

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

GRAZIELA MACUGLIA OYARZABAL

**OS SENTIDOS DISCURSIVOS ENUNCIADOS POR
PROFESSORES, PAIS E ALUNOS SOBRE A ESCOLA POR
CICLOS: UM ESTUDO DE CASO EM PORTO ALEGRE/RS**

Porto Alegre, dezembro de 2006.

GRAZIELA MACUGLIA OYARZABAL

**OS SENTIDOS DISCURSIVOS ENUNCIADOS POR
PROFESSORES, PAIS E ALUNOS SOBRE A ESCOLA POR
CICLOS: UM ESTUDO DE CASO EM PORTO ALEGRE/RS**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da UFRGS como requisito
parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação

Orientador: Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Porto Alegre, dezembro de 2006.

CATALOGAÇÃO INTERNACIONAL NA PUBLICAÇÃO (CIP)

O95s Oyarzabal, Graziela Macuglia
Os Sentidos Discursivos Enunciados por Professores, Pais e Alunos
Sobre a Escola por Ciclos : um estudo de caso em Porto Alegre/RS /
Graziela Macuglia Oyarzabal ; orientação de Augusto Nivaldo Silva
Triviños. – 2006.
225 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2006, Porto Alegre, BR-RS.

1. Análise do discurso. 2. Professor – Formação – Prática pedagógica.
3. Ensino por ciclos – Porto Alegre. 4. Pêcheux, Michel. I. Silva Triviños,
Augusto Nivaldo. II. Título.

CDU – 801.73:37.018.51(816.51)

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB-10/449

GRAZIELA MACUGLIA OYARZABAL

**OS SENTIDOS DISCURSIVOS ENUNCIADOS POR PROFESSORES, PAIS E
ALUNOS SOBRE A ESCOLA POR CICLOS: UM ESTUDO DE CASO EM
PORTO ALEGRE/RS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da UFRGS
como requisito parcial para obtenção do título
de Doutora em Educação

Aprovada em 21 de dezembro de 2006.

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños (Orientador, UFRGS)

Prof^ª Dr^a Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)

Prof^ª Dr^a Beatriz Vargas Dorneles (UFRGS)

Prof^ª Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher (UFRGS)

Prof^ª Dr^a Ligia Regina Klein (UFPR)

Prof^ª Dr^a Mari Margarete dos S. Forster (UNISINOS)

DEDICATÓRIA

*À sobrinha e afilhada Eduarda, para que no futuro
encontre uma educação mais justa.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Augusto Nivaldo Silva Triviños – exemplo de luta, humanidade, humildade, sabedoria e amizade partilhadas em treze anos de convivência;

À minha família – meus pais Valcir e Maria Luiza, meus irmãos Luciano e Giuliano –, alicerce de minha vida;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul – pelos estudos e diálogos enriquecedores;

Às professoras da Banca de Qualificação do Projeto de Tese, Dra. Regina Varini Mutti, Dra. Beatriz Vargas Dornelles, Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado e Dra. Ocsana Sônia Danyluk – pelas valiosas contribuições;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS – pela oportunidade de aprimorar minha formação;

À escola e aos professores, pais e alunos que aceitaram participar desta pesquisa, em especial à Adriana, professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre extremamente comprometida com o seu trabalho, pela colaboração na pesquisa de campo.

ESCLARECIMENTO

Essa Tese de Doutorado foi realizada dentro da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Bezerra Machado. Foi concebida dentro da temática geral "A formação de Professores no Mercosul/Cone Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral”.

Coordenador da Temática Geral

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PORTO ALEGRE – RS – BRASIL

RESUMO

A presente pesquisa, um estudo de caso de natureza qualitativa e dialética, sob o referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa sistematizada por Michel Pêcheux, teve por objetivo geral conhecer os sentidos discursivos enunciados na atualidade pelos professores atuantes, pais e alunos do ensino fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre/RS sobre a escola por ciclos. Houve a realização de entrevistas semi-estruturadas com seis professoras atuantes em turmas de I e II Ciclos, bem como a aplicação de questionário aberto junto a dezoito alunos de turmas de II e III Ciclos e a quatro responsáveis por alunos matriculados em uma escola municipal localizada na região leste de Porto Alegre/RS. Após a formação desse *corpus* empírico, foram analisadas diversas seqüências discursivas que mostraram pelo jogo entre a materialidade (intradiscurso) e a memória discursiva (interdiscurso) o processo de filiação (ou não) das professoras, dos pais e dos alunos à escola por ciclos pelos efeitos de sentidos constitutivos do seu dizer. Foi confirmada a tese principal de que há contradições entre os sentidos discursivos de professores, pais e alunos enunciados sobre a escola por ciclos nas instituições públicas municipais de Porto Alegre na atualidade. Concluiu-se, entre outros aspectos, que os ciclos correspondem à denúncia da lógica excludente pela qual historicamente a escola tem sido responsável. Portanto, a implantação da organização por ciclos corresponde a um movimento de resistência a uma força contrária hegemônica e, por conseqüência, não funcionará perfeitamente.

Palavras-chave: sentidos discursivos – escola por ciclos – formação de professores – prática pedagógica – análise de discurso francesa

ABSTRACT

This research is a qualitative, dialectical study, using Michel Pêcheux's theories and methodologies of French Discourse Analysis. Its main goal is to investigate the discursive meanings about school cycles uttered nowadays by teachers, students' parents and students of Fundamental teaching of Porto Alegre municipal public schools. Half-structured interviews were performed with six teachers working in classes of Cycles I and II. As well, an open-questionnaire was applied to eighteen students of Cycles II and III, and four students' parents of a municipal school, in the East Side of Porto Alegre/RS. After constructing this empirical *corpus*, there were analyzed several discursive sequences, which showed through balance between materiality (intradiscourse) and discursive memory (interdiscourse) the acceptance (or not) of school cycles by teachers, parents and students, following the constitutive meaning effects of their speeches. The main thesis that nowadays there are contradictions among teachers', parents' and students' discursive meanings uttered about school cycles in Porto Alegre municipal public schools was confirmed. Together with other aspects it was concluded that school cycles denounces the social exclusion logic by which traditional schools have been historically responsible. Therefore, the implantation of a cycle organization represents a resistance movement against a hegemonic force and consequently its performance will not be perfect.

Keywords: discursive meanings – school cycles – teacher formation – pedagogical practice – French Discourse Analysis

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso Francesa sistematizada por Michel Pêcheux
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
FD	Formação Discursiva
FDP	Formação Discursiva Pedagógica
FI	Formação Ideológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SD	Seqüência Discursiva
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SIR	Sala de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
TP	Turma de Progressão

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Organização dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.....	64
Quadro 2: Informações sobre as professoras entrevistadas.....	99
Quadro 3: Informações sobre os pais/responsáveis que responderam ao questionário.....	101
Quadro 4: Informações sobre os alunos que responderam ao questionário.....	102
Quadro 5: Categorização das respostas afirmativas dos alunos sobre por que gostam de estudar na escola.....	167
Quadro 6: Categorização das respostas dos alunos sobre o que não gostam na escola.....	174
Quadro 7: Organização das respostas dos alunos sobre as aulas que mais gostam na escola.....	177
Quadro 8: Organização das respostas dos alunos sobre as aulas que menos gostam na escola.....	179
Quadro 9: Organização das respostas dos alunos sobre se a escola por ciclos é melhor que a escola por séries.....	180

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
1 ANTECEDENTES DO ESTUDO	26
2 NOSSO OBJETO DE ESTUDO: A ESCOLA POR CICLOS.....	52
2.1 O cenário educacional atual.....	52
2.1.1 A gestão da escola.....	55
2.2 Escola ciclada: o caso de Porto Alegre.....	57
2.2.1 A origem da proposta por Ciclos.....	58
2.2.2 A organização dos Ciclos de Formação.....	60
2.2.3 O currículo.....	61
2.2.4 O funcionamento.....	62
2.2.5 A avaliação.....	66
2.2.6 As Turmas de Progressão.....	70
2.2.7 Os Laboratórios de Aprendizagem.....	71
2.2.8 As Salas de Integração e Recursos.....	72
2.3 A formação docente.....	72
2.4 Considerações parciais sobre a prática na Rede Municipal de Porto Alegre.....	73
2.5 Outras experiências: realidade nacional e internacional.....	76
2.6 Contextualização histórica e legal.....	82
3 DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO DA ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA.....	85
4 PESQUISA DE CAMPO.....	94
4.1 Contextualização da escola.....	98
4.2 Contextualização dos sujeitos.....	99

4.2.1 As professoras.....	99
4.2.2 Os pais.....	101
4.2.3 Os alunos.....	102
5 ANÁLISE DOS RECORTES DISCURSIVOS.....	104
5.1 Heterogeneidade: a presença dos discursos religioso e científico.....	111
5.2 Sentidos discursivos sobre a escola por ciclos.....	116
5.2.1 O que dizem as professoras.....	116
5.2.2 O que dizem os pais.....	150
5.2.3 O que dizem os alunos.....	166
5.3 Sentidos discursivos sobre a formação de professores para os ciclos e nos ciclos	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	198
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICES.....	215
ANEXOS.....	222

APRESENTAÇÃO

A tese que ora apresentamos é resultado de um longo trabalho de pesquisa, iniciado muito tempo antes de ingressarmos oficialmente no Curso de Doutorado em Educação. Se nos reportarmos ao nosso tempo de estudante no ensino fundamental e médio (então chamados de 1º e 2º graus, respectivamente), pesquisar nada mais era do que ir à biblioteca e copiar dos livros as informações solicitadas pelos professores. Ainda hoje, essa idéia sobre pesquisa está presente nas escolas de nossa realidade. É uma lástima que perdure essa situação. Acreditamos que pesquisar é conhecer uma realidade para melhor intervir nela; é chamar à consciência aquilo que está escondido sob nossos olhos; é vestir-se de uma teoria para melhor compreender a nossa realidade. É proporcionar mudanças e transformações. É manter o que deve permanecer. É perturbar e ser perturbado. É crescer e possibilitar que outros cresçam. É desafiar e ser desafiado.

Despertamos para a pesquisa durante a realização do curso de graduação, como acadêmica e, paralelamente, bolsista de iniciação científica. Certamente, essa vivência nos proporcionou um conceito de pesquisa bem abrangente e ainda longe da realidade de nossas escolas de ensino fundamental e médio.

Essa reflexão é importante, pois defendemos a pesquisa como uma atitude inerente a qualquer educador, que deve iniciar lá na educação infantil, tendo prosseguimento nos demais níveis escolares. Talvez, assim, tivéssemos um outro tipo de educação, com menos mazelas e fracassos. Também salientamos essa reflexão porque nos causou estranheza o período de nossa vivência nas escolas em que a atual pesquisa foi realizada. Uma entrada dificultada, uma resistência por parte do corpo docente em aceitar, entender e contribuir com a realização de nossa pesquisa. Não fazíamos parte do quadro funcional das escolas. Literalmente uma pessoa estranha invadindo o espaço e o trabalho de outras.

Para quem não trilha o caminho investigativo sistemático dia após dia, semana após semana, mês após mês, ano após ano, realmente pode ser difícil ver um pesquisador com outros olhos – além de alguém que está lá para recolher informações e virar as costas. Não podemos culpar as escolas ou os professores. Isso é fruto de um contexto que privilegia uma educação bancária e uma pesquisa realizada por especialistas em gabinetes e laboratórios, preferindo áreas que podem gerar mais lucros ao capital. A educação, as ciências sociais como um todo, não estão entre as prioridades concretas nacionais.

Entretanto, em meio a essas e outras adversidades, seguimos em frente. Insistindo. Teimando. Acreditando que é possível contribuir de alguma forma para que esse cenário mude, mesmo que modestamente.

O trabalho investigativo desenvolvido nesta tese teve, de certa forma, seu nascedouro na Dissertação de Mestrado concluída no final do ano de 2000. Lá já se configuravam vários questionamentos que deram corpo a esta investigação. Pretendeu-se trabalhar, em nível de doutorado, com outro fenômeno de pesquisa, mas seguindo a mesma linha teórica.

Cabe a pergunta: por que realizar uma pesquisa sobre os ciclos implementados em escolas de ensino fundamental como a que ora apresentamos?

Sabemos que, no caso da Rede Municipal de Porto Alegre, a implantação gradual dos ciclos iniciou a partir de 1995, dentro de uma proposta de Governo Popular – liderado pelo Partido dos Trabalhadores –, e a prática dessas escolas – hoje todas cicladas – tem apresentado muitas falhas, conforme os discursos veiculados tanto na mídia quanto em conversas informais. Apesar disso, dentro das novas circunstâncias político-educacionais do governo municipal, as escolas seguem organizando-se em ciclos. Como está sendo realizado esse trabalho? O que tem apresentado de resultados positivos? O que ainda precisa ser aperfeiçoado?

Difunde-se a idéia de que os ciclos são implementados para acabar com a repetência, a evasão, enfim, o fracasso escolar. Entretanto, ainda encontramos alunos que não aprendem, que fracassam na escola. Culpa dos ciclos?

Além dessas observações, não podemos deixar de nos referir aos professores. Como estão sendo preparados os professores para atuarem nos ciclos? Acreditamos ser de suma importância que os professores conheçam, estudem e optem por trabalhar com os ciclos, pois só assim poderão atender ao pleno desenvolvimento de seus alunos, sem medo que os mesmos fracassem na escola. Se a escola por ciclos defende que todos os alunos são capazes de aprender, é preciso que o professor acredite nessa idéia e tenha formação compatível para atingir esse objetivo.

Entretanto, como tem sido a formação inicial dos professores em nível médio (modalidade Normal) ou em nível superior (curso de Licenciatura) para atuarem no ensino fundamental? Uma formação fragmentada, reprodutora do tipo de ensino praticado em grande parte das escolas. A formação atual dos

professores atende a uma necessidade da escola seriada. Urge, portanto, rever e propor uma formação docente aliada à organização da escola por ciclos.

Nesta breve apresentação, gostaríamos de ressaltar a idéia de que os ciclos devem ser pensados e propostos para garantir a aprendizagem dos alunos, e não simplesmente para eliminar a repetência ou melhorar os índices educacionais.

No capítulo referente às considerações iniciais, situamos o contexto de origem da presente investigação, associando-o ao campo de formação e de experiência profissional da pesquisadora e incluindo uma breve caracterização do objeto de estudo, dos objetivos e teses que delimitam a pesquisa e da teoria empregada.

O capítulo 1, intitulado “Antecedentes do estudo”, apresenta trabalhos científicos que serviram de base para a presente investigação, estabelecendo um mapeamento geral das produções sobre a escola por ciclos, apontando semelhanças e diferenças teórico-práticas com o nosso objeto de pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos a organização da proposta pedagógica da escola por ciclos na Rede Municipal de Porto Alegre, detalhando sua organização e seu funcionamento, a partir da análise de documentos legais e de revisão bibliográfica pertinente.

O terceiro capítulo constitui-se da apresentação do dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso de linha francesa que orientou o desenvolvimento desta pesquisa e a constituição deste relatório.

No quarto capítulo, denominado “Pesquisa de campo”, contextualizamos a escola e os sujeitos que participaram de nossa investigação, bem como situamos a natureza e os instrumentos de coleta de informações empregados em nosso estudo.

O quinto capítulo constitui-se da análise dos recortes discursivos, apresentando os sentidos discursivos enunciados sobre a escola por ciclos e a

formação de professores pelas professoras, pais e alunos que integraram a pesquisa.

Após, o capítulo formado pelas considerações finais e sugestões sintetiza as análises e as discussões realizadas ao longo do presente relatório sobre a escola por ciclos.

Por fim, são apresentadas as referências utilizadas na composição do relatório, bem como alguns materiais complementares na forma de apêndices e anexos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escolha do tema “escola ciclada” está associada, por um lado, ao estudo realizado no Mestrado,¹ onde pesquisamos a realidade dos anos iniciais em escolas públicas municipais e estaduais em Porto Alegre/RS – através de um estudo de caso envolvendo doze professoras em seis escolas –, e, por outro lado, ao cotidiano de nossa experiência profissional.

Nossos primeiros anos de atuação como docente foram em turmas de segunda série do 1º Grau (conforme nomenclatura anterior à LDB 9.394/96), iniciada logo após o término do Curso de Magistério. Quando um professor assume a tarefa de “dar aula”, sempre surge a dúvida: e agora, o que fazer? À época, ano de 1990, a escola em que começávamos a trabalhar pautava-se, no que se referia à metodologia empregada no ensino das séries iniciais, ao desenvolvimento de “Centros de Interesse”, sistematizados por Ovide Decroly. Procurando seguir os princípios dessa metodologia – três fases distintas e em seqüência: observação, associação e expressão –, desenvolvíamos nossa prática pedagógica, sempre com dúvidas se realmente seguíamos corretamente o caminho escolhido e, principalmente, se não haveria outro caminho mais adequado a nossas concepções teóricas. A prática realizada era feita com base nos princípios teóricos defendidos pela escola bem como todo o referencial que acumulamos em nossa formação profissional em nível médio, pautada também pelos erros e acertos que

¹ Apresentamos uma síntese dessa investigação no Capítulo 1 “Antecedentes do Estudo”.

aconteciam nas aulas junto aos alunos. Esse movimento nos levava a analisar o que acontecia, quais aprendizagens eram bem sucedidas, por que outras não, enfim, era necessário pensar sobre a prática realizada, buscar novos referenciais teóricos que explicassem a realidade, influenciando uma nova prática.

