza de suas opções e influências na formação de cidadãos.

Por ser historicamente maltratado pela sociedade, por não ter reconhecido o valor do seu trabalho e a necessidade de ter condições plenas de exercê-lo e de viver com dignidade, o professor muitas vezes se desencanta com o seu próprio fazer.

A partir da leitura do prólogo do livro *“Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias”*, escrito por Pablo Gentili (2000, p. 15-16), no parágrafo em que este se refere aos reformistas de plantão e à sua maneira de encarar a crise do sistema educativo, cabe destacar o seguinte excerto:

Os reformistas de plantão, embriagados de fervor tecnocrático, afirmam que o problema do sistema educativo está em sua crise gerencial, e que ela deriva, em boa parte, de ineficiência e improdutividade dos docentes, os quais, na sua maioria, trabalham pouco e mal. Dizem de forma bastante leviana e injustificada que a solução não reside no aumento do gasto público, mas sim em torná-lo mais “eficiente”, eufemismo que, até o momento, não significou outra coisa que cortes orçamentários nas políticas sociais.

Gentili (2000) continua afirmando que os educadores, que têm a educação como seu meio de vida, enfrentam atualmente problemas que vão bem mais além do que as evidentes difíceis condições salariais. Salienta que:

Investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação: o burnout, também conhecido como síndrome de abandono. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os trabalhadores e as trabalhadoras da educação vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e as barreiras. Nessas condições, o desencanto se apodera do trabalho. Nessas condições, o ceticismo coloniza a prática educacional, esconde-se atrás de um suposto *“realismo”* que reconhece que qualquer esforço para mudar é inútil. É, nesse contexto, que uma série de perguntas

se sucedem, esparramando toda sua carga de angústia existencial: qual é o sentido da atividade docente? (...) que podemos realmente fazer em nossa prática pedagógica? (...) para que serve, em definitivo, a escola? Perguntas que, é claro, não são novas nem devem ser respondidas de forma unívoca, mas que nos deixam inconformados quando outros, que falam mais alto, as respondem seduzindo e conquistando o senso comum de uma sociedade tão desorientada quanto nós mesmos (Gentili, 2000, p. 16-17).

Por isso, torna-se essencial resgatarmos o conceito de mal-estar docente; isto será realizado a partir da obra *“El malestar docente”*, de José Manuel Esteve Zarazaga (1995). Cabe destacar alguns aspectos mais significativos dessa obra, uma vez que, certamente, tematizam as angústias do professorado frente às dificuldades com que se defrontam no seu cotidiano pedagógico.

Segundo Esteve (1995, p.13), os professores encontram-se diante do desconforto gerado pelas dificuldades de inúmeras mudanças sociais, bem como, pelas contínuas críticas sociais pelo fato de não conseguirem atender a essas novas exigências. Porém, acrescenta que essa mesma sociedade a qual exige novas responsabilidades dos professores, não lhes oferece recursos que estes mesmos reivindicam para aprimorar o seu trabalho. As exigências são, no mínimo, contraditórias.

Quando refere-se a *“malestar docente”*, Esteve (1995, p.12) explica que significa que algo não está indo bem na prática do professor, porém há dificuldades em saber exatamente o porquê. Isto é posto devido ao fato de que o “mal-estar” docente não é uma dor física que possa ter diagnosticada e curada sua causa; a expressão é propositalmente ambígua e necessariamente exige estudos sérios e aprofundados.

A leitura do livro *“El malestar docente”*, possibilita entender de maneira mais aprofundada as principais caracterizações possíveis de serem feitas a respeito do que é chamado de *“malestar docente”* que caracteriza a crise dos professores em geral.

A partir da audiência da defesa de mestrado de Dóris Maria Luzzardi Fiss,

“Os processos de construção da Autoria e do Mal-estar docente numa escola pública estadual”, em 1998, pude relacionar as implicações desse conceito diretamente a meu trabalho, percebendo a necessidade de caracterizar a frustração, bem como o sentimento de impotência percebidos no grupo de professores da Grande Oriente.

A contextualização que segue delineou-se a partir da leitura do prefácio do livro de Esteve. O contexto social tem exigido dos educadores, frente às suas mudanças aceleradas e contínuas, novas exigências, a ultrapassagem de novos obstáculos. Frente a tantas e tão intensas mudanças, os professores encontram-se confusos e têm tido muitas dificuldades para atender essa demanda. Tornam-se alvo de constantes críticas sociais por não terem atendido adequadamente às novas exigências que lhe são postas e sofrem intensamente, pagando um preço alto no exercício de sua função social. Por isso é que se torna necessário refletir sobre essa questão, já que este trabalho sobre Ensino por Ciclos de Formação é dirigido principalmente a educadores que precisam ouvir a sua própria voz sendo ouvida pela sociedade.

O educador da sociedade atual precisa ter clareza acerca de seu próprio papel social. Em contrapartida, a sociedade deve apostar na formação dos educadores, na sua valorização, ou então correremos o risco de estar contribuindo para o entendimento de que a educação é uma profissão impossível. Se acreditamos na educação, precisamos comprometer-nos com os educadores e com sua conscientização.

De acordo com a publicação da primeira edição do referido livro de Esteve (1995) na Espanha, em 1987, já se iniciou a clarificação do problema, constatando-se que os primeiros indicadores do conceito de “*malestar docente*” passaram a tornar-se evidentes no princípio da década de oitenta, como um fenômeno internacional, abrangendo os países mais desenvolvidos. Vejamos: a Suécia passou a enfatizar o problema a partir de 1983, com a falta significativa de professores nas escolas gerada por uma crise geral do sistema educativo; a partir de 1984, na França, iniciaram-se as publicações voltadas ao tema da

falta de professores e da falta de valorização da profissão de educador; na Inglaterra, no início do ano letivo 1989-1990, houve a contratação excepcional de professores para cobrir a falta de professores nas escolas. Além disso, segundo Esteve (1995, p.12), a necessidade das escolas, para o ano de 1995 no ensino de matemática, era de 22.000, enquanto que se calculava em 12.000 o número de professores formados. Esse mesmo fenômeno referia-se também à física, à química e às línguas estrangeiras; na Alemanha, em 1990, detectava-se o mesmo problema: para o período de 1991-1995 seriam necessários 36.000 novos professores para as séries iniciais, enquanto que só estavam estudando para sê-lo 19.800 estudantes; segundo Esteve, na Espanha, a publicação do livro *"Profesores em Conflito"* passou praticamente despercebido. Porém, as primeiras edições de *"El malestar docente"* foram muito bem acolhidas pelos professores em geral.

A expressão *"malestar docente"* torna-se intencionalmente ambígua, segundo Esteve. pois a definição de mal-estar encontrada no *"Diccionario de la Real Academia de la Lengua"* refere-se a um incômodo indefinível. Isto quer dizer que embora a dor em si seja algo determinado e que pode ser localizado, tendo uma doença a manifestação de seus sintomas, ao usarmos a palavra mal-estar sabemos que algo não anda bem, porém não sabemos o que e nem o porquê.

Isso acontece devido à mudança acelerada do contexto social no qual estamos inseridos e ensinando, e que semeia, segundo Esteve, novas exigências a cada novo dia. O sistema escolar que conhecemos atualmente ainda não tem condições de reagir rapidamente para atender às novas exigências sociais e, quando o faz, é tão lentamente, que quando o consegue, já são outras as demandas. É frente a esse desconcerto perante as situações e face a essas dificuldades e exigências das constantes mudanças que se encontram os professores, sofrendo uma contínua crítica social por não chegarem a atender essas novas exigências colocadas pela sociedade. Desconcerto gerado do paradoxo, qual seja: a sociedade exige novas responsabilidades dos professores, mas não lhes oferece os meios pelos quais

estes possam alcançá-las; ou, então, as exigências são sobrepostas ou contraditórias.

Por isso é que podemos afirmar que a acelerada mudança social transformou o nosso sistema educacional numa realidade qualitativamente diferente daquela de vinte anos atrás. É devido a esse fato que afirmamos, mais uma vez, que o professor precisa voltar a refletir sobre o seu papel e a função social que desempenha. E não só agora mas constantemente.

É importante destacar, mais uma vez, que o livro de Esteve é uma tentativa de auxiliar os professores nessa análise necessária dos principais indicadores a partir dos quais podemos fazer uma caracterização desse “*malestar*”, que constitui a atual crise vivida pelos professores. Conceituá-lo, enfrentá-lo e reduzir seus efeitos negativos não se dá de maneira linear e instantânea; porém, depende de uma série de medidas complexas que requerem esforços e cujos efeitos só serão sentidos a médio prazo.

Acreditamos, então, que o professor precisa recuperar a sua auto-estima; a formação dos professores deve ser reavaliada; a imagem social do professor precisa ser revalorizada; porém, principalmente, é essencial que a sociedade reconheça a importância do trabalho realizado pelos professores (Esteve, 1995, p.14).

Blase (1982, p. 103 apud Esteve, 1995, p. 27) salienta os fatores do mal-estar docente que podem ser de primeira (refere-se aos que interferem diretamente sobre a ação do professor em sua turma) ou segunda ordem (refere-se a fatores ambientais, ao contexto em que os professores exercem a sua docência). Esse segundo grupo de fatores, mesmo que indiretamente, afeta a eficácia docente do professor, promovendo a diminuição de sua motivação no trabalho, seu engajamento e seu esforço. Associados, esses fatores influenciam fundamentalmente a construção da auto-imagem do professor, semeando uma crise de identidade que pode chegar inclusive à auto-depreciação e a de seu trabalho.

Entre os fatores de primeira ordem podemos citar (Esteve, 1995, p. 47-57): os recursos materiais e as condições de trabalho do professor; a violência nas instituições escolares; as pressões e a acumulação de exigências sobre o professor.

Entre os fatores de segunda ordem destacam-se (Esteve, 1995, p. 27-39): os objetivos do sistema educacional; a imagem do professor; a função docente.

É por isso que o professor precisa ter consciência do significado daquilo que faz, pois também é por ele que vai passar o reconhecimento da dignidade do magistério e a mudança da sociedade. Portanto, é preciso começar justamente por aí: a retomar as questões mais íntimas do seu “*ser*” e do seu “*fazer*”, fazê-lo resgatar o seu valor enquanto educador, lembrando-o de que é imprescindível à sociedade e de que depende também dele – diria que é sua a maior parte – a responsabilidade de formar as consciências dos cidadãos. Não apenas cidadãos do futuro, como se fosse a educação algo desvinculado de nossa vida imediata, mas dos cidadãos de hoje, os de agora, que já escolhem o diretor de sua escola, que reivindicam aquilo que lhes parece justo e necessário, que fazem, a seu modo, as suas escolhas e que já decidem os rumos de suas vidas da maneira que lhes cabe.

E, nesse sentido, nada é tão coerente como o pensar sobre o nosso próprio pensamento e nos seus desdobramentos enquanto ação.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (Freire, 1997, p. 115).

PARTE III - METODOLOGIA QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Já tendo delineado os pressupostos teóricos que nortearam esta dissertação, cabe destacar que foram adotadas as técnicas de entrevista em profundidade e o questionário para a coleta de dados³⁶. Esses momentos foram combinados previamente com as pessoas envolvidas, estabelecendo-se o necessário contrato e esclarecimentos prévios resultantes das próprias normas de convívio social.

Enquanto pedagoga preocupada em verdadeiramente compreender aquilo que as professoras disseram, senti-me comprometida a realizar a pesquisa adotando uma postura metodológica que primasse pela maior aproximação do conteúdo concreto das falas sobre as quais nos debruçamos. Acreditamos que essa perspectiva nos foi e é dada pela investigação qualitativa.

³⁶ A partir da pesquisa de Veit, M. H. D. (1990), já explicitada anteriormente, foi estabelecida a metodologia qualitativa que seria utilizada neste estudo – a “observação participante” e a realização de entrevistas em profundidade.

O exercício de procurar sempre descrever e expressar as impressões sobre o observado foi colocado em prática ao desenvolver-se o meu diário de campo³⁷, bem como no relatório da pesquisa. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 150) salientam que é típico do pesquisador, depois de voltar de cada investigação, descrever minuciosamente o que aconteceu. Descrição essa não apenas das pessoas, lugares, objetos, atividades, acontecimentos, conversas ... mas também registro das próprias idéias, estratégias, impressões, palpites. A isto denomina-se "*notas de campo*": o organizar e o registrar aquilo que foi visto, ouvido, experienciado e pensado durante o processo de coleta de dados, resultando cada estudo num "*diário pessoal*" que auxilia o pesquisador no acompanhamento de seu projeto, bem como no delineamento de sua pesquisa. São imprescindíveis na observação participante e podem tornar-se muito significativos noutros métodos de coleta de dados.

Howard S. Becker (1994, p. 12-14) apresenta três princípios que apontam semelhanças entre os métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa, quais sejam: ambas as maneiras de trabalhar têm os mesmos princípios subjacentes: têm o propósito de resolver um problema específico que, sob determinados aspectos, é único e referente a um ambiente específico diferente de todos os que existiram antes; tentam descobrir algo novo; têm a tendência a persuadir um público de colegas e outros especialistas de algo que não era conhecido antes.

Mas, qual deverá ser o papel do pesquisador diante de um grupo, uma vez que deseja investigar um "*campo*" do qual faz parte?

Frente a tudo o que vem sendo colocado, justifica-se a adoção, neste momento, da descrição; é ao transcrevermos o que observamos que nos

³⁷ Sobre "*diário de campo*" parto do entendimento dado por Mills (1972, p. 212) qual seja: a prática de se organizar um arquivo, uma espécie de "*diário*", atende à necessidade de uma reflexão sistemática exigida pela pesquisa e proporciona a organização da experiência vivida intelectualmente e como pessoa.

damos conta das inúmeras relações que podemos realizar e refletimos sobre a continuidade que daremos à nossa pesquisa.

Entendemos que assim como é complicado para os sociólogos definirem as próprias estratégias quanto à metodologia empregada, para quem não o é, torna-se ainda mais complexa a tarefa de elaborar uma estratégia de análise sociológica.

Normalmente, como aponta Losciuto (1987, p. 23), as pessoas lembram-se de fatos específicos que ocorreram num passado relativamente recente, que sejam significativos e os relatam com muita precisão.

Tanto nos questionários como nas entrevistas, a informação é obtida pela formulação de questões. As questões podem versar sobre o que as pessoas sabem, sobre aquilo em que acreditam; esperam, sentem ou desejam, sobre o que têm feito. Podemos também perguntar sobre as razões de qualquer uma das questões precedentes.

O grande problema relacionado às questões abertas está na dificuldade em organizar suas respostas. No caso de elaborar-se uma questão fechada (com alternativas) deve-se conhecer bem as possíveis respostas dos entrevistados para elaborar as alternativas coerentemente. Losciuto (1987, p. 24) diz que devemos ter muito cuidado ao escolher as alternativas em questões fechadas, porque se deixarmos uma alternativa importante de fora, os informantes não a sugerirão espontaneamente para que o erro seja identificado.

Losciuto (1987, p. 24) destaca que: *“utiliza-se freqüentemente a forma de questão aberta para questões que solicitem razões e explicações. Contudo, com o objetivo de obter respostas explicativas completas, normalmente se faz mais de uma questão aberta”*. Ao se perguntar sobre o comportamento passado ou presente, destaca que: *“a experiência tem demonstrado que as questões mais válidas são aquelas obtidas a partir de questões específicas, ao*

invés de questões gerais”.

Pensando nas possíveis vantagens e desvantagens das técnicas de coleta de dados, optamos por uma entrevista em profundidade e um questionário. O termo **questionário** é utilizado para referir-se às entrevistas com respostas padronizadas preenchidas pelo informante.

As questões da **entrevista em profundidade** foram selecionadas:

da “entrevista com professores” de minha tese de doutorado, concluída em 1990, que abrangia cerca de 250 questões sobre currículo, pedagogia, avaliação, relações sociais na escola, características dos alunos, visando investigar a “ideologia” e as “perspectivas docentes” de quatro professoras de primeira série de uma escola estadual. Selecionadas as questões desta dissertação, várias foram utilizadas como naquela, outras foram adaptadas à prática político-pedagógica avaliada neste estudo, bem como outras foram elaboradas pela mestrandia. Foi a primeira vez que as perguntas originais por mim elaboradas foram utilizadas por outro pesquisador (Veit, M. H., 2001).

O uso de tabelas, quadros explicativos e gráficos vem a sistematizar informações de cunho qualitativo significativas neste estudo.

Para a construção do questionário,³⁸ foram seguidos os seguintes passos: decidimos quais seriam as questões necessárias (o ponto de partida para o questionário, o exato objetivo de sua aplicação); decidimos que tipo de questionário deveria ser empregado (decidimos por algumas questões fechadas e outras abertas); escrevemos um primeiro esboço; reexaminamos e revisamos as questões (tendo o cuidado de ordená-las com uma certa lógica psicológica e coerência, de modo que, de certa forma, uma pergunta levasse à outra); realizamos um pré-teste com uma colega.

Uma parte valiosa da entrevista do pré-teste é a discussão de questões dos informantes depois de as terem respondido. Pode-se perguntar ao informante sobre o sentido da questão

38 A construção do questionário foi minuciosa, tendo sido enriquecida com as contribuições da professora orientadora deste trabalho, bem como, do Mestre em Engenharia José Luiz Gallicchio Hansen, tendo ambos acompanhado o processo de sua formulação e formatação.

para ele, que dificuldades sentiu ao responder, que outras idéias ele tinha e que não foram cobertas pelas questões (Losciuto, 1987, p. 26).

Quanto às entrevistas em profundidade, as três professoras foram francas, autênticas, depositaram confiança no processo da entrevista, tinham clareza de que os relatos seriam anônimos e de que suas respostas não seriam avaliadas como “certas” ou “erradas”.

A postura da pesquisadora deste estudo foi ao encontro do que diz Losciuto (1987, p. 35):

A atuação do entrevistador deve ser amigável, cortês, sociável e não enviesada. Ele não deve ser nem muito austero nem muito efusivo, nem muito falante, nem muito tímido. A idéia é deixar o informante à vontade, de modo que ele possa falar livre e completamente.

As questões fluíam naturalmente e, muitas vezes, ao responder determinada questão, as entrevistadas abrangiam outras. As entrevistadas estavam motivadas, prendendo a atenção. Os relatos foram **gravados**, tendo-se anotado **palavras-chave** e **posteriormente** foram transcritos; foram necessárias muitas horas para a realização desse laborioso processo: de quatro a cinco sessões de 3 a 4 horas com cada entrevistada – resultando em mais de 300 páginas de entrevistas transcritas.

Tratando-se de entender a maneira como os professores da Grande Oriente vêem, praticam e, enfim, vivem o Ensino por Ciclos de Formação, buscamos, nas entrevistas em profundidade com três professoras comprometidas com sua própria prática, bem como num questionário abrangendo questões centrais da proposta, obter subsídios para uma reflexão abrangente a respeito de como está se dando a proposta nessa escola; reflexão essa possivelmente voltada às indagações desse grupo de professores. Os relatos a partir da aplicação do questionário na Grande Oriente vão, no entanto, além disso. A escola deste estudo contempla várias inquietações dos professores da Rede.

Nesse contexto, **entrevistas em profundidade** e um **questionário**, ou seja, o relato verbal dos sujeitos envolvidos no processo de implantação do Ensino por Ciclos de Formação, oferecem subsídios para a reflexão sobre esse tema, pois se trata do relato de sujeitos diretamente envolvidos no processo de transformação de sua própria prática, referindo-se a esta e ao processo como um todo.

Partindo-se então do relato do sujeito, têm-se condições de interpretá-lo à luz de determinado conhecimento ou teoria, analisando o que foi dito e, até, o que não foi dito. Por isso, a motivação do entrevistado é muito importante porque o investigador só poderá coletar o material que esse esteja disposto a relatar e se o estiver.

É pensando nesse aspecto que foram escolhidas as três professoras entrevistadas. Professoras "*dispostas a*" ... A disponibilidade, o comportamento, o engajamento, como refere Jean Ladrière, que essas professoras deixavam transparecer possibilitou entrevistas confiáveis.

Neste trabalho, não tivemos a intenção de relacionar o relato verbal das entrevistadas com a prática destas professoras. Em contrapartida, buscamos o seu relato verbal, a sua reflexão sobre o processo.

Um outro aspecto importante de ser referido é que para falarmos sobre nossas crenças, motivações, planos, frustrações e assim por diante, precisamos estar conscientes sobre eles. As professoras A, B e C mostraram-se motivadas para descrever precisamente os seus sentimentos, seus saberes e sua prática sobre o Ensino por Ciclos de Formação.

Embora **questionário** e **entrevista** refiram-se a relatos verbais, há significativa diferença entre os dois e, no caso deste estudo, uma complementariedade que une abrangência e quantidade. Ou seja: as entrevistas em profundidade realizadas com as três professoras promoveram uma riqueza de detalhes na descrição da prática docente, tornando possível a

interação imediata entre investigador e entrevistado, o que favoreceu a maior ampliação das questões colocadas.

Em contrapartida, neste trabalho, não seria possível fazer esse tipo de coleta de dados com todos os professores da escola investigada devido à escassez de tempo. Assim é que o questionário, as respostas escritas frente às questões elaboradas, oferecido a todos os professores da Grande Oriente que o desejaram responder, tornou-se importante para estender a possibilidade de reflexão a todos os professores da escola, embora de uma maneira mais objetiva (limitada).

A entrevista é mais apropriada que o questionário por revelar informações que são tanto complexas como emocionalmente carregadas, favorecendo o aparecimento de sentimentos subjacentes a uma opinião expressa; a entrevista face a face permite a observação de gestos, de expressões faciais.

Algumas **vantagens** da aplicação do **questionário** apontadas por Losciuto (1987): a resposta do informante é limitada às respostas escritas, às questões pré-elaboradas; é menos dispendioso em relação a tempo e a dinheiro; evita vieses potenciais do entrevistador; seu caráter anônimo dá segurança ao respondente; a colocação das questões numa determinada ordem evita que se induzam as respostas do informante; tem maior probabilidade de devolução ao pesquisador se for construído de uma maneira atrativa, se for pequeno, claro e fácil de preencher.

Algumas **vantagens** do uso de **entrevistas** (Losciuto, 1987): quase sempre produzem uma melhor mostra da população em estudo, permitindo coletar informações de muitas pessoas que tem dificuldade de responder adequadamente por escrito, pois, de um modo geral, as pessoas têm maior motivação para falar.

A entrevista **face a face** tem a vantagem de uma maior elasticidade da duração; a maior duração da entrevista face a face possibilita uma cobertura

mais aprofundada do assunto em estudo.

A leitura do livro de Howard S. Becker (1994) auxiliou-me a fazer várias reflexões acerca do entendimento do que seja pesquisa em educação e suas implicações metodológicas. Sendo a pesquisa uma forma de interação social, é mister que o pesquisador tenha clareza dos pressupostos que norteiam a sua ação e sobre o que realmente deseja investigar. Becker (1994, p. 11) aponta que é na complementaridade entre métodos qualitativos e quantitativos que se obtém uma leitura mais completa da realidade pesquisada.