Dessa forma, sentindo que nossa formação inicial realizada no 2º Grau, no então Curso de Habilitação ao Magistério das Séries Iniciais, tinha sido deficiente, após quatro anos de exercício docente em turmas de anos iniciais, nos empenhamos em realizar uma formação em nível superior, no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Já no primeiro ano do Curso de Graduação, começamos a participar em um grupo de pesquisa na qualidade de bolsista de iniciação científica. Foi necessário optar entre seguir trabalhando na escola ou ingressar no “mundo” da pesquisa de forma mais sistemática. Escolhemos a segunda opção. Hoje, ao olharmos para trás – e já se passaram treze anos desde então! –, podemos dizer que essa escolha foi muito acertada e profícua. Nossa vivência como bolsista de iniciação científica em um grupo de pesquisa que investiga a formação docente contribuiu para dar uma base mais sólida à nossa formação enquanto Pedagoga: inserção em estudos teórico-metodológicos sobre o desenvolvimento de uma investigação; participação em eventos nacionais e internacionais ligados aos temas investigados; intercâmbio com outros bolsistas e pesquisadores experientes; participação em ações concretas relacionadas às diferentes atividades/etapas de uma pesquisa, entre outros aspectos. Dentro do universo educativo, acentuou-se a nossa preocupação quanto à formação de professores, tema central estudado pelo grupo de pesquisa.

Se tivéssemos optado por continuar a trabalhar na escola, sem vivenciar a pesquisa de modo sistemático, por certo a nossa formação não teria sido tão

rica e, provavelmente, não teríamos sido tão incentivados a continuar os estudos em nível de Pós-Graduação.

O ingresso no Curso de Mestrado em Educação foi mais uma oportunidade de focalizarmos essa temática. Especificamente ao realizar a Dissertação, causou-nos muita inquietação a organização e o desenvolvimento das escolas cicladas, pois tivemos a oportunidade de conhecer algumas práticas realizadas sob essa organização através das entrevistas e observações com professoras de escolas municipais da cidade de Porto Alegre/RS que integraram o grupo dos sujeitos participantes de nossa coleta de informações. Entretanto, naquela oportunidade, o estudo da organização curricular, de forma mais aprofundada, fugia dos limites propostos na Dissertação. Mas a curiosidade permaneceu.

Após a realização do Mestrado, seguir pesquisando a prática pedagógica dos professores permaneceu o foco de nossa atenção, preocupação já presente desde a época em que atuávamos como professora regente em turmas das séries iniciais do então chamado 1º Grau, no início da década de 1990.

Ao realizarmos o processo de seleção para ingresso ao Doutorado em Educação, pensamos em aprofundar tal temática por acreditarmos nas contribuições que poderíamos oferecer através da pesquisa realizada.

Com a conclusão do Mestrado, começamos a trabalhar no ensino superior, mais especificamente, no curso de Pedagogia. Essa rica experiência nos tem colocado frente a situações que mobilizam nossos esforços no sentido de levar adiante tal investigação. As visitas às escolas municipais, estaduais e particulares dos mais variados municípios do Estado para realizar o acompanhamento às alunas em Estágio, bem como os relatos e questionamentos trazidos por alunas² (algumas já professoras) no decorrer das

² Em geral, o contingente discente no Curso de Pedagogia em sua maioria é feminino.

disciplinas que lecionamos, sempre nos estimulam a pensar e repensar as práticas pedagógicas.

Atualmente há um questionamento quanto à organização curricular seriada, apontando suas limitações na formação dos alunos. Algumas propostas surgem em contrapartida. Por exemplo, a organização da escola por ciclos, que se constitui como foco deste estudo, não menos questionada quanto aos resultados que apresenta.

Para tanto, partiremos da realidade da experiência atual realizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) chamada “Ciclos de Formação”, constituindo, assim, nosso concreto sensível. Essa organização curricular materializou-se no ano de 1995 em uma escola da rede e atualmente abrange a totalidade de escolas. Constitui-se, portanto, como um ponto de vista sobre a realidade da escola ciclada.

Nosso propósito é conhecer como funciona a organização por ciclos nas escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS, através dos sentidos discursivos enunciados por professores, alunos e pais dessas escolas. Nossa ênfase recai no estudo dos sentidos discursivos por compreendermos que estamos tratando de um problema social, utilizando, portanto, os conceitos da Análise de Discurso (AD) sistematizada por Pêcheux como referencial teórico-metodológico, que se constitui como uma disciplina de entremeio estabelecida na convergência entre o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso, atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Acreditamos que a escola por ciclos, na condição de fenômeno material social, deve ser estudada sob o referencial da pesquisa qualitativa. Os fenômenos materiais sociais são históricos, além de serem criados pelos seres humanos de acordo com suas necessidades em um dado momento.³ Sendo assim, os fenômenos estão carregados de sentidos a serem desvelados através

³ SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Pesquisa qualitativa, dialética e educação**. Segunda parte: o problema de pesquisa: notas sobre as categorias de prática social e de totalidade. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Texto digitado. 71 p.

da sua explicação e compreensão. Na pesquisa qualitativa, a qualidade é mais importante; a quantidade é auxiliar no processo de descrição, interpretação, explicação e compreensão das informações reunidas. Optamos pela abordagem dialética materialista por acreditarmos que todo o processo investigativo está comprometido com as necessidades humanas.

Optamos por seguir o método de Marx composto por seus dois grandes momentos: a investigação e a exposição. Esse método foi utilizado por Marx na construção de “O Capital”, que revela sua descoberta mais importante: a teoria da mais-valia.

No posfácio da 2ª edição de O Capital,⁴ Marx afirma:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

O método de investigação trata da pesquisa propriamente dita, do processo de construção do objeto de estudo e sua análise. Já o método de exposição consiste em organizar todo o processo realizado na forma de um relatório, apresentando os resultados alcançados. Ressaltemos aqui a importância da matéria, cujo ponto de partida da investigação é o concreto sensível como fenômeno material que se deseja conhecer minuciosamente.

⁴ MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, volume 1. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. p. 16.

Marx distinguiu três momentos – fases do método dialético marxiano – para estudar um fenômeno material: o concreto sensível, a análise ou abstração e o concreto lógico.

O concreto sensível representa o conhecimento que temos do fenômeno material social alcançado através de nossos sentidos e de nossa experiência. Constitui a totalidade inicial. No processo de análise ou abstração, distinguimos as partes do nosso fenômeno material, a importância de cada uma e determinamos qual é a predominante, caracterizando essencialmente o fenômeno material social estudado. Através da busca de informações sobre o fenômeno material, compõe-se uma nova totalidade, agora mais enriquecida. Por último, obtemos o concreto lógico, constituído pelos resultados alcançados após todo o processo de abstração realizado.⁵

Por que Marx estabeleceu essa forma de trabalho? Como ele próprio diz no Prefácio da 1ª edição de *O Capital*, um fenômeno material social não pode ser analisado pura e simplesmente através de um microscópio ou com reagentes químicos, mas justamente necessita da capacidade de abstração:

[...] A forma do valor, a qual tem no dinheiro sua figura acabada, é muito vazia e simples. Apesar disso, tem o espírito humano, há mais de dois mil anos, tentado em vão devassá-la, embora conseguisse analisar, pelo menos com aproximação, formas muito mais complexas e ricas de conteúdo. Por quê? Porque é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio, nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios. A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinação de minuciosidades. Trata-se, realmente, de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica.⁶

⁵ SILVA TRIVIÑOS, 2005.

⁶ MARX, 1988, p. 4.

O que sabemos do nosso concreto sensível – a escola por ciclos na rede pública municipal de Porto Alegre/RS? Sabemos que são escolas que ofertam o ensino fundamental, estão em locais periféricos da cidade, possuem professores que ensinam conteúdos e alunos que aprendem esses conteúdos, possuem bibliotecas, laboratórios, salas de aula, quadras de esportes, entre outros aspectos. No processo de abstração, ao distinguir todas as partes que formam nosso fenômeno material social, vamos determinar qual dessas partes é a essencial, qual predomina sobre as demais. Voltando ao nosso concreto sensível, podemos dizer que é formado pelas seguintes partes: professores, alunos, salas de aula, conteúdos, horários, avaliação, metodologia, livros didáticos, biblioteca, quadra de esportes, laboratórios, refeitório, currículo, legislação, calendário, tempo, espaço, entre outras. Desses elementos, destacamos o currículo como o essencial, pois é ele que vai ser determinante perante os demais.

O currículo da escola por ciclos é diferente de um currículo da escola seriada. O currículo adotado irá influenciar a formação recebida pelos alunos, a escolha dos professores, dos conteúdos, dos livros que compõem a biblioteca, dos laboratórios que funcionarão na escola, etc. A partir desse elemento essencial, vamos buscar a origem e o desenvolvimento do fenômeno em estudo, bem como as contradições presentes nessa trajetória.

Nossos objetivos no desenvolvimento da presente investigação podem ser formulados da seguinte maneira:

- a) conhecer os sentidos discursivos enunciados na atualidade pelos professores atuantes, pais e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre/RS sobre a escola por ciclos;
- b) conhecer as contradições que se estabelecem no cotidiano das escolas cicladas da Rede Municipal de Educação (RME) de Porto

Alegre a partir dos discursos de professores, alunos e pais na atualidade;

- c) conhecer como tem acontecido até o presente momento a formação do professor que atua na escola ciclada na RME de Porto Alegre;
- d) elaborar, à luz dos resultados da pesquisa, um conjunto de sugestões que possam colaborar no aperfeiçoamento do trabalho realizado pelas instituições formadoras de educadores bem como das instituições de ensino fundamental.

A tese principal que orienta nossa investigação é a seguinte: há contradições entre os sentidos discursivos de professores, pais e alunos enunciados sobre a escola por ciclos nas instituições públicas municipais de Porto Alegre na atualidade.

Como teses secundárias, temos:

- a) Há contradições entre os sentidos discursivos apresentados pela proposta pedagógica da escola ciclada e o que desejam os alunos e pais em relação à formação dos primeiros.
- b) Há contradições entre a maneira como ocorre atualmente o processo de formação do professor e as características necessárias ao professor para atuar adequadamente na escola ciclada.
- c) A organização do currículo por ciclos de formação representa uma nova forma de conceber a escola, envolvendo diferentes sentidos ligados à escola seriada (tradicional).
- d) A escola por ciclos apresenta um sentido favorável em relação ao seu processo pedagógico visando a superação do fracasso escolar.
- e) O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos constitui-se como um dos eixos fundamentais da proposta de escola por ciclos.

No capítulo a seguir, apresentamos um mapeamento geral de várias pesquisas revisadas com o intuito de indicar o que tem sido pesquisado sobre os ciclos e mostrar semelhanças e diferenças em relação ao trabalho por nós realizado.

1 ANTECEDENTES DO ESTUDO

Apresentamos, a seguir, alguns trabalhos que foram revisados com o intuito de conhecer o que tem sido produzido acerca de nosso objeto de estudo, sobretudo ao que se refere à problemática e ao caminho teórico-metodológico por nós adotado. Iniciaremos apresentando uma síntese de nossa Dissertação de Mestrado, defendida em janeiro de 2001, por a considerarmos uma fonte importante: contribui para a origem da pesquisa atual e serve de suporte teórico.

De acordo com o problema de pesquisa desenvolvido em nossa Dissertação, estudamos os sentidos discursivos apresentados pelos professores em exercício em turmas de anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Porto Alegre/RS, acerca da sua formação profissional, da sua prática docente e da aplicação dos dispositivos legais da reforma.

A construção de nosso recorte discursivo deu-se, basicamente, através da realização de entrevistas semi-estruturadas e observações semi-dirigidas.

Das doze professoras⁷ que participaram de nossa investigação, cinco eram professoras em escolas municipais e as outras sete em escolas estaduais. Foram quatro escolas estaduais e outras duas municipais que participaram de nosso estudo. Em relação à formação dessas professoras, todas haviam feito o curso de Magistério (em nível médio), correspondente à exigência mínima na formação para atuação nesse nível de ensino. Quatro delas fizeram também o curso de Pedagogia (em nível superior). Três delas, além do curso de Magistério e de Pedagogia, fizeram cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização. Duas eram formadas em nível superior, com Licenciatura em

⁷ A partir de agora estaremos trabalhando com o grupo específico de professoras que participaram de nossa coleta de dados, e como eram todas professoras, estaremos nos referindo a elas no gênero feminino.

História e Estudos Sociais. Outras duas estavam com cursos superiores em andamento, uma em Ciências Sociais e outra em História, ambas sendo Licenciatura. Por fim, uma formada em Psicologia estava realizando um curso de formação pedagógica em nível superior. Apenas uma professora possuía tempo de experiência no magistério inferior a cinco anos. Sobre o tempo em que atuavam na escola em que foram entrevistadas, uma estava há cinco anos, três há mais de cinco anos, e as oito demais há menos de cinco anos. Em relação às turmas, foi possível entrevistarmos professoras e observarmos suas aulas em turmas dos quatro anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 4º ano).

Nosso interesse principal, naquele momento, era conhecer que sentidos estavam presentes no discurso dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca de sua formação, de sua prática pedagógica e das reformas postas em marcha, na cidade de Porto Alegre/RS, na década de 90. E descobrir esses sentidos, em nosso entender, é descobrir desde onde esses sujeitos falam (posição de sujeito), para quem eles falam, em nome de quem, o que eles falam; qual a fonte dos sentidos, ou seja, os sentidos que aparecem hoje já existem, fazem parte de um interdiscurso, de uma memória discursiva, de um sempre “já-lá”. Resgatar esse processo discursivo nos parece bem importante: que sentidos são resgatados no discurso atual dos professores em relação aos temas propostos?

Entretanto, não podemos pensar nesse *resgate* apenas no sentido de se apropriar de algo do passado e reproduzi-lo da mesma forma, pois apesar dos sentidos se remeterem a um pré-construído, ao já-dito, o sujeito sempre irá produzir um sentido novo, caso contrário não haveria sentidos novos. O sujeito da Análise de Discurso⁸ é assujeitado, histórico e ideológico. Portanto, frente ao objeto, ele irá dar sentidos nesse movimento dialético: em relação ao

⁸ Seguiremos a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, sistematizada por Michel Pêcheux. Este referencial teórico-analítico será mais detalhado nos próximos capítulos desta Tese.

velho, ao já-dito (que sustenta seu dizer); e em relação ao *novo*, como uma superação do velho.

Não queremos somente dizer que a professora A está certa ou errada, que o discurso pertence a uma formação discursiva X ou Y, mas tentar entender como o discurso é produzido e como ocorre o movimento dos sentidos, pois o sujeito-professor não é a fonte do seu dizer, ele retoma outros dizeres já ditos que fazem parte de um contexto amplo de relações de tipos variados.

A escola é um lugar muito complexo, com infinitos tipos de relações, e apreender o todo é muito difícil. Sabemos de muitos problemas que acompanham essa instituição e não nos interessa penetrar nesse mundo somente para reforçar os pontos negativos, mas encontrar, nas palavras das professoras, perspectivas de avanço em relação à situação atual.

Acreditamos que as professoras, em especial as entrevistadas, têm um conhecimento muito importante, fruto de sua formação e de sua prática pedagógica, e que esse conhecimento não está sendo valorizado, apesar de percebermos que há muitos problemas, até mesmo em relação à realização de cursos de aperfeiçoamento, por exemplo. Entretanto, queremos expressar coisas boas. Pensamos que essa pode ser a nossa contribuição, apontarmos aspectos negativos e positivos acerca do tema tratado na pesquisa a partir do discurso das professoras.

Nossa escolha pela Análise de Discurso (AD) como referencial teórico e analítico deu-se por acreditarmos que os sentidos não estão colados à palavra. Eles são construídos pelo sujeito que enuncia num movimento constante entre a materialidade lingüística – o fio discursivo –, e o já-dito – a memória discursiva –, que são permeados de historicidade e ideologia. Esses sentidos são analisados através das marcas lingüístico-discursivas que proporcionam uma (re)construção do funcionamento do discurso através das

condições de sua produção. O sujeito não é a fonte do seu dizer, ele retoma os já-ditos presentes na memória discursiva que são ressignificados. Através de uma análise à luz desse referencial, é possível identificar os múltiplos sentidos, seus deslizamentos, os sentidos apagados, as fontes do dizer, as posições de sujeito, enfim, vários outros aspectos presentes ao campo teórico, através do estudo das marcas lingüístico-discursivas.

Para a interpretação dos sentidos discursivos das professoras que fizeram parte de nosso estudo sobre sua formação profissional, sua prática docente e os dispositivos legais da reforma educativa postos em marcha na década de 90, voltamos ao material sistematizado que constituiu nossa análise e aos objetivos e questões de pesquisa de nossa investigação.

Nossa primeira questão de pesquisa foi: *que sentidos discursivos são evidenciados pelos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental acerca do seu processo de formação, da sua prática em sala de aula e da reforma educativa desenvolvida na atualidade nas escolas públicas da cidade de Porto Alegre/RS?*

Através da análise e interpretação das seqüências discursivas que compõem nosso recorte discursivo, foi possível analisar que os sentidos discursivos presentes nas enunciações das professoras acerca da sua formação, da sua prática docente e dos dispositivos legais da reforma da década 90 são influenciados pelos sentidos de processo de ensino-aprendizagem, de mundo e de humanidade que as professoras têm. Além disso, as fontes dos sentidos enunciados remetem seus dizeres sempre a um já-dito, a uma memória discursiva que, relacionada à materialidade lingüística, vai imprimir o(s) sentido(s) de acordo com a filiação a uma ou a várias formações discursivas e ideológicas.

Foi possível compreender que os sentidos deslizam em suas filiações à formação discursiva pedagógica, principalmente porque os já-ditos são retomados pelos sujeitos e as diferentes tendências educacionais convivem

simultaneamente na realidade escolar, o que provoca a dispersão e a heterogeneidade nas enunciações.

Trabalhar com esse referencial escolhido foi um grande desafio. Dizemos isso porque, ao iniciarmos, tínhamos uma idéia muito vaga do que era o referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, mas sabíamos que, a partir do desejo de investigar o campo da formação de professores, usando o instrumento da entrevista semi-estruturada, e, por conseguinte, trabalhando com os discursos, esse era um caminho possível.

Desde o início nos empenhamos em realizar disciplinas de AD,⁹ e em realizar estudos individuais a partir do que foi trabalhado nos Seminários Avançados, com o intuito de construir alguns conceitos que nos possibilitassem mover-nos no campo da AD. Hoje, podemos dizer que, se não temos um domínio completo da teoria, ao menos nossa filiação é tamanha que continuamos aprofundando-a.

Acreditamos que a AD, por ser uma disciplina de entremeio, unindo a lingüística às ciências sociais, consegue dar conta dos sentidos discursivos, não só se preocupando com a análise textual, tampouco ignorando-a.

A análise de discurso francesa, através da análise das marcas lingüístico-discursivas, mostra os deslizamentos de sentidos através da troca de posições do sujeito em relação à sua filiação a uma ou várias formações discursivas e ideológicas. Assim, o sentido não estará colado às palavras, mas, ao contrário, será determinado pelo sujeito que as enuncia. Também é possível perceber que em cada sentido enunciado pode estar presente um outro sentido que foi apagado, configurando-se aí os silêncios e as contradições (X e não-X).

A ideologia está sempre permeando os sentidos e as práticas discursivas. Para Althusser, "a ideologia interpela os indivíduos como

⁹ Realizamos quatro Seminários Avançados com a prof^a Regina Mutti, entre 1999 e 2001.

sujeitos".¹⁰ Essa sua formulação parte de duas teses principais para enunciar a teoria da interpelação do sujeito, cuja orientação geral é seguida por Pêcheux na formulação da AD: "1. Não existe prática senão através de e sob uma ideologia. 2. Não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos".¹¹ Tem-se, portanto, a idéia do assujeitamento do sujeito, que corresponde ao "efeito de sujeito"¹² a partir da posição ocupada por este, influenciado pela formação ideológica e discursiva na qual está inscrito.

Foi possível identificarmos, através da análise, que o sujeito, ao enunciar, pode estar inscrito em uma ou mais de uma formação discursiva (FD) e ideológica (FI), pois essas não são totalmente herméticas e isoladas: sempre há a possibilidade de algum tipo de relação e/ou influência entre elas. Dependendo da inscrição do sujeito às FD e FI, é possível que o mesmo apresente diferentes posições sujeito, que podem ser de assujeitamento total, ou de resistência, proporcionando esta última uma possibilidade maior de interpretações realizadas pelo sujeito.

Quando se trabalha com a AD, trabalha-se com as possibilidades de leitura e interpretação. Para Orlandi, a AD, "quer se considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura",¹³ tem uma contribuição muito grande a dar para os estudos realizados atualmente no campo da educação, que ainda são em número pequeno.

Além disso, trata-se de estudar o funcionamento discursivo do enunciado através da recuperação de suas condições de produção. É necessário afirmar que nem sempre essas condições são recuperadas em sua totalidade. A análise pretendida por esse campo é a de um estudo em profundidade, o que também não significa um esgotamento do recorte

¹⁰ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado** (AIE). 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 128 p. p. 42.

¹¹ ALTHUSSER, op. cit., p. 42.

¹² ALTHUSSER, op. cit., p. 43.

¹³ Eni Orlandi in PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997c. 68 p. p. 8 - Nota ao leitor.

discursivo, pois cada nova leitura, pelo próprio analista e os demais leitores, pode suscitar um novo gesto de leitura e de interpretação. Não é demais ressaltar que o rico recorte discursivo (arquivo empírico) que construímos não foi analisado em sua íntegra, pois, devido à sua extensão, tivemos que selecionar seqüências (formulações) mais significativas para serem analisadas. Sendo assim, dele poderemos derivar novos estudos a partir de novas análises e interpretações.

Em relação aos achados de nossa análise e interpretação, podemos destacar:

(I) No que se refere aos sentidos discursivos das professoras sobre sua **formação** e a formação realizada pelos demais professores:

➤ **sentido da não-mudança:** não mudou a maneira como é realizada a formação inicial de professores com o passar dos anos, com poucas filiações às tendências atuais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Inscreve-se, portanto, nas concepções pertencentes às formações discursivas não-críticas: a formação discursiva pedagógica (FDP) tradicional, a tecnicista e a não-diretiva;

➤ **sentido da mudança:** quando há um deslizamento de posições do sujeito-professora e dos sentidos dessas formações não-críticas em relação às formações críticas, representada pela FDP relacional/progressista; ou então quando há uma mudança do tipo regressiva, ou seja, quando a mudança indicava essa trajetória (em direção à FDP relacional) mas acabava voltando-se à FDP tradicional;

➤ **sentido aberto de formação:** refere-se à influência da formação ideológica neoliberal que determina orientações abertas e gerais, sempre em relação à manutenção do *status quo* e em detrimento à reversão das injustiças sociais;

➤ **sentido não-dialético da teoria e da prática:** apresenta-se como um entrave às reflexões críticas dos professores em relação ao seu fazer pedagógico e à *desnaturalização* de algumas concepções consideradas como *naturais*, bem como da concepção geral de educação e o papel da escola nesse contexto;

➤ **sentido ingênuo do gostar de ser professora:** revela a impossibilidade das professoras em pensarem na direção de uma profissionalização do sujeito-professora aliada aos aspectos considerados afetivos por elas, pois suas enunciações indicam em sua maioria o sentido da dicotomização: ou ser professora por *gostar*, ou ser professora por *ser uma profissão*.

(II) Os sentidos representativos apresentados em relação à **prática docente** das professoras podem ser considerados como:

➤ **assistencialista:** revela uma concepção de educação como provedora das carências afetivas e econômicas de seus alunos, além de contribuir para a ascensão social dos mesmos. Essa concepção é embasada pelas formações ideológicas otimista, ingênua, liberal e neoliberal;

➤ **tradicional:** apresenta uma concepção de ensino como transmissão do conhecimento pelo professor, e de aprendizagem como incorporação pelo educando dos conhecimentos transmitidos pelo professor, através de um processo passivo pelo aluno e ativo em relação ao papel do educador, sob uma formação ideológica tradicional de conservação do estabelecido;

➤ **pistas de filiação à FDP relacional/progressista:** indicam tentativas de sair das filiações não-críticas de práticas pedagógicas em busca das práticas filiadas à FDP relacional/progressista, mas também apresenta um deslizamento de sentidos entre as diferentes FDP.

(III) No que se refere aos sentidos das enunciações sobre os **dispositivos legais**, em geral podemos destacar:

➤ **sentido da mudança que provoca não-mudança nos aspectos fundamentais:** as mudanças atribuídas ao trabalho da escola e do professor em sala de aula com a implantação da nova LDB se referem aos aspectos que podem ser considerados secundários, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a organização curricular e metodológica, como, por exemplo, aumento do número de dias letivos, aumento do número de horas-aula. Em relação ao trabalho em sala de aula, as professoras enunciaram não haver mudanças significativas;

➤ **sentido da mudança completa:** envolve um caso específico, que são as escolas organizadas por ciclos de formação, numa concepção de *Escola Cidadã* desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação;

➤ **sentido da incerteza em relação ao presente e futuro da formação do professor:** as orientações advindas dos documentos legais posteriores à nova LDB se configuram como uma reforma específica no campo da formação de professores, dada a necessária recorrência ao conjunto dos textos legais, muitas vezes contraditórios, conformando uma "segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores".¹⁴

Em relação à nossa segunda questão de pesquisa: *que idéias poderiam ser selecionadas para elaborar, à luz dos resultados, um conjunto de sugestões para manter, aperfeiçoar ou eliminar aspectos do desempenho e da formação profissional a partir dos sentidos discursivos das professoras estudadas?*

Sobre as políticas públicas, podemos inferir a necessidade de que as metas e orientações emanadas dessas sejam construídas com base na realidade

¹⁴ FREITAS, Helena C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68 especial, p. 17-44, dez. 1999. p. 23.

educacional do país, levando em conta o que já se tem feito e o que ainda deve ser feito para corrigir os problemas enfrentados atualmente; a necessidade de mudar a lógica que orienta os investimentos e os incentivos, de uma lógica economicista, inspirada na ideologia neoliberal, para uma outra que inclua os aspectos realmente necessários, como o investimento na formação de professores, pois são eles que verdadeiramente colocam em funcionamento os dispositivos da reforma educativa; a necessidade de incluir a voz dos professores, dos alunos, dos pais, enfim de toda a comunidade escolar, através da realização de debates públicos e da participação de representantes dos variados segmentos na construção coletiva de uma política pública voltada para a concepção de educação para a transformação da sociedade capitalista atual por uma mais justa.

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir.¹⁵

As escolas devem estar permeadas de local e tempo para debates e posicionamentos mais críticos, pois identificamos que os professores possuem concepções ingênuas em relação à educação em geral, ao papel da escola, ao papel do seu aluno no processo de ensino-aprendizagem e a futura inserção desse aluno no mercado de trabalho. Por isso se faz tão necessário que as escolas realizem a construção de seus regimentos e de seus projetos político-pedagógicos com a participação do coletivo, promovendo momentos de discussão, de trocas, de reflexão sobre as concepções de mundo, de humanidade, de educação e de aprendizagem, inclusive sendo permeada pela

¹⁵ FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p. p. 25.

discussão dos modelos epistemológicos que embasam essas concepções. É preciso criar espaços de reflexão sobre o fazer e as crenças que envolvem esse fazer, como uma das formas de se tentar uma filiação mais consistente nas formações discursivas críticas.

Porém, é preciso que o poder público não se descuide das condições físicas, materiais e econômicas, pois todos os fatores se conjugam ao mesmo tempo, em movimento, em uma rede de inter-relações. Não é possível atribuir a culpa da repetência e da evasão escolar, por exemplo, somente aos professores, que muitas vezes são vítimas dos problemas enfrentados na sua própria formação. Há uma série de condições que podem ou não favorecer a melhoria do nível de qualidade da educação, mas que devem ser analisadas em conjunto. Igualmente, os aspectos quantitativos devem caminhar junto aos qualitativos.

[...] não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas “espírito”, mas “corpo” também. A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas.¹⁶

Também é imprescindível que o professor tenha a oportunidade de realizar uma formação continuada ao longo da sua vida profissional. Estamos entendendo essa formação como uma reflexão constante sobre o seu fazer, pois nada adianta ao professor realizar vários cursos desvinculados com o trabalho da escola e do seu fazer pedagógico para apenas contar alguns pontos na sua carreira profissional. A formação continuada dos professores deve estar relacionada com o projeto político-pedagógico da escola. Pensamos que a formação continuada do professor:

¹⁶ FREIRE, 1995, p. 34.

[...] se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades. É claro que nada disso se faz da noite para o dia e sem luta. Tudo isso demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência.¹⁷

Em geral, os currículos dos cursos de formação apresentam vários problemas, principalmente em relação à dissociação entre teoria e prática, ressaltando alguns cursos que têm desenvolvido currículos progressistas e que buscam um modelo alternativo e condizente com a realidade atual. Os currículos dos cursos de formação devem reorganizar os conhecimentos necessários ao futuro professor (formação geral, pedagógica e da especialidade) de forma a evidenciar a associação entre teoria e prática, contribuindo então para a formação de um professor crítico e reflexivo. Além disso, é indispensável que haja uma articulação entre os cursos de formação e as escolas, pois senão acabaremos mantendo a situação de se formar professores *ideais*, que não conseguem atender as especificidades de sua função na escola, contrapondo-se aos professores *reais*, que atuam na realidade escolar sem interferir de forma competente e profissional em favor da superação dos problemas educacionais.

Faz-se necessário também ser discutido, principalmente nos cursos de formação, a questão do papel do professor, com vistas a *desnaturalizar* o *gostar* de ser professora, que envolve toda a questão da feminilização do magistério – a questão da afetividade nas relações, do magistério como doação ou sacerdócio, das práticas assistencialistas, da escola como prolongamento da família e das relações estabelecidas nesse convívio. Enfim, todas as nuances apresentadas ao longo do trabalho envolvendo essa questão. É imprescindível que a crítica e a reflexão estejam sempre presentes no trabalho do professor, pois assim ele poderá conferir ao seu trabalho uma dimensão profissional,

¹⁷ FREIRE, 1995, p. 25-26.

mais técnica. Acreditamos que o professor deva mostrar que gosta de dar aula pelo prazer com que desenvolve a sua função de sujeito-professor, como um profissional, assim como qualquer outro, independente do gênero ou da idéia de vocação e doação. O *gosto* por ser professor, acreditamos, deve ser mostrado através do seu trabalho competente e profissional, com criatividade e aulas alegres.

Assim, a criação e recriação do Conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar.¹⁸

Pensamos que o *gostar* apresentado pelas professoras possa ser um passo inicial nesse movimento, mas que deve avançar em direção a esse gostar pelo que ensina, tornando as aulas mais agradáveis e mais condizentes com a realidade que vivenciamos hoje no contexto da globalização.

Ao mesmo tempo, questionamos a influência dos cursos de formação em relação a esse aspecto – o *gostar* naturalizado –, pois é possível que esteja faltando um espaço para a visão crítica e reflexiva.

Os comentários aqui colocados não são novos, já fazem parte de um já-dito recorrido pelos educadores e intelectuais que pensam a educação desde uma posição crítica ao estabelecido. Acreditamos ser necessário, mais uma vez, recuperar esse dizer para aumentar o eco da voz da sociedade civil, para que algum dia ela possa ser ouvida e, quem sabe, silenciar a voz autoritária e antidemocrática do governo federal, responsável pelas orientações nacionais

¹⁸ CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999. 166 p. p. 124.

(gerais) e que em alguns momentos lança leis aos professores para que eles simplesmente as acatem.

Nesse sentido, faz-se mister as contribuições da ANFOPE¹⁹, às quais nos filiamos, como bandeira de luta que objetiva a formulação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Podemos citar algumas questões enfatizadas:

- 1) "A questão da formação do professor não se reduz a uma questão meramente técnica, à adoção de medidas isoladas sobre aspectos do problema", pois, no Brasil, "ao avanço no campo das idéias não corresponderam medidas práticas que auxiliassem no avanço da solução dos graves problemas nessa área".
- 2) "Enfatizar a centralidade da Universidade e das Faculdades/Centros de Educação na questão da formação de professores é lutar contra as tentativas de aligeiramento e simplificação dessa formação, evitando entendê-la como possível de ser realizada mediante 'pinceladas' de disciplinas teóricas, reduzindo a formação teórica de qualidade, condição necessária para a prática pedagógica transformadora".
- 3) "Pensar uma política global de formação profissional do magistério implica, portanto, em tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada".