C. W. Mills (1972) aponta várias categorias de pesquisadores que vão desde o **pesquisador passivo ao pesquisador participante**. No caso deste estudo, em que a pesquisadora integra o contexto estudado poder-se-ia ter encontrado problemas; pelo contrário, o fato de já fazer parte do grupo apenas contribuiu para a realização do processo de coleta de dados.

Nesta pesquisa, ao seguirmos as orientações dos seminários teórico-metodológicos do Curso de Mestrado (indicados na Introdução) nos inserimos na prática investigativa da linha de pesquisa 'O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos'; isto representou o apoio para que esta primeira experiência em pesquisa fosse levada a efeito de modo mais seguro (Veit, M. H., 2001).

Becker (1994, p. 40) afirma: *“Um problema sério que se coloca para qualquer investigador sociológico que desejar estudar um grupo ou comunidade é a escolha de uma estruturação teórica que oriente a sua abordagem”*. Cremos que a teoria inserida na prática investigativa da linha de pesquisa nos motiva por onde devemos *“andar”*, para onde devemos olhar. Porém, é no decorrer de nosso trabalho, na medida em que nos debruçamos sobre os nossos dados para realizar a sua análise, que vão-nos surgindo mais claramente as questões e os conceitos para as quais direcionamos a nossa atenção. É nessa perspectiva que se dá a construção do processo de pesquisa, dando-lhe a estruturação necessária.

Becker (1994) lembra ser necessário que nos atenhamos e aprendamos a ler **o que está** ou **não está** ao nosso redor; para que consigamos

aprender os mecanismos de organização da pesquisa e da sociedade como um todo.

No decorrer da observação e da análise dos dados, desenvolvemos a expectativa de que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado ao grau de engajamento do corpo docente (quanto mais engajado o docente, de maior qualidade é a sua prática pedagógica).

Cicourel (1990, p. 91), discute, desde Gold, “*papéis teoricamente possíveis para o sociólogo em trabalho de campo*”, quais sejam: **participante total, participante-como-observador, observador-como-participante e o observador total**. Obviamente, a escolha de qual papel deve-se desempenhar por ocasião da pesquisa depende do pesquisador e do tipo de investigação a ser desenvolvida. Neste sentido, propus-me a ser uma observadora participante, oscilando entre observadora total e participante total – ao final de cada observação analisando a minha posição, refletindo sobre ela e registrando-a.

Cicourel (1990, p. 94) aponta, ainda, para dificuldades nesse tipo de trabalho investigativo no sentido de que “*registrar informações e verificar pistas e palpites durante a observação participante intensiva: é trabalho duro e prolongado*”.

As professoras selecionadas tornaram-se “*informantes-chave*”³⁹ (Bogdan e Biklen, 1994, p. 95), selecionadas pelo seu nível de engajamento, isto é, seu compromisso com o processo de implantação do novo entendimento de educação escolar dado pela proposta da SMED: o Ensino por Ciclos de Formação; indo até além dessa proposição, no sentido da crítica construtiva.

39 Neste caso, as professoras selecionadas têm condições de contribuir de maneira significativa neste estudo, pois buscam refletir sobre o seu ‘fazer’ pedagógico, sobre a sua prática, retomando-a constantemente.

É por isso também que foram realizadas entrevistas anônimas, em horários e locais sugeridos pelas entrevistadas, de preferência fora dos horários escolares e do local de trabalho. Fizeram-se as mesmas questões para todas as professoras entrevistadas a fim de que se pudesse ter comparabilidade quanto ao conteúdo “pedagógico” de suas falas. O questionário realizado foi proposto a todos os professores da Grande Oriente e foi respondido apenas por mulheres. Questionou-se, basicamente, de que maneira a mudança de organização do Ensino Escolar, proposta pela SMED, provocou mudanças nas concepções do corpo docente acerca do processo de ensino-aprendizagem que propõem aos alunos.

A seguir, alguns dos aspectos que foram abordados nas entrevistas individuais:

- A – **Características dos alunos:** expectativas; perfil; desempenho; atitudes;
- B – **A prática pedagógica:** o Ensino por Ciclos de Formação; complexo temático; satisfação e frustração profissional;
- C – **Avaliação:** critérios; retenção/não-retenção;
- D – **Formação Profissional:** concepções e contribuições;
- E – **Relações sociais na escola:** entre os sujeitos; trocas entre professores; autoridade; comunidade.

Realizaram-se observações participantes em Reuniões de Formação, tentando apontar a maneira como o grupo de professores realizava a nova proposta.

A entrevista possibilitou ricamente essa comunicação. Para as três professoras entrevistadas, houve clareza acerca de nossas intenções – entender o que pensavam sobre o seu “*ser educadora*” – e assim tiveram a possibilidade de dirigir o seu discurso a esse objetivo. As professoras entrevistadas tentaram explicitar o que era solicitado pelas questões colocadas.

Fazemos parte de um mesmo meio: *“fazer parte de um mesmo meio, conviver, manter relações sociais, tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato dos espíritos”* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p.19). E isso significa conviver, manter relações sociais e acredito que também

a nossa comunicação.

O trabalho de análise foi realizado principalmente a partir do questionário respondido por 53 professoras, de observações das relações estabelecidas principalmente entre o conteúdo das falas de três professoras do 1º Ciclo, habilitadas para trabalhar com o Currículo por Atividades (duas professoras referência e uma professora de Educação Física), e o referencial teórico adotado.

7. Descrição do processo de coleta de dados e caracterização dos sujeitos investigados

7.1 A aplicação do questionário

A aplicação do questionário (que pode ser encontrado no ANEXO VII) na escola investigada aconteceu diferentemente nos turnos da manhã e da tarde:

No turno da manhã, o processo levou por volta de seis meses – desde a primeira conversa com a supervisora até a devolução dos formulários⁴⁰ (que estendeu-se de junho a dezembro de 2000). Foram agendadas pela professora do SOE em três momentos, em que o referido questionário seria ponto de pauta na reunião de professores: num primeiro momento, cheguei à escola e a professora havia esquecido o que tínhamos combinado, pedindo que ficasse para outro dia por necessitar de todo o espaço da reunião para a realização do planejamento docente; na outra data combinada, a referida professora estava ausente da escola por motivos particulares e ninguém sabia que ocorreria a aplicação do questionário e, então esta não se pôde realizar; finalmente, agendada uma terceira oportunidade, cheguei à escola num dia em

⁴⁰ No turno da manhã, a fim de conseguir o preenchimento dos questionários pelas professoras, consentimos que o levassem para casa e o devolvessem outro dia. Com isso, perdeu-se o retorno de vários questionários.

que a reunião envolvia questões referentes à avaliação dos alunos, conselho de classe ... Neste momento, essa professora disse-me, meio constrangida, que talvez não houvesse tempo para a aplicação do questionário. Disse então que ela me fornecesse um documento em que colocasse a impossibilidade de entrevistar os colegas da escola do turno da manhã. Ela falou que se fosse “*rapidinho*” daria. Colocou a proposta da reunião aos professores que se envolveram imediatamente com a avaliação dos alunos. Percebi que não conseguiria, afinal, entrevistá-los. Muitos não se interessaram em sequer dar uma olhadinha no questionário; 25 colegas da manhã não desejaram respondê-lo; alguns se propuseram a respondê-lo, porém poucos o entregaram no dia, pedindo para levá-lo para casa e devolvê-lo depois. Tendo em vista todo o processo relatado, consenti que o levassem, mesmo sabendo que não teria o retorno de todos.

No turno da tarde, o processo de aplicação do questionário tornou-se ponto de pauta de reunião pedagógica, foi respondido com calma pelas colegas que o desejaram e entregue no mesmo dia. Apenas duas professoras do turno da tarde que estavam presentes nesse dia não desejaram responder ao questionário.

Cabe destacar que todas as pessoas que se propuseram a responder ao questionário sabiam que este seria anônimo; somente solicitei que ao entregarem ou ao não desejarem respondê-lo fizessem um “X” ao lado de seu nome numa lista com o nome de todos os professores da escola. Mesmo assim, várias professoras fizeram questão de assiná-lo.

Dos 80 questionários distribuídos, houve um retorno de 53 formulários preenchidos (tais dados podem ser encontrados na TABELA 2 a seguir) .

A aplicação do questionário foi prevista para 80 professores lecionando a modalidade do Ensino por Ciclos de Formação, isto é, para 71% dos 112 professores do quadro da escola em julho de 2000. Os demais, ou estavam ausentes, ou lecionando à noite; estes desenvolvem outra modalidade de

ensino, isto é, Ensino por Etapas, correspondendo ao Ensino de Suplência, não tendo sido incluídos neste estudo.

TABELA 2 – PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL LECIONANDO O ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Professores que responderam o questionário	53	66
Que responderam o questionário	53	66
Que se abstiveram de responder	27	34
Total	80	100

Portanto, o percentual de participação do corpo docente foi de dois terços ou de 66%. A hipótese sugerida é que aqueles que responderam o formulário são os professores mais comprometidos com a proposta da escola.

7.2 Perfil dos respondentes

Somente mulheres responderam o questionário, havendo um número quase igual de professoras do turno da manhã e do turno da tarde, e um número igual de respondentes lecionando o Iº e o IIº Ciclos correspondendo a 25 em cada categoria (três docentes não responderam).

Trinta e seis das 53 professoras que responderam o formulário (68%), já integravam a Rede (esses dados encontram-se na TABELA 3 a seguir) tendo participado de todo o processo de transição do Ensino Seriado para o Ensino por Ciclos de Formação.⁴¹ Na Grande Oriente, 33 entrevistadas (62%) vivenciaram o processo de implantação do Ensino por Ciclos de Formação na escola investigada que deu-se a partir de 1997.

TABELA 3 – TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO

Tempo de exercício	Na Escola Municipal		Na Escola Particular	
	N	%	N	%
6 meses a 2 anos	3	6	5	10
2 a 4 anos	14	26	15	28
Mais de 4 anos	36	68	33	62
Total	53	100	53	100

Cabe ainda relatar, que das 53 professoras respondentes da escola municipal investigada, 33 (62%) tinham regime de 20 horas semanais e 15 (28%) regime de 40 horas – conforme a TABELA 4 que segue:

TABELA 4 – NÚMERO DE HORAS DE DOCÊNCIA SEMANAL NA ESCOLA MUNICIPAL - JULHO/2000

Docência semanal	N	%
20 horas	33	62
30 horas	3	6
40 horas	15	28
60 horas	2	4

O número de funções apontadas na tabulação em relação àquelas exercidas na unidade escolar é maior do que o número de professoras entrevistadas – totalizando 60, porque várias professoras exerciam mais de uma função na escola investigada. Assim, temos: professoras referências: 27 (45%); professoras lecionando arte-educação: 9 (15%); professoras volante: 5 (8%); professoras de educação física: 4 (7%); professoras do Laboratório de Ensino e Aprendizagem: 3 (6%); professoras em função de supervisão: 2 (3%); professoras de geografia e filosofia: 2 (3%); professoras exercendo outras funções⁴²: 8 (13%).

41 O processo de implantação do Ensino por Ciclos de Formação iniciou-se em 1995, cinco anos antes da aplicação deste questionário.

42 As funções citadas a seguir foram escolhidas cada uma por apenas uma pessoa dentre as entrevistadas: Língua Inglesa, Língua Espanhola, Professora de Hora do Conto, Coordenação de Turno, Direção, Vice-direção, Matemática e Biblioteca.

Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades (Becker, H. S., 1994, p. 12-13).

PARTE IV – ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DE ENSINO DAS PROFESSORAS DA ESCOLA INVESTIGADA

Nesta parte da dissertação, serão analisados os dados coletados a partir do questionário aplicado na escola investigada. Serão abordados aspectos relacionados pelas professoras ao seu trabalho docente, à sua formação inicial e continuada e à proposta do Ensino Por Ciclos de Formação.

8. A opinião sobre o próprio trabalho docente na escola municipal

Nesta seção, serão abordados os aspectos relacionados à avaliação da própria prática pedagógica realizada pelas entrevistadas.

Das 15 afirmações positivas (28%) que referiram uma boa avaliação sobre a própria prática pedagógica, destacam-se as seguintes: *“pela organização, responsabilidade que tenho e também pela aceitação que meu trabalho tem junto às demais colegas”*; *“sei que meu trabalho está bom pelo resultado que tenho obtido; sem ser alfabetizadora, consegui, com meu coletivo de colegas, ensinar a ler vários alunos ‘repetentes’”*; *“no caso do Laboratório de Aprendizagem: pelo retorno dos professores; pela constatação de que alguns*

alunos realmente 'crescem', tornam-se mais capacitados gradativamente; pelo meu compromisso e absoluta seriedade na proposta trabalhada⁴³".

Outras 14 respostas positivas (26%) indicaram os critérios pelos quais julgam quando estão realizando um bom trabalho com os seguintes depoimentos: *"quando o aluno mostra interesse, esforço e prazer em realizar as tarefas solicitadas"* – oito professoras; *"quando o aluno mostra que aprendeu"* – seis docentes.

As afirmações abaixo referem insatisfação com o próprio trabalho docente correspondendo a 5 professoras (9%): *"não consigo fazer o meu trabalho, só tapo buracos, devido à falta de professores"; "procuro realizar um bom trabalho, mas nem sempre consigo porque temos muitos alunos com grandes dificuldades"; "porque me estresso muito; faço terapia para agüentar; chamo os pais constantemente e não abro mão de dar uma aula tranqüila"*; duas docentes insatisfeitas com o próprio trabalho foram categóricas afirmando: *"não estou realizando um bom trabalho"*.

Não responderam a essa questão: 15 entrevistadas (28%) e apontaram não saber se estão realizando um bom trabalho: 4 professoras (8%).

Predominam respostas positivas: 29 professoras (55%); destas, 15 afirmando que fazem um bom trabalho e 14 dizendo o critério que usam para julgar o próprio trabalho como bom. É de se salientar, no entanto, que 15

43 Outras 5 respostas **positivas**, deste montante de 15, apontadas pelas entrevistadas: *"porque sempre procuro me avaliar vendo em que poderia melhorar para melhor atender os meus alunos, corrigindo o que não gostei em mim, reciclando, perguntando aos alunos, etc"; "quando consigo me organizar e realizar as atividades propostas pelo SOP, o faço com dedicação; porém, a demanda de trabalho é tão grande, assim como o nível de exigência, por parte das pessoas que estão muito angustiadas, em busca de soluções 'mágicas' às questões surgidas; também quando percebo retornos dos trabalhos previstos (Conselhos de Classe, reuniões, ...)"*; *"penso nos alunos quase 100% do meu tempo: faço muitos seminários, pesquiso na Internet, leio tudo o que posso, troco informações com os colegas; e tudo isso com satisfação; e o mais importante: gosto muito dos alunos e eles parecem gostar das minhas aulas"*; *"faço o máximo que posso, com dedicação e carinho, pois faço o que gosto"*; *"interesso-me em buscar alternativas de atividades que oportunizem experiências significativas para as crianças"*.

docentes (28%) não opinaram sobre o próprio trabalho, somado àquelas cinco que afirmaram não realizar um bom trabalho, totalizando 20 entrevistadas (38%).

A continuação da análise poderá dar elementos para levantarem-se hipóteses explicativas do percentual de não satisfeitos, tentando esclarecer o que está subjacente à postura dos que não responderam a essa questão sobre a satisfação com a própria prática pedagógica.

9. Notas dadas a si mesmas em comparação às notas dadas ao desempenho da escola e da SMED

Nesta seção são apresentados os **GRÁFICOS 2, 3 e 4**, nos quais se verificam as notas dadas pelas docentes ao próprio trabalho, à Escola Municipal em pauta e à proposta do Ensino Por Ciclos de Formação na Rede.

A nota para o próprio trabalho docente alcançou a média de 7,10; a média para a escola foi de 5,60. Atente-se para o fato de que no ensino seriado essa média seria de reprovação. A proposta do Ensino Por Ciclos de Formação na Rede obteve média de 4,73 – mais baixa, portanto, que a da escola; de novo, no ensino seriado esta também seria de reprovação.

Comparando-se as modas de cada conjunto de dados, 14 professoras (26%) atribuíram-se nota 8; 18 professoras (34%) atribuíram nota 5 à própria escola; e 16 professoras (30%) a mesma nota à Rede.

GRÁFICO 2 – NOTAS AVALIANDO O PRÓPRIO TRABALHO

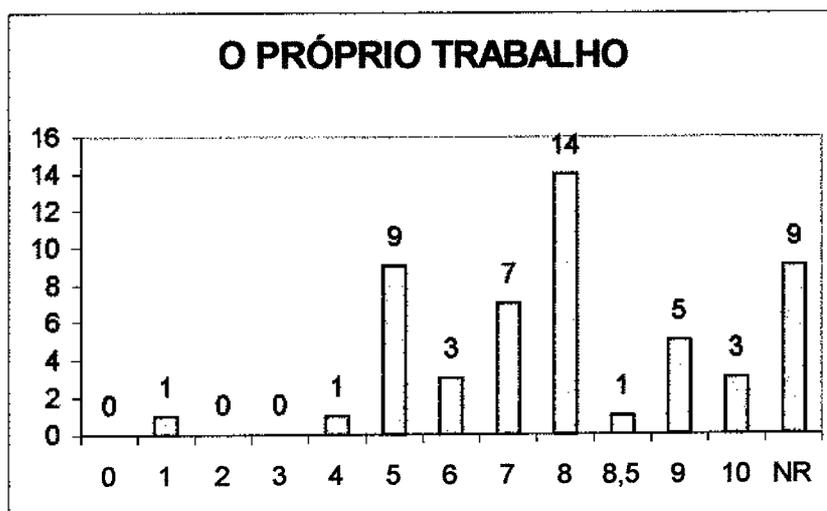


GRÁFICO 3 – NOTAS AVALIANDO A GRANDE ORIENTE

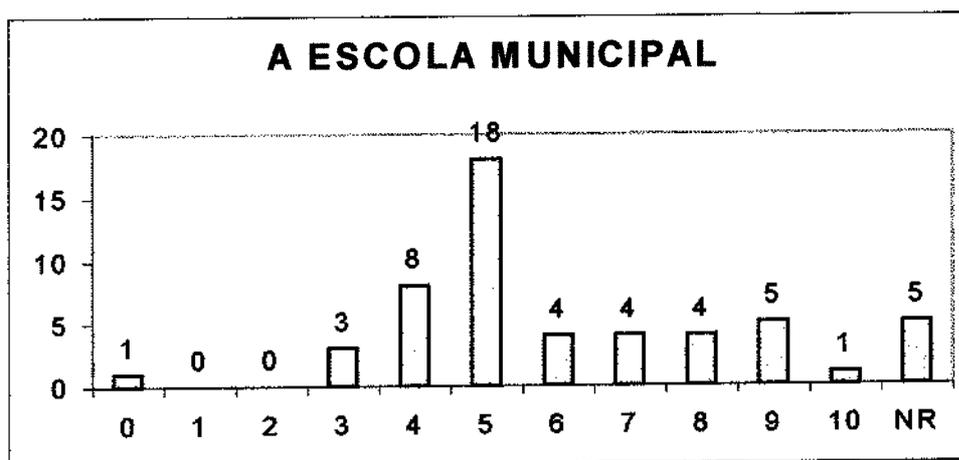
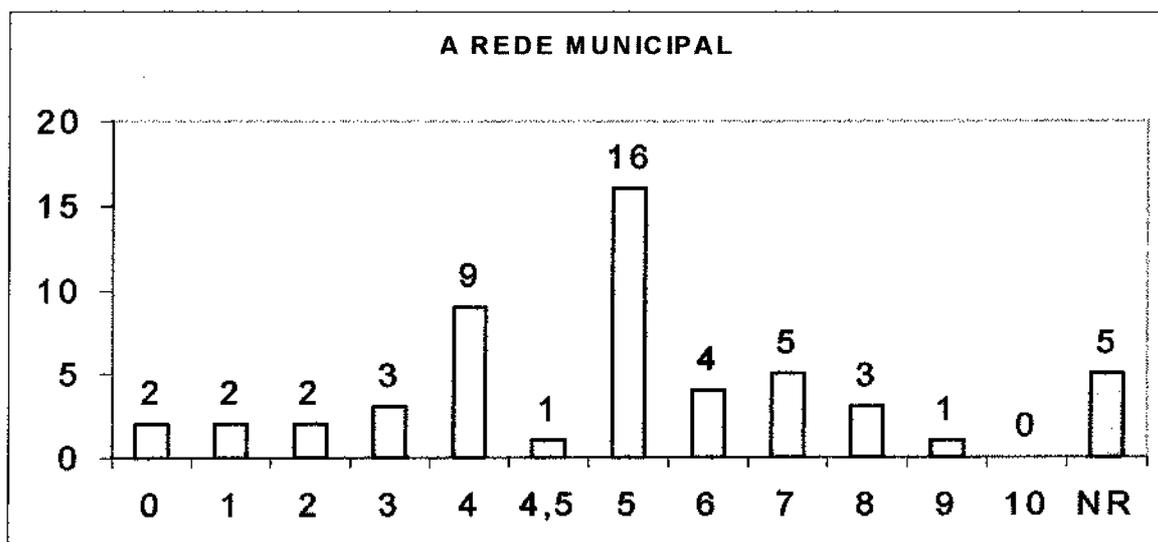


GRÁFICO 4 – NOTAS AVALIANDO A REDE MUNICIPAL



Pode-se verificar, a partir dos gráficos anteriormente citados, que as professoras entrevistadas acreditam estar realizando pessoalmente um trabalho significativamente melhor do que aquele apresentado pela escola investigada no seu conjunto; a maior diferença entre as médias corresponde àquela entre o valor atribuído ao próprio trabalho (7,10) e a nota dada à mantenedora (4,73), que obteve a pior nota.

10. A formação inicial e continuada e a proposta do Ensino por Ciclos de Formação

Nesta seção, serão explicitados aspectos relacionados à formação profissional inicial das professoras da Grande Oriente e sua contribuição efetiva para a prática pedagógica exigida pelo Ensino Por Ciclos de Formação. Além disso, a partir da perspectiva das entrevistadas, entenderemos em que medida e de que forma as Reuniões de Formação e os Seminários oferecidos pela mantenedora enriqueceram a sua prática pedagógica.

Em relação à contribuição da própria formação profissional para o trabalho exigido a partir da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação temos que: 42 das entrevistadas (80%) acreditam que, de alguma maneira, a sua formação contribui para o seu trabalho e 10 professoras (19%), crêem que não; uma das entrevistadas não respondeu a essa questão.

Quanto à contribuição das Reuniões de Formação e Seminários oferecidos pela mantenedora para o enriquecimento de seu trabalho docente (ver TABELA 5), 32 professoras entrevistadas (60%) afirmaram que os mesmos contribuíram ainda para que as categorias “algumas vezes” ou “parcialmente” prevalecessem. Dezoito docentes (34%) colocaram que as reuniões não contribuíram, principalmente porque não atenderam às necessidades do grupo. Três entrevistadas (6%) não responderam a essa questão.

TABELA 5 – A CONTRIBUIÇÃO DAS REUNIÕES DE FORMAÇÃO E DOS SEMINÁRIOS PARA A PRÓPRIA PRÁTICA – JULLHO/2000

Contribuição da formação continuada	N	%
Sim. Quanto?	32	60
Intensamente	1	2
Bastante	6	11
Parcialmente	7	13
Algumas Vezes	12	23
Pouquíssimas Vezes	6	11
Não. Por quê?	18	34
Nada é novo	1	2
Não atende às necessidades do grupo	10	19
Não atende às minhas necessidades	5	10
Outro motivo	2	3
Não respondeu	3	6
Total	53	100

Embora não perguntadas, 32 professoras (60%) esclareceram o significado de suas respostas, com argumentos: (a) sete (13%) em favor das Reuniões de Formação oferecidas para a prática; (b) quinze (28%) em favor

dessas, mas apresentando críticas e (c) dez (19%) indicando a não contribuição da formação continuada através das reuniões de formação e seminários:

a) das sete cujas afirmações enfatizam sua importância, quatro destacaram os momentos de troca e de reflexão em situações novas de prática pedagógica: *“possibilitam trocar experiências de como vêm acontecendo (acertos e erros) as práticas pedagógicas”*; *“a maior contribuição está na possibilidade de haver um momento de debate”*; *“porque tem proporcionado trocas e momentos de reflexão”*; *“porque na hora que surge alguma situação nova, muitas vezes usamos o que aprendemos nos seminários”*. E três afirmaram que tais encontros permitiram que entendessem a proposta da SMED.

b) em favor das contribuições das Reuniões de Formação para a prática pedagógica, mas apresentando críticas a essas, tivemos 15 professoras (28%), destacando-se os seguintes depoimentos:

- Discrepância entre a proposta e a prática, que as professoras indicam como entre teoria e prática, apontada por 10 docentes. Salienta-se a seguinte: *“muitas pessoas que falam sobre a proposta só têm a visão teórica, apenas algumas têm a visão e experiência na prática de sala de aula”*.

- Referência à repetitividade de informações – duas justificativas. A mais explícita é a seguinte: *“nos primeiros anos foi ótimo; agora os assuntos estão muito repetitivos e, como trabalho em escolas diferentes, vejo sempre a mesma coisa duas vezes”*.

- Referência ao não posicionamento do pessoal da SMED e à não conclusão dos assuntos trazidos em reunião – três respostas.

c) devem ser ressaltados os motivos apontados por 10 docentes para a não contribuição dos Seminários e das Reuniões de Formação oferecidos pela mantenedora para o enriquecimento e o aperfeiçoamento da própria prática:

três professoras colocam em si, na falta de embasamento teórico de sua formação, a não contribuição das reuniões mas também existe a posição de quem afirma que não acha *“que a proposta em si seja algo tão inusitado, pois tal preocupação com uma prática dirigida a classes mais pobres, ‘as ditas populares’, já está presente em teóricos da educação deste país desde os anos 70; e, ainda, enquanto proposta de um partido, cumpre destacar que houve experiências anteriores à de Porto Alegre, como a de Belo Horizonte”*. Outra professora colocou que acredita não estar em condições de implantar a proposta do Ensino Por Ciclos de Formação e pensa que a SMED e tampouco a escola fornecem o necessário (assessoria adequada, livros, ...). Outros depoimentos: *“não contemplam a realidade vivenciada diariamente por professores e alunos” (duas justificativas); “são apenas eventos para fins publicitários; são fora da realidade”; “ainda estão só na teoria, poucos encontros discutem as dificuldades e os problemas que sentimos nesses quatro anos de Ciclo”; “é muita teoria, pouca prática (muita política na verdade)”*.

Ao verificar-se que a formação das professoras da escola investigada é de nível superior (ver seção 7.2), pode-se colocar como hipótese que é por isso que as Reuniões de Formação e os Seminários oferecidos pela mantenedora contribuem pouco para a sua formação no que tange ao Ensino Por Ciclos de Formação, *“até porque não estariam ainda disponíveis relatos de experiências bem (ou não tão bem) sucedidas”* (Veit, M. H. D., 2002). Apesar disso, os docentes da Grande Oriente apostam na necessidade de uma formação continuada e na sua melhor qualidade. Embora apresentem críticas, enumeradas nesta seção, as entrevistadas acreditam em reuniões melhor encaminhadas, mais relacionadas com a prática pedagógica e enriquecidas por uma assessoria competente e perspicaz..

11. Satisfação e frustração profissional

Nesta seção serão apresentados os entendimentos das professoras investigadas acerca de sua satisfação profissional, frustração profissional, bem como suas explicações de como a falta ao trabalho de colegas interfere na sua prática pedagógica e as soluções dadas a esse problema para garantir o atendimento aos alunos.

As informações relativas à satisfação profissional com a própria prática pedagógica, coletada em uma pergunta aberta, foram agrupadas conforme a intensidade e motivos apresentados pelas 53 professoras:

- quanto à intensidade da satisfação, as respostas foram em três níveis:

Satisfação plena (*"Adoro o que faço!"*): 3 justificativas;

Boa satisfação profissional: 3 justificativas;

Pouca satisfação profissional: 4 justificativas.

- quanto aos motivos apontados para essa satisfação profissional, foi indicado que essa ocorre quando:

Há resposta positiva dos alunos à própria prática: 9 justificativas;

Há valorização de outrem do próprio trabalho: 11 justificativas;

A docência é realizada de acordo com a motivação pessoal: 10 justificativas.

Das 53 entrevistadas, 30 professoras (57%) têm satisfação profissional sem especificar a intensidade, mas indicando os motivos que levam a tê-la. Três entrevistadas (6%) têm boa satisfação profissional e outras 3 (6%) adoram o que fazem; apenas 4 entrevistadas (7%) acusam pouca satisfação profissional.

Três professoras (5%) apontam não ter satisfação profissional; e 10 professoras (19%) não responderam.

Pode-se afirmar que 40 professoras (76%) se realizam no desempenho da profissão, o que vem a confirmar os dados relativos ao item 8.2, quando avaliaram o próprio trabalho: 33 delas (62%) avaliaram-se com nota 6 ou mais.

Quanto à frustração profissional, excetuando-se as 12 professoras (23%) que não se manifestaram e as 5 (9%) que afirmaram ter muita frustração profissional, todas as demais posicionaram-se em relação aos seguintes aspectos, condicionantes da prática pedagógica:

Problemas estruturais na assessoria da SMED, assessoria dos antigos NAIs, e problemas administrativos da escola – 14 justificativas (26%). Como exemplo dessa categoria, aparece um afirmação citada quatro vezes: *“Não realizar os objetivos por falta de infra-estrutura”*.

Problemas relativos às características dos alunos ou à avaliação do desempenho dos alunos preconizada na proposta – 6 justificativas (11%). Exemplo: *“não estar tranqüila com seus resultados e ambiente, vendo que apesar dos esforços alguns alunos sairão de minha turma com dificuldades até sérias e serão promovidos”*.

Problemas com a família dos alunos – 1 justificativa (2%): *“ver o abandono familiar das minhas crianças e ver que nada posso fazer”*.

Problemas relacionados aos colegas – 5 justificativas (9%). Exemplo: *“ter que, muitas vezes, ver a irresponsabilidade e a falta de vontade de alguns profissionais da nossa área”*.

Problemas relacionados à obrigação de trabalho remunerado – 2 justificativas (4%). Exemplo: *“ser obrigado a fazer um trabalho somente pelo retorno financeiro ou necessidade”*.

Cinco professoras (9%) justificaram a frustração profissional colocando-a em si mesmas: *“não conseguir ajudar meus alunos a vencer suas dificuldades”*.

Outras respostas – 3 justificativas (6%).

11.1 A falta das colegas e a influência na própria prática – soluções dadas

Das 53 entrevistadas, 47 professoras (89%), apontaram que a falta das colegas interfere na própria prática – dessas, 30 entrevistadas (57%), colocaram que essa interferência ocorre *'intensamente'* ou *'bastante'*, sendo significativa na própria prática, justificando-a. A seguir são apresentados os argumentos apontados por essas 30 docentes.

Por darem respostas descritivas e elucidativas dos problemas ocorridos devido à falta ao trabalho de professores, elencamos os oito argumentos a seguir, os quais representam 15% das entrevistadas: *“os horários de reuniões são baseados nos horários de especializadas e volante; se alguém falta, acaba não acontecendo a reunião; além disso, quando as turmas são divididas, ter alunos na tua sala que não se conhecem atrapalha e, muitas vezes, altera o teu planeamento, até por não se ter material a mais disponível”*; *“porque suprime os momentos de planeamento, reuniões e trabalhos com volante”*; *“na maioria dos casos, a volante assume o lugar da professora faltante, às vezes desmonta um trabalho já planeado com a interferência da mesma”*; *“há reacomodação das crianças nas turmas, que ficam super-lotadas, impedindo uma atividade qualificada”*; *“as turmas são muito grandes para poder atendê-las juntas e a qualidade da aula é prejudicada”*; *“muitas vezes ficamos com quase quarenta alunos em aula, o espaço físico é insuficiente e temos que alterar o que foi planeado”*; *“porque fica muito difícil refazer todo, ou quase todo, o horário, diariamente”*; *“atrapalha mais o aluno que já é carente, e enganado, numa proposta que não acontece muitas vezes; além de a EQUIPE não existir”*.

Além dos problemas especificados, treze docentes (24%) apontaram problemas no planeamento e atendimento na sala de aula. Os mais freqüentes

foram: *“desorganiza o planejamento; coloca turmas com ritmos diferentes numa mesma situação”*; *“atrapalha o andamento das atividades”*; *“prejudica o atendimento individual”*; *“muitas vezes ficamos com quase 40 alunos em aula, o espaço físico é insuficiente e temos que alterar o que foi planejado”*.

Outras respostas: quatro entrevistadas (8%) afirmam que a falta dos colegas ao trabalho desqualifica a prática pedagógica; três (6%) indicam que sobrecarrega o professor que está o dia inteiro na escola; e duas (4%) manifestam-se contra a implantação do Ensino Por Ciclos de Formação.

Além das 30 professoras acima, que declararam não só intensa interferência da falta das colegas, mas indicaram os problemas ocasionados pela referida ausência. Outras quatro professoras (7%) manifestaram uma sensação de alívio ao dizerem: *“os colegas do meu grupo quase não faltam”*; *“meus colegas raramente faltam”*.

Sumariando, 47 professoras (89%) e, dessas, 34, (72%) justificando sua resposta, afirmaram que a falta das colegas interfere significativamente em sua prática. Pode-se pois interpretar na unanimidade das posições colocadas, que essa falta torna-se motivo de frustração no trabalho.

Quanto às soluções que têm sido tomadas na escola para o problema das faltas dos professores ao trabalho, cinquenta e uma docentes apontaram um ou mais dos aspectos descritos na **TABELA 6** – o número total de respostas foi de 187. Apenas duas professoras não responderam esta questão.

TABELA 6 – SOLUÇÕES DADAS AO PROBLEMA DA FALTA DOS PROFESSORES AO TRABALHO NA ESCOLA INVESTIGADA – JULHO/2000

Tipos de solução ao problema	N	%
Volante substitui a pessoa que faltou	38	20
Um/a professor(a) atende duas ou mais turmas	37	19
Os alunos são divididos	32	17
Quem tem horário vago substitui a pessoa que faltou	26	14
Os alunos são dispensados	25	13
Os alunos assistem filme no auditório	15	8
Os alunos ficam pelo pátio	6	4
Outros tipos de solução	6	4
Não respondeu	2	1
Total	187	100

Prevaleram as seguintes soluções: volante substitui o professor que faltou – 38 respostas; que poderia ter sido dada pela mesma pessoa que disse “*um professor atende uma ou mais turmas*” – 37 respostas; ou “*os alunos são divididos*”; ou “*substitui quem tem horário vago*”.

Entre os outros tipos de solução (seis) elencados pelas respondentes, além dos enumerados na **TABELA 6**, uma professora respondeu que, às vezes, a estagiária substitui, e outra destacou que “*ninguém tem interesse em resolver nada! As pessoas estão cansadas!*”

“*Portanto, a maioria das professoras indica que os alunos recebem atendimento quando professores faltam ao trabalho. Mas, ainda assim, 25% entrevistadas afirmaram que os alunos são dispensados e seis que ficam pelo pátio. Embora não se possa somar 25 com 6 pelo modo de tabulação, o dado deve chamar a atenção dos órgãos interessados*” (Veit, M. H. D., 2002).

12. Relação entre o currículo e a avaliação do desempenho dos alunos

Nesta seção serão apresentados os dados referentes às características dos alunos, ao currículo oferecido aos alunos após a implantação da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação e à avaliação de seu desempenho, abordando aspectos relacionados à não-retenção e ao fracasso escolar na perspectiva das professoras entrevistadas.

12.1 O aluno da escola na perspectiva das professoras

Nesta seção será caracterizado o aluno da Grande Oriente, a partir da indicação das professoras.

A questão sobre as características dos alunos da Grande Oriente pedia para ordenar até três características marcantes dos alunos. Porém, das cinquenta e duas professoras que a responderam, vinte e sete professoras (52%) assinalaram com um "X". Sendo assim, a tabulação foi realizada sem considerar a ordenação das respostas. Em alguns casos, a entrevistada assinalou mais do que os três itens solicitados, ou apenas um; por isso, a contagem geral que temos é diferente da esperada ($53 \times 3 = 159$), tendo-se um total de 156. Além disso, uma das entrevistadas não respondeu a essa questão.

TABELA 7 – CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA GRANDE ORIENTE/JULHO/2000

Características dos alunos da escola	N	%
Agitados	41	26
Carentes	31	20
Defasados	25	16
Agressivos	21	13
Afetivos	17	11
Participativos	11	6
Educados	4	3
Inteligentes	4	3
Descomprometidos	1	1
Não respondeu	1	1
Total	156	100

Verifica-se que, na perspectiva das professoras, os alunos são principalmente agitados (26%), carentes (20%), defasados (16%) e agressivos (13%). Daí pode-se entender melhor os aspectos apontados pelas docentes como condicionantes da frustração profissional que foram tratados no item 11. O próprio fato de que 52% das professoras terem apenas assinalado com um “X” os itens nessa questão pode representar uma dificuldade em ordenar as características dos mesmos.

12.2 O currículo da escola após a implantação da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação

TABELA 8 – A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL/PROFISSIONAL DOS ALUNOS

Contribuição do currículo para o desenvolvimento dos alunos	N	%
Sim. Quanto?	32	60
Bastante	6	11
Parcialmente	13	24
Algumas Vezes	4	8
Pouquíssimas Vezes	9	17
Não. Por quê?	16	30
Não atende às necessidades da comunidade	2	4
Não atende às necessidades dos alunos	9	17
Outro motivo	5	9
Não respondeu	5	10
Total	53	100

Perguntadas acerca da contribuição do currículo implantado para o desenvolvimento pessoal/profissional dos alunos, vinte e seis das respondentes (49%) afirmaram os três últimos itens – parcialmente/algumas vezes/pouquíssimas vezes – o que indica que a proposta favorece tal desenvolvimento; porém, apenas 6 das 32 professoras destacaram que o currículo contribui bastante para a promoção dos alunos.

Dezesseis respondentes apontaram a não contribuição do currículo da escola para o desenvolvimento pessoal/profissional dos alunos. Dessas, 9 professoras (17%) disseram que o currículo não atende às necessidades dos alunos e 2 (4%), afirmaram que esse não atende às necessidades da comunidade. Dentre os relatos que revelam que o currículo não é significativo para o desenvolvimento dos alunos, destacamos os seguintes: *“na verdade, no ciclo, não há um currículo pré-estabelecido, não há comportamento de saída para os alunos, nem conteúdos mínimos, o que nos deixa um pouco*

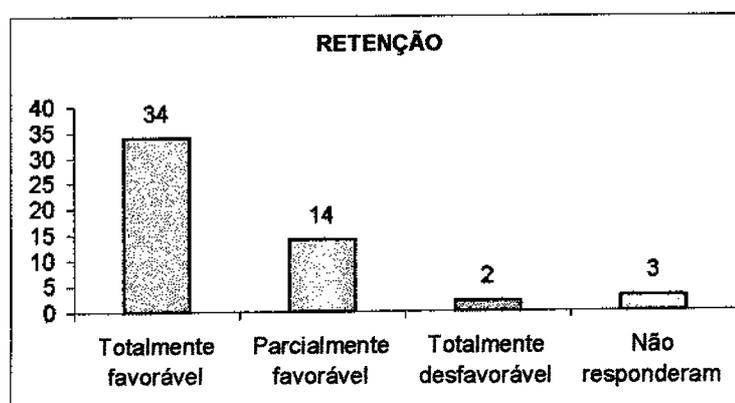
apreensivas; penso que o que mais realiza o professor é quando ele consegue fazer a interdisciplinariedade”; “porque o mercado é exigente e a sobrevivência está cada vez mais difícil”. O primeiro depoimento faz uma avaliação que responde à pergunta formulada e avalia também a implantação da mudança na escola; o segundo, aponta as dificuldades do currículo escolar atender um mercado de trabalho exigente. As demais respostas não são claras.

Outras sete professoras apontaram aspectos a melhorar para que o currículo contemple com mais qualidade as necessidades da comunidade, entre as quais: *“estamos em processo de reestruturação e ainda falta uma organização melhor”; “penso que ainda não há algo que se possa chamar de ‘currículo’”; “o nível de conhecimento de nossos alunos baixou; não saem preparados para o mercado de trabalho”; “até porque o aluno, em geral, não aproveita, não estuda, e não se interessa por nada”. Uma professora não justificou sua resposta.*

12.3 Avaliação do desempenho do aluno

12.3.1 Retenção/Não-Retenção No Ensino por Ciclos De Formação

GRÁFICO 5 – POSICIONAMENTO SOBRE A RETENÇÃO DOS ALUNOS



Das 53 entrevistadas 34 (64%) são **totalmente à favor da retenção** dos alunos e 14 docentes (26%) são **parcialmente favoráveis** a essa. Apenas 2 professoras são contra a retenção dos alunos (e não justificaram suas respostas) e 3 não responderam a essa questão.

Vejamos alguns dos motivos apontados pelas 34 professoras totalmente a favor da retenção dos alunos: o mais contundente é assim expresso: *“a vida é cheia de conquistas e perdas; é luta constante; ninguém ganha nada sem luta; aqui, os alunos ganham tudo sem esforço; não é saudável; é desonesto aprovar um aluno sem condições para essa luta, lá fora, no mundo; quem apóia o Ensino Por Ciclos de Formação tem seus filhos em escolas particulares; é nojento!”* Outros depoimentos desse grupo: *“os alunos saem da escola em condições muito desfavoráveis para competir com outros alunos da escola pública [comparação com escolas públicas estaduais], face a um concurso ou emprego”; “a propaganda do Ensino Por Ciclos de Formação é enganosa, pois não funciona como está no papel”; [Não há 100% de aprovação como a proposta afirma]; “quando isso acontece não condiz com a realidade”; “sou favorável à retenção, porque um aluno que não sabe ler e progride para a turma seguinte, não vai se sentir bem, pois seus colegas lêem e ele não”; “alguns alunos ficam defasados e totalmente desestimulados, observando que os colegas realizam coisas inviáveis a eles, mesmo estando na mesma turma; perdem a vontade de competir; a ilusão da aprovação reforça seu fracasso”; “o aluno ao sair da escola vai enfrentar uma sociedade competitiva, onde o que interessa é conhecimento, prática, disciplina, competência”; “alguns alunos conseguem se recuperar e acompanhar os conteúdos do ano seguinte; outros alunos com problemas de aprendizagem necessitariam de uma estrutura maior nos laboratórios, na SIR e até tratamento clínico fora da escola (o que não acontece); esses alunos vão avançando até chegarem no último ano dos ciclos despreparados e receberão o certificado de conclusão; de quem é a responsabilidade? – certamente recairá no professor: isso é justo?”*

As 14 docentes que são parcialmente a favor da retenção dos alunos relacionam suas preocupações ao fato de que acreditam que os alunos

precisam atingir um mínimo e sanar suas dificuldades no ano letivo em curso. Dentre esses depoimentos, destacam-se: *“nem todos superam ou superarão suas dificuldades somente porque foram promovidos; promover sempre é evitar a evasão”*; *“acho que a proposta é boa, mas faltou reconhecer que algumas coisas não aconteceram como se pretendia e querer melhorar em cima dos erros; arrogância DEMAIS!”*; *“a escola tradicional não ofereceu as devidas condições – entenda-se por condições: condições de atender dificuldades específicas, condições de trabalho para o professor, momentos de reflexão, possibilidade de análise de currículo; condições para atender e fazer com que o aluno efetivamente fique na escola; vimos que nem com o ensino seriado o problema da retenção dos alunos melhorava a sua qualidade de aprendizagem”*; *“acho muito cedo simplesmente dizermos que uma proposta nova não serve; um maior período para análise, um período de rever falhas, seria necessário antes de ‘voltarmos’ à escola tradicional; a não ser que se esteja pensando em nova proposta!”*; *“tem que haver algumas modificações (em relação aos alunos com problemas sérios que não têm condições de seguir)”*.

Estes argumentos estão prechos de sugestões a toda a comunidade escolar – professores, administradores escolares, formadores.

12.3.2 O fracasso escolar

As entrevistadas assinalaram um ou mais dos cinco itens apontados na **TABELA 9**, dando um total de 112 respostas, perfazendo uma média de dois itens por professora, havendo desde professoras que não responderam (três), até aquelas que marcaram os seis itens apresentados como fatores responsáveis pelo fracasso escolar.

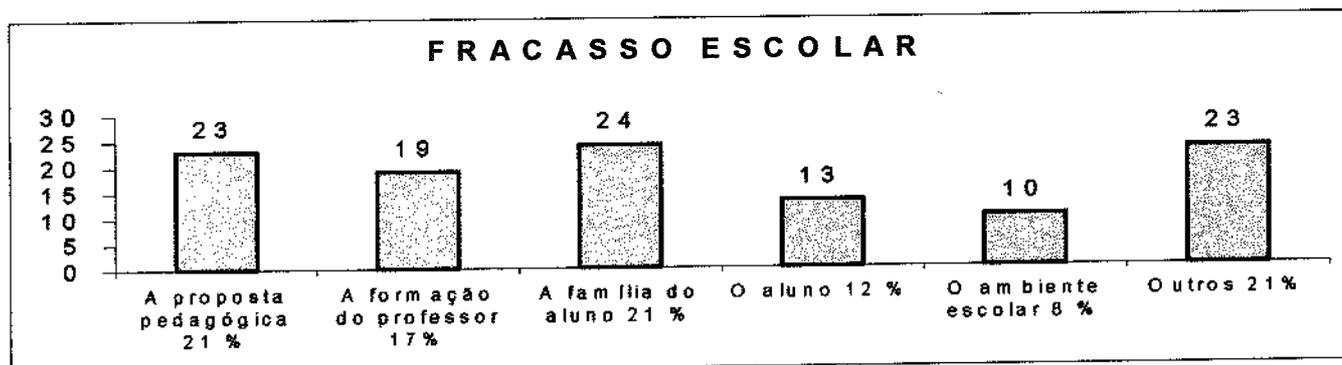
A **TABELA 9**, a seguir, apresenta a distribuição dos dados por fator de fracasso escolar e professor. A partir dos totais e percentuais da mesma, é que foi elaborado o **GRÁFICO 6** a seguir.