Acreditamos que os sentidos enunciados pelas professoras, relatados anteriormente, nos levam a pensar que elas também acreditam nas idéias que sustentam a luta abraçada pela ANFOPE e outras organizações. A própria

¹⁹ ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Recomendações sobre diretrizes e linhas de ação para uma política nacional de formação dos profissionais da educação.** Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>>. Acesso em: 15 jul. 2000. 2 f.

comunidade está engajada nessa luta (através dos deslizamentos de sentidos e de posição de sujeito), que realmente está esbarrando na falta de articulação que envolve o campo educacional: governo, políticas públicas, cursos de formação, escolas, professores, funcionários, alunos, pais, entidades de classe ligadas ao magistério.

Fazendo um levantamento bibliográfico sobre as dissertações e teses do acervo da Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS, cujo assunto trata do ensino por ciclos, encontramos dezesseis trabalhos. Apresentamos uma breve síntese daqueles que apontam trabalhar com objeto de estudo semelhante ao nosso – organização e funcionamento das escolas por ciclos –, estabelecendo algumas semelhanças e diferenças em relação ao nosso objeto de pesquisa, tanto no que tange ao fenômeno quanto à teoria abordada.

Iniciamos por Castilho,²⁰ pois utiliza-se também da análise de discurso de linha francesa sistematizada por Pêcheux ao investigar “como os discursos, produzidos na universidade e no contexto de trabalho (a escola) têm constituído o sujeito professora”.²¹ Para tanto, através da realização de entrevistas com dez professoras de escolas particulares, municipais e estaduais da cidade de Sinop, todas egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus Sinop/MT, a pesquisadora busca “investigar os efeitos de sentidos produzidos pelas egressas no processo de formação profissional”.²²

Com o aporte da análise de discurso de Pêcheux, Castilho interessa-se em conhecer como se dá a constituição dos sentidos de “ser professora” na escola, a partir do estudo das filiações discursivas dessas professoras, e do significado que elas dão a essas filiações, diante da necessidade de articulação das práticas formativas evidenciadas no curso de Pedagogia e a atuação na

²⁰ CASTILHO, Maria Fátima. **Da pedagogia à escola: sentidos sobre profissão professora**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

²¹ CASTILHO, op. cit., p. 21.

²² CASTILHO, op. cit., p. 22.

escola. Duas marcas lingüístico-discursivas são trabalhadas nesse estudo das filiações das professoras: “não” e “tem que”.

A autora conclui que as marcas analisadas “funcionam como elementos complementares para reforçar o sujeito professora como dotado de convicções bastante fortes. Um sujeito que tem segurança sobre a importância da sua profissão, entendida como a relação com o aluno, na sala de aula”.²³

A marca “não” produz o efeito de sentido de negação do sujeito professora em relação aos saberes político-filosóficos dos dispositivos legais para afirmar a sua responsabilidade com o trabalho do dia-a-dia. A autora destaca a pouca filiação da professora ao saber sobre legislação por esse estar mais inserido no discurso acadêmico do curso de formação e quase ausente no cotidiano profissional (escola). Sobressai-se, assim, a posição discursiva da professora de privilegiar o “saber-fazer”, pois acredita que, por dominar a relação pedagógica, sua importância está garantida na escola.²⁴ O sujeito nega também a boa preparação que a universidade pode dar ao professor para seu exercício profissional na escola. Nega, inclusive, o alcance de sua participação nos problemas pedagógicos vivenciados, pois, ao reconhecer a complexidade do contexto que gera esses problemas, acaba transferindo a responsabilidade a outras esferas.

A marca “tem que”, referindo-se à legislação no discurso da professora, reforça a convicção do sujeito que sabe e que não se posiciona contra a existência de determinações, pois acredita que são necessárias para que o sistema funcione bem.

Sobre a formação e o exercício profissional, a marca “tem que” mostra algumas definições sintéticas sobre a profissionalidade do professor, associado àquilo que ele tem que fazer ou ser. Trata-se, no discurso, de obrigações do

²³ CASTILHO, 2002, p. 161.

²⁴ CASTILHO, 2002, p. 159.

profissional, bem como “ao o que saber, ao como fazer, ao por que fazer, ao por que saber de cada campo profissional determinado”.²⁵

Já Colaço²⁶ investiga o papel da interação no desenvolvimento infantil a partir da atividade discursiva de oito crianças de primeira e segunda séries do ensino fundamental de uma escola pública federal de Porto Alegre/RS. A atividade discursiva é analisada na sala de aula, em situações propostas pelas professoras das duas turmas que integraram o *corpus* como tarefas do cotidiano escolar.

A pesquisa realizada, de cunho etnográfico, sustenta-se teoricamente em Vygotsky – teoria histórico-cultural do desenvolvimento psicológico – e em Bakhtin – abordagem dialógica da linguagem.

A pesquisadora, nas conclusões de seu estudo, afirma que o trabalho realizado possibilitou “vislumbrar o lugar e a importância da atividade discursiva das crianças no contexto escolar, na direção da construção compartilhada de conhecimento e na promoção de uma educação desenvolvente”.²⁷

Destaca, também, que a interação social é constitutiva do desenvolvimento e da aprendizagem, ressaltando a importância da presença do outro nesses processos, o outro “professor” e o outro “colega”, pois muitos estudos enfocam somente o outro “professor” como sendo o parceiro mais experiente.

Além disso, também aborda a valorização dos processos interativos das crianças no cenário de sala de aula, mostrando que não somente os conteúdos curriculares são aprendidos, mas também aqueles referentes aos modos de convivência. Outro aspecto ressaltado é em relação à didática adotada pela

²⁵ CASTILHO, 2002, p. 161.

²⁶ COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

²⁷ COLAÇO, op. cit., p. 163.

professora, capaz de estimular e possibilitar, em maior ou menor escala, que as interações aconteçam em sala de aula.

Um dos conceitos priorizados no estudo é o trabalhado por Vygotsky, denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Diz a autora:

Essas reflexões apontam para a discussão sobre as estratégias de promoção de espaços de emergência da ZDP, que surgem no evento interativo envolvendo mais de uma criança, com a participação direta ou não do professor, porém desencadeado e orientado pela sua condução didática.²⁸

O estudo mostra que nem sempre a competência ou desempenho escolar geral mais elevado revela a possibilidade da criança influenciar o processo de construção compartilhada. Ao contrário, é o “domínio específico que ela apresenta acerca da tarefa em questão, bem como a segurança que esse domínio lhe proporciona dando legitimidade a sua atitude de ajuda ao outro”.²⁹

Bertuol³⁰ concentra-se no estudo das políticas e estratégias de mudanças curriculares nas cidades do Porto, em Portugal, e Porto Alegre, no Brasil, através, respectivamente, da implementação do Projeto de Gestão Flexível do Currículo (1996-1997) e da Escola Cidadã: os ciclos de formação (a partir de 1995).

A pesquisadora objetiva analisar o discurso oficial através dos diferentes documentos que guiam as duas propostas curriculares, bem como do discurso dos professores sobre essas orientações. Para tanto, realiza entrevistas com professores, constrói um diário de bordo e analisa diversos documentos. Utiliza-se de metodologia qualitativa para a realização da

²⁸ COLAÇO, 2001, p. 166.

²⁹ COLAÇO, 2001, p. 170.

³⁰ BERTUOL, Gladys. **Uma ponte entre dois portos: a escola por ciclos em Porto Alegre e na cidade do Porto**. Porto: Universidade do Porto, 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Mestrado em Ciências da Educação: Docência, Identidade e Formação, Porto, Portugal, 2005.

pesquisa, guiando-se pela análise de conteúdo. Ao analisar as duas propostas curriculares, Bertuol destaca os conceitos de currículo, autonomia, emancipação e profissionalização docente. Esses constituem os eixos da análise realizada.

Conclui que, a partir da realidade das duas escolas investigadas, a autonomia é relativa no marco das determinações de órgãos centrais; ressalta a importância do diálogo entre a comunidade escolar e os órgãos externos na prática de um currículo emancipatório; aponta, também, que a realidade da escola deve constituir o ponto de partida para a construção do currículo, explicitando a necessidade de uma ligação entre a vida dos alunos e a escola; por último, destaca que o professor deve exercer sua profissionalidade de forma autônoma e responsável.

Souza,³¹ também com base no trabalho realizado em uma escola municipal de Porto Alegre, aborda, de modo detalhado, a realidade das Turmas de Progressão, “objetivando conhecer como esse espaço vem-se caracterizando e se configurando como o lugar dos alunos ‘diferentes’ no contexto escolar”.³²

Essa pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, utilizando como instrumentos a observação participante de reuniões de professores e de aulas das turmas de progressão e a entrevista com professores atuantes nas referidas turmas e com a coordenadora pedagógica do II Ciclo. O processo de análise do material reunido efetiva-se pela análise de conteúdo, ressaltando dois grandes eixos: os movimentos institucionais e os aspectos pedagógicos das concepções sobre as turmas de progressão e turmas diferenciadas.

³¹ SOUZA, Fabiane Romano de. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004.

³² SOUZA, op. cit., p. 17.

Um dos achados da investigação revela que a proposição das turmas de progressão possui uma dissonância entre a sua configuração no projeto político-pedagógico da RME e a sua efetivação no cotidiano da escola pesquisada. Outro, que as concepções dos professores e dos alunos sobre as turmas de progressão atribuem um sentido depreciativo às mesmas. Na tentativa de escapar à situação problemática das turmas de progressão, surgiu a alternativa de criação de turmas diferenciadas, constituindo-se um novo espaço para trabalhar com as diferenças, as especificidades e as singularidades dos alunos, espaço esse menos estigmatizado que o anterior.

Outro trabalho tendo como objeto de estudo central as turmas de progressão é o de Mairesse,³³ mas analisando, via psicanálise, a prática dos professores atuantes em três turmas de I Ciclo em uma escola da RME em Porto Alegre. São realizadas entrevistas semi-dirigidas com professoras atuantes nas turmas de progressão e observação de aulas nestas turmas. A aplicação destes instrumentos viabiliza a constituição de um *corpus* empírico, tendo como suporte teórico-analítico a análise discursiva de linha francesa na vertente pecheutiana.

A pesquisadora aponta, novamente, os rótulos e as designações negativas atribuídas às turmas de progressão, incluindo aí os alunos que fazem parte destas. Além disso, destaca, em relação às práticas docentes, o adoecer físico e psíquico enfrentado pelos educadores das turmas de progressão.

Kopzinski³⁴ investiga sobre o conceito tempo presente na proposta de organização pedagógica das escolas por ciclos da RME, não só contemplando o tempo diferenciado para as aprendizagens dos alunos, mas, sobretudo, as

³³ MAIRESSE, Cristina Py de Pinto Gomes. **Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 142 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003.

³⁴ KOPZINSKI, Sandra Difini. **A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da escola cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

possibilidades de aprendizagem que podem ser proporcionadas aos professores pelas práticas pedagógicas que se estabelecem na interação com seus pares. Apóia-se teoricamente na Epistemologia Genética, na Sociologia e na Filosofia para analisar seu *corpus* construído a partir da realização de entrevista semi-estruturada com seis professoras de três escolas da RME, o Secretário Municipal de Educação da época e um grupo de assessores da SMED, além da análise documental sobre a proposta da Escola Cidadã. Entre suas considerações conclusivas, aponta o conceito tempo, conforme um dos princípios da Escola Cidadã, como promotor de possibilidades de trocas tanto entre alunos quanto professores, indicando que:

Caberá aos educadores transformarem os espaços-tempo de aprendizagem de seus educandos, traduzindo-os como espaços-tempo de construção coletiva e dialogada, produtora de saberes diferenciados, calcados nos conhecimentos cotidianos e científicos produzidos pela humanidade.³⁵

Conclui, também, que os professores entrevistados apresentam um discurso semelhante e de acordo com a proposta interacionista e participativa presente na organização dos ciclos, mas que isso não assegura a apropriação por parte dos professores pela proposta, pois foram identificados conflitos relacionados com os conteúdos das disciplinas e a maneira de percebê-los.

Ao tratar do tema profissionalismo docente, surgem versões diversificadas, desde os professores que se preocupam com que haja um trabalho coletivo, até o questionamento sobre a desvalorização da profissão como resultado do descompromisso para com os educandos através do tipo de ensino promovido. Sobre a avaliação conforme é proposta nos ciclos, a pesquisadora conclui que é uma preocupação das professoras, pois o tema ainda apresenta contradições por sua prática estar mais próxima da linearidade

³⁵ KOPZINSKI, 2002, p. 141.

do tempo do que através de ações avaliativas não-lineares, conforme os fundamentos da proposta da escola ciclada em questão.

Sobre o tempo de aprendizagem do professor, conclui que os espaços de formação dos mesmos não coincidem com efetivas aprendizagens no coletivo de professores na própria escola, segundo as falas analisadas, ou seja, para os professores a formação continuada que é possibilitada em diversos momentos não se traduz em aprendizagens que poderão incidir em mudanças em suas práticas educativas.

Rodriguez³⁶ avalia a implantação da proposta de ciclos em uma escola da RME localizada no bairro Rubem Berta, em Porto Alegre, realizando entrevista em profundidade com três professoras e aplicação de questionário com os demais professores da escola, instrumentos esses utilizados na coleta de informações. Analisou as falas das professoras entrevistadas, bem como as informações contidas nos questionários, cotejando com análise de documentos oficiais da SMED e reportagens veiculadas pela mídia impressa, tendo como teoria Basil Bernstein, Jean Ladrière e Esteve.

Em suas reflexões finais, conclui que o professor engajado consegue posicionar-se criticamente frente ao processo de reforma educacional da escola, e as professoras entrevistadas lembram o estado de desencantamento vivenciado na escola no momento da implantação dos ciclos. Sobre o mal-estar docente, afirma que esse está presente na inconformidade das professoras em relação ao trabalho que desempenham (no momento da realização da pesquisa), dizendo que fazem o melhor que podem, mas permanece o sentimento de frustração pela assessoria insuficiente por parte da SMED e pelas dúvidas não sanadas. Destaca também a autora os problemas e as ações favoráveis na implantação do ensino por ciclos na escola a partir dos

³⁶ RODRIGUEZ, Andréa Maria Rua. **Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de uma escola municipal.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. 178 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

relatos expressos nas entrevistas e nos questionários com os professores. Sobre a análise acerca do currículo praticado na escola, a pesquisadora indica:

[...] 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.³⁷

O referido trabalho de pesquisa contribui, entre outros aspectos, para mostrar que a avaliação, como concretizada naquela escola, termina com a reprovação, mas os professores não conseguem construir um parâmetro para balizar as aprendizagens dos alunos em substituição ao modelo anterior, apontando a necessidade do coletivo estudar mais sobre a proposta dos Ciclos e construir um caminho mais favorável à promoção automática, ao mesmo tempo garantindo efetivas aprendizagens aos alunos.

Elsenbach,³⁸ também via conceitos de classificação e enquadramento do sociólogo Basil Bernstein, tem por objetivo mostrar como acontece a construção das práticas pedagógicas dos professores a partir da implantação dos ciclos em uma escola da RME em Porto Alegre. Realiza um estudo sociológico, conhecendo e vivenciando a realidade de uma comunidade escolar, através de observações e anotações em diário de campo e outros instrumentos necessários para apreender as práticas pedagógicas em ação.

Em sua conclusão, Elsenbach indica quatro condições necessárias para a implementação do código de integração numa escola: (1) presença de

³⁷ RODRIGUEZ, 2002, p. 141.

³⁸ ELSENBACH, Clairton. **A escola possível: um estudo sociológico do currículo de uma comunidade escolar na proposta Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

consenso entre os sujeitos sobre o conhecimento e a sua maneira de desenvolvimento; (2) clareza e coerência da idéia integradora com o conhecimento selecionado; (3) critérios comuns para a realização da avaliação das aprendizagens dos alunos, e (4) critério de reavaliação constante dos processos realizados pela escola. A partir desses aspectos, conclui que pelas informações obtidas e analisadas, a escola apresenta um movimento em busca da construção de um currículo de integração, movimento facilitado por a escola ser de pequeno porte, favorecendo a aproximação dos professores e resultando em momentos frutíferos ao diálogo.

O comprometimento dos professores para com a proposta pedagógica da escola fica comprovado na pesquisa pela afirmação de que:

[...] São professores que desenvolvem um trabalho em direção ao crescimento cognitivo e social de seus alunos, onde, independentemente das políticas públicas de educação, com ou sem complexo temático, concretizam uma prática pedagógica que leva em conta os sujeitos da comunidade escolar, significando e valorizando qualitativamente os contextos onde atuam.³⁹

Citamos, ainda, com mesmo referencial teórico ao trabalho anterior, a Dissertação de Cardoso,⁴⁰ investigando práticas de alfabetização em duas escolas de Porto Alegre, uma estadual e outra municipal, concluindo que as diferenças ideológicas entre as práticas analisadas originam a “Pedagogia Visível” na Escola Estadual e a “Pedagogia Invisível” na Escola Municipal, referindo-se às dimensões dos currículos que balizaram a realização da pesquisa.

³⁹ ELSNBACH, 2002, p. 199.