TABELA 9 – FATORES DE FRACASSO ESCOLAR

FRACASSO ESCOLAR	A proposta pedagógica	A formação do professor	A família do aluno	O aluno	O ambiente escolar	Outros
1			X			
2						X
3	X					
4						X
5	X					X
6	X					
7						X
8	X		X			X
9		X				
10	X	X	X		X	
11	X	X	X		X	
12	X	X			X	
13	X	X	X			
14		X			X	
15		X				
16	X	X	X	X	X	
17	X					
18		X	X			X
19	X	X	X	X	X	X
20						X
21	X	X	X	X		
22						X
23						X
24			X			X
25	X	X	X	X	X	X
26						X
27			X			
28			X	X		
29	NR	NR	NR	NR	NR	NR
30	X	X		X	X	
31				X		
32	X	X				
33	X	X				X
34	NR	NR	NR	NR	NR	NR
35	X		X			
36		X	X		X	
37	NR	NR	NR	NR	NR	NR
38						X
39						X
40		X	X	X		
41						X
42	X		X	X		
43						X
44				X		
45						X
46						X
47			X			X
48			X	X		X
49	X	X	X			
50	X		X			
51	X		X			
52	X		X	X		
53	X	X	X	X	X	X
Total	23	19	24	13	10	23
%	21	17	21	12	8	21

O GRÁFICO 6 ilustra o somatório de cada fator da TABELA 9, apontado pelas respondentes como responsável pelo fracasso escolar.

GRÁFICO 6 – FATORES DE FRACASSO ESCOLAR



Os fatores mais citados como obstaculizadores do sucesso escolar foram: a família do aluno, alusão à classe social baixa, 24 respostas (21%); a proposta do Ensino Por Ciclos de Formação, 23 indicações (20%); e a própria formação 19 (17%).

Embora a proposta do Ensino Por Ciclos de Formação tenha sido indicada por 23 professoras, apenas três docentes indicaram-na como fator isolado do fracasso escolar.

Outros motivos apontados pelas entrevistadas como condicionando o fracasso escolar: *"histórico sócio-político-educacional do nosso país"*; *"imposição da mantenedora"*; *"o próprio mundo atual"*; *"a sociedade em geral"*; *"falta de ética profissional"*; descaso público (2 justificativas).

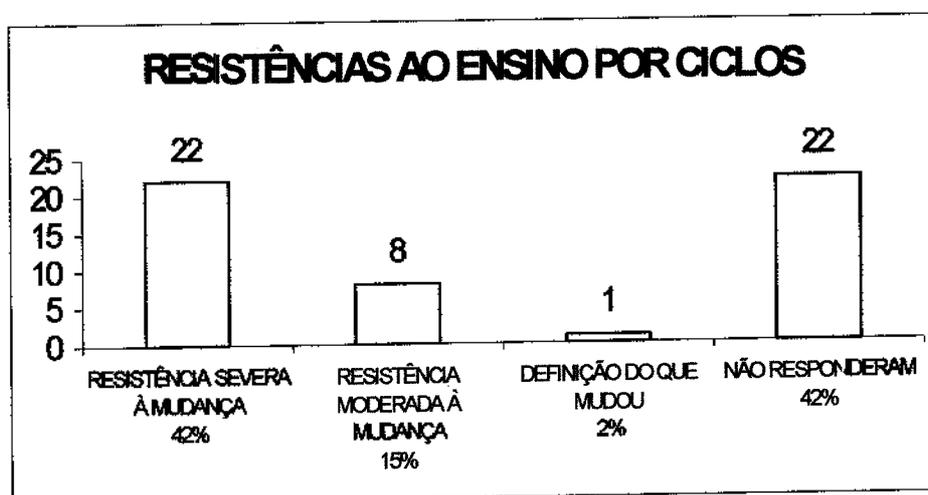
13. Avaliação da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação em relação à seriação

13.1 Resistências ao Ensino Por Ciclos de Formação

Vinte e duas das professoras (42%) conceituaram o Ensino Por Ciclos de Formação com críticas severas, ironias, destacando incoerência entre a proposta e a prática pedagógica, principalmente apontando a questão da não

retenção como um dos problemas centrais da proposta, manifestando acentuada resistência à mudança. É indicativo de reservas com relação a essa reforma educacional, o número igual de docentes (22) que não responderam à pergunta formulada: “descreve o Ensino Por Ciclos de Formação para um professor/professora que nunca lecionou e que viesse nomeada hoje para a Grande Oriente”. Oito professoras manifestaram resistência moderada à mudança e uma apenas definiu o Ensino Por Ciclos de Formação de acordo com a visão da SMED, sem descrever como se dá a prática pedagógica em concreto.

GRÁFICO 7 – RESISTÊNCIAS AO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO



Abaixo são apresentados cinco depoimentos representando perspectivas contrárias à reforma implantada e outros quatro manifestando resistência moderada à mudança.

Pontos de vista contrários à mudança selecionados entre 22 depoimentos: “os ciclos são uma mentira que serve a interesses político -- partidários; não há respeito pela comunidade escolar, todos são usados e forçados a aceitar a imposição”; “na minha visão, não acho muita diferença [entre série e ciclo] porque o professor vai trabalhar de acordo com sua formação, se currículo ou disciplina independe do Complexo Temático e da pesquisa junto à comunidade”; “não existe mais retenção dos alunos; todos são promovidos independentemente de suas dificuldades”; “para mim que sempre

leve a sério o meu trabalho, eu lhe diria que ela deveria trabalhar sem ouvir a minha opinião que é muito negativa sobre os Ciclos”; “a proposta é ótima, mas a prática é falha”; “fantasia de beija-flor colocada num urubu”.

Dentre os depoimentos indicando resistência moderada à mudança descrevendo e criticando a proposta de Ensino Por Ciclos de Formação, quatro apontam o que mudou com a nova proposta: *“é realizada uma pesquisa, a partir dela é elaborado o Complexo Temático, são selecionadas falas da comunidade para serem trabalhadas nas diversas áreas do conhecimento; os professores devem trabalhar em conjunto, unidos para sanar as dificuldades; observação: isto é no papel – teoria; a realidade da sala de aula é bem diferente”; “como todos os alunos são aprovados automaticamente, deves, se possível, trabalhar em grupos, de acordo com os conhecimento adquiridos; caso não consigas isso, por indisciplina dos alunos ou devido ao número dos mesmos, deves ter o cuidado de continuar os conteúdos onde a maioria parou (aviso: não fale em conteúdos; mas, dê conteúdos)”;* *“Ensino Por Ciclos de Formação visa a enturmação pela idade [abrangência da mudança], os alunos avançam estando ou não progredindo; a mudança só aconteceu no nome, pois o trabalho e a aceitação do Ensino Por Ciclos de Formação só modificou para alguns profissionais”; “é o ensino onde o professor tenta ensinar, mas a maioria dos alunos não quer nada com nada; vem para tudo, menos para estudar-aprender”.*

Outras quatro professoras conceituaram o Ensino Por Ciclos de Formação, apontando algo de bom que ele tenta realizar mesmo que não esteja dando muito certo, destacamos os seguintes depoimentos: *“é uma proposta de trabalho que visa atender o indivíduo como ser único, mas que esbarrou na imensa falta de recursos humanos e materiais; é uma proposta que trabalha em cima da não retenção, mas que não conseguiu até agora fazer com que a clientela tivesse um comprometimento maior em cima dessa situação”; “uma proposta realmente mais política do que pedagógica, que ‘tenta’ estimular professores, mas nem sempre o consegue”; “a escola por ciclos tem suas vantagens e desvantagens: o ponto positivo é que vários*

professores planejam e discutem o tema comum a ser trabalhado, e todos juntos avaliam e observam seus alunos; o ponto negativo é que cada vez mais os alunos sabem menos, apresentam dificuldades e seguem em frente”; “diria que há uma proposta bastante boa, mas que o cotidiando da escola segue um ritmo próprio da escola tradicional; o que mudou é que o aluno não é mais retido; não me parece que o trabalho do dia a dia da maioria das minhas colegas tenha mudado”.

13.2 Avaliação das 35 professoras que passaram da antiga à nova proposta

Em relação à questão do questionário oferecido aos professores que se referia ao fato de trabalharem ou não na escola antes da implantação do Ensino Por Ciclos de Formação, das 53 entrevistadas, 35 professoras (66%) já lecionavam na escola quando do Ensino por Seriação, tornando ainda mais significativas as respostas relativas ao processo de implantação da nova proposta.

13.2.1 A influência da proposta na prática docente

TABELA 10 – A INFLUÊNCIA DA NOVA PROPOSTA NA PRÁTICA DOCENTE

A influência da nova proposta na prática	N	%
Sim. Quanto?	25	71
Intensamente	2	6
Bastante	13	37
Parcialmente	8	22
Algumas Vezes	2	6
Não. Por quê?	8	23
Nada é novo	2	6
Não atende às minhas necessidades	2	6
Outro motivo	2	6
Não justificaram	2	6
Não respondeu	2	5
Total	35	100

Dentre as 35 professoras que haviam lecionado no ensino de seriação, anterior à reforma, 25 professoras (71%) apontaram que a mudança na proposta de ensino na escola, de seriação a Ensino Por Ciclos de Formação, influenciou na própria prática; apenas 8 das 35 professoras entrevistadas (23%) acreditam que sua prática não sofreu nenhuma influência da nova proposta de ensino. Duas professoras (6%) não responderam.

Dentre as 25 docentes que afirmaram que a proposta nova influenciou a própria prática 14 apontaram melhorias devidas à mudança. Dessas destacamos três depoimentos: *“antes só tínhamos um período de artes e dois de Educação Física; tínhamos de dar conta de todo o resto”*; *“porque uma proposta nova nos faz refletir sobre a nossa atuação enquanto profissionais da Educação”*; *“passamos a trabalhar mais integradas”*. As outras 11 entrevistadas afirmaram que a mudança proposta influenciou, mas não contribuiu para melhorar a prática, porque *“puxou o tapete”* das professoras. Vejamos os depoimentos: *“influenciou da pior maneira possível”*; *“quando os alunos descobriram que não seriam reprovados, aumentou a indisciplina em todos os níveis, a falta de participação deles; a qualidade das aulas caiu muito”*; *“porque ainda estamos procurando o ‘fio da meada’”*; *“algumas teorias do Ensino por Ciclos de Formação não foram postas em prática; estão só no papel”*; *“porque temos mais apoio no trabalho através das especializadas (o que poderia ter*

estudando ou faltando às aulas, e não demonstram interesse em aprender ou participar". Outras seis deram respostas variadas e sete professoras não justificaram suas respostas.

13.3 O que “está dando certo” no Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente e na Rede Municipal

As professoras que responderam a essa questão apontaram um ou mais itens.

**TABELA 12 – ASPECTOS INDICADOS QUE REFEREM-SE AO QUE “ESTÁ DANDO CERTO” NO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA GRANDE ORIENTE E NA REDE MUNICIPAL
O QUE ESTÁ DANDO CERTO**

Aspectos indicados	Na Grande Oriente		Na Rede Municipal	
	N	%	N	%
Profissionais mais envolvidos com os alunos, conseguindo trocar mais com os colegas	11	26	0	0
Atendimento pelo Laboratório de Aprendizagem	8	18	4	12
Atendimento aos alunos por vários professores	4	10	4	12
O trabalho da volante	4	10	3	9
Avaliação contínua e descritiva do aluno	2	5	3	9
Resgate do aluno para freqüentar a escola, diminuindo a evasão	2	5	6	18
Realização de reuniões por Ano de Ciclo (professoras-referência)	2	5	0	0
Cursos, planejamentos, encontros	2	5	6	18
A pesquisa sócio-antropológica e o Complexo Temático	1	2	2	6
O processo depende do professor	1	2	2	6
Nada	2	5	2	6
Outros ⁴⁴	3	7	1	4
Total de itens	42	100	33	100
Total de respondentes	30	57	27	51
Não responderam	23	43	26	49

Das 53 professoras que responderam ao formulário, apenas 30 (57%) apontaram aspectos que estão dando certo na Grande Oriente e 27 (51%) referiram-se à Rede Municipal. Isso significa que 23 professoras (43%) não

⁴⁴ O que está dando certo na Grande Oriente: “o assunto está mais dirigido ao aluno, a seu mundo”, “o aluno tem que se esforçar por ele mesmo, sair sabendo”; “alguns professores fazem de tudo para recuperar os alunos que chegam com dificuldades”.

O que está dando certo na Rede Municipal: “o que dá certo é quando o professor tem prazer no que faz e o aluno percebe isto; mas estamos perdendo esse estímulo pelos resultados que nos fogem diariamente”.

apontaram algo que esteja dando certo na escola investigada, e 26 (49%) omitiram-se de dizê-lo em relação à Rede Municipal. O fato de quase a metade das professoras não terem respondido a essa questão (43% em relação à Grande Oriente e 49% em relação à Rede Municipal) pode significar que essas não tivessem pontos positivos a indicar, porque apenas 17 professoras (32%) deixaram em branco a questão seguinte – em relação à escola investigada – e 21 docentes (40%) em relação à Rede Municipal, que se referia ao que **não está dando certo** com a implantação da nova proposta.

Dentre os aspectos indicados como aqueles que **estão dando certo** na escola investigada, destacaram-se:

- Os profissionais estão mais envolvidos com os alunos, conseguindo trocar mais com os colegas: 11 indicações (26%).
- O atendimento realizado pelo laboratório de aprendizagem: 8 indicações (18%).
- O trabalho da volante; e o atendimento aos alunos por vários professores: ambas com 4 indicações (10%) cada uma.

Em relação à Rede Municipal, as respondentes destacaram os seguintes aspectos como sendo aqueles que **estão dando certo**:

- a diminuição da evasão escolar e os cursos, planejamentos e encontros oferecidos pela mantenedora: 6 indicações (18%) cada um.
 - atendimento aos alunos por vários professores; e o trabalho realizado pelo laboratório de aprendizagem: 4 indicações (12%) cada um.
-

13.4 O que “não está dando” certo no Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente e na Rede Municipal

TABELA 13 – ASPECTOS INDICADOS QUE SE REFEREM AO QUE “NÃO ESTÁ DANDO CERTO” NO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO NA GRANDE ORIENTE E NA REDE MUNICIPAL

O QUE NÃO ESTÁ DANDO CERTO				
Aspectos indicados	Na Grande Oriente		Na Rede Municipal	
	N	%	N	%
A aplicação da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação	11	13	6	9
A não retenção*	25	30	14	26
Os alunos não demonstram vontade de aprender, pois sabem que serão promovidos; não realizam temas e não entregam os trabalhos*	9	11	8	13
A avaliação*	5	6	1	2
Atendimento pelo laboratório de aprendizagem e pela SIR – pouquíssimas vagas*	5	6	2	4
Atendimento aos alunos por vários professores*	4	5	2	4
Falta de recursos humanos	4	5	3	6
Os alunos estão perdendo na qualidade do saber*	4	5	4	6
O processo depende do professor	1	1	3	4
Quase tudo*	2	2	3	6
A infra-estrutura	3	4	1	2
O trabalho das volantes*	0	0	1	2
A falta dos colegas	2	2	0	0
Outros ⁴⁵	8	10	5	16
Total de itens	83	100	53	100
Total de respondentes	36	68	32	60
Não responderam	17	32	21	40

* Fatores que poderiam estar incluídos no primeiro item "A aplicação da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação" mas que foram especificados para uma maior compreensão.

⁴⁵ O que não está dando certo na Grande Oriente: "a pesquisa sócio-antropológica e o Complexo Temático"; "cursos, planejamentos, encontros"; "disciplina"; "é impossível trabalhar com trinta alunos na sala, quando há vários níveis diferentes"; "além do que apenas a falta de preparo dos professores"; "ausência da complementação (oficinas no turno inverso)"; "turmas de progressão"; "desconsideração aos conhecimentos historicamente construídos; desconhecimento do que são Ciclos pela comunidade (continuam encarando como séries)";

O que não está dando certo Rede Municipal: "desconsideração aos conhecimentos historicamente construídos; desconhecimento do que é o Ensino Por Ciclos de Formação pela comunidade (continuam encarando como séries)"; "o problema maior é a organização das turmas por idade e não por conhecimento; na verdade, num futuro bem próximo, todas as turmas serão de progressão"; "as notícias publicadas pela imprensa não são a expressão do que realmente está acontecendo"; "níveis de alunos diferentes no mesmo ano de ciclo"; "inflexibilidade do NAI perante alguns problemas".

Em relação ao que **não está dando certo** na Grande Oriente, as professoras foram enfáticas:

- Vinte e cinco professoras (30%) apontaram a não-retenção do aluno como principal problema da escola.
- Onze docentes (13%) afirmaram ser a proposta do Ensino por Ciclos de Formação na prática.
- O fato de que os alunos não demonstram interesse em aprender, porque sabem da não-retenção ao final do ano letivo foi apontado 9 vezes (11%);
- A avaliação realizada; e a falta de vagas no laboratório de aprendizagem e na SIR receberam 5 indicações (6%) cada item.
- O segundo, o terceiro e o quarto itens, todos referentes à avaliação, somaram 39 indicações, perfazendo 47% dos 83 itens relatados.

No que se refere à Rede Municipal, as respondentes também foram enfáticas naquilo que acreditam **não estar dando certo**:

- A não-retenção do aluno foi indicada 14 vezes (26%).
- A falta de comprometimento dos alunos ao saberem que não serão reprovados teve 8 indicações (13%).

Esses dois itens tiveram 22 indicações ou 40% dos 53 itens apontados.

- A aplicação da proposta do Ensino por Ciclos de Formação recebeu 6 indicações (9%).

14. O conjunto das dimensões investigadas

Nesta seção serão apresentadas conclusões acerca desta parte do estudo, ou seja, aspectos a serem ressaltados no que se refere ao formulário oferecido a todos os professores da escola.

Opinião sobre o próprio trabalho docente (item 8): pode-se afirmar que 29 docentes (55% das 53 entrevistadas) acreditam estar fazendo um bom trabalho.

Notas dadas a si mesmas, à escola e à SMED (item 9): das 53 professoras que responderam ao formulário, 30 atribuíram nota 5 ou menos para o desempenho da escola e 35 a mesma nota para o desempenho da Rede. Quanto ao próprio desempenho, apenas 5 atribuíram-se nota 5 ou menos.

Formação inicial e continuada e o Ensino Por Ciclos de Formação (item 10): 42 professoras (80%) afirmaram que a formação inicial que receberam contribuiu para que pudessem fazer frente às exigências da nova proposta; e 32 docentes (60%) afirmaram a mesma contribuição dos seminários e reuniões de formação oferecidos pela mantenedora, mas 25 das docentes (47%) apresentaram ou aspectos a melhorar, ou afirmaram a sua não contribuição.

Satisfação e frustração profissional (item 11): 40 professoras (76%) das 53 respondentes esclareceram que se realizam no desempenho da profissão, confirmando a avaliação do próprio trabalho (item 9); 36 docentes (68%) afirmaram terem frustração profissional e a justificaram.

A falta das colegas (item 11.1): 47 das respondentes (89%) apontaram que a falta das colegas interfere na própria prática e 30 delas (57%) afirmaram que essa interferência é significativa na própria prática.

Pelas respostas pode-se verificar que o problema da falta de professores na escola investigada torna-se motivo de **frustração profissional** para as respondentes; afirmaram que os alunos da Grande Oriente recebem atendimento quando os professores faltam ao trabalho.

As relações entre o currículo e a avaliação do desempenho dos alunos foram relatadas nos itens 12.1, 12.2, 12.3, 12.3.1 e 12.3.2, sintetizados a seguir:

O aluno da escola na perspectiva das professoras (item 12.1): as principais características dos alunos apontadas pelas professoras da escola investigada foram: agitação (26%), carência afetiva (20%), defasagem de conhecimento (16%) e agressividade (13%).

O currículo da escola após a implantação da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação (item 12.2): 32 das respondentes (60%) apontaram que o currículo da Grande Oriente favorece o desenvolvimento pessoal/profissional dos alunos. *“Tal currículo foi caracterizado como sendo de coleção (ver seção seguinte) pelas entrevistadas, isto é, com fronteiras bem demarcadas entre as disciplinas, seleção do conhecimento, seqüência e ritmagem definidos pelos professores, constituindo-se numa retomada do Ensino por Ciclos de Formação”* (Veit, M. H. D., 2002).

Avaliação do desempenho do aluno (item 12.3): quanto à retenção/não-retenção, 34 professores (64%) são **totalmente a favor** da retenção dos alunos e apenas 14 docentes (26%), são **parcialmente favoráveis** à essa.

O fracasso escolar (12.3.2): dos conjuntos de fatores que promovem o **fracasso escolar**, os mais citados estão agrupados com a proposta pedagógica e a família do aluno, com 21% das indicações cada um; como **fatores isolados do fracasso escolar**, a proposta pedagógica teve três indicações (retomar item 13.4 a seguir) e a formação do professor, a família do aluno e as características do aluno obtiveram duas indicações cada um. *“Isso*

significa que, quando a professora indicou a proposta pedagógica, ou a família do aluno indicou, também, pelo menos, outro fator, demonstrando que o corpo docente não faz a hipótese simplista da causa única” (Veit, M. H. D., 2002).

A avaliação da proposta do Ensino por Ciclos de Formação foi descrita nos itens 13.1, 13.2, 13.3 e 13.4:

Resistências ao Ensino por Ciclos de Formação (item 13.1): 22 docentes (42% das respondentes) **apresentaram críticas à implantação** do Ensino Por Ciclos de Formação, destacando os problemas da proposta quando da sua implantação – dentre os quais, o principal foi o da **não-retenção** dos alunos.

Avaliação das 35 professoras (item 13.2) - Influência da proposta na prática docente (13.2.1) e no desempenho dos alunos (13.2.2): 71% das 35 docentes que fizeram a experiência do ensino por seriação, anterior à introdução do Ensino Por Ciclos de Formação, **enfatizaram a influência** da nova proposta na própria prática pedagógica, e 94% dessas mesmas (35 professoras) apontaram que a nova proposta **influenciou o desempenho** dos alunos, desestimulando-os a estudar.

“O que está dando certo” (item 13.3): as 30 professoras que responderam a essa questão, destacaram que na Grande Oriente os profissionais estão mais envolvidos com os alunos, trocando com os colegas (26%) e apontaram o trabalho do laboratório de aprendizagem (18%), da volante (10%) e o atendimento aos alunos por vários professores (10%), como outros fatores da nova proposta que **estão dando certo** na escola investigada.

Em relação à Rede, as 27 respondentes indicaram a diminuição da evasão escolar (18%), cursos, planejamentos e encontros (18%) e o atendimento dado aos alunos por vários professores (12%) e pelo laboratório de aprendizagem (12%), como os principais aspectos que **estão dando certo**.

O que não está dando certo (item13.4): as professoras apontaram que os principais aspectos que **não estão dando certo**, tanto na Grande Oriente , quanto na Rede, são a não-retenção dos alunos, a aplicação da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação, a desmotivação dos alunos em aprender frente à não-retenção e à avaliação. *“Mas se tomarmos em conta, os aspectos indicados com asteriscos na **TABELA 13**, verificamos que o primeiro item se desdobra nos outros oito, significando que 65 dos 83 itens apontados (78%) afirmaram que a proposta não estava dando plenamente certo na Grande Oriente, e 41 dos 53 itens apontados (77%) referem-se às dificuldades encontradas na aplicação da proposta na Rede”* (Veit, M. H. D., 2002).

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (Freire, 1981, p. 29).

PARTE V – A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS NO QUE TANGE AO CURRÍCULO, À PRÁTICA PEDAGÓGICA E À AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL

15. Perfil das entrevistadas

A proposta inicial desta pesquisa era entrevistar seis professoras escolhidas face aos critérios já explanados. Porém, no decorrer das entrevistas – iniciadas em outubro de 1999 e encerradas em junho de 2000 – encontrei muitos obstáculos que me fizeram reduzir o número de professoras a três porque apenas com essas concluí a entrevista. Algumas dessas dificuldades que encontrei se referem a questões do próprio exercício da função docente. Todas as seis professoras que inicialmente se comprometeram a ser entrevistadas mantiveram-se disponíveis. Porém, percebi que cada uma delas se organizou de maneira diferente. As três professoras cujas entrevistas em profundidade foram concluídas são as PROFESSORAS A, B e C citadas neste estudo.

Quando conversei com a **PROFESSORA A** e a convidei a ser uma das entrevistadas nesta pesquisa, ela colocou-se à disposição, mostrando-se muito interessada e, até mesmo, motivada a participar. Um de seus argumentos a fim

de justificar esse seu interesse foi o de que algo tinha de ser feito a respeito da situação vivida, em nome do Ensino por Ciclos de Formação. Disse, além disso, que sentia muita necessidade de falar sobre o assunto, sendo os seus relatos, inclusive, uma forma de desabafo daquilo sobre o qual vinha falando já há algum tempo, mas que não era ouvido.

Seus sentimentos eram de intensa indignação e frustração frente ao ensino que estava sendo oferecido às crianças, principalmente na Grande Oriente do Rio Grande do Sul, mas não somente nessa escola da Rede. Apontava volta e meia em sua fala, a necessidade de uma postura comprometida e responsável do corpo docente, em geral, no fazer cotidiano de sala de aula, no que está sendo feito em nome do Ensino por Ciclos de Formação.

A **PROFESSORA A** foi escolhida para ser entrevistada por ser uma professora bastante engajada, no sentido dado por Jean Ladrière, participativa, responsável e disposta a aprender e, também, a dividir os seus conhecimentos com aqueles com os quais interage. Outrora, a **PROFESSORA A** certamente foi muito mais falante e atuante do que no ano de 1999. Porém, mesmo mais ouvinte nas reuniões no referido ano e aparentemente desligada das discussões gerais, em grande grupo, a **PROFESSORA A** faz questão de fazer conhecer o seu parecer quando das conversas nos grupos menores e nas discussões das questões polêmicas e/ou pontuais.

Professora que demonstra muito respeito e afeto por seus alunos, a **PROFESSORA A** diz que procura não se expor mais tanto porque, na verdade, não adianta muito. A sua preocupação está voltada a seu fazer em sala de aula, bem como ao resgate das questões que avalia como fundamentais no 2º Ano do 1º Ciclo. Certamente, a **PROFESSORA A** pode ser considerada como uma coluna vertebral no trabalho realizado por esse grupo, o 2º Ano do 1º Ciclo, no que concerne à busca do melhor fazer, à descoberta das estratégias mais adequadas na interação com os alunos para lhes oferecer o desafio – o qual

traz o crescimento na ultrapassagem de cada etapa na construção do conhecimento.

Com a **PROFESSORA A**, a realização das entrevistas deu-se inicialmente em duas sessões no primeiro período de quinta-feira (período que nós duas tínhamos vago). Com o andamento da entrevista, a **PROFESSORA A** colocou-se à disposição para vir pela manhã na escola a fim de que tivéssemos mais tempo e que a entrevista fluísse mais. E assim o fizemos. Numa manhã terminamos. Após o término da entrevista, a **PROFESSORA A** disse ter podido desabafar muitas coisas que se encontravam engasgadas em sua garganta e que esperava estar contribuindo para o meu estudo, mas principalmente para uma retomada necessária no andamento do Ensino por Ciclos de Formação. Como foi com a **PROFESSORA A** que realizei a primeira entrevista, é necessário dizer que se dizia “doente de esperança” – e isso me comoveu profundamente, porque eu mesma já não via tantos aspectos positivos na Grande Oriente como essa professora.

Paralelamente à realização da entrevista com a **PROFESSORA A**, comecei a entrevista com a **PROFESSORA B**. Esta colocou-se à disposição, em seu dia de folga, em sua residência, durante algumas tardes, com chá, bolo e sorvete. A **PROFESSORA B** estava muito desgostosa e ressentida com o que estava acontecendo na Grande Oriente e a todo momento lamentava-se; porém, acreditava e apostava na reformulação da proposta.

A realização da entrevista com a **PROFESSORA C** começou numa sessão numa quinta-feira em que a reunião acabou mais cedo. Ela falou baixo e pausadamente todo o tempo. Suas respostas foram objetivas e sintéticas. Não parecia estar gostando daquela experiência. Porém, quando desliguei o gravador, ela me disse que estava passando por um momento em que se sentia muito “seca” para falar da Grande Oriente, em que estavam acontecendo várias coisas e que me pedia desculpas, me pedia um tempo, que ela queria responder às minhas questões, mas que estava muito mal. Relatou estar sentindo-se vazia, sem referências, sem saber ao certo onde estavam as

falhas: se na proposta, nos professores, na comunidade, na assessoria ... A **PROFESSORA C** também me ofereceu sua folga e foi em duas manhãs muito agradáveis, num clima hospitaleiro, envolvente, culminando com almoços deliciosos, em que ela abriu seu coração, dizendo que em sua residência se sentia mais à vontade para falar, porque sabia que ninguém iria ouvir.

16. Perspectivas das professoras sobre a prática docente

Nesta seção, serão analisadas as perspectivas das professoras entrevistadas acerca de seu trabalho docente e do de seus colegas, bem como as relações de convivência na escola investigada. Serão caracterizados “o currículo, a pedagogia e a avaliação” dessas professoras, tendo-se como elementos de análise os conceitos de “classificação” e de “enquadramento”, constituintes da teoria de Basil Bernstein sobre os códigos educacionais. O conceito de classificação possibilita a compreensão das relações estabelecidas entre os conteúdos das disciplinas ministradas, no que se refere a currículo e avaliação e quanto às relações entre discursos escolares e não escolares na sala de aula (currículo); o enquadramento será considerado nas dimensões de seleção do conhecimento, seqüência e ritmagem, tanto no que tange à prática pedagógica, como também quanto à avaliação do conhecimento.

O item a), a seguir, refere-se ao próprio trabalho docente das professoras entrevistadas, utilizando-se as categorias: currículo, prática pedagógica e avaliação; o item b) apresenta as perspectivas destas acerca do trabalho docente das colegas; e o item c) destaca os aspectos relacionados às regras de convivência na escola investigada. Os itens a) e b) referem-se ao discurso instrucional e o item c), ao discurso regulador.

A **TABELA 14** oferece uma comparação entre o trabalho docente das professoras entrevistadas e o de suas colegas da Grande Oriente, na perspectiva das primeiras:

TABELA 14 – A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

A percepção das professoras sobre o próprio trabalho docente				
	Sobre o currículo escolar	Sobre o trabalho docente em geral		
Currículo				
Conteúdos das disciplinas	C- ; C+	C+	C++	C++
Discurso escolar e não escolar	C-	C+	C++	C++
Prática pedagógica				
Seleção do conhecimento	E-	E+	E++	E++
Seqüência	E+	E+	E++	E++
Ritmagem	E+	E+	E++	E++
Avaliação				
	C+	C+	C++	C++
	E+	E+	E++	C++

16.1 Perspectiva das professoras sobre o próprio trabalho docente

Pode-se caracterizar o currículo do 2º Ano do 1º Ciclo a partir das colocações das três professoras entrevistadas durante os anos de 1999 e 2000, na escola investigada.

Quando da implantação do Ensino por Ciclos de Formação, o grupo de professores da Grande Oriente ficou esperando uma assessoria efetiva da SMED, por intermédio do NAI, o que de fato não aconteceu. Apoiados na vivência do ensino seriado, as entrevistadas colocaram que o grupo de professores da Grande Oriente deu continuidade ao seu trabalho, e que, apesar da falta de assessoria experiente no que se refere ao Ensino por Ciclos de Formação, dada a novidade do proposto, algumas pessoas da escola faziam um bom trabalho; porém, vários professores teriam um descompromisso com a aprendizagem a que o aluno tem direito.

Frente à ausência de parâmetros e de indicações claras do NAI para realizar a nova proposta de ensino, alguns professores da escola investigada retomaram sua prática usual, incluindo contribuições da nova proposta. Dentre essas, destaca-se o trabalho pedagógico do **2º Ano do 1º Ciclo**, constituído, quando desta investigação, pelas professoras entrevistadas que faziam parte de um grupo de nove. Na verdade, pôde-se constatar que o **2º Ano do 1º Ciclo** não se acomodou nessa situação, aceitando o desafio. A ausência de uma intervenção efetiva da SMED gerou uma resposta desse grupo que, ignorando em parte a proposta do Ensino por Ciclos de Formação, construiu seu próprio caminho; retomaram os objetivos de seu trabalho docente e o delinearam, *“preenchendo os vazios deixados por uma assessoria que não se efetivou, porque também eram iniciantes no processo de implantação”* (Veit, M. H. D., 2002).

As professoras entrevistadas referiram-se ao Ensino por Ciclos de Formação como caracterizado por uma ausência de parâmetros e um descompromisso com o processo de aprendizagem dos alunos. Posicionaram-se criticamente quanto ao modo como o complexo temático foi estabelecido. A pesquisa sócio-antropológica desembocou no tema *“violência”*, que foi definido como a idéia relacionadora do currículo de integração, a ser desenvolvido. Tal definição da violência como complexo temático não atendia à concepção de currículo oferecido por elas aos alunos, àquele que eles necessitariam; a integração a que se propunham era com histórias geradoras, enfatizando a fantasia e a imaginação. Portanto, a relação do trabalho docente das professoras do **2º Ano do 1º Ciclo** com o complexo temático deu-se assim: primeiramente, o grupo considerou relevante no processo ensino-aprendizagem os princípios já aprovados pela própria prática pedagógica e, só após estabeleceu relações com o complexo temático, atendendo aos critérios definidos pelo próprio grupo restrito que constituíam.

Apontaram, ainda, saberem que ignoram em parte aspectos da proposta do Ensino por Ciclos de Formação, porém também consideraram que o grupo do **2º Ano do 1º Ciclo** atendia às necessidades das crianças na medida em que

o primordial no seu planejamento – a aprendizagem dos alunos – era realizada. Pela fala da **PROFESSORA A**, podemos ver a preocupação desse grupo com a aprendizagem:

PROFESSORA A - E, em parte, eu acho que até a gente ignora um monte das coisas do ciclo ... Eu acho que seriado ou ciclo, o nosso negócio é ensinar, trabalhar com ensino e com aprendizagem. A proposta didática é que eles consigam aprender. E, principalmente, não só aprender: que eles tenham o desejo de aprender e o desejo de aprender mais depois daquilo ali. Que eles queiram sempre mais, mais e mais. Evoluir na aprendizagem.

O trabalho do **2º Ano do 1º Ciclo** representa uma retomada daquilo que elas consideravam importante, daquilo que elas já faziam com uma incorporação, em parte, da proposta de Ciclos. Destacaram, frente a isso, que a preocupação principal do **2º Ano do 1º Ciclo** estava justamente na aprendizagem das crianças. Uma aprendizagem contextualizada, integrada e significativa. Pela fala da professora A, pode-se verificar como essas professoras adotam a antiga *“lista de conteúdos”*:

PROFESSORA A - Nós nos preocupamos, em primeiro lugar, com a questão da leitura e da escrita. De trabalhar, desde o início, com textos, palavras, frases e letras com todos, independente do nível. Assim que eles já começam a trabalhar com as palavras, com os textos, a gente usa aquilo que se utilizava antes como “conteúdo”, a listagem aquela, se há uma oportunidade, alguma determinada data, alguma historinha que surgiu, que a gente tá trabalhando, se surge a questão do gênero, masculino e feminino, já se fala no assunto. Porque o pato é o masculino e a pata é o feminino. E a gente fala nos namorados, nos pares, mas sempre usando a questão do masculino e feminino.

O **2º Ano do 1º Ciclo** aposta que um ensino mais integrado favorece uma aprendizagem significativa de maior qualidade. Esse deveria ser o diferencial da proposta do Ensino por Ciclos de Formação. As relações estabelecidas

entre os conteúdos das disciplinas do currículo oferecido aos alunos, a partir da teoria de Basil Bernstein, para esse grupo, é tanto de classificação fraca, pois, as fronteiras entre os conteúdos são tênues, tendendo o currículo das professoras desse grupo a ser um currículo de integração, quanto de classificação forte, com limites bem claros entre as disciplinas, configurando um currículo de coleção. Vejamos:

A classificação é fraca no que se refere à relação entre as disciplinas, na medida em que as professoras integram os conteúdos dentro das disciplinas, e entre as diferentes disciplinas (entre português e estudos sociais e entre português e ciências, por exemplo). Porém, a classificação é forte quando não conseguem integrar os conteúdos e as disciplinas (porque não conseguem “fazê-lo o tempo todo”) trabalhando em muitos momentos o conteúdo de matemática, por exemplo, sem relacionar com outra disciplina ou com a história geradora. Explicam que integrar todas as disciplinas e os conteúdos o tempo todo não é possível:

PROFESSORA B - Eu acho que se a coisa fosse feita como está no papel seria interessante, seria mais interessante. A idéia de que a gente trabalhasse mais com as coisas da comunidade; seria um ensino um pouco mais agradável pra todos. Mas isso não acontece na prática. E acho que é impossível acontecer do jeito que é colocado, [integrar] a todo o momento, todas as áreas trabalhando com o mesmo tema, o ano inteiro. Acho isso muito, muito difícil de acontecer na prática. Acho que acontece mas em alguns momentos, sabe?

Embora tenham uma proposta de trabalho mais integrada e significativa, tendendo a estabelecer fronteiras fracas entre os conteúdos de uma disciplina e entre as disciplinas, as professoras do **2º Ano do 1º Ciclo** acreditam não terem se apropriado na íntegra do Ensino por Ciclos de Formação, tendo apenas adotado o que ele lhes oferece de bom – a possibilidade de constituição de um currículo no qual os “*conteúdos*” se encadeiem naturalmente, integrando-se.

No que se refere à prática pedagógica, pode-se dizer, a partir do conceito de Basil Bernstein, que a seleção do conhecimento a ser ensinado possui um enquadramento fraco. Isto significa que, além da integração dos conteúdos entre si, como anteriormente citado, as professoras entrevistadas preocupam-se em relacionar os conteúdos trabalhados com os conhecimentos que o aluno já traz, tendo a preocupação de que o ensino se torne significativo para ele, tendo em consideração suas experiências e sua fantasia.

Já a seqüência e a ritmagem da prática pedagógica das entrevistadas é de enquadramento forte, porque o grupo do **2º Ano do 1º Ciclo** tem bem claro “*o que*” deve ensinar e “*quanto*” deve ensinar aos alunos. A seqüência e o tanto de conhecimentos que oferecem aos alunos são organizados nos trimestres letivos e têm relação com a avaliação realizada.

16.2 Perspectiva das professoras sobre a prática pedagógica das colegas

Percebe-se claramente a preocupação das professoras do **2º Ano do 1º Ciclo** com a aprendizagem das crianças. Constata-se ainda que, na sua opinião, na Grande Oriente, a implantação do Ensino por Ciclos de Formação não se realizou: o trabalho continua sendo desenvolvido como na seriação. E o pior é que, no seu entender, muitas colegas da escola investigada perderam os parâmetros do “*ensinar*”, abandonando seus princípios à espera de um algo novo que não chegou.

Quanto à visibilidade da prática pedagógica realizada na Grande Oriente, as professoras entrevistadas destacaram que se distinguem praticamente três grupos na escola, de acordo com os ciclos, basicamente refletindo as perspectivas e ideologias de ensino de seu corpo docente: do 1º Ciclo ao IIIº Ciclo parece, salvo exceções, que o compromisso dos professores da escola com o processo significativo de aprendizagem dos alunos gradualmente diminui.

Pela fala da **PROFESSORA A** acerca das expectativas dos professores da escola investigada, pode-se compreender melhor o que se passou quando da implantação do Ensino por Ciclos de Formação no que se refere à prática pedagógica:

PROFESSORA A - Eu até fiquei meio abalada no início do Ano do Ciclo, pois eu achava que, de repente, aquelas práticas que se faziam iam ser todas colocadas de lado e haveria toda uma proposta didática, apoiada pedagogicamente na teoria pedagógica, que nos sustentasse e a gente iria construir algo muito novo e revolucionário. Só que a gente só recebeu um vazio ... Disseram que nós tínhamos que criar a proposta ... Então, como eu já tinha uma proposta didática fundamentada numa teoria psicológica e filosófica ... eu continuei com a minha prática porque eu fiquei quase imobilizada durante dois meses, praticamente sem fazer nada, na expectativa de orientação da SMED. (...) Só que foi uma revolução sem haver batalha; não havia nada! Foi largado na minha mão e ... que eu deveria inventar uma proposta didática fundamentada não sei em quê ... Porque ... eu não conheço a fundamentação teórica do Ciclo. Nada me explica teoricamente que o Ciclo conceba a aprendizagem como um processo; principalmente, porque é isso que eu acredito que seja a aprendizagem: um processo – O Ensino Por Ciclos de Formação é totalmente oposto ao que eu faria.

No que se refere ao currículo, quanto à relação entre os conteúdos das disciplinas, as professoras entrevistadas defendem que a proposta do Ensino por Ciclos de Formação tende a possibilitar um currículo de integração na escola que o adota; o próprio caminho do planejamento com a construção do complexo temático favorece *“uma classificação fraca com conteúdos relacionados a partir da idéia integradora, incorporação de discursos não escolares aos escolares, bem como um enquadramento fraco – com mais opções ao professor e ao aluno quanto à seleção, seqüência e ritmagem do conhecimento”* (Veit, M. H. D., 2002).

Porém, as **PROFESSORAS A, B e C**, destacam que o que se tem na escola investigada, de modo geral, é um ensino por coleção, com fronteiras bem definidas entre os conteúdos, os quais têm seus horários bem determinados. De acordo com a teoria de Basil Bernstein e tomando-se mais uma vez por base seu conceito de classificação, percebe-se pelas falas das

professoras que na escola investigada a classificação é forte, sendo que as fronteiras entre as disciplinas são bem definidas.

A **PROFESSORA B**, inclusive, mostra a dificuldade de integrar todas as disciplinas, o tempo todo, em torno do complexo temático:

PROFESSORA B - Eu acho que se a coisa fosse feita como está no papel seria interessante, seria mais interessante. A idéia de que a gente trabalhasse mais com as coisas da comunidade; seria um ensino um pouco mais agradável pra todos. Mas isso não acontece na prática. E acho que é impossível acontecer do jeito que é colocado, [integrar] a todo o momento, todas as áreas trabalhando com o mesmo tema, o ano inteiro. Acho isso muito, muito difícil de acontecer na prática. Acho que acontece mas em alguns momentos, sabe?

Quanto à avaliação da prática pedagógica da Grande Oriente, a **PROFESSORA C** esclarece que a escola tem uma postura depreciativa em relação ao Ensino por Ciclos de Formação e não concebe a possibilidade de trabalhar de modo diferente do ensino seriado; ela caracteriza o grupo de professores de cada ciclo quanto ao comprometimento com o seu trabalho docente:

PROFESSORA C - Eu acho que a **GRANDE ORIENTE** é uma escola assim que está ... Por exemplo: ontem eu estava conversando e definindo a escola como uma instituição que está num contexto político-pedagógico que talvez proporcionasse uma aplicação do conhecimento de uma forma diferenciada, mas que, na verdade, o grupo que está ali com suas crenças e suas formações filosóficas e cognitivas não enxerga esse momento como uma possibilidade de se trabalhar de modo diferente. Fica prestando atenção ao que não dá certo, e fica em cima do erro... Fica negativamente prestando atenção no que não está dando certo. Eu diria que tem uma postura um pouco depreciativa da proposta de Ensino Por Ciclos de Formação e um pouco negativa no sentido de fazer a leitura para apontar erros e não para tentar galgar passos mais avançados teórica e praticamente. (...) O Iº Ciclo é predominantemente profissional, o meu grupo, no caso; o IIº Ciclo é predominantemente afinidades pessoais; o IIIº Ciclo é predominantemente relações de poder. É assim que eu vejo.

A **PROFESSORA A** caracteriza as relações entre os conteúdos das disciplinas na Grande Oriente como delimitadas por fronteiras fortes. Comparando ensino seriado e Ensino por Ciclos de Formação, coloca que:

PROFESSORA A - O trabalho ... a teoria é uma; e a prática é bem outra. É seriado igual, inclusive, por disciplina – o que me apavora mais. Porque do IIº Ciclo em diante é por disciplina. Me assusta muito ... Eu acho que não tem grandes diferenças entre ensino seriado e Ensino Por Ciclos de Formação se tu fores considerar o processo de aprendizagem.

A **PROFESSORA B** questiona o funcionamento do Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente e acredita que cada um está trabalhando do seu jeito:

PROFESSORA B - Então, se o Ensino por Ciclos de Formação funcionasse bem, até acredito que ele seria um tipo de ensino que realmente atendesse às classes populares... (. . .) Só que eu não o vejo na prática. Pode ser que em alguma escola esteja funcionando, mas eu não vejo isso acontecer. Vejo cada um trabalhando do seu jeito! (...) A gente não tem nada disso, sabe?

A ausência de parâmetros curriculares claros para a prática pedagógica é uma trava importante no planejamento daqueles docentes que “*largaram de mão*” a antiga “*lista de conteúdos*” sem terem em que se embasar para ensinar.