⁴⁰ CARDOSO, Helen Rodrigues. **Uma compreensão sociológica do processo de alfabetização: comparando diferentes práticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 271 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005.

Dahlke⁴¹ utiliza um referencial teórico pós-moderno/pós-estruturalista, empregando conceitos de Foucault, para estudar a organização da escolaridade. Para a autora, as várias formas de seriação, inclusive a por ciclos, são como invenções sociais permeadas por relações de interesse e poder, engendradas sob condições históricas e culturais específicas.

Oliveira⁴² analisa em profundidade a atuação dos professores do Laboratório de Aprendizagem (LA) em quatro escolas municipais da RME, a partir do referencial teórico da psicopedagogia – Piaget e Vygotsky – e da Pedagogia com Paulo Freire, mostrando que há duas tendências mais marcadas na atuação desses professores: tradicional e construtivista. Os resultados da pesquisa revelam o alcance parcial dos propósitos do LA quanto ao proposto no projeto pedagógico da RME face às ações empreendidas.

O conceito de sucesso escolar constitui o objeto de estudo de Aranda,⁴³ na sua pesquisa em uma escola municipal da RME empregando a metodologia de Rede de Significações criada por Rossetti-Ferreira e equipe do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil). Conclui que a relação de afetividade entre professor e alunos e o vínculo positivo com a comunidade influenciam mais que a metodologia utilizada pelo professor quando se busca o sucesso das aprendizagens dos alunos. Aponta que, para analisar o sucesso dos alunos, considerou a permanência do aluno na escola e a construção do sistema alfabético de representação da escrita ao investigar turmas de primeiro ciclo dessa escola.

⁴¹ DAHLKE, Iara Suzana. **Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

⁴² OLIVEIRA, Márcia Maria Heinen. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre/RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

⁴³ ARANDA, Silvana Maria. **Do fracasso ao sucesso escolar: o emaranhado de possibilidades e significações que tecem as relações de sucesso, saber e socialização no processo de inclusão na escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

A pesquisa de Pistóia⁴⁴ insere-se no campo da educação inclusiva, utilizando-se da metodologia de estudo de caso para acompanhar uma turma de alunos constituída por sujeitos em situação de desvantagem em uma escola da RME. Analisa a proposta dos Ciclos de Formação em relação ao atendimento dispensado aos alunos com defasagem entre idade, escolaridade e aprendizagem.

Essas pesquisas relatadas aqui indicam que o fenômeno material “Ciclos de Formação” tem sido objeto de vários estudos com diferentes problemas de pesquisa e variados referenciais teórico-metodológicos, situando nossa investigação como mais uma contribuição para a compreensão da escola por ciclos.

Apresentamos, no próximo capítulo, um estudo da proposta dos Ciclos de Formação com base na experiência da RME.

⁴⁴ PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des)vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

2 NOSSO OBJETO DE ESTUDO: A ESCOLA POR CICLOS

Atualmente há um questionamento quanto à organização curricular seriada, apontando suas limitações na formação dos alunos. Em contrapartida, surgem propostas. Uma delas é a organização da escola por ciclos. Este capítulo tem por objetivo apresentar a organização e o funcionamento da escola por ciclos, partindo da realidade da experiência realizada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre chamada “Ciclos de Formação”, proposta que teve sua origem em 1995, em uma escola de Rede, e atualmente abrange a sua totalidade. Outros objetivos são situar a proposta da Escola por Ciclos no contexto da reforma educativa em marcha, enfatizando sua fundamentação teórico-legal, e salientar a importância da formação do professor – inicial e continuada – para garantir resultados positivos no processo pedagógico decorrente. A base da proposta da Escola por Ciclos é formada pela busca da aprendizagem de todos os alunos, a ampliação dos tempos e espaços escolares, a compreensão das fases da vida dos alunos, a superação da avaliação classificatória e a organização do currículo considerando as fontes filosófica, epistemológica, sociopsicopedagógica e socioantropológica. Argumentamos que a proposta apresenta vários aspectos relevantes e outros que devem ser revistos, no intuito de contribuir efetivamente com o trabalho da escola que busca o sucesso de seus alunos.

2.1 O Cenário Educacional Atual

O atual cenário educacional, estabelecido após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, indica a possibilidade de mudanças na tentativa de buscar formas de superação dos

problemas de fracasso escolar enfrentados em nossa realidade. Uma dessas possibilidades está presente no artigo 23 da referida lei, ao abordar a organização curricular:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.⁴⁵

Aqui está a fundamentação legal que admite a escola organizar-se por ciclos, apesar de algumas experiências já terem acontecido sob o caráter *provisório e experimental* antes da promulgação da LDB 9.394/96.

Até essas primeiras experiências, a escola seriada representava a pedagogia tradicional e tecnicista fortemente arraigada ao longo da história da educação brasileira. A lei 5.692/71 abria a possibilidade de serem pensadas algumas alternativas de organização curricular, tais como: organização semestral no ensino de 1º e 2º graus; matrícula por disciplina no 2º grau; matrícula com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades, a partir da 7ª série; organização de classes que reunissem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades; avanços progressivos de alunos pela conjugação dos elementos de idades e aproveitamento. Diante dos problemas de evasão e repetência detectados à época (década de 1970), o artigo 64 da lei recomendava a criação, pelas escolas, de projetos pedagógicos inovadores voltados para a busca de soluções. Assim diz: “Art. 64 – Os conselhos de educação poderão autorizar

⁴⁵ BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “fixa diretrizes e bases da educação nacional”. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 248, de 23/12/96. Artigo 23.

experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”.⁴⁶

Algumas dessas experiências pedagógicas serviram de base para que a legislação posterior – LDB 9.394/96 – ratificasse a possibilidade de diversidade na organização curricular das escolas.

No estado do Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação (CEED) apóia e incentiva a realização de propostas alternativas à escola seriada – denominadas de educação não-seriada –, sobretudo porque se configuram a partir de uma pedagogia libertadora. O Parecer nº 390/2001 do CEED versa sobre a “flexibilidade na organização curricular segundo a Lei Federal nº 9.394/96 – educação não-seriada” e analisa três “experiências pedagógicas”, implementadas no Rio Grande do Sul antes da LDB de 1996: (1) Ciclos de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre; (2) Escola Itinerante em Nova Santa Rita, e (3) Escola Aberta no município de Santa Maria. Essas propostas pedagógicas, por apresentarem visão de escola inclusiva e inserida no contexto social, possibilitando a interação da comunidade e a formação continuada aos educadores, sustentam a posição do referido Conselho em incentivar que as escolas diante da nova legislação se (re)organizem “contemplando em seu fazer experiências inovadoras, movidos pela idéia de cidadania”.⁴⁷

Os dados do Censo Escolar de 2002⁴⁸ (ANEXO A) organizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao MEC) apontam que 80,6% das escolas no Brasil estão funcionando sob o regime seriado; 10,9% adotaram o sistema de ciclos e 8,5% utilizam-se de mais de uma forma de organização. Em relação ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, conforme o mesmo Censo, 62,2% dos

⁴⁶ BRASIL, op. cit., artigo 64.

⁴⁷ RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Educação Não-Seriada. **Parecer nº 390/2001**. Porto Alegre: CEED, 2001.

⁴⁸ Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_52.htm>

alunos freqüentam escolas seriadas, 20,9 % escolas cicladas e 16,9% em escolas com mais de uma forma de organização.

O estudo dos dispositivos legais na área da educação tem apontado para uma legislação com idéias avançadas, propondo mudanças e uma nova “cara” para a educação brasileira. Entretanto, a realidade tem caminhado muito lentamente, ou seja, as orientações de caráter mais “progressista”⁴⁹ presentes nos textos legais (LDB, Pareceres, Resoluções, Diretrizes Curriculares, entre outros documentos) estão muito longe ainda de serem efetivadas na prática. É comum, ainda, encontrarmos escolas que possuem, por exemplo, um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que atende aos requisitos legais propostos, mas cujas orientações não se traduzem na ação pedagógica realizada pelos professores em sala de aula.

2.1.1 A Gestão da Escola

A legislação atual tem apontado para uma gestão democrática do ensino público, conforme a Constituição Federal de 1988 (artigo 206) e a LDB 9.394/96 (artigos 3º e 14). Essa gestão, para ser democrática, deve contar com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola onde estão inseridos, bem como das comunidades escolares e locais em Conselhos Escolares ou equivalentes. Cada sistema de ensino é responsável pela criação de normas que regerão a gestão democrática do ensino público na educação básica. No Rio Grande do Sul, por exemplo, a lei estadual que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público foi promulgada, inicialmente, em 1995, sob o nº 10.576, tendo sido alterada em alguns artigos em 2001, agora sob nº 11.695, prevendo, em linhas gerais, a

⁴⁹ Supostamente progressista, pois enfoca termos como *autonomia*, *descentralização*, *igualdade* por exemplo, pertencentes à uma legislação moderna para o século XXI (LDB nº 9.394/96), mas com uma lógica de desenvolvimento de um Estado neoliberal (SCHEIBE, 2003).

instituição dos estabelecimentos de ensino como órgãos relativamente autônomos em sua gestão administrativa, financeira e pedagógica.

Seguindo o eixo de autonomia dada aos estabelecimentos de ensino, a LDB 9.394/96 também destaca, entre as incumbências desses, a elaboração e posterior execução de sua proposta pedagógica (art. 12). Além da escola, também é incumbência dos docentes participarem da elaboração da mesma, bem como organizar e cumprir seu plano de trabalho conforme a proposta pedagógica da escola e colaborar com as atividades de articulação do estabelecimento de ensino com as famílias e a comunidade (art. 13).

No Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação pronuncia-se sobre a questão aprovando a Resolução nº 236, de 1998, que regula a elaboração de Regimentos Escolares de estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino, incluindo orientações para a organização do Projeto Político-Pedagógico.

Nesse contexto legal – nacional e estadual – é que situamos o trabalho dos Ciclos de Formação. Essa nova organização de escola foi pensada e proposta a partir de uma nova concepção sobre a gestão democrática da instituição, o currículo que se quer, qual a avaliação mais condizente com os princípios propostos, enfim, um processo de repensar a instituição como um todo. É necessário, portanto, que todos os envolvidos possam rever suas concepções sobre ensino-aprendizagem, qual aluno se quer formar, para que tipo de sociedade, pois não é uma simples modificação na organização da escola ou na nomenclatura, mas sim uma nova maneira de se conceber e praticar o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso destacar que essa nova escola na RME em Porto Alegre foi elaborada dentro de uma proposta mais ampla de educação desde a primeira

administração municipal da Frente Popular em 1989.⁵⁰ Ao longo das quatro gestões, com diferentes Secretários assumindo a Secretaria da Educação, a proposta educativa para a Rede foi sofrendo modificações com o intuito de aperfeiçoar o trabalho realizado pelas instituições. Igualmente, desde a implantação dos ciclos na primeira escola em 1995 até os dias atuais, em que todas estão cicladas, continuidades e rupturas foram acontecendo em relação ao trabalho idealizado conforme a proposta oficial e o praticado nas instituições.⁵¹

A gestão democrática da RME tem acontecido através da eleição para diretor dos estabelecimentos de ensino a cada três anos; eleição do Conselho Escolar, órgão máximo da escola que agrega a direção da escola e representantes dos pais, alunos, funcionários e professores, a cada dois anos; e o Orçamento Participativo Escolar, quando as escolas discutem com os diferentes segmentos, em Assembléias, as demandas para o próximo ano, definindo suas prioridades.

2.2 Escola Ciclada: O caso de Porto Alegre

Tomamos como ponto de partida a realidade das escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS para conhecer como funciona a proposta de uma organização por ciclos, como um modelo alternativo à escola seriada. A realidade atual da RME, conforme dados consultados em sua homepage oficial,⁵² é formada por 45 escolas de Ensino Fundamental. Dessas, 04 são de Educação Especial, 36 oferecem educação de jovens e adultos através do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos)

⁵⁰ A quarta gestão consecutiva da Frente Popular aconteceu no período 2001/2004, encerrando o ciclo da FP na Administração Municipal de Porto Alegre. A atual administração, partido de oposição à FP, tem mantido a organização por Ciclos, promovendo debates e estudos de avaliação da proposta.

⁵¹ O texto Tilton (2004) retrata muito bem como as idéias pedagógicas foram se constituindo e se desdobrando nas quatro administrações municipais.

⁵² Disponível em <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>>

e 17 Salas de Integração e Recursos (SIRs).⁵³ As 45 escolas são agrupadas em 06 regiões, a saber: (1) Norte; (2) Leste; (3) Glória/Cruzeiro/Cristal/Centro/Sul; (4) Extremo Sul; (5) Partenon/Lomba do Pinheiro; e (6) Noroeste/Eixo Baltazar (ANEXO B).

Conforme dados estatísticos do Censo de 2005, consultados na mesma homepage, a RME atendeu 50.622 alunos no Ensino Fundamental, e seu quadro docente total era de 3.919 professores.

2.2.1 A Origem da Proposta por Ciclos

A origem do Projeto Político-Pedagógico dos Ciclos de Formação está associada ao processo da Constituinte Escolar desenvolvida junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) em 1994, quando da realização do Congresso da Cidade. Esse evento contou com a participação de pais, alunos, funcionários e professores de todas as escolas municipais, tendo como questão norteadora “a escola que temos e a escola que queremos”. O currículo, a avaliação, os princípios de convivência e a gestão democrática foram os aspectos centrais na reflexão realizada, e os objetivos da nova proposta eram combater a reprovação e a evasão, além de promover uma maior aproximação das pessoas com a escola, que passaria a ter uma gestão participativa.

O documento referência da SMED e balizador do trabalho realizado pelas escolas, a partir de então, passou a ser o Caderno Pedagógico nº 9, publicado em dezembro de 1996, instituindo a *Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal*.

Surge, então, a proposta dos “Ciclos de Formação”, implementada, primeiramente, na escola Monte Cristo (Zona Sul da cidade de Porto Alegre), construída no ano de 1994, com início de suas atividades em 1995.

⁵³ Ver item 2.2.8 desse Relatório.

Posteriormente, as demais escolas que foram sendo criadas também passaram a se organizar em ciclos; as já estabelecidas percorreram um processo envolvendo a formação de professores e debates com a comunidade escolar, para que houvesse um maior conhecimento e se instalasse a transição das séries para os ciclos.

Tal proposta fundamenta-se no postulado da inserção social e escolar. Sabemos que todas as escolas da Rede estão localizadas na periferia da cidade de Porto Alegre, portanto, são escolas para as classes populares. Também sabemos que as crianças e jovens que mais fracassam na escola são as das classes populares. Dessa forma, procurando reverter a perversa situação que os alunos das classes populares vivenciam cotidianamente, de fracasso escolar, de exclusão da escola, de defasagem idade/série, entre outros aspectos, a organização dos ciclos busca ser uma alternativa:

Assim, a organização do ensino em ciclos de formação e o conjunto de providências e mudanças que acompanham sua implementação aparecem como alternativas possíveis para que ocorra, já no espaço escolar, a superação ou amenização dessa problemática, buscando romper com a seletividade e com a exclusão social à medida que propicia um ensino de melhor qualidade a essas crianças e jovens, majoritariamente pobres, que freqüentam a escola pública e habitam em suas proximidades.⁵⁴

A lógica é a do sucesso e não a do fracasso escolar. Garantir a aprendizagem de todos os alunos, respeitando seus ritmos, seus tempos, suas experiências e as características de sua faixa etária, é o que se prioriza. “Pensamos que a escola pode ser vivida como um tempo pleno de

⁵⁴ SMED. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Cadernos pedagógicos**, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 9, dez. 1996. p. 13.

possibilidades no qual a vida flua, e os processos de aprendizagem e socialização aconteçam para todos”.⁵⁵

2.2.2 A Organização dos Ciclos de Formação

Parte-se da idéia de que *todos podem aprender*. Entretanto, para se alcançar a aprendizagem de todos, acredita-se que é relevante inverter a lógica da escola seriada. Para tanto, estabelece-se como prioridade a compreensão das *fases da vida* do aluno e o respeito aos conhecimentos prévios aproximando a realidade escolar do cotidiano da comunidade. Portanto, são propostos três ciclos de três anos cada, conforme as fases: infância (I Ciclo), pré-adolescência (II Ciclo) e adolescência (III Ciclo).

Além disso, a avaliação é outro eixo central na nova proposta, pois deixa de ser classificatória para acompanhar o desenvolvimento do aluno diariamente, bem como serve de base para a reavaliação da prática de ensino, buscando promover a aprendizagem e, conseqüentemente, a promoção do aluno.

Dados da própria SMED⁵⁶ informam que, após a implantação dos ciclos, o índice de evasão na rede municipal, de 5,6% em 1994, caiu para 1,7% em 2001, índice inferior ao nível nacional (4,9%). Inferimos que essa diminuição no índice de evasão tenha acontecido, principalmente, porque os Ciclos de Formação enfatizam a não-retenção dos alunos, assegurando o avanço e a progressão dos mesmos. Melhorou quantitativamente, mas a qualidade do processo educativo desenvolvido ainda é muito questionada.