A seleção do conhecimento, a seqüência e a ritmagem da prática pedagógica dos professores da Grande Oriente possuem enquadramento forte, acentuando-se na medida que avançam os ciclos de formação. Isto significa que o Ensino por Ciclos de Formação não está atendendo suas proposições, não está produzindo um ensino qualificado, preocupando muito as professoras entrevistadas, principalmente a **PROFESSORA A**:

PROFESSORA A - Tem toda uma outra carga, do outro lado. Eu me preocupo bastante, porque não é todo mundo que encara da mesma forma que nós [do 2º Ano do 1º Ciclo] encaramos: que a aprendizagem se dá num processo, com uma intervenção adequada para o nível da criança, o estágio em que ela está – criança ou adolescente. Então, eu acho muito difícil! Nós temos essas duas pontas: 1º Ciclo até mais embasado, trabalhando junto; e o 2º Ciclo já com vários percalços. No 3º Ciclo também tem gente com a mesma visão dessas poucas pessoas do 2º Ciclo e da nossa, que estão fazendo intervenções também. Mas o grande problema, eu acho que o maior problema, é a impotência dessas pessoas frente a todas as defasagens que esses alunos têm ... Eles tão indo de um ano pra outro, de um ano pra outro, e vão chegar no 3º ano do 3º Ciclo, com nenhuma condição de competir para entrar num 2º Grau, no ensino que tem aí fora. Eu acho que é a grande dor-de-cabeça. A consciência que a gente tem é a de que o Ensino Por Ciclos de Formação não está produzindo um ensino para que as pessoas tenham condições de competir aí fora, para permitir uma continuidade aos seus estudos e se aprofundar. As pessoas vão ficar marginalizadas! É isso que a gente tem bem presente.

Na opinião das entrevistadas, a falta de parâmetros e pautas de ação é que gerou uma prática pedagógica desprovida de um compromisso com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A fala da **PROFESSORA A** esclarece esta questão:

PROFESSORA A - Mas eu acho que nós estamos até sem currículo! Porque está meio “laissez-faire”! As professoras estão andando ainda amparadas no ensino seriado porque a gente ficou sem parâmetros! Nós não temos parâmetros curriculares! Não temos! Nem foram estudados os parâmetros curriculares do MEC!

No que se refere à avaliação realizada pelos professores da Grande Oriente, as professoras entrevistadas apontaram que o fato de não haver no Ensino por Ciclos de Formação a questão da “*nota*” – aprovado ou reprovado – facilita uma desmotivação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porque os alunos não têm “maturidade” para compreender a nova proposta de ensino. Nesse sentido, destacaram que o Ensino por Ciclos de Formação não é desafiador. A **PROFESSORA A** ilustra muito bem essa posição:

PROFESSORA A - Ele não é desafiador! Eu acho que no ensino seriado ainda havia um desafio. Ele não é o melhor! Mas, entre tudo o que se tem, ele pelo menos tem parâmetros. Porque o aluno sabia que no final do ano ele tinha que ter um mínimo de conhecimento pra acompanhar a série seguinte e ele próprio evoluir em determinadas coisas, como: física, química, matemática, português ... Ele ia acumulando conhecimentos ... e ... se aperfeiçoando cada vez mais. E, agora, não! O aluno ... se vê, por exemplo, o que era estudioso, o CDF, está equiparado com aquele outro que nunca fez nada na aula, ou até que ... tem deficiência, (...) que realmente não consegue construir determinados conceitos ... porque ele precisa de um tempo maior. Estão todos equiparados porque todos eles são promovidos automaticamente! E todos vão terminar o Ensino Básico, tenham aprendido alguma coisa, ou não. Eu acho que desestimulou ... muito. Principalmente, os adolescentes ... Porque é uma fase em que eles estão questionando tudo: valores ..., a questão de ter que estudar ..., os pais, os professores ... E, se eles não têm um modelo ... legal ... no qual ... eles ... se espelhem – o adolescente precisa de espelhos pra poder ... se reestruturar ..., pra poder escolher um caminho pra ele – se ele não tem esses modelos, nem dentro da escola, nem na família, o que vai ser dele? Ele está totalmente solto no mundo! E é o que a gente tá vendo na escola! A gurizada diz: “ – Ah, não preciso estudar!” E o outro: “ – Pô! Mas pra que eu preciso estudar ... se ele não estuda e a gente vai igual?” A gente trabalha só com parecer..., a gente não trabalha com nota. Então, ... ele não está se sentindo nem gratificado! Porque tudo que ele faz na aula não é valorizado!

As entrevistadas colocaram que os alunos não têm garantias de que a escola desenvolva os conceitos e conteúdos aos quais esses precisam ter acesso para passar num concurso, por exemplo. Destacaram que a avaliação é vista como um dos principais problemas surgidos com a implantação do Ensino por Ciclos de Formação. A questão da **não-retenção** repercutiu negativamente no desempenho dos alunos – principalmente dos maiores – bem como no comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos na escola investigada. As vantagens do Ensino por Ciclos de Formação sobre o ensino seriado não conseguem ser vistas; apenas dificuldades são encontradas na realização da proposta.

A classificação e o enquadramento na avaliação do aluno tornam-se cada vez mais fortes do Iº ao IIIº Ciclo, na medida em que se torna cada vez menos significativa e mais quantitativa. As entrevistadas esclareceram também que a

maneira impositiva com que o Ensino por Ciclos de Formação foi “*implantado*” na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre pode ter contribuído, e muito, para o comprometimento da proposta. O pedagógico parece que se perdeu na burocracia de sua implantação; o principal foi deixado de lado: a aprendizagem do aluno. A ausência de uma proposta pedagógica com orientação e acompanhamento do processo de implantação escancara um processo de descompromisso com o ensinar a classe popular, dando continuidade à sua exclusão e não atendendo a seu fundamento primeiro.

Afirmaram que a falta de apoio dos professores na implantação da nova proposta favoreceu a emergência do principal problema da proposta do Ensino por Ciclos de Formação: a desconsideração do aprender, compromisso da Escola Cidadã deixado de lado quando da sua implantação. Sabe-se que a nova proposta foi pensada a fim de possibilitar às classes populares um ensino de melhor qualidade que atendesse às suas necessidades de superar as defasagens no que se refere aos conteúdos escolares, conhecimentos historicamente construídos, selecionados e apropriados eficazmente pela classe dominante. Portanto, a questão da Administração ser popular não garante, na opinião das professoras entrevistadas, que essa atenda às demandas das classes populares.

Na opinião das três professoras entrevistadas, as diferenças de classe residem não na condição de aprender, pois todas as crianças a têm, independentemente de sua classe social; outrossim, decorrem, principalmente, do pouco acesso das crianças das classes populares às condições necessárias e favoráveis ao desenvolvimento dos aspectos intrínsecos à construção dos conceitos escolares. A defasagem de aprendizagem das crianças das classes populares relaciona-se diretamente ao pouco contato com um ambiente favorecedor da construção do processo de leitura e escrita, por exemplo. A implantação do Ensino por Ciclos de Formação teria como principal objetivo possibilitar condições mais favoráveis para que as crianças das camadas populares interagissem com tudo aquilo que as crianças da classe média e alta já o teriam feito. Para isso, destacaram que a criação de um ambiente

alfabetizador na escola favorece as relações que as crianças das camadas populares podem vir a fazer, comparando, interessando-se, perguntando, estabelecendo com o meio alfabetizador relações possibilitadoras da construção de seu processo ensino-aprendizagem.

Quanto a isso, as entrevistadas questionaram se o Ensino por Ciclos de Formação alcançou a sua proposição de auxiliar as crianças das classes populares a superar as defasagens decorrentes da desigualdade social. Colocaram que a nova proposta, na prática, é bem diferente da sua proposição e que a implantação do Ensino por Ciclos de Formação contribuiu muito para uma perda de parâmetros; algumas professoras continuaram fazendo como no ensino seriado, e as relações com o complexo temático quase não se efetivaram na prática – ficando só no papel. A **PROFESSORA A** salienta:

PROFESSORA A – Eu acho que houve assim... um corte a partir da entrada do Ciclo! Pra sorte dos alunos, muitos professores se rebelaram em relação a isso e estão trabalhando apesar do Ensino Por Ciclos de Formação. Então, tem muitos professores... Eu vejo no IIº Ciclo, no IIIº Ciclo, pessoas fazendo um belo trabalho e eu fico super feliz. Agora, estava vendo a **PROFESSORA P** conversando com a **PROFESSORA Q** e com a **PROFESSORA R**, e eu vi que realmente há uma preocupação delas com esses alunos. Quer dizer, apesar do ciclo, de todo o discurso, elas estão fazendo uma prática em que eu acho que os alunos ... aqueles realmente engajados em aprender vão conseguir ter um norte e eles próprios se posicionarem, procurarem os rumos. E o Ciclo não tem proposta pedagógica.

A **PROFESSORA A** emite seu julgamento sobre docentes descomprometidos com o processo ensino-aprendizagem:

PROFESSORA A - Parece, àquelas pessoas que não têm muito comprometimento, que não há o que cobrar, em termos de que o aluno aprenda o que ele precisa aprender, isto é, os conteúdos mínimos que ele precisa ter pra competir aí fora. Depende dos profissionais que trabalham ... O profissional que não é comprometido e não entende que o aluno dele

precisa aprender, precisa ser apaixonado por esse aprender, pra cada vez aprender mais... Eu estou muito preocupada com o Ensino por Ciclos de Formação aqui do jeito que tá sendo ... implantado. Imposto. Porque ele não tá levando em conta o ser que está envolvido que é o aluno que aprende ... a pessoa que aprende ..., o sujeito que aprende. Ele não é sujeito! Ele continua sendo “sujeitado”, infelizmente! Antes era “sujeitado” a um despejo de conteúdos, ... Ele não precisava refletir nada ... Ele só decorava e ... devolvia de volta. Agora não! Agora ele também não é sujeito de nada! Ele está sendo ... de alguma maneira, ele é um objeto que está ali – ele não é sujeito, ele é objeto – estão trabalhando, não sei o que mais, mas também ... não é considerado ... porque no final ... ele tem que apresentar alguma coisa como sujeito, como ser ... em transformação. Mas na atual prática pedagógica ele não precisa mudar nada até o final! Ele entra e vai até o final e não tem nada que te sugira que ele vá mudar. Porque não há ... não há proposta pedagógica, nem didática. Não há compromisso com ... o ensinar a classe popular ... Porque eu acho que é uma proposta bem perversa ... de manipulação ... e de manter o “status quo” ... tal qual. (...) E do jeito que o ensino está no país, também. (...) Então, eu acho que ... estão colocando várias barreiras para que a classe popular não ascenda ... e não tenha acesso aos ... níveis mais altos de aprendizagem, IIº, IIIº Graus. Antes era o impedimento quanto ao acesso ao IIIº; agora, é quanto ao IIº e o IIIº. E eu acho que infelizmente Porto Alegre tá contribuindo ... e muito ... para que isso aconteça. Pior é que querem passar o modelo adiante.

Realizando uma avaliação da própria prática pedagógica, as professoras entrevistadas definiram operacionalmente o Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente, realizando o que se pode chamar de uma nova produção com ênfase no processo ensino-aprendizagem e na fantasia das crianças. Apontaram que a preocupação com a aprendizagem das crianças se perdeu com a implantação do Ensino por Ciclos de Formação; já era deixada de lado na seriação e continua sendo ignorada. De certa forma, mesmo com a implantação da nova proposta, o desejo de aprender das crianças não é valorizado.

Outro problema importante, na opinião das entrevistadas, é o desconhecimento da proposta do Ensino por Ciclos de Formação por parte dos professores da Grande Oriente. Destacam que não basta ler e conhecer a proposta teórica – poucos na escola investigada a conhecem. As professoras entrevistadas acreditam que algumas colegas não têm conhecimentos para compreenderem a prática do 2º Ano do 1º Ciclo, e nem tampouco para darem

continuidade a esta. Não aconteceu um comprometimento do conjunto de professoras da Grande Oriente, tendo a proposta sido imposta pela mantenedora; na verdade, não se pode dizer que realmente houve a implantação do Ensino por Ciclos na escola investigada.

Destacaram, por isso, a necessidade de que sejam feitas reuniões de formação e seminários que realmente ofereçam subsídios para a reflexão efetiva dos professores da Rede, bem como dos da Grande Oriente: precisa-se partir daquilo que não está dando certo, daquilo que gera polêmica. Na opinião das entrevistadas, os problemas principais da proposta na escola investigada são o processo de aprendizagem dos alunos e a questão da avaliação – centrados, principalmente, na **não-retenção** – que desmotiva os alunos para aprender e os professores para ensinar.

As docentes sabem que fazem o melhor que podem e das limitações que vão surgindo tiram lições diversas, como, por exemplo: um sistema de ensino não se impõe ou se muda de uma hora para outra; temos de começar transformando as consciências para que os profissionais da educação possam querer mudar. A mudança é de dentro para fora – não basta mudarmos a aparência da escola se não a transformarmos efetivamente no interior da sala de aula, na prática pedagógica. Acreditam que colocar em prática uma mudança teoricamente apoiada implica trabalho de grupo, doação, transformação pessoal e vontade política. Encontram muito desses aspectos no **2º Ano do 1º Ciclo**, conseguindo realizar um trabalho diferenciado, *“uma variação do Ensino por Ciclos de Formação”* (Veit, M. H. D., 2002).

De cada uma das seis professoras inicialmente selecionadas para a entrevista em profundidade foram entrevistados seis alunos, totalizando trinta e seis discentes do 2º Ano do 1º Ciclo. Cada professora indicou os alunos que seriam os mais tímidos e quietinhos de sua turma (a nosso pedido). As entrevistas aconteceram no horário de aula, no qual cada criança saía um pequeno período da sala para ser entrevistada. As crianças foram unânimes em apontar o gosto de suas professoras ao lecionar, o carinho que

expressavam com o grupo e sua dedicação no planejamento das aulas. Esses aspectos vieram a confirmar a nossa escolha em entrevistar tais professoras como reconhecidamente engajadas em sua profissão. Os discentes só vieram a reiterar a nossa compreensão a respeito do trabalho das professoras entrevistadas, destacando sua alegria em terem sido escolhidos para as entrevistas – outros tantos também gostariam de terem sido ouvidos.

17. As relações entre os sujeitos e as “regras de convivência” na escola investigada

Esse grupo do **2º Ano do 1º Ciclo** trabalhava muito com as crianças a questão das “*regras de convivência*”, que devem valer para todos igualmente; levaram os alunos a desenvolver a consciência acerca de seus próprios atos, de que existem coisas que se pode e que não se pode fazer e de que, no relacionamento com os outros, as “*palavras mágicas*” (por favor, obrigado, desculpe, com licença ...) demonstram respeito e educação.

Colocaram também que a definição das regras de convivência na escola investigada em relação à comunidade já foram bem mais praticadas antes da implantação do Ensino por Ciclos de Formação. Mas não relacionaram esse retrocesso na construção das regras entre escola e comunidade diretamente à mudança da proposta de ensino. Outrossim, quando desta investigação, salientaram a postura da direção da escola como origem dessa perda de deferência nas relações entre as pessoas, entre a escola e a comunidade e entre os próprios alunos.

Afirmaram que de nada adianta colocar uma norma que não vai ser cumprida. Consideraram que, de modo geral, as regras da escola não eram obedecidas e admitiram que, algumas, nem por elas: o problema não seria a ausência de regras, mas o seu não cumprimento; salientaram a dificuldade da

direção vigente, no período desta investigação, para administrar a escola. Destacaram a necessidade de resgatar a função da escola como educadora, dando como exemplo, o tumulto gerado em relação à fila para o lanche:

PROFESSORA A - A mesma coisa. Eu, por exemplo, subverto em relação a fila porque a ordem é um atrás do outro na fila. A ordem é sair com as crianças até o portão na fila. Tudo enfileirado (...) É norma! É fila! Um atrás do outro pra entrar, pra sair, pra ir no banheiro. Eu subverto tudo. Eu mando no banheiro por grupos, eles vão, usam o banheiro, lavam as mãos, o grupo que foi senta e já começa ... (...) Mas tem gente que vai em fila (...) Ai tumultua. Tanto é que depois das três horas ninguém mais dá aula porque quem obedece a regra das filas sai em fila pro refeitório, fila pro banheiro... Então tem sempre um tumulto permanente, depois das três horas (...) Então, esse tipo de negociação não há. É essa a negociação que eu entendo. Não negociar que tipo de coisa eu vou fazer. O que é isso, heim? Ou a gurizada tá muito perdida porque nós estamos perdidos. Eu acho que é isso. A escola tá perdida e a gurizada também, porque eles estão precisando que a gente aponte, seja modelo e aponte caminhos pra eles. E, nós estamos nos omitindo como escola de educar.

O grupo de professoras do **2º Ano do 1º Ciclo** deixou bem claro que o professor é uma autoridade e este não pode abrir mão disto. A autoridade do professor e sua função educativa não podem ser abdicadas. De certa forma, apontaram que a desvalorização do professor decorre, principalmente, de sua própria mudança de postura. A função da escola e o papel do professor para as camadas populares precisa ser a de possibilitar melhores condições de acesso, inclusive à socialização; se o professor não cumprir essa função, não pode auxiliar na implantação da proposta de Ensino por Ciclos de Formação. Acreditam que é principalmente por isso que o Ensino por Ciclos de Formação **não está dando certo na Grande Oriente.**

REFLEXÕES FINAIS

A postura da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre quanto ao Ensino por Ciclos de Formação foi documentada, neste estudo, utilizando-se publicações da SMED, entrevistas e reportagens divulgadas nos meios de comunicação (jornal Correio do Povo, jornal Zero Hora, ...) e serviu como contraponto para a descrição e análise das perspectivas das professoras.

O questionário distribuído aos professores da escola estudada permitiu contextualizar a fala das três professoras entrevistadas. Oferecido a todos os professores da Grande Oriente, suas informações foram organizadas por turno, ciclo, blocos de idéias, numa tentativa de apontar o posicionamento dos diferentes grupos de professores, suas semelhanças e diferenças.

A leitura de Basil Bernstein teve, neste estudo, papel fundamental como *'coluna vertebral'*, ou seja, como o referencial para a análise tanto das falas das professoras entrevistadas, como do próprio posicionamento da SMED quanto ao Ensino por Ciclos de Formação e suas relações. Das leituras de Basil Bernstein é que se pôde extrair o significado deste trabalho, as categorias para analisar a fala *'pedagógica'* de professores e alunos, compreendendo melhor

as questões referentes à *'ideologia'*⁴⁶ e *'perspectivas de ensino'* por eles assumidas.

Nesta dissertação, o professor engajado é visto como aquele que se coloca criticamente face à reforma educacional proposta e frente à sua própria prática pedagógica.

É almejando a integração cada vez maior entre teoria e prática que Habermas aponta a necessidade da filosofia tornar-se cada vez mais próxima do dia-a-dia dos educadores. Essa prática encontra na escola pesquisada muitos obstáculos. Nem todos buscam entrelaçar suas aprendizagens, experiências e competências com as de outros e com suas vivências diárias. É assim que o perfil do professor engajado, sugerido a partir da leitura de Jean Ladrière, surge como sendo aquele que marcou a escolha das três professoras entrevistadas. Pela fala da **PROFESSORA C**, entende-se que no momento de implantação do Ensino por Ciclos de Formação na escola já não houve o *"encantamento"* dos professores; poderia ter sido feito, pelo menos, um trabalho de assessoria de qualidade para que lhes fossem dadas condições de acolher a nova proposta eficazmente.

Trazendo em suas falas leituras de Paulo Freire, Jean Piaget, Michael Foucault, Emília Ferreiro, entre outras, as entrevistadas apontam a postura da Rede, na figura da SMED, como desinteressada em estabelecer o diálogo necessário com o corpo docente, dizendo-se desconfortáveis com essa situação.

A questão do mal-estar docente que é abordada neste estudo a partir de Esteve, oferece subsídios para compreender a inconformidade das professoras com o trabalho que está sendo realizado em nome do Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente. Isso porque as docentes da escola que foram entrevistadas acreditam estar fazendo o melhor que podem (em sua maioria) e

⁴⁶ Que, de acordo com Basil Bernstein é dada pelas forças da *"classificação"* e do

sentem-se frustradas com a assessoria da SMED, que não atende às suas dúvidas. É o acúmulo da angústia e da ânsia do que fazer que torna o seu dia a dia tão melancólico.

É assim que o conceito de mal-estar perpassa os depoimentos das três professoras entrevistadas, bem como a maioria das respostas dadas ao formulário oferecido a todos os professores da Grande Oriente.

E a falha sempre acaba parecendo estar apenas na prática pedagógica de cada professor em sala de aula, o insucesso escolar ficando a cargo do professor, de sua prática pedagógica, mesmo que este esteja dando o seu melhor; porque a avaliação do processo de implantação, a retomada da caminhada apontada na nova proposta, não fora contemplada *“no período investigado (ela o seria quando da nova administração na Prefeitura de Porto Alegre)”* (Veit, M. H. D., 2002).

Por não ser controlado na sala de aula, o professor pode mascarar a sua prática por meio da elaboração de planejamentos que contemplam *‘o que a SMED quer’* e fazer, muitas vezes, *“qualquer coisa”* em aula. Na opinião das entrevistadas, era isso o que acontecia na escola em questão. *“O que importa mesmo são os 48.000 minutos de aula que cada turma tem que ter no ano; esses não podemos deixar de dar”* disse a PROFESSORA Z, no reinício das aulas em 2000; porém, o *‘como’* e o *‘porque’* estavam cada vez mais sendo deixados de lado.

Os educadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre sabem muito bem qual é o seu papel, qual seja:

... colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reivindicá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser

que pensa diferente, respeitando a sua individualidade (SMED, 1995, Princípio 27 apud SMED, 2000, p. 60).

Contudo, na escola, geralmente sobressai a face conservadora e magistrocêntrica, fazendo com que no seu interior se imponha uma prática fragmentada, automatizada, crítica, repetitiva, não-criativa e, muitas vezes, discriminadora e excludente, ferindo aspectos que, no plano social mais amplo, a coletividade conseguiu como avanço.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, um conjunto significativo de educadores lutam contra essa face perversa da escola e procuram construir algumas alternativas progressistas e coletivas, envolvendo os diferentes segmentos nessa direção.

Crêem que um educador consciente, engajado, comprometido com a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos, envolvidos no processo educacional, necessita ir e vir, elaborar constantemente o seu cotidiano, refletir sobre a sua prática, filosofar ... O educador necessita, então, voltar-se à sua prática docente, tentando defini-la melhor, e assim definir a si mesmo. Estar aberto à avaliação permanentemente a fim de enriquecer o seu fazer e o seu ser.

O trabalho do professor é absolutamente indispensável! Basta lembrarmos de um aspecto muito simples: que a educação é inerente ao ser humano e que é pela educação que o homem se faz humano, e então pode-se resgatar a importância da nossa profissão. Mas precisamos derrubar os mitos e deixar de aceitar passivamente a situação em que se encontram a educação e os educadores; temos que refletir, avaliar e fazer a nossa parte na tomada de decisões, dar um exemplo de vida; e, neste momento, lembro-me de Paulo Freire, e de sua coerência e linguagem acessível a todos os educadores, falando sobre o hoje, o agora, o educar enquanto parte viva do educador – e do

lutar para semear as mudanças que acreditamos necessárias na sociedade e, acima de tudo, educar as novas gerações para valorizar a educação.