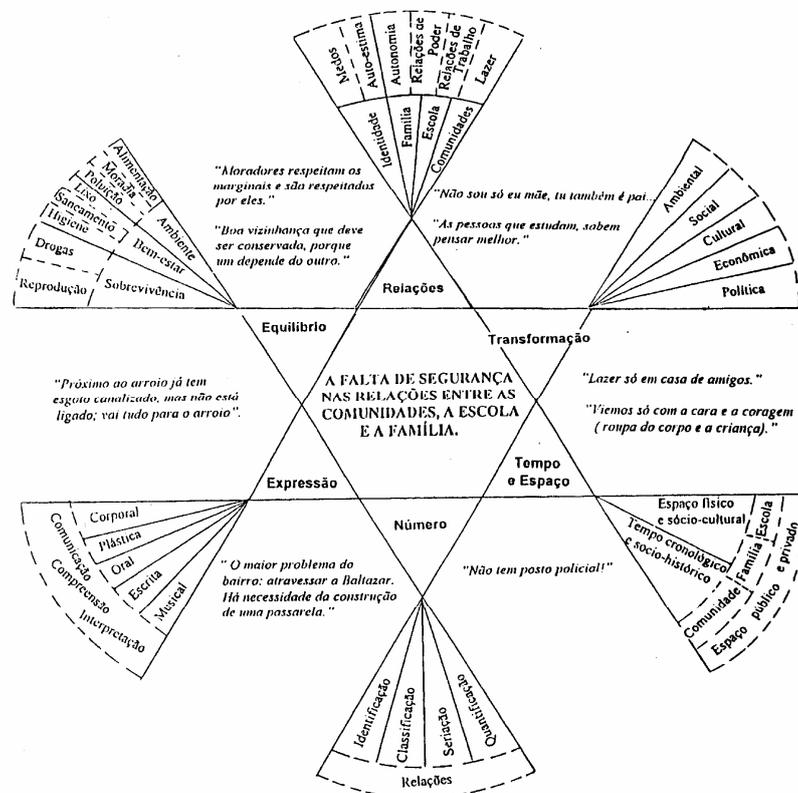
⁵⁵ MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: _____. (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 101-111. p. 101.

⁵⁶ Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=18p_secao=33>

2.2.3 O Currículo

O currículo dos Ciclos de Formação é construído a partir do conhecimento e participação da comunidade escolar. A escola organiza e desenvolve uma pesquisa sócio-antropológica para conhecer o perfil da localidade a partir das falas de moradores, pais e alunos. O resultado da pesquisa vai indicar o conjunto de atividades teóricas e práticas que envolvem a vida escolar dentro e fora do espaço da escola e que podem interferir na formação do educando, tendo como referência também as diversas áreas de conhecimento que contribuem com a fase da vida do aluno. Essa organização curricular pode resultar na construção de Complexos Temáticos ou Mapas de Conceitos, conforme a opção da escola, relacionando falas da comunidade, conceitos, áreas de conhecimento, objetivos e conteúdos.

A seguir, exemplo da sistematização de um Complexo Temático elaborado por uma das escolas da RME:⁵⁷



⁵⁷ Retirado de: MELLO, Darlize Teixeira de. A organização do currículo nos anos iniciais. In: MAIA, C. et al. **Ação Pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 33-50. p. 45.

A organização do currículo é constituída, portanto, por quatro fontes:

- * filosófica: leitura do coletivo da escola e caracterização geral do que se pretende em cada ciclo;
- * epistemológica: leitura de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a serem desenvolvidos pela escola;
- * sociopsicopedagógica: leitura sociointeracionista do processo de desenvolvimento do educando; e
- * socioantropológica: leitura do contexto cultural do educando.

Nesse contexto, pretende-se que o currículo seja interessante ao aluno, buscando atividades significativas e adequadas às fases de seu desenvolvimento, para que ele possa conhecer e modificar sua realidade.

Na atual gestão da SMED (desde 2005), a utilização dos Complexos Temáticos foi reduzida, tendo cada escola autonomia para buscar uma maneira própria de sistematizar o resultado da construção do seu currículo.

2.2.4 O Funcionamento

A proposta de Ciclos de Formação é composta por três Ciclos com a duração de três anos cada, ampliando para nove anos o ensino fundamental obrigatório. Cabe ressaltar que a ampliação, contando com o ingresso de crianças com seis anos de idade no primeiro ano do primeiro ciclo, é uma realidade muito anterior à Lei federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que estabelece a reorganização do Ensino Fundamental em nível nacional.

A estruturação curricular por “ciclos” corresponde à intenção de se rever a obrigatoriedade do aluno aprender no tempo determinado de um ano civil. A justificativa para tal inovação é a da ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem dos alunos.

Essa maneira de estruturação curricular promove um continuum no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passa os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar. Assim, os CICLOS DE FORMAÇÃO contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola.⁵⁸

Barbosa,⁵⁹ ao discorrer sobre a compreensão acerca da temporalidade, recorre a Melucci e apresenta três imagens ou modelos: o circular, o linear e o espiral. Indica a autora que a escola, fruto da modernidade, representa a imagem da linearidade.

Por isso, as escolas são vistas como um espaço e um tempo de passagem, uma trajetória dividida em anos ou séries, onde o conteúdo curricular de um ano é pré-requisito para o outro, onde os conhecimentos são fragmentados em disciplinas, onde o aprender é acumular, onde o grupo, para realizar um percurso coletivo, precisa ser homogêneo.⁶⁰

Já os ciclos representam a ruptura com a linearidade, aproximando-se da imagem de uma temporalidade espiral, “como uma tentativa – com muita necessidade de aperfeiçoamento – de utilizar um novo paradigma de temporalidade para a organização do currículo e da aprendizagem, isto é, da vida escolar”.⁶¹

A idéia é relacionar os tempos escolares aos tempos do desenvolvimento humano. Assim, o I Ciclo reúne alunos dos 6 aos 8 anos e 11 meses – infância; o II Ciclo, dos 9 aos 11 anos e 11 meses – pré-adolescência; e o III Ciclo, dos 12 aos 14 anos e 11 meses – adolescência, conforme podemos visualizar no quadro abaixo:

⁵⁸ SMED, 1996, p. 10-11.

⁵⁹ BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 65-71.

⁶⁰ BARBOSA, op. cit., p. 66.

⁶¹ Idem, ibidem.

IDADES	CICLO	TURMAS
14 13 12	TERCEIRO <i>Adolescência</i>	Progressão - CP 3º ano - C30 2º ano - C20 1º ano - C10
11 10 9	SEGUNDO <i>Pré-adolescência</i>	Progressão - BP 3º ano - B30 2º ano - B20 1º ano - B10
8 7 6	PRIMEIRO <i>Infância</i>	Progressão - AP 3º ano - A30 2º ano - A20 1º ano - A10

Quadro 1: Organização dos Ciclos de Formação na RME de Porto Alegre.

Cada Ciclo é composto por um conjunto de princípios e conhecimentos que estruturam o trabalho pedagógico como uma etapa que se relaciona com a seguinte, pensando a globalidade do Ensino Fundamental que seria contemplada ao serem concluídos os três Ciclos.

Cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso.⁶²

⁶² SMED, 1996, p. 11.

Sobre os agrupamentos, também é interessante destacar que a constituição de um grupo vai incidir na identidade de seus integrantes, tanto no sentido da diferenciação (cada qual com suas características), quanto da aproximação (interação com os outros integrantes), como destaca Moll:⁶³

O desejável para a experiência escolar seria que a continuidade dos estudos ao longo da educação fundamental acontecesse com uma turma, com um grupo de amigos e colegas entre os quais se produz identidades, cumplicidades e histórias comuns. Assim, enturmar ou agrupar os alunos teria de ser uma tarefa do início da escolarização que perduraria até seu término. Fica evidente, no contexto das reprovações/repetências escolares, que essa experiência gregária é absolutamente impossível para inúmeros alunos. Quando “pipoco” de turma em turma, as possibilidades de aprender, efetivamente relacionadas às possibilidades de conviver, de sentir-me aceito, ficam reduzidas.

Dessa forma, Moll justifica a importância dos agrupamentos acontecerem com critérios ligados à faixa etária (etapas do desenvolvimento humano), pois há semelhança nos interesses e nas necessidades dos educandos. Além disso, pode contribuir também com a reflexão sobre retenção ou não do aluno. A autora indica que pode trazer conseqüências negativas aos alunos a sua exclusão de um grupo e inclusão em outro ao final de cada ano vivido na escola, rompendo com a continuidade dos grupos constituídos e, conseqüentemente, com a turma como referência para o processo da formação das identidades individuais.

O I Ciclo tem uma carga horária semanal de 20 horas e um professor referência que desenvolve os conhecimentos ligados às áreas de Língua Portuguesa, Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Ciências Sócio-Históricas e Culturais e Matemática; um professor itinerante (volante)⁶⁴ a cada três turmas, responsável por acompanhar o trabalho dos professores e auxiliar os

⁶³ MOLL, 2004, p. 108.

⁶⁴ É o professor que conhece, planeja e interfere junto com o professor da turma nas atividades de aula.

alunos com dificuldades; e professores especializados para as aulas de Educação Física e Artes.

O II Ciclo tem uma carga horária semanal de 25 horas-aula. Os componentes curriculares abrangem a Matemática, a História, as Ciências, a Economia, as diversas formas de expressão, Línguas e culturas estrangeiras, Geografia e questões sociais. Há dois professores generalistas por turma, um professor itinerante a cada quatro turmas, um professor de língua estrangeira, um professor de educação física e um professor de arte-educação. A Informática é utilizada como apoio à aprendizagem.

No III Ciclo permanece a mesma carga horária semanal do ciclo anterior. A informática passa a ser conteúdo sistemático e há, também, a ampliação do número de professores envolvidos com o ensino: um professor itinerante a cada cinco turmas, um professor de língua estrangeira, um professor de arte-educação, um professor de língua portuguesa, um professor de ciências, um professor de história, um professor de geografia, um professor de filosofia, um professor de matemática e um professor de educação física.

2.2.5 A avaliação

Tem-se aqui um dos pilares fundamentais da proposta dos Ciclos: a avaliação deve corresponder ao processo de aprendizagem e formação dos alunos, precisando ser realizada diariamente, de maneira contínua e participativa. Toda a escola deve ser responsável pelo processo avaliativo, formado por três dimensões: *formativa*, *sumativa* e *especializada*.

Formativa significa aquela avaliação que se destina a informar o processo pelo qual o educando está passando em relação à sua aprendizagem, tendo em vista os objetivos propostos para o trimestre em curso. Acontece de forma contínua e sistemática, e o resultado é registrado no Dossiê do aluno e no Relatório de desempenho. *Sumativa* resulta no quadro diagnóstico geral

apresentado ao final do ano letivo e de cada Ciclo de Formação, tendo por base a avaliação formativa. *Especializada* é a avaliação feita pelo Serviço de Orientação Pedagógica, com apoio de outros docentes da instituição (Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos), para os alunos que necessitam apoio educativo especial e/ou individualizado.⁶⁵

Pretende-se que a aprendizagem aconteça, e para tanto a escola é responsável que ao educando seja garantido “o acesso a todos os serviços que possui para a evolução de suas aprendizagens. A escola deverá buscar, quando necessário, recursos em outras secretarias e/ou instituições, visando garantir este processo”.⁶⁶

Sendo assim, para que serve a reprovação do aluno, tão presente na escola seriada e no imaginário das famílias e professores que defendem uma prática pedagógica tradicional?

Se trabalhamos com a idéia do fracasso escolar, a reprovação/retenção faz sentido. Se trabalhamos com a idéia do sucesso escolar, com a garantia das aprendizagens, a retenção deve ser repensada.

Conforme previsto no Documento Referência para elaboração dos Regimentos Escolares, “o processo avaliativo não anula o acúmulo de conhecimento do aluno. A escola proporcionará condições de *avanço* e *progressão*, pois não considera a reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo”.⁶⁷ (grifo nosso)

É com base na avaliação sumativa que se aponta a forma de progressão do aluno, que pode ser:

* Progressão Simples: O educando prosseguirá seus estudos normalmente.

⁶⁵ SMED, 1996.

⁶⁶ SMED, 1996, p. 54.

⁶⁷ Idem, *ibidem*.

* Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio: Isso significa que o educando que ainda persistir com alguma dificuldade progride para o ano seguinte mediante a elaboração e acompanhamento deste plano didático-pedagógico. Este plano deve levar em consideração o caminho percorrido pelo educando. Neste sentido o Dossiê, elaborado durante a avaliação formativa, torna-se um material importante que servirá de guia para que os professores do ano seguinte possam adequar o seu trabalho considerando as dificuldades específicas desses educandos.

* Progressão sujeita a uma avaliação especializada: O educando que apresentar a necessidade de uma investigação mais aprofundada a respeito de dificuldades além das habituais poderá passar por uma avaliação especializada que apontará as bases para que seja elaborado um plano didático-pedagógico de apoio, individualizado, que respeite as características especiais do educando em questão e lhe proporcione condições de superação destas dificuldades.⁶⁸

O grande questionamento que a escola ciclada enfrenta em relação à avaliação refere-se ao fato de alunos chegarem ao final do III Ciclo, concluindo o Ensino Fundamental, sem domínio de conhecimentos mínimos,⁶⁹ alguns, inclusive, sem dominar a leitura e a escrita. Não estaria sendo confundida a progressão continuada com uma promoção irresponsável, usando a expressão empregada por Pooli e Costa?⁷⁰

Analisando o fenômeno avaliação na escola ciclada, podemos apontar uma contradição presente: avaliação classificatória x avaliação emancipatória. Historicamente, a avaliação classificatória tem estado presente na grande maioria das práticas pedagógicas escolares, sobretudo naquelas que defendem o ensino tradicional. Como decorrência dessa situação, a avaliação sempre foi tratada em seu sentido negativo, como ameaça ou objeto de barganha pelo professor junto aos seus alunos. O professor usando de seu *poder* autoritário

⁶⁸ SMED, 1996, p. 54.

⁶⁹ XAVIER, Maria Luisa Merino. Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 167-190.

⁷⁰ POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 133-152.

para *controlar* seus alunos. A preocupação maior de todos – alunos, pais e professores – é em relação ao resultado final: aprovação/reprovação, notas/conceitos. O verdadeiro sentido do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem que ocorre nessa caminhada não é priorizado. Entretanto, algumas ações foram propostas na direção da superação desse sentido negativo, chegando-se à idéia de avaliação emancipatória, em que se trabalha com o sentido positivo de avaliação, enquanto atividade reflexiva, crítica e processual. A LDB 9.394/96⁷¹ inclusive incorpora em seu artigo 24 esse sentido de avaliação, destacando em seu inciso V:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Mas idéias, apenas, não conseguem alterar a realidade. A legislação educacional pode apontar para uma mudança de sentido da avaliação, mas isso não basta para que a realidade da avaliação se modifique. É preciso uma mudança na prática para que nossa realidade se altere. “Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido”.⁷²

Dessa forma, no fenômeno estudado da escola ciclada, temos, por um lado, uma prática histórica de avaliação classificatória que a partir de diferentes

⁷¹ BRASIL, 1996.

⁷² VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000b. p. 56.

concepções epistemológicas e pedagógicas está tentando ser superada pela avaliação emancipatória. Por outro lado, nessa passagem do velho ao novo, muitos obstáculos são enfrentados, pois para haver uma mudança na prática do professor também é preciso que haja mudança nas concepções epistemológicas e pedagógicas do professor. A atividade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem é extremamente importante, pois auxilia o professor a acompanhar a construção do conhecimento de seus alunos, e, a partir dessa análise, manter, ou reformular, a organização do seu trabalho pedagógico. O que tem dificultado essa passagem são as idéias e as práticas autoritárias, mecânicas, centradas no produto final e em instrumentos rígidos. Na prática pedagógica de uma escola ciclada, com um referencial de avaliação emancipatório, onde o primordial é a aprendizagem do aluno, seria inconcebível a preocupação apenas com a nota ou o conceito final. O essencial seria imprimir à avaliação um sentido de “estudar para aprender”, e a nota seria uma conseqüência do processo, menos traumática para todos.

2.2.6 As Turmas de Progressão

Como o agrupamento das turmas nos anos-ciclo se faz pela idade dos alunos, para aqueles que apresentam alguma defasagem entre a idade e a escolaridade prevista para sua faixa etária, são organizadas Turmas de Progressão (TP) em cada Ciclo. Caracterizam-se por desenvolver um trabalho diferenciado, buscando a superação das dificuldades e lacunas dos educandos, constituindo uma turma paralela ao Ciclo. Por apresentar uma organização de tempo/ano diferente ao ano-ciclo, os alunos podem avançar em qualquer época do ano para outra turma de progressão ou ano-ciclo, dependendo da avaliação feita pelo coletivo da escola e da sua faixa etária. Como tempo máximo, os alunos que a constituem podem permanecer nas TPs por até dois anos.