Estamos vivendo num mundo em que o *'ausentismo'* dos adultos é cada vez mais forte. Em meio a tantas e tão variadas formas de (de) *'formar'* as consciências, pais e professores não podem mais abdicar de sua função na construção de modelos para a interpretação da vida por parte das crianças, dos adolescentes e dos jovens, pois o mundo está mudando muito rapidamente e a produção de conhecimentos, inclusive, é aceleradíssima. Nos últimos trinta anos o mundo mudou mais do que em toda a sua história. Há a necessidade de não cristalizarmos a nossa maneira de ver e entender o mundo em que vivemos. Preconceitos precisam ser retomados; entendimentos acerca da educação e do processo educativo necessitam ser revistos de modo dinâmico, resultantes e partes de um processo de interação do homem com outros homens, com o mundo, com a natureza, tendo a comunicação, nesse aspecto, importância central. O educador deve mediar o crescimento dos educandos com a clareza acerca de seu papel como semeador de uma postura crítica consistente e articulada da realidade. É digno de nota que as professoras da escola investigada disseram não só o que fazem mas, também, o que elas acreditam que deveriam estar fazendo mesmo que elas não o estejam realizando, ou o estejam realizando apenas em parte, demonstrando tal postura. No caso do questionário, as próprias respondentes sentiram-se à vontade ao respondê-lo, acrescentando outras categorias cabíveis no caso delas e ampliando a compreensão do processo.

Constatamos muitos problemas na implantação do Ensino por Ciclos de Formação na escola. Eis alguns deles:

- falta de professores para completar o quadro;
- falta de apoio pedagógico aos professores na realização do trabalho;
- descomprometimento com a proposta adotada por uma parte do grupo de professores;

- falta de vagas para as crianças no '*Laboratório de Aprendizagem*' (destinadas às crianças com dificuldades especiais);
- ausência de profissionais especializados (psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos,...) em quantidade suficiente para atender à demanda de alunos;
- entraves no desenvolvimento do processo de constituição das turmas: inclusive as crianças das '*turmas de progressão*' que teriam condições de progredir não o fizeram porque não haviam sido guardadas vagas para elas nas turmas regulares a que teriam de ascender, estando estas todas preenchidas.

Estas e outras dificuldades fizeram com que o trabalho docente realizado na escola ficasse aquém das expectativas do grupo de professores. Além disso, para que se tornasse possível a nova proposta na prática, notaram-se, desde então uma série de mudanças a nível físico e humano:

- muitas salas de aula foram divididas e diminuíram o seu tamanho;
- aumentou o número de professores da escola – já que aumentou muito o número de turmas;
- aumentou também o número de professores necessários para lecionar da maneira como o Ensino por Ciclos de Formação requer.

Todas essas e outras mudanças fizeram com que viessem para a escola muitos professores novos na Rede Municipal e, destes, vários com vontade de se engajar no processo de maneira comprometida. Isso fez com que, de certa forma, mudasse o perfil da Grande Oriente.

Os professores da Rede participantes do II Seminário Nacional Escola Cidadã, realizado em 1994, apresentaram uma visão adequada e ampla a respeito do currículo, que o identificava com as atividades, os conteúdos, os

rituais e tudo o que acontece na escola, envolvendo um entrelaçar das suas ações e relações com a comunidade. Apesar de terem reconhecido que haviam tentativas de buscar novos caminhos para se pensar e realizar tal currículo, também afirmaram que este geralmente é visto como conjunto de conteúdos previstos nas grades curriculares de modo compartimentado, “...*desvinculados da realidade, sendo o conhecimento repassado como acabado, como um fim em si mesmo. O currículo, portanto, é ainda tradicional, elitista, formal e conservador*” (SMED, 1994, p.13).

Podemos concluir, a partir da leitura da **PARTE V – “A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS NO QUE TANGE AO CURRÍCULO, À PRÁTICA PEDAGÓGICA E À AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL”** deste estudo, e, principalmente, a partir da análise da **TABELA 14 - “A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE”**, que, na Grande Oriente, o currículo ainda continua sendo desvinculado da realidade, desprovido de significado para o aluno. As três entrevistadas apontam tentativas isoladas de professores da escola de tornar o currículo mais significativo e relacionado com a imaginação das crianças e suas vivências, contextualizando-o; porém, pode-se concluir a partir de seus depoimentos que a maneira de trabalhar dos professores da Grande Oriente, a partir da implantação do Ensino Por Ciclos de Formação, continuou sendo como era no período anterior à 1997, quando desenvolviam ensino seriado.

A notícia intitulada ‘*Reprovação só prejudica aluno*’ destacava que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com base no resultado obtido das avaliações da educação básica, concluíra que a reprovação do aluno não contribuía para o seu aprendizado. Pelo contrário, as reprovações sistemáticas interferiam no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. De acordo com o estudo, a organização do sistema educacional em ciclos seria mais produtivo (CP, 04/02/2000) (...) Para a assessora do departamento pedagógico, da Secretaria Estadual de Educação (SEC), Júlia Petri, a cultura da reprovação precisava ser discutida e aprofundada. Ela lembra que na Constituinte Escolar essa foi uma das temáticas mais

discutidas. A repetência, ainda, reduzia a oferta de novas vagas na rede de ensino estadual em até 20%. Em 1998 o índice de reprovação ficou em torno de 22%. *“A repetência leva muitas vezes ao abandono da escola, porque o aluno perde o estímulo e se desmobiliza em relação à escola”*. Na sua avaliação, era *“preciso mudar a lógica da exclusão e da incompetência gerada pela reprovação”* (CP – 04/02/2000).

Uma das características da implantação da proposta do Ensino Por Ciclos de Formação, buscando resolver os problemas do ensino seriado, foi ter terminado com a reprovação. Porém, a aludida **promoção automática** também não contribuiu para o aprendizado do aluno: os professores que aderiram à proposta, ao considerarem o aluno como parâmetro de si mesmo, isto é, ao compararem o desenvolvimento do aluno com ele mesmo, e ignorarem a antiga *“lista de conteúdos”*, seqüência e ritmagem, não construíram um parâmetro do que deve ser *“ensinado”* e *“aprendido”* no ciclo, no ano, no mês. A

PROFESSORA A destaca:

PROFESSORA A – Como não há parâmetros em relação a um patamar (núcleo comum) de conhecimentos a atingir ao final de cada ano do Ciclo, cada turma tem uma diversidade enorme de “performances” (heterogeneidade absoluta) (...) Pra mim eles resolvem um problema de estatística. Eu ainda continuo dizendo que a proposta do Ciclo não tem uma proposta pedagógica, que é o amplo, e muito menos didática – de intervenção. Há uma despreocupação com o ensino e a aprendizagem.

Acreditamos que não devemos voltar ao modelo de reprovação com caráter de repetência; porém, apontamos a necessidade de retomar, junto aos professores, o processo de implantação do Ensino por Ciclos de Formação em cada escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

As professoras da Grande Oriente acreditam na proposta do Ensino por Ciclos de Formação, mas não a vêem realizando-se na prática; o que o professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre espera é que a SMED

Ihe dê mais ouvidos (às suas angústias, frustrações, satisfações, expectativas, conhecimentos, contribuições ...).

Uma postura da SMED favorecedora de trocas entre professores e mantenedora, acolhedora e participativa nesse processo de avaliação da nova proposta tem sido fundamental para o seu enriquecimento.

Este estudo pretende oferecer subsídios para a reflexão necessária nessa caminhada da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

ANEXOS

ANEXO I

POLÍTICAS ESTABELECIDAS A PARTIR DE 1993

Dentre as políticas implantadas no processo de democratização escolar, destacam-se:

- aperfeiçoamento e a organização de uma política de formação docente sistematizada;
- a integração da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre às mudanças políticas administrativas ocorridas na cidade;
- a elaboração de uma política de manutenção e conservação das escolas;
- medidas relacionadas à preocupação com o combate à exclusão social;
- a criação de mecanismos institucionais de participação democrática;
- a implantação de uma política de pessoal nas escolas;

- a instrumentalização da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre com tecnologia de ponta;
- e, principalmente, a construção de uma proposta pedagógica articulada à necessidade de democratização dos diversos espaços da escola e aos espaços de participação da cidade.

Em continuidade a essa discussão sobre o processo de democratização na Rede, pela segunda gestão da Administração Popular – de 1993 a 1996, alguns instrumentos legais já existiam ou foram criados:

- em 1991, foi criado o Conselho Municipal de Educação⁴⁷ em lei aprovada pela Câmara Municipal, tendo condições de funcionamento somente a partir de 1993, ganhando reconhecimento e importância na implantação do Ensino Por Ciclos de Formação e de outras propostas da Rede .

⁴⁷ O Conselho Municipal de Educação é composto por 1/3 dos representantes indicados pelo Governo Municipal e 2/3 constituídos por representantes de sindicatos, pais, alunos e sociedade civil.

ANEXO II

CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A seguir, uma visão sinóptica que interliga as características do desenvolvimento humano com os pressupostos que fundamentam a seleção daquilo que será trabalhado em cada ciclo:

Iº CICLO	<p>Este ciclo caracteriza-se como um período preparatório, pois é ocasião em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando, especialmente daqueles que nunca freqüentaram uma escola. Do mesmo modo, o trabalho no ciclo deve propiciar uma articulação estreita com a educação infantil.</p> <p>Dá-se uma maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias, identificando formas de representar realidades, idéias, explicações de fatos e fenômenos, especialmente as que se referem às diferentes expressões como a escrita (inclusive a linguagem do computador), a oral, a corporal e os conceitos matemáticos. Assim, neste ciclo, se lida com várias linguagens (como, por exemplo, a plástica, a dramática e a musical) em um mesmo processo de expressão, onde o educando identifica o mundo e identifica-se nele, na medida em que o vai compreendendo, aprendendo e refazendo por intermédio da reflexão, do estudo e da leitura do mundo em que vive.</p> <p>Eis que se torna possível trabalhar, desde o primeiro ano deste ciclo, com as noções de Educação Sócio-ambiental, desencadeando uma necessária relação ética entre cada um e todos os envolvidos neste processo pedagógico e a natureza.</p> <p>Chamamos a atenção para o fato de que este ciclo se constitui em uma etapa do processo curricular tendo cada tempo-ano peculiaridades construídas pelo coletivo em consonância com os princípios globais do ciclo e da escola.</p>
IIº CICLO	<p>Torna-se uma etapa intermediária e de transição entre o Iº e o início do IIIº Ciclo da Educação Básica; por isso, este ciclo deve dar continuidade e aprofundar o ciclo anterior, acrescentando-se um conjunto de novos conhecimentos, tais como: de cultura e de língua estrangeira e o estudo geo-político-histórico, ampliando-se as representações do meio próximo ao educando, a fim de que este possa compreender as questões de ordem mundial, estadual, nacional e internacional (não necessariamente nesta ordem).</p> <p>Incorpora-se, gratuitamente, a lógica da conquista da autonomia pessoal e social na relação do educando com o conhecimento e com os demais segmentos da escola.</p>
IIIº CICLO	<p>O IIIº Ciclo completa e torna-se uma etapa de culminância da Educação Básica, ao mesmo tempo em que é a transição para o Ensino Médio. Assim, continua-se o aprofundamento e a sistematização dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores, evidenciando-se a concepção de politecnia em suas diferentes dimensões históricas e as manifestações na sociedade tecnológica moderna, embora essa noção perpassasse todo o processo pedagógico desde o 1º ano do Iº Ciclo.</p> <p>Mantém-se, também, o estudo da informática, agora de forma sistemática, como tema a ser aprofundado e não mais somente como meio de aprendizagem, proporcionando uma maior compreensão das novas tecnologias que são introduzidas no país e na organização atual do trabalho.</p> <p>Concluindo, o educando sai da Educação Básica como sujeito de uma cultura geral razoável e com destreza de pensamento e comunicação.</p>

ANEXO III

CONTEXTUALIZAÇÃO DO BAIRRO E DO RESIDENCIAL RUBEM BERTA

Alba Zaluar, em seu livro intitulado "A máquina e a revolta" (1987), salienta que no final da década de 80 houve, na Região Metropolitana de Porto Alegre, a eclosão do problema habitacional e, nesse contexto, várias construções populares que estavam paradas foram ocupadas, principalmente, durante o ano de 1987 (o Residencial Rubem Berta, entre eles). Tornava-se evidente o agravamento dessa problemática que o país vinha enfrentando há várias décadas... Principalmente durante os meses de abril e maio, ocorreram várias ocupações e, entre elas, a do Conjunto Habitacional Rubem Berta – o Rubem Berta – um empreendimento da construtora Guerino. Noticiários deram destaque a essa problemática durante esses meses, tendo, a Zero Hora, dedicado uma coluna do jornal exclusivamente ao tema "Invasões".

Segundo o referido jornal do dia 22/04/87, p. 30, a ocupação do Rubem Berta se deu da seguinte forma:

AÇÃO RÁPIDA E O RUBEM BERTA É TOMADO

Numa ação aparentemente bem coordenada, dezenas de famílias invadiram, a partir do meio da tarde de ontem, apartamentos do Conjunto Habitacional Rubem Berta, da COHAB. A ocupação começou por volta das 16 horas. Seguindo uma tática de despiste, enquanto grupos de pessoas se

postavam junto à cerca de proteção na parte fronteira dos blocos, o conjunto era invadido maciçamente pela parte dos fundos.

Em pouco tempo, muitas unidades recebiam moradores, em sua maioria inscritos cansados de esperar pela entrega legal das moradias. No local havia apenas duas viaturas da Brigada Militar com dez homens fazendo policiamento ostensivo. Posteriormente chegaram outras, com mais dezoito homens. Mesmo assim, o Tenente Cardoso, que coordenava a operação considerava muito difícil conter os invasores com apenas este contingente.

Segundo o oficial, as instruções do comando da corporação eram no sentido de evitar que a invasão assumisse maiores proporções, tarefa difícil pela facilidade com que novos pretendentes estavam entrando na área tarde da noite.

Como aconteceu em outros conjuntos invadidos nos últimos dias, as famílias chegavam ao local sem carregar nenhum pertence. No máximo pacotes e velas, alguns comestíveis e agasalhos. "Na hora de tomar os apartamentos era cada um por si, mas logo depois o pessoal se organizava por blocos" – explica contente José Roberto dos Santos, um carioca com cinco filhos, trabalhador da Brahma, com salário de pouco mais de R\$3.000,00 e que até ontem à tarde morava com a sogra no Jardim Leopoldina. Apesar da tensão, o clima era quase de festa, com os ocupantes dos apartamentos sentados nas janelas dos primeiros andares, ou abanando para parentes que se concentravam na rua em frente aos blocos invadidos. "Povo unido jamais será vencido. Não queremos bagunçar, mas o direito de morar", cantavam em coro, em meio à correria das crianças no capinzal que rodeava os blocos e na rua. O conjunto, com a parte já entregue, tem mais de 4.900 unidades...

Podemos ter uma visão melhor do que ocorreu analisando o quadro que segue:

TABELA 15 – OCUPAÇÕES DE CONJUNTOS HABITACIONAIS NO ANO DE 1987, EM PORTO ALEGRE E REGIÃO METROPOLITANA⁴⁸

CONJUNTO	LOCAL	NÚMERO DE UNIDADES POR PROPRIETÁRIO	DATA/OCUPAÇÃO
Campos Verdes	Alvorada	2.040 Conjunto Habitacional (COHAB)	11/04/87
Guajuviras	Canoas	6.200 Conjunto Habitacional Guajuviras	19/04/87
Residencial Sarandi	Sarandi – Porto Alegre	109 – Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB)	19/04/87
Granja Esperança	Cachoeirinha	1.706 Cooperativa Habitacional São Luiz	20/04/87
Rubem Berta	Zona Norte – Porto Alegre	4.992 Conjunto Habitacional (COHAB)	22/04/87
Jardim Algarve Jardim Porto Alegre	Alvorada	331 Construir. Chale, HD, F. REIS (falidas)	27/04/87
Parque dos Maias	Zona Norte – Porto Alegre	400 – Caixa Econômica Federal (CEF)	09/05/87
Morada do Vale	Gravataí	600 – Guerino e Habitasuí	15/05/87
Jardim Leopoldina	Zona Norte – Porto Alegre	1.400 Guerino e Habitasuí	24/06/87

48 Fonte: Jornal Zero Hora, 12/05/87 e 13/07/97.

Sobre esse momento da ocupação, alguns dos moradores contam:

... Quando a gente veio, não tinha água aqui, não tinha luz, isso aqui nada tinha. A gente pagou tudo, esses fios, esses postes, nada tinha ... Isso aqui era uma catatumba, era só a carcaça. O pessoal se mobilizou, a associação também não tinha na época; tinha uma comissão que agilizou, depois melhorou. Fornos arrumando, arrumando, e estabilizou. O pessoal agora está muito acomodado! Agora tá tudo aí – Pai de uma aluna da escola (Costa, 1999).

Tinha uns três ou quatro homens, que iam nos apartamentos e viam se tinha móveis; se tinha família, se não tinha. Aí ele dava para aquela pessoa que estava na lista. Eles mesmos se organizavam ... Aí eu fui pra casa, o meu marido saía todos os dias às cinco horas da manhã e vinha pra cá, ficou uma semana sem trabalhar, e eu fiquei encaixotando tudo. Quando foi um domingo, esse meu vizinho aqui debaixo [que também era vizinho do prédio em que eu morava], foi buscar os móveis dele [já tinha conseguido apartamento]. Aí eu perguntei: '-Tem lugar pra minha mudança ir no caminhão?' E, ele: '-Tem!' (...) Ele disse: '-Ah! Mas não tem apartamento pra ti ainda!' O importante é eu levar as minhas coisas pra lá. Lá eu dou um jeito! – Mãe de uma aluna da escola (Costa, 1999).

Em entrevista realizada com o sociólogo Aldovan de Oliveira Moraes, do DEMHAB de Porto Alegre, no primeiro semestre de 1999, foram feitos os seguintes esclarecimentos sobre o bairro Rubem Berta:

- a proposta para o Rubem Berta era de que ele originalmente fosse um Condomínio (o proprietário com o seu apartamento e um certo espaço em comum). Com a sua ocupação indevida, estavam sendo realizados estudos para que ele passasse a ser loteamento (o proprietário tem o seu terreno com limites bem delimitados);
- o residencial Rubem Berta localiza-se entre a Vila Imperatriz Leopoldina e a Vila Batista Flores. O Rubem Berta provavelmente venha a ser considerado agora AIES II⁴⁹ – um loteamento público ou privado irregular ou clandestino;
- Rubem Berta I e II abrange a Região 14 (o Rubem Berta I foi entregue aos proprietários e o Rubem Berta II foi invadido).

⁴⁹ AIES I – indica que a região é de população de baixa renda; AIES II – loteamento público ou privado irregular ou clandestino; AIES III – vazios urbanos.

setores da escola. Cabe ressaltar, neste momento, que participei diretamente destas etapas do planejamento curricular descritas, tendo feito parte da comissão que elaborou o questionário, realizou as entrevistas e a tabulação dos dados.

Para a realização da *pesquisa sócio-antropológica*, estimamos um número aproximado de 1000 famílias de alunos atendidas pela escola. Algumas pesquisas foram gravadas e outras apenas anotadas. Por todas as entrevistadoras, o sentimento de ser bem recebida e atendida foi grande.

Costa (1998), por exemplo, sobre essa questão, coloca que em nenhum momento teve medo de entrar na comunidade; tendo sido sempre bem recebida, sentiu-se esperada com muita satisfação:

Ao todo foram realizadas 139 entrevistas, tendo sido as mães, em grande maioria, as entrevistadas, demonstrando o quanto para elas era importante serem ouvidas. Os dados foram apresentados numa reunião de sábado, que foi muito significativa e que, certamente, marcou a trajetória da escola. Assistimos a um vídeo de Paulo Freire, no qual ele enfatizava algumas qualidades do ser professora. Logo depois, quem havia realizado o levantamento no campo relatou as experiências ocorridas no processo. Falamos de nossos sentimentos, nessa troca de vivências singular dessa manhã de sábado. Discutimos ardentemente sobre nossas impressões e percebemos, mais uma vez, o nosso valor para esta comunidade, bem como, seus anseios, problemas, preocupações, esperanças...

Certamente, após esta experiência de entrevistar as pessoas da comunidade, de estar lá com eles e de analisar as suas falas, os professores da Grande Oriente passaram a conhecer muito melhor o entorno da escola.

Alguns dados coletados na pesquisa realizada pelas professoras podem e devem ser explanados, pois favorecem muito a contextualização de meu local de estudo...

- as entrevistadas: dos 139 entrevistados, 126 eram mulheres; trouxeram como principal motivo para a ocupação dos apartamentos a dificuldade de pagar aluguel, o fato de terem de morar com parentes e o desejo de ter casa própria;

- as famílias entrevistadas: 70 por cento são do interior; já em Porto Alegre haviam morado em “vilas” ou noutros conjuntos habitacionais da Zona Norte da cidade e passaram a fazer parte da ocupação frente à possibilidade de adquirir casa própria;
- mudança de locatários: várias entrevistadas colocaram que os moradores atuais do Rubem Berta não são mais os mesmos da época da ocupação pois muitos “passam as chaves”; porém, 61 por cento das entrevistadas residem no local desde 1987 (ano de ocupação do residencial);
- apreciação sobre o bairro: grande parte das entrevistadas colocaram que gostam de morar no Rubem Berta porque tem uma ótima infra-estrutura: armazéns, supermercados, farmácias, restaurantes, várias linhas de ônibus, lotação, ... “Este é o melhor lugar que já morei na minha vida!”

Desde a ocupação, os moradores organizaram-se e buscaram melhorias. Atualmente, a comunidade Rubem Berta conta com a Associação de Moradores, com o clube de mães, com duas creches (sendo uma ligada ao clube de mães), com vários estabelecimentos comerciais, quatro linhas de ônibus, uma linha de lotação, um posto de saúde da Secretaria Municipal de Saúde, bem como, um Posto Policial⁵².

Ao ser entrevistado, o Presidente da AMORB (Associação dos Moradores do Rubem Berta) colocou que se calculássemos quatro moradores por apartamento, o Rubem Berta teria mais ou menos 20.000 habitantes⁵³. Mas, tomando os dados da Secretaria do Planejamento Municipal de Porto Alegre, onde levantaram também o número de pessoas que moram em construções irregulares, o dado aumenta para 25.000. Na pesquisa realizada pela Grande Oriente constatou-se que em cada residência moram por volta de cinco pessoas e, às vezes, até oito.

⁵² No ano de 1994, foi criado:

“...um grupo de trabalho permanente, composto por lideranças da comunidade local e um representante de cada Secretaria do Município, a fim de auxiliar a comunidade nas suas demandas junto aos setores públicos. Uma de suas conquistas, em setembro do referido ano, foi um convênio entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e a COHAB, através do qual as duas instituições formalizaram a intenção de levar adiante os estudos e de buscar em conjunto com a comunidade local, a regularização urbanística e fundiária do Rubem Berta” (Rubem Berta – Boletim Informativo. PMPA: Secretaria do Planejamento Municipal – Porto Alegre: nov., 1995, apud Costa, 1997).

⁵³ Houve uma tentativa da Associação dos Moradores do Rubem Berta – AMORB – para obter dados mais precisos. Solicitaram aos moradores que respondessem a um questionário; porém, poucos devolveram o questionário respondido.

Costa (1999) diz ainda que:

Antes de tudo, o Rubem Berta é um lugar cheio de vida! O final de tarde é bastante movimentado, muitas pessoas chegando do trabalho, mães passando na creche para pegar as crianças, comprando pão na padaria, as crianças correndo pelo meio da rua, que tem um fluxo grande de veículos neste horário, a gurizada em diversos grupos conversando, jogando bola nos poucos espaços que existem,...A maioria das entrevistadas disseram gostar dessa paisagem, mas também colocaram o que gostariam que fosse diferente.

ANEXO IV

PESQUISA SÓCIO-ANTROPOLÓGICA

1º- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

01.NOME: _____

02.NATURALIDADE: _____

03.SEXO: MASC() FEM() 04.IDADE: _____

05.ENDEREÇO: _____

06.NÚCLEO: _____ 07.BLOCO: _____ 08.APTO: _____

09.LIGAÇÃO COM A ESCOLA: (pai, mãe, irmão, irmã, tio(a), avô, avó...) _____

10. ÁREA DE TRABALHO: _____

11. COMO TE DESLOCAS PARA O TRABALHO?

ônibus carro bicicleta a pé

2º DADOS FAMILIARES:

12. QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA? _____

13. QUEM SÃO? _____

14. QUANTOS TRABALHAM? _____

15. EM QUE ÁREA? _____

16. RENDA FAMILIAR:

até 1 salário mínimo

1 a 3 salários mínimos

3 a 6 salários mínimos

acima de 6 salários mínimos

3º EDUCAÇÃO:

17. ESCOLARIDADE:

1º grau incompleto. Até que série?

1º grau completo

() 2º grau incompleto. Até que ano?

() 2º grau completo

() 3º grau incompleto. Curso: _____

() 3º grau completo. Curso: _____

() pós-graduação. Em quê? _____

18. PRETENDES CONTINUAR OS TEUS ESTUDOS? () SIM () NÃO

POR QUÊ? _____

19. CONSIDERAS IMPORTANTE FREQUENTAR A ESCOLA? () SIM () NÃO

POR QUÊ? _____

20. O QUE A FAMÍLIA ESPERA DA ESCOLA? _____

21. O QUE GOSTAS NA ESCOLA? _____

22. O QUE NÃO GOSTAS NA ESCOLA? _____

23. O QUE SUGERES PARA A ESCOLA MELHORAR? _____

24. QUE CONTRIBUIÇÕES A ESCOLA PODE OFERECER AO BAIRRO? _____

4º HABILITAÇÃO

25. HÁ QUANTO TEMPO MORAS NESSE ENDEREÇO? _____

26. ONDE MORAVAS ANTES? _____

27. POR QUE TE MUDASTE PARA ESSE LOCAL? _____

28. RESIDÊNCIA:

casa() apartamento()

29. RESIDÊNCIA:

própria() alugada() ocupada() emprestada()

30. QUANTAS PEÇAS HÁ NA RESIDÊNCIA? ____ QUAIS? _____

31. GOSTAS DE MORAR NESSE LOCAL? () SIM () NÃO POR QUÊ? ____

32. QUE PROBLEMAS ENCONTRAS NA COMUNIDADE? _____

33. O QUE TEM NA COMUNIDADE? _____

34. O QUE ESTÁ FALTANDO NA COMUNIDADE? _____

35. O QUE PODERIA MELHORAR NA COMUNIDADE? _____

36. COMO PODERIAS CONTRIBUIR PARA ESSA MELHORIA? _____

5°-SAÚDE:

37. EM CASO DE DOENÇA, QUAL A ATITUDE TOMADA? _____

38. EM QUE SITUAÇÕES RECORRE AO POSTO DE SAÚDE? _____

6°-LAZER E CULTURA:

39. COMO A FAMÍLIA OCUPA O TEMPO LIVRE? _____

40. QUE TIPOS DE ESPORTE A FAMÍLIA PRÁTICA? _____

41. FREQUENTAM ALGUM CLUBE OU ENTIDADE? () SIM () NÃO

QUAL? _____

42. PARTICIPAM DE ALGUM MOVIMENTO NA COMUNIDADE? ()SIM

()NÃO QUAL? _____ POR QUÊ? _____

_____ COMO? _____

43. PRATICAM ALGUMA RELIGIÃO? () SIM ()NÃO QUAL? _____

44. A FAMÍLIA LÊ ALGUM JORNAL OU REVISTA? ()SIM ()NÃO

QUAL? _____

45. A FAMÍLIA É SÓCIA OU COSTUMA RETIRAR LIVROS DE ALGUMA

BIBLIOTECA? ()SIM ()NÃO QUAL? _____

46. A FAMÍLIA OUVI ALGUMA EMISSORA DE RÁDIO? ()SIM ()NÃO

QUAL EMISSORA? _____ QUAL PROGRAMA? _____

47. QUE CANAIS A FAMÍLIA COSTUMA ASSISTIR NA TELEVISÃO? _____

QUE PROGRAMAS? _____

48. QUE TIPO DE FILMES A FAMÍLIA ASSISTE? _____

7º-EXPECTATIVAS:

49. QUAL A TUA MAIOR PREOCUPAÇÃO?

50. O QUE ACRESCENTARIAS A ESTA ENTREVISTA? _____

OBS: QUAL A TUA POSSIBILIDADE PARA IRES À ESCOLA? (dia, hora...)

ANEXO V

TABELA 1 – PORCENTUAL DE APROVAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/1993 – 1998

TABELA 1 – Porcentual de Aprovação na Rede Municipal

	1993	1994	1995	1996	1997	1998
De 100% a 90%	0	0	1	9	14	22
De 89,99% a 80%	7		9	10	18	12
De 79,99% a 70%	14	17	15	19	10	7
De 69,99% a 60%	11	16	11	3	0	1
De 59,99% a 55%	2	0	0	0	0	0
De 54,99% a 25%	0	1	1	0	0	0
TOTAL	34	36	37	41	42	42

SMED, Boletim informativo - Quadro 3.

ANEXO VI

DECÁLOGO

ETAPAS	AÇÕES
1ª Investigação de interesses do coletivo em cada ciclo	<p>Levantar alguns temas. Relatar experiências em torno desses temas. Detê-los apontando sua dimensão e possibilidades de trabalhos.</p> <p>Busca de um diagnóstico para compreender o complexo dentro de uma realidade, resgatando o cotidiano. Início de problematização.</p>
2ª Definição dos complexos no coletivo do ciclo	<p>Do conjunto de idéias aí surgidas, o grupo delimita aquelas que são as mais relevantes e significativas.</p> <p>Faz uma discussão preliminar do conteúdo possível, diante daquele tema: formula-se perguntas, hipóteses, inter-relações possíveis e analisa-se as características de cada complexo.</p> <p>Define-se o complexo que será trabalhado naquele período determinado e propõe-se a condensação de um sistema de categorias em torno de um fenômeno com a intenção de organizar as informações e ângulos mais</p>

	significativos da realidade investigada.
3ª Formulação de princípios por área de conhecimento	<p>Define-se os princípios de cada área do conhecimento de cada área do conhecimento que se unificarão no contexto.</p> <p>É a possibilidade do complexo ser compreendido pelas diversas áreas do conhecimento, gerando conteúdo que viabilizam uma leitura crítica da realidade.</p> <p>É uma explicação conceitual da ação pretendida.</p>
4ª Elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento e de cada ciclo	<p>Propõe um exemplo do campo conceitual possível de ser trabalhado a partir do Complexo Temático e seus princípios e compõe-se um plano de ação mais ou menos detalhado.</p> <p>Neste plano constará os princípios da áreas, o objetivo da área, as políticas e estratégias pensadas pela área para vivenciar os princípios e o plano metodológico de ação que inclui também os projetos, eventos, etc.</p> <p>Esse projeto na verdade deve concentrar para atingir a compreensão do complexo.</p> <p>É contemplado nesse momento a visão de área, que deverá estar respondendo as questões "por que", "para que" e "como" esta área do conhecimento está presente neste complexo.</p> <p>É um plano elaborado pelo educador a partir da conjuntura temática emanada do complexo.</p>
5ª Compatibilização e re-elaaboração no coletivo do ciclo	<p>Todos os campos conceituais e planos de trabalho das áreas são debatidos pelo coletivo do ciclo. Propõem-se modificações, quando for o caso.</p> <p>Explica-se, formula-se questionamentos e o próprio grupo replaneja a unidade de trabalho. É um exame, um re-olhar coletivo do planejado: a ação coletiva aqui é considerada como pressuposto, é ela que possibilita a transformação, crítica e a construção permanente do processo no qual efetivam-se as condições da sociedade, homem, educação, escola, conhecimento e currículo pretendidos.</p> <p>A "negociação dialógica" entre áreas de um lado, dependerá essencialmente desta concepção de mundo, do corpo de conhecimentos e posturas, sobretudo política dos educadores aí envolvidos e, de outro lado, dos conhecimentos que cada área seja capaz de buscar, produzir, recriar e mesmo rechaçar.</p>
6ª Seleção do conjunto de idéias que serão trabalhadas por ano em cada ciclo	<p>A partir do que foi definido anteriormente, cabe a cada ano selecionar o conjunto de</p>

	informações que serão trabalhadas pelo conjunto dos educadores daquele ano.
7ª Plenária de socialização do que cada ano selecionou e definiu como conteúdo do período	Nesta plenária é apresentado o que cada ano pensou, faz-se as compatibilizações e novas negociações. Aprovam-se esses planos.
8ª Definição coletiva das linhas de ação	Uma vez aprovado pelo coletivo o plano de trabalho, cabe, também ao coletivo sugerir a forma como dar-se-á a ação e a intervenção na realidade, para que os princípios e o plano de trabalho sejam vivenciados. Após isso, a intervenção é desencadeada, tendo como critérios a interdisciplinariedade (no conteúdo e na ação), hegemonia do coletivo, as práticas sócio-político-históricas, o aprofundamento teórico-metodológico nas diferentes áreas do conhecimento e, por fim, o processos de organização do pensamento.
9ª O coletivo da escola busca ou insere parcerias no processo	Quando for o caso, para melhor vivenciar o plano de trabalho, buscam-se ações de parceria, envolvendo convênios, protocolos de intenções ou cooperações, intercâmbios, cursos de formação de educadores a serem firmados com diferentes pessoas ou instituições públicas e privadas, nacionais ou mesmo internacionais.
10ª Problematização da realidade	<p>A partir da práxis social na busca de compreensão do complexo que está sendo vivenciado, fica-se atento aos novos fenômenos percebidos nesta realidade para que outros complexos sejam extraídos e, novos planos de trabalho elaborados.</p> <p>O estudo problematizador do complexo poderá delinear outras possíveis situações significativas sob o crivo das situações anteriormente vividas. E desse modo, o movimento dialético de organização do complexo demarca um novo momento do processo que pretende ser autenticamente transformador (SMED, 1996, p. 23-4)</p>

ANEXO VII

Questionário oferecido aos professores e professoras da Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul⁵⁴

A tua participação enriquece ainda mais este trabalho de pesquisa. Obrigada por estares colaborando nesta reflexão!

Há quanto tempo és professor/professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Menos de 6 meses	De 6 meses a 2 anos	De 2 a 4 anos	De 4 a 7 anos	De 7 a 10 anos	De 10 a 20 anos	Mais de 20 anos

Há quanto tempo trabalhas na Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul?

Menos de 6 meses	De 6 meses a 1 ano	De 1 a 2 anos	De 2 a 4 anos	De 4 a 7 anos	De 7 a 10 anos	Mais de 10 anos

⁵⁴ Questionário realizado com a colaboração de José Luiz Gallicchio Hansen em meados de março/2000 e aplicado no primeiro semestre de 2000, tendo por base o Capítulo 8 Questionário e entrevistas, organizado e revisto por Leonardo Losciuto, do livro Método de Pesquisa nas relações sociais.

3. Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possui regime de:

- a. () 20 horas b. () 40 horas c. () 60 horas

4. Na Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul exerce regime de:

- a. () 20 horas b. () 40 horas c. () 60 horas

5. Trabalha na Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul no(s) turno(s):

- a. () Manhã b. () Tarde c. () Noite

6. Na Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul exerce a função de:

- a. () Referência de Português e Estudos Sociais f. () Educação Física
b. () Referência de Matemática e Ciências g. () Arte Educação
c. () Volante h. () Supervisão Escolar
d. () Língua Inglesa i. () Orientação Escolar
e. () Língua Espanhola j. () Outra:

7. Leciona neste ano?

- a. () Não b. () Sim. Assinale na tabela o Ciclo e o Ano:

	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Iº Ciclo			
IIº Ciclo			
IIIº Ciclo			

8. Formação

	Não	Sim	Curso	Habilitação	Local
Magistério 2º Grau					
Licenciatura Curta					
Licenciatura Plena					
Especialização					
Mestrado					
Doutorado					
Outros					

9. A tua formação profissional está contribuindo para a tua prática no Ensino Por Ciclos de Formação?

a. () Sim. Quanto?

Intensamente	Bastante	Parcialmente	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes

b. () Não. Por quê?

b.1 () Tudo é novo

b.2 () Não estudei sobre a proposta pedagógica do Ensino por Ciclos de Formação

b.3 () Não me interessa em estudar sobre a proposta pedagógica do Ensino por Ciclos de Formação

b.4 () Outro motivo:

10. As Reuniões de Formação, bem como, os Seminários de Estudos, oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para o aperfeiçoamento dos professores, têm contribuído para a tua prática?

a. () Sim. Quanto?

Intensamente	Bastante	Parcialmente	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes

b. () Não. Por quê?

b.1 () Nada é novo

b.2 () Não atendem às necessidades do grupo

b.3 () Não atendem às minhas necessidades

b.4 () Outro motivo:

11. Aponta até três características marcantes dos alunos da Grande Oriente:

a. () Agitados

b. () Educados

- c. () Inteligentes
- d. () Agressivos
- e. () Afetivos
- f. () Carentes
- g. () Participativos
- h. () Defasados
- i. () Outro:

12. Acreditas que o currículo existente, que está sendo oferecido aos alunos da Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul está sendo relevante para o teu desenvolvimento pessoal/profissional?

a. () Sim. Quanto?

Intensamente	Bastante	Parcialmente	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes

- b. () Não. Por quê?
- b.1 () Nada é novo
- b.2 () Não atende às necessidades da comunidade
- b.3 () Não atende às necessidades dos alunos
- b.4 () Outro motivo:

13. Como é resolvido o problema da falta dos professores ao trabalho na escola? No caso de mais de uma alternativa numerar crescentemente por ocorrência.

- a. () Os alunos são dispensados
- b. () Os alunos são divididos
- c. () Um professor/professora atende duas ou mais turmas
- d. () Volante substitui a pessoa que faltou
- e. () Quem tem horário vago substitui a pessoa que faltou
- f. () Os alunos assistem filme no auditório
- g. () Os alunos ficam pelo pátio
- h. () Outra solução:

14. Acreditas que a falta dos colegas interfere na tua prática, no teu trabalho?

a. () Sim. Quanto?

Intensamente	Bastante	Parcialmente	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes

b. () Não. Por quê?

15. Trabalhavas na Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul antes da implantação do Ensino Por Ciclos de Formação?

- a. () Não. **Então, passe para a questão 18.**
- b. () Sim.

16. Então, acreditas que a mudança na proposta pedagógica da Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul passando a ser Ensino Por Ciclos de Formação influenciou de alguma maneira a tua prática na sala de aula?

a. () Sim. Quanto?

Intensamente	Bastante	Parcialmente	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes

b. () Não. Por quê?

b.1 () Nada é novo

b.2 () Não atende às necessidades do grupo

b.3 () Não atende às minhas necessidades.

b.4 () Outro motivo:

17. E, no teu entendimento, a mudança na proposta pedagógica da Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul passando a ser Ensino Por Ciclos de Formação influenciou de alguma maneira o desempenho dos alunos na sala de aula?

a. () Sim. Quanto?

Intensamente	Bastante	Parcialmente	Algumas vezes	Pouquíssimas vezes

b. () Não. Por quê?

b.1 () Nada é novo

b.2 () Não atende às necessidades da comunidade

b.3 () Não atende às necessidades dos alunos

b.4 () Outro motivo:

18. Descreve o Ensino Por Ciclos de Formação para um professor/professora que nunca lecionou e que viesse nomeada hoje para a Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul:

.....

19. Aponta algumas coisas que no teu entendimento **estão dando certo** no Ensino Por Ciclos de Formação na Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul:

A próxima questão refere-se a esse aspecto na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

.....

20. Aponta algumas coisas que no teu entendimento **estão dando certo** no Ensino Por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:

.....

21. Aponta algumas coisas que no teu entendimento **não estão dando certo** no Ensino Por Ciclos de Formação na Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul : (A próxima questão refere-se a esse aspecto na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre)

.....

22. Aponta algumas coisas que no teu entendimento **não estão dando certo** no Ensino Por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:

.....

23. Avalia a proposta pedagógica do Ensino Por Ciclos de Formação implantada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre dando-lhe uma nota de ZERO a DEZ:

.....

24. Avalia a Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul dando-lhe uma nota de ZERO a DEZ:

25. Avalia o teu trabalho que realizas e a ti como professor/professora da Escola Municipal de 1º Grau Grande Oriente do Rio Grande do Sul dando-lhe uma nota de ZERO a DEZ:

26. Como sabes se estás realizando um bom trabalho?

27. Satisfação profissional é

28. Frustração profissional é

29. No teu entendimento, qual é o maior responsável pelo fracasso escolar?

- a. () A proposta pedagógica
- b. () A formação do professor/professora
- c. () A família do aluno
- d. () O aluno
- e. () O ambiente escolar
- f. () Outro:

30. Como te posicionas acerca da não retenção dos alunos no Ensino por Ciclos de Formação?

- a. () Totalmente favorável
 - b. () Parcialmente favorável
 - c. () Totalmente desfavorável
- Por quê?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APEL, Karl-Otto. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. In: Novos Estudos, CEBRAP, Porto Alegre, nº 23, p. 67-84, março/1989.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Vozes, 2000.

BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto, 1994.

BOLETIM INFORMATIVO RUBEM BERTA, Porto Alegre, nov/1995.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1990.

CORREIO DO POVO, Porto Alegre, 04 de fevereiro de 2000, Reprovação só prejudica aluno; 10 de julho de 1997; 23 de dezembro de 1999, O Ensino por Ciclos formam a primeira turma.

COSTA, Márcia Rosa da. Eu também quero falar – Um estudo sobre infância, violência e educação. Porto Alegre, 2000. Dissertação de Mestrado.

DOMINGOS, Ana Maria et alii. A teoria de Basil Bernstein em sociologia da educação. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1986.

ESTEVE, J. M. El malestar docente. España, Paidós, 1995.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Os processos de construção da Autoria e do Mal-estar docente numa escola pública estadual. Porto Alegre, 1998. Dissertação de Mestrado.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Rio de Janeiro, Paz e Terra, (9) : 123-32, 1969.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

FREITAG, Bárbara. Piaget e a filosofia. São Paulo, UNESP, 1991.

FREITAG, Bárbara. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez, 1984.

GUIGGI, Gomercindo. Idéias principais extraídas do "texto" de Cicourel.

Nov/97. Texto impresso entregue como apresentação de um trabalho de um Seminário do Curso de Mestrado.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. Perfis Filosóficos, Políticos. Madrid, Editora Taurus, 1980.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e Ciência com Ideologia. Lisboa, Edições 70, 1968.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa I. Madrid, Taurus, 1987.

KRUG, ANDRÉA. Questões cotidianas sobre Ensino por Ciclos de Formação na Escola Municipal Grande Oriente, Julho/1997. Xerox deixado na escola.

LADRIÈRE, Jean. Engagement, Encyclopédia Universales. Paris, Editeur à Paris, Corpus 6, p. 1102-1106, 1985. Texto traduzido do francês por J.L.G.H. em setembro de 1990, texto não publicado.

LOSCIUTO, Leonardo. Questionários e entrevistas. In: SELLTIZ, Wrightsman e COOK. Métodos de pesquisa nas relações sociais. Volume 2: Medidas na pesquisa social. São Paulo, EPU, 1987.

MACHADO, R. Genealogia, Epistemologia, Arqueologia. In: Ciência e saber. Rio de Janeiro, Graal, 1982, p.159 - 185.

MCLAREN, Peter. Rituais na escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Vozes, 1992.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/MEC.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

PIAGET, Jean. Sabedoria e ilusões da filosofia. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. Abstração reflexionante. Porto Alegre, Artes Médicas, 1977.

PIAGET, Jean. Problemas da psicologia genética. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

PORTO ALEGRE – Secretaria Municipal de Educação – Cadernos Pedagógicos, nº 9, Porto Alegre, dez. 1996.

PORTO ALEGRE – Secretaria Municipal de Educação – Porto Alegre, 1994.

PORTO ALEGRE – Secretaria Municipal de Educação – Porto Alegre, 2000.

Rajchman, J. A liberdade da filosofia. In:Foucault: A liberdade da filosofia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987, p. 84-106.

RODRIGUES, Adriana. Turmas de Progressão: os excluídos estão na escola. Xerox deixado na escola.

RODRIGUES, Cármen Lúcia. Problematizando o óbvio: trabalhar a partir da "realidade do aluno". Porto Alegre, 1997. Dissertação de Mestrado.

RORTY, R. A Filosofia sem espelhos. In:...A Filosofia e o espelho da Natureza. Lisboa, D. Quixote, 1988. p.277 - 304.

SHARP, Rachel e GREEN, Anthony. Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education. London, Routledge & Kegan Paul, 1975.

VARELA, J. Alvarez-uria. F. Los sociólogos clásicos, la metodología y la história. IN:El método genealógico: de los sociólogos clásicos a los

trabajos de Norbert Elias y Michel Foucault. Congreso de Sociologia de Granada, 1995. Mimeografado.

VEIGA-NETO, A. Por que Foucault? IN:.....A ordem das disciplinas. Porto Alegre, 1996. Tese de Doutorado.

VEIT, Laetus, M.. Análise fenomenológica da idéia de educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 5, nº 23, p. 173-195, maio/agosto, 1980.

VEIT, Maria Helena Degani. 1998, 2000, 2001 e 2002. Contribuições. Texto não publicado.

VEIT, Maria Helena Degani. Success and failure in first grade: a sociological account af teacher´s perspectives and practice in a public school in Brazil. Montreal: McGill University, 1990. Tese de Doutorado.

VEIT, Maria Helena Degani. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 17, p. 83-91, jan/jul, 1994.

ZALUAR, Alba. A máquina e a revolta. São Paulo, Brasiliense, 1994.

ZERO HORA, Porto Alegre, 12 de maio de 1987, 13 de julho de 1997, 14 de agosto de 1998.