2.2.7 Os Laboratórios de Aprendizagem

Os Laboratórios de Aprendizagem (LA), conforme previsto no Documento Referência do Regimento Escolar das Escolas Cicladas de Porto Alegre,⁷³ são compostos por dois educadores, para cada ciclo, eleitos mediante apresentação de projeto de trabalho, com as seguintes atribuições:

- a) Investigar o processo de construção de conhecimento do educando.
- b) Criar estratégias de atendimento educacional complementar.
- c) Integrar as atividades desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem com o trabalho da turma.
- d) Proporcionar diferentes vivências visando o resgate do aluno em todas as suas dimensões.
- e) Cumprir as demais atribuições disciplinadas no Plano Político-Administrativo-Pedagógico da Escola.
- f) Participar das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe.⁷⁴

A partir dessas atribuições, podemos inferir que o trabalho realizado pelos Laboratórios de Aprendizagem é de suma importância neste tipo de proposta, pois busca resgatar e superar as dificuldades da/na aprendizagem dos alunos, oportunizando a cada aluno um tipo de trabalho diferenciado e integrado ao que o(s) professor(es) do ano-ciclo realiza(m) com o grupo ao qual pertence o aluno atendido pelo LA. Geralmente, os alunos são atendidos pelo Laboratório, após encaminhamento, no contra-turno.

Dorneles⁷⁵ ratifica essa opinião quando considera que “os laboratórios de aprendizagem são um espaço institucional privilegiado para o desenvolvimento de um trabalho que contemple a diversidade da

⁷³ SMED, 1996.

⁷⁴ SMED, 1996, p. 42-43.

⁷⁵ DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-217. p. 213.

aprendizagem no seu sentido mais amplo”, podendo ser utilizada uma infinidade de formas de trabalho justamente para atender às especificidades apresentadas pelos diferentes alunos.

2.2.8 As Salas de Integração e Recursos

Já as Salas de Integração e Recursos (SIR) pretendem realizar um trabalho mais qualificado de educação inclusiva, onde há salas regionais com profissionais especificamente formados, que atendem alunos com necessidades educativas especiais de todas as escolas municipais.⁷⁶

2.3 A formação docente⁷⁷

A RME contava com 4.003 professores em seu quadro funcional no ano de 2005 (nas diferentes etapas da educação básica), havendo um considerável aumento se compararmos com o número apresentado em 1989, que era de 2.078, período de início da Administração Popular.

Em relação à formação dos professores, 64,1% possuem pós-graduação, 29,5 % licenciatura e 6,4% nível médio.

A proposta da escola por ciclos acompanha uma prática de formação continuada oferecida a seus professores, como princípio relevante do novo trabalho desenvolvido, incluindo o fomento de sua participação em: seminários, encontros, fóruns, conferências pedagógicas, publicações e outras atividades de aperfeiçoamento. Também estão previstas reuniões semanais nos estabelecimentos de ensino, além da previsão de dez dias por ano para a

⁷⁶ SMED. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 21, mar. 2000.

⁷⁷ Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=195>

formação profissional dos trabalhadores da escola. A progressão funcional está prevista a cada dois anos.

2.4 Considerações parciais sobre a prática na Rede Municipal de Porto Alegre

Os ciclos representam um modismo pedagógico? Ou, ao contrário, revelam uma nova forma de se conceber a escola?

Acreditamos que há um conjunto de elementos – teóricos e práticos – que pode levar a escola por ciclos tanto a se configurar como mais um modismo pedagógico como também a se tornar um efetivo instrumento de mudança da escola.

Esses elementos definidores podem ser desde como se procede ao processo de implantação dos ciclos até a análise dos resultados positivos e/ou negativos porque passam os alunos em relação a suas aprendizagens.

Mudar não é fácil. Implica enfrentar o novo, o desconhecido, a dúvida, a incerteza. Alterar aspectos, mudar a cara e o trabalho de uma instituição como a escola, que há décadas vem fazendo o mesmo tipo de trabalho, é mais difícil ainda. Por isso, a mudança na escola é um desafio.

Esse cenário pode permitir que vislumbremos a extensão do desafio que se coloca ao falarmos em mudar a escola, pois estamos falando em mudar uma cultura amalgamada por muitos anos de repressão política, de enquadramento em uma lógica civilizatória de silenciamentos e mesmidades e de racionalizações científicas uniformizadoras.⁷⁸

⁷⁸ MOLL, 2004, p. 104.

Torna-se ainda mais necessário que o processo de implantação dos ciclos seja construído por todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e famílias. A mudança não pode ser a imposição de alguma idéia defendida por um grupo para ser realizada por outro grupo. Os professores devem definir seus pressupostos teóricos e suas práticas; os alunos devem expressar o que buscam na escola, que futuro desejam; as famílias devem saber e entender porque a escola está mudando, enfim, é necessário estudo, reflexão, diálogo para que as mudanças na escola aconteçam sobre uma base sólida e não sejam apenas tentativas efêmeras. Mistrello⁷⁹ nos alerta:

Significa que a mudança/modificação de uma estrutura institucional-organizacional não garante, por si só, que se modifique os agentes desta estrutura, pois o mesmo olhar, o mesmo descomprometimento, a mesma concepção podem permanecer na nova estrutura criada. Acredito, então, ser este um problema muito mais sério do que tem se apresentado através de muitos discursos teóricos, uma vez que estamos lidando com seres humanos e portanto desestabilizando os sentimentos, as crenças, os desejos das pessoas.

Além da segurança, da capacidade de argumentação, do convencimento⁸⁰ do grupo de professores e direção da instituição em favor de uma mudança na escola, um novo modo de pensar e praticar a escola é necessário, caso contrário os resultados não serão positivos.

O fato dos ciclos terem sido implantados nas escolas não significa que eles tenham conseguido transformar a realidade das escolas, pois as mudanças não acontecem por decretos, elas são o

⁷⁹ MISTRELLO, Janete de Souza. **A implantação de ciclos na rede escolar municipal de POA: relato de uma experiência na escola Anísio Teixeira**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 79 p. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Gestão da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. p. 76.

⁸⁰ No sentido colocado por Vasconcellos (2000a, p. 12), de convencimento como “elemento que dê sentido e força à atividade, propicie o despertar do desejo para a consciência se integrar, se encontrar, se motivar, se dispor para a ação”.

resultado de transformações nas concepções de pais, alunos e professores.⁸¹

Pensamos que a adoção dos ciclos deva ser uma opção da comunidade escolar, nunca uma imposição pela mantenedora da instituição ou qualquer outro agente externo. No caso da RME de Porto Alegre, a primeira escola a trabalhar com os ciclos foi a Vila Monte Cristo, no Bairro Vila Nova, em 1995. Sua construção resultou de uma demanda do Orçamento Participativo. No processo de sua constituição, potencializou-se uma proposta pedagógica alternativa, culminando nos ciclos de formação. Os professores que lá foram trabalhar, estavam cientes da proposta diferenciada e participaram de várias atividades de formação continuada para uma adequada concepção da proposta e, conseqüentemente, execução na prática. Podemos considerar como uma “opção” realizada pelos sujeitos professores. Através da realização da pesquisa socioantropológica levada a cabo pelo coletivo dos professores junto à comunidade, as crenças, os interesses e as necessidades das famílias procuraram ser contempladas na organização do Complexo Temático que estruturou o currículo a ser desenvolvido na escola.

Posteriormente, novas experiências foram ocorrendo em outras escolas da Rede, à medida que se ampliava a abrangência da proposta por ciclos. Hoje, todas são cicladas, mas nem todas funcionam da mesma forma, igualmente não apresentam os mesmos resultados em relação à aprendizagem dos alunos. O processo ainda está em construção e sob avaliação.

⁸¹ BARBOSA, 2004, p. 67.

2.5 Outras experiências: realidade nacional e internacional

Nos últimos anos, algumas propostas alternativas buscando a superação da educação bancária e a reversão dos problemas vivenciados foram elaboradas e executadas nacional e internacionalmente. No Brasil, alguns estados e municípios desenvolveram uma proposta de ciclos em suas escolas. Algumas propostas com mais influência no cenário nacional, outras com menos.

Citamos dois exemplos que tiveram maior visibilidade no cenário nacional: a Escola Plural, experiência realizada na prefeitura de Belo Horizonte/MG, e a Escola Cidadã, em andamento na prefeitura de Porto Alegre/RS.

Essas experiências constituem propostas político-pedagógicas alternativas ao modelo tradicional até então vigente, que se sustentam num outro sentido para a educação, buscando uma nova organização escolar (curricular) com vistas ao sucesso escolar, contextualizadas numa proposta de cidade cultural.

Ao aluno em formação, antes pensado como um futuro trabalhador que deveria adquirir habilidades e saberes necessários para ser inserido no mercado de trabalho, agora é recolocado "o direito de todos à realização plena como sujeitos socioculturais".⁸² A escola passa a ser repensada "como tempos, espaços da cidadania já, dos direitos já".⁸³

A Escola Plural, implantada em 1994 no município de Belo Horizonte, foi organizada em três ciclos de três anos cada para o ensino fundamental, sendo o primeiro ano do primeiro ciclo atendendo a faixa etária dos seis anos. A agrupação ano/ciclo é feita com base na faixa etária. Para os alunos que se

⁸² ARROYO, Miguel G. Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte. **Espaços da escola**, Editora Unijuí, Ijuí, v. 4, n. 13, p. 5-9, jul./set. 1994. p. 6.

⁸³ Idem, ibidem.

encontram em defasagem na relação idade/ano-ciclo, foram criadas as turmas aceleradas. Os alunos na faixa etária entre 9 e 11 anos que se encontram nas turmas de primeiro ciclo devido a reprovações e desistências foram integrados à turma acelerada de segundo ciclo, propondo um trabalho específico com eles. A justificativa para tal ação é: “Se do ponto de vista dos interesses, curiosidades e experiências culturais esses alunos se assemelham aos alunos do Segundo Ciclo, do ponto de vista de algumas habilidades disciplinares, eles se distanciam e, por isso, é preciso pensar em um projeto específico para esse tipo de alunos”.⁸⁴

A proposta de ciclos, apesar de ser apresentada atualmente como inovadora, não é nova no sentido de sua constituição teórica e prática, mas a sua denominação sim. No período compreendido entre 1970 e 1985, o Estado de Santa Catarina empregou o Sistema de Avanço Progressivo (SAP), que em outras localidades pode ser encontrado sob outras expressões, tais como: “promoção acompanhada”, “promoção social”, “progressos contínuos”, “escolas sem graus”, “níveis de orientação”, entre outras. Centra-se, sobretudo, na idéia de que “o aluno progride de acordo com seu próprio ritmo de crescimento”.⁸⁵ Por isso, como inovação educacional da década de 40, também inspirada pelos princípios da escola ativa após 1920, tal proposta acredita nos “sentimentos igualitários, democráticos, de justiça”.⁸⁶ Metodologicamente, ela enfatiza o ensino individualizado e considera “as diferenças individuais, a influência do ambiente, a importância da criança com suas próprias características, a relevância do método, a criatividade”.⁸⁷ Uma questão central que aqui se apresenta refere-se ao professor, por este ser o responsável pelo processo de avaliação formativa e de orientação integral do estudante.

⁸⁴ BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Escola Plural**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994. p. 41.

⁸⁵ SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **O sistema de avanço progressivo em Santa Catarina: uma experiência educacional brasileira**. Porto Alegre: Borges, Ribeiro & Cia, 1985. p. 17.

⁸⁶ SILVA TRIVIÑOS, 1985, p. 15.

⁸⁷ Idem, *ibidem*.

É na Bélgica que a experiência de promoção contínua ganha contornos maiores e significativos após a sistematização e implantação no período 1978-79 e 1979-80, denominada de “ciclo de cinco a oito anos”, agrupando as crianças dos dois últimos anos de educação pré-escolar com alunos das duas primeiras séries da escola primária”.⁸⁸ Com uma avaliação positiva da experiência, ampliou-se em 1980-81 o número de escolas participantes, de 39 no período anterior para 62 escolas primárias, agora com início dos “ciclos de oito a dez anos”. Após, foi implantado o “ciclo de dez a doze anos” e o “ciclo de oito a onze anos”.⁸⁹

Entre as várias conclusões do estudo de Silva Triviños,⁹⁰ a partir da revisão de implantação do SAP em diversos sistemas educacionais, gostaríamos de destacar duas que refletem algumas de nossas preocupações, vindo ao encontro do que pudemos vivenciar no período de coleta de dados em nossa dissertação⁹¹:

[...] 13 - Os sistemas de promoção que respondem ao esquema geral que tem-se denominado SAP precisam, para atingir resultados válidos, ter o apoio de equipes técnicas que forneçam subsídios ao professor sobre maturidade, capacidades, aptidões, níveis de rendimento, etc. dos alunos. [...]

14- É facilmente perceptível a necessidade de planejamentos cuidadosos diante de qualquer tentativa de implantação de sistemas de promoção de progressos contínuos. Não bastam simples medidas administrativas para dar vida a um sistema de promoção que exige máximos cuidados por respeito ao aluno e à comunidade. [...].⁹²

Contemporaneamente, alguns países têm adotado os ciclos: Espanha, França, Argentina, como comprovam estudos recentes.

⁸⁸ SILVA TRIVIÑOS, 1985, p. 45.

⁸⁹ Idem, ibidem.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ As entrevistas semi-estruturadas e observações semi-dirigidas realizadas com professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental foram realizadas no ano de 2000. Ver Oyarzabal (2001a).

⁹² SILVA TRIVIÑOS, 1985, p. 49.

Alguns estudos sobre as características da proposta inovadora dos ciclos de aprendizagem destacam:

- mudança no processo avaliativo; aprendizagem contínua (sem retenção); respeito ao ritmo da aprendizagem de cada aluno; acompanhamento do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno;⁹³
- alunos no centro da ação pedagógica; individualização do percurso de formação; possibilidade (e necessidade) dos professores aprenderem a trabalhar em conjunto com seus pares;⁹⁴
- progressão continuada como alternativa à retenção e solução aos problemas de fracasso escolar evidenciados.⁹⁵

Para Barreto e Mitrulis,⁹⁶ os ciclos:

[...] compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em xeque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período.

⁹³ KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: novas práticas de registro, velhas intenções. **26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, Out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>> Acesso em: 19 dez. 2003.

⁹⁴ PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

⁹⁵ BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

⁹⁶ 1999, p. 28.

Quando da realização de entrevistas semi-estruturadas e observações semi-dirigidas em nossa investigação de Mestrado⁹⁷ em escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Porto Alegre/RS, pudemos vivenciar com maior proximidade a realidade da sala de aula. A maioria das aulas que observamos se desenvolvia num modelo pedagógico tradicional, em que a transmissão do conhecimento era o aspecto central do processo educativo. Nas palavras de Paulo Freire, o que acontecia era a educação bancária. Foram poucos os momentos em que se vivenciava o diálogo, a participação, a autonomia e a construção do conhecimento.

A literatura educacional tem apresentado uma produção vasta em termos de diagnóstico e propostas de mudança e/ou transformação da realidade, oriunda especialmente do âmbito da pesquisa que se tem realizado no país. Porém, essa ampla produção não tem acompanhado as mudanças significativas na prática escolar. Em outras palavras, muito se tem produzido em termos de idéias e pouco de inovador se tem efetivado na prática da sala de aula.

Quando se pensa no fator fundamental que tem gerado o fracasso escolar, a resposta mais simples e fácil está associada à avaliação escolar. Pensa-se que, se houver mudança na forma de avaliação realizada atualmente, os problemas educacionais se resolverão. Não concordamos com tal posição, pois estaríamos sendo condescendentes com uma maneira fixa de olhar, que isola o processo educativo dos demais aspectos da realidade.

Em especial, pensamos que o problema hoje enfrentado na área educacional se deve a um conjunto de fatores. Analisar esses fatores de forma isolada pouco contribuirá para a solução do problema.

⁹⁷ OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Formação de professores, prática pedagógica e reforma educativa: os sentidos discursivos no dizer de professoras de anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso na cidade de Porto Alegre/RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. 214 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001a.

Um argumento é que a adoção dos ciclos possibilita o rompimento da artificialidade imposta pela divisão em séries, mas com o alerta de que essa transição exige uma longa e difícil caminhada.⁹⁸ Só a mudança na forma de organizar os tempos escolares não garante a superação dos problemas enfrentados pela escola:

[...] são necessárias transformações que possibilitem o trabalho coletivo, a avaliação como processo investigatório do desenvolvimento humano, uma concepção epistemológica e pedagógica adequada a uma escola que se organize para a aprendizagem de todos os seus alunos.⁹⁹

Assim, para começarmos um movimento de reversão da crise educativa atual, devemos passar fundamentalmente pela questão da formação e do trabalho docente, priorizando como necessidades: (1) "salários dignos para os professores e sua atualização científica permanente"¹⁰⁰ e (2) "redefinição do trabalho docente", assegurando o "trabalho coletivo entre professores."¹⁰¹

Pensamos que apenas mudar a nomenclatura de uma organização, sem alterar substancialmente as bases teóricas que sustentam a nova proposta, traduzindo-as em uma nova ação, nada contribuirá para a superação das dificuldades educacionais atuais.

Outro aspecto relevante se refere à formação do professor, pois consideramos que as atuais instituições formadoras (existentes em Porto Alegre, grande Porto Alegre e interior do Rio Grande do Sul) não formam o professor para a escola de ciclos, sendo a formação continuada recurso adotado pelos sistemas ou instituições que desenvolvem essa proposta.

⁹⁸ LÜDKE, Menga. A questão dos ciclos na escola básica. **Pátio revista pedagógica**, v. 4, n. 13, p. 49-50, maio-jul. 2000.

⁹⁹ KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 14, p. 9, ago.-out. 2000. p. 9.

¹⁰⁰ GROSSI, Esther Pillar. Por que séries e não ciclos. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 46-48, maio-jul. 2000. p. 48.

¹⁰¹ LÜDKE, 2000, p. 50.

2.6 Contextualização histórica e legal

Estudos na área da História da Educação brasileira apontam que tradicionalmente o ensino em nosso país caracterizou-se por ser formalista e livresco, atendendo aos interesses de grupos sociais elitistas.

No Brasil, as décadas de 1920 e 1930 foram ricas em debates sobre a educação, principalmente sob influência do movimento escolanovista que se apresentava na época, opondo-se à corrente que representava os interesses das escolas católicas. O rico debate da época entre liberais e católicos tinha forte influência dos movimentos escolanovistas europeu e norte-americano.

A Educação Nova é entendida como “a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo”.¹⁰² Entretanto, a ideologia que predomina nessa corrente é a liberal. As questões centrais nos debates dos Pioneiros da Educação Nova incluíam gratuidade e obrigatoriedade do ensino, laicidade e co-educação.

Luzuriaga¹⁰³ destaca quatro períodos principais da Educação Nova:

- 1) Criação das primeiras escolas novas na Europa e na América – 1889 a 1900;
- 2) Formulação das novas idéias ou teorias da educação nova – 1900 a 1907, tendo duas principais correntes: (a) pragmatismo ou instrumentalismo, representada por Dewey e (b) escola ativa ou do trabalho, sendo realizadas reformas do ensino feitas por Kerschensteiner em Munique;
- 3) Criação e publicação dos primeiros métodos ativos – 1907 a 1918, como: Método Montessori, em Roma; Método Decroly,

¹⁰² LUZURIAGA Y MEDINA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1980. p. 227.

¹⁰³ Idem, *ibidem*.

em Bruxelas; Plano Dalton, com Miss Parkhurst; Sistema de *Winnetka*, com Carleton Washburne; Método de Projetos, com Kilpatrick;

- 4) Difusão, consolidação e oficialização das idéias e métodos da educação nova – 1918 a nossos dias.

Já na década de 1930, havia o esboço de um novo rumo para a educação brasileira, movimento liderado por Francisco Campos – primeiro Ministro da Educação e Saúde – sob influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; porém, só na Lei nº 5.692/71 – que reformou os ensinos de 1º e 2º graus – algumas inovações foram apresentadas, destacando-se aqui as denominadas “experiências pedagógicas”.

No período de Francisco Campos no Ministério da Educação já se esboçava a tentativa de se organizar um sistema nacional de educação, pois até aquele momento existiam sistemas estaduais, nem sempre articulados ao sistema central. À época, vários decretos foram efetivados na chamada reforma Francisco Campos, entre eles, os que diretamente se relacionavam com o ensino superior, secundário e comercial. Romanelli¹⁰⁴ destaca que a reforma não impediu que a educação continuasse voltada para as carreiras liberais; o ensino profissional preocupou-se apenas com o ramo comercial, não se efetivando plenamente a implantação do ensino técnico e científico; a seletividade permanecia a característica predominante na estrutura do ensino; enfim, a concepção ideológica autoritária e aristocrática marcava a política educacional naquele momento, espelhando o jogo de forças que representava os embates de poder da sociedade: de um lado, jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, de outro, a velha aristocracia liberal.

Até então, a escola seriada representava a pedagogia tradicional e tecnicista. Conforme já apresentamos anteriormente, a lei 5.692/71 abria a

¹⁰⁴ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

possibilidade de serem pensadas algumas alternativas de organização curricular. Por exemplo, o artigo 64 da lei recomendava a criação pelas escolas de projetos pedagógicos inovadores, voltados para a busca de soluções. A lei posterior – atual LDB 9.394/96 – continua acenando para a diversidade na organização curricular das escolas, conforme suas necessidades e anseios, de acordo com o seu artigo 23. Derivado dessa orientação nacional, igualmente o CEED do Rio Grande do Sul apóia a adoção de propostas alternativas à escola seriada através do Parecer nº 390/2001.

Nossa experiência na docência do ensino superior – atuando há seis anos no curso de Pedagogia de duas universidades privadas no Estado do Rio Grande do Sul – nos tem levado a estudar com maior interesse a realidade educacional brasileira atual e as possibilidades de superação dos problemas enfrentados (ou ao menos sua minimização). Tanto trabalhando com a disciplina de *Políticas Educacionais*, quanto *Didática e Metodologia do Ensino*, ou mesmo nos diferentes *Estágios na Educação Básica*, temos contato, teórico e prático, com estudos e questionamentos sobre a educação não-seriada. Acreditando na possibilidade de uma qualidade superior na educação oferecida a nossos jovens e crianças, desejamos estudar o trabalho desenvolvido atualmente nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Porto Alegre, destacando a organização curricular por ciclos de formação.

Vamos apresentar, no próximo capítulo, uma breve contextualização sobre a linha de estudo que orientou a formação e a análise de nosso *corpus* empírico: a Análise de Discurso francesa sistematizada por Michel Pêcheux.

3 DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO DA ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Optamos por estudar a escola por ciclos através da interpretação e compreensão dos sentidos discursivos de professores atuantes, pais e alunos do ensino fundamental sobre essa forma de organização curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. O estudo discursivo que nos propomos a realizar tem por base a Análise de Discurso de linha francesa que passamos a comentar brevemente a seguir.¹⁰⁵

A Análise de Discurso de linha francesa (AD), fundada por Michel Pêcheux na década de 60 na França, pretende ser uma disciplina que estabelece relações entre a lingüística, a história e a ideologia do discurso. Podemos considerá-la como uma teoria crítica.¹⁰⁶ O quadro epistemológico traçado por Pêcheux coloca a AD como a articulação de três regiões do conhecimento científico:

1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;

2) a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;

3) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).¹⁰⁷

¹⁰⁵ Versão ampliada de: OYARZABAL, G. M. A análise do discurso da linha francesa: Pêcheux – breves notas. In: SILVA TRIVIÑOS, A. N. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001b. 151 p. p. 120-132.

¹⁰⁶ ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

¹⁰⁷ PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma**

Pensando em constituir uma disciplina, e não uma nova ciência, Pêcheux viu a possibilidade de articular a Lingüística às Ciências Sociais, trabalhando suas separações necessárias. Historicamente, a Lingüística caracterizou-se por trabalhar suas questões excluindo a exterioridade, ou seja, o sujeito e a situação; por outro lado, as Ciências Sociais sempre trataram a linguagem como transparente, mera portadora dos sentidos. Então, sendo a AD uma disciplina de entremeio, ela visa não apenas a junção dessas diferentes ordens de conhecimento, mas vai justamente “[...] trabalhar essa separação necessária, isto é, ela vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes”.¹⁰⁸

Além disso, a AD vincula-se diretamente ao campo político, tanto que suas primeiras análises estão relacionadas com o discurso político. Remete-nos ao contexto da França, década de 60, quando a AD tornou-se uma bandeira de luta contra o pensamento positivista hegemônico da época. À primeira vista, pode parecer que a AD vincula-se a práticas abstratas ou idealistas, entretanto, conforme a citação abaixo, podemos confirmar sua vinculação com a prática social via discurso:

Do ponto de vista político, a Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo lingüístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês. Ao lado dessa tendência revolucionária, donde sua relação crítica com a lingüística. A rigor, o que a AD faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria lingüística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época.¹⁰⁹

introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997. p.163-252. p. 163-164.

¹⁰⁸ ORLANDI, Eni. **Discurso, imaginário social e conhecimento.** *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 53-59, jan.-mar. 1994. p. 53.

¹⁰⁹ FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **As interfaces da análise de discurso no quadro das ciências humanas.** Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> Acesso em: 01 out. 2006a. p. 03.

A AD não pretende fazer uma análise textual ou histórica de forma isolada. Por isso, produz uma outra forma de conhecimento, tendo seu próprio objeto, que é o discurso. E esse discurso, próprio da AD, vai ser tematizado como um objeto-fronteira trabalhado nos limites de algumas divisões disciplinares, constituído por uma materialidade lingüística e uma materialidade histórica ao mesmo tempo.¹¹⁰

O discurso "se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia".¹¹¹ Porém, a AD passa por uma fase de análise lingüística através da materialidade lingüística (apontando marcas discursivas), representada pelo intradiscurso, sempre em relação com o interdiscurso, constituído pela memória do dizer (a relação com o ideológico e o histórico).

Pêcheux rompe com a teoria da comunicação, mas continua valorizando a língua (uso da palavra), mostrando também o quanto o sentido é formulado por influência do exterior (assujeitamento do sujeito), uma vez que, para ele, a AD é a disciplina que analisa a produção de sentidos pelos sujeitos e o seu objeto é o discurso, sempre levando em consideração o sujeito que produz sentidos.

A AD não pode ser entendida apenas como uma metodologia. Ela faz parte do referencial teórico que orienta a pesquisa. Nesta, a linguagem é tida numa visão mais ampla e exterior, pois insere-se no campo social, ideológico e histórico. O discurso que se analisa é situado como linguagem funcionando na vida social (história, sujeito,...). O sentido vai sendo construído na interlocução dos sujeitos. A palavra têm diferentes significados para o sujeito, pois cada um ocupa uma posição/lugar no discurso. Por conseguinte, as palavras têm sentidos diferentes dependendo da posição dos sujeitos e da

¹¹⁰ FERREIRA, 2006a.

¹¹¹ ORLANDI, 1994, p. 53.

filiação a uma ou a várias formações discursivas e ideológicas. Assim, pode-se dizer que na AD o importante é a produção de sentidos pelo sujeito.

Existe uma receita de como proceder uma análise seguindo esse referencial? Não. Cada análise é construída a partir do analista (sujeito-analista) frente ao *corpus* empírico constituído e da sua formação e ênfase teórica que pretende empreender em sua análise.

[...] não é “modelo” para a compreensão e interpretação dos discursos; ele não existe pronto, pré-fabricado, nem aceita “encomendas”. Ele precisa ser a cada procedimento de análise, construído, trabalhado, em parceria indissociável com a teoria crítica onde é forjado. Esse cuidado – quase vigilância – com a apropriação imprópria da teoria é uma tarefa que cabe a cada analista assumir, sob pena do barateamento e da diluição do campo teórico, reduzido a uma visão metodológica. E isso se faz pela força do exemplo, com o trabalho consistente, qualificado de cada analista de discurso.¹¹²

Ao mesmo tempo em que as palavras de Ferreira acima citadas nos apontam para inúmeras possibilidades, com um campo fértil de trabalhos a serem feitos, já que cada *corpus* empírico pode originar diversos gestos de leitura,¹¹³ também acentuam nossa responsabilidade em desenvolvermos uma análise coerente aos princípios que formam a AD.

Correremos este risco – o de talvez se desvirtuar da teoria, embora nos esforcemos para que isto não aconteça –, mas o fato é que nossa filiação à AD já vem de anos, desde o início do curso de Mestrado em 1999. Nunca conseguimos definir exatamente o porquê desta filiação, mas agora, revisando algumas produções para a ampliação deste texto, encontramos uma frase, simples, mas que realmente expressa nosso sentimento: “Com afeto ou sem

¹¹² FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do discurso no Brasil: notas à sua história.** Disponível em <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> Acesso em: 01 out. 2006b. p. 4.

¹¹³ Termo muito utilizado na AD que refere-se à interpretação, ou seja, diversas interpretações possíveis a um mesmo referente. Além de Ferreira, Orlandi emprega muito este termo, inclusive publicou um livro sob este título.

afeto, o fato é que ela afeta!”.¹¹⁴ Essa frase foi empregada por Ferreira ao abordar sua experiência com a AD na formação de estudantes de Licenciatura, exprimindo sua constatação de que os alunos não são indiferentes a ela, podem assumi-la ou rejeitá-la, mas nunca ignorá-la. Conosco, a reação foi de aceitação, de acreditar que seus conceitos contribuem com a leitura de nossa realidade e, mais ainda, com a proposição de sugestões para melhoria e aperfeiçoamento das propostas na área da educação.

Nunca é demais salientar que:

A AD é uma disciplina de conhecimento sobre a linguagem que permite alterar, modificar a experiência e, eventualmente, a ação e o comportamento das pessoas. E isso a faz, em muitos casos, uma disciplina nitidamente de intervenção no meio social, político e histórico.¹¹⁵

Voltando ao objeto da AD, o discurso não é apenas transmissão de informação, tampouco fala ou comunicação:

[...] pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos [...]. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc.¹¹⁶

Continua Orlandi: "As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores".¹¹⁷

Disso, podemos inferir que o sujeito recebe os sentidos do exterior, trabalha com eles e usa a língua para produzir os sentidos. Para Pêcheux, o

¹¹⁴ FERREIRA, 2006b, p. 2.

¹¹⁵ FERREIRA, 2006b, p. 4.

¹¹⁶ ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999. p. 21.

¹¹⁷ ORLANDI, 1999, p. 21.

sujeito é descentrado, não é o dono do seu dizer; o que existe é a "ilusão que tem o Sujeito do discurso de estar 'na origem do sentido'".¹¹⁸ O sujeito, no seu discurso, diz algo desde uma posição, e é sustentado pela memória discursiva, entendida como "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra".¹¹⁹ E é com base nesses dizeres disponibilizados pelo interdiscurso que o sujeito será afetado no modo de significar numa situação discursiva dada. Assim, podemos afirmar que a palavra enunciada não é transparente, pois não possui apenas um sentido, bem como que o sujeito não é ele próprio a origem do seu dizer.

É interessante acrescentar o movimento presente na sistematização da AD elaborada por Pêcheux através de suas obras, movimento representativo de uma plasticidade na forma de pensar e conceber esse referencial teórico-analítico, revendo e aperfeiçoando a disciplina. A primeira fase – AD1 – teve *Análise automática do discurso* (1969) como sua obra fundadora. Nesta, Pêcheux apresenta a produção discursiva como uma “máquina auto-determinada e fechada”.¹²⁰ Isso quer dizer que nessa fase parte-se de um “corpus fechado de seqüências discursivas, selecionadas [...] num espaço discursivo supostamente dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas”,¹²¹ onde cada seqüência analisada lingüisticamente passa a ser um pré-requisito para se fazer a análise discursiva do corpus. Assim, pode-se dizer que, para explicar o discurso, basta um procedimento estável, de acordo com níveis (como um bloco homogêneo), “num espaço em que as ‘máquinas’ discursivas constituem unidade, justapostas”.¹²² Nesse contexto, Pêcheux enfatiza o assujeitamento do sujeito, já que a existência de “um sujeito-estrutura determina os sujeitos

¹¹⁸ MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 70.

¹¹⁹ ORLANDI, 1999, p. 31.

¹²⁰ PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997a. p. 311-319. p. 311.

¹²¹ PÊCHEUX, 1997a, p. 312.

¹²² PÊCHEUX, 1997a, p. 313.

como produtores de seus discursos”, criando a ilusão nos sujeitos de que estes são donos de seus discursos, mas, na verdade, são apenas “suportes”, “servos” assujeitados.¹²³ Explicita-se, assim, a presença de um discurso homogêneo identificado pela ideologia da formação discursiva na qual se inscrevia.

Na obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975), que marca a segunda fase – AD2 –, Pêcheux promove um deslocamento teórico a partir de uma atenção maior às “relações entre as máquinas discursivas estruturais que se tornam o objeto da AD”.¹²⁴ Ali, seu objetivo é o de fazer uma teoria materialista do discurso contra o idealismo, ou seja, uma teoria não-subjetivista da subjetividade. Pêcheux vai criticar o sujeito idealista (do ideal kantiano), universal, uno e consciente. Também critica os lingüistas de Port Royal (positivistas). Pêcheux faz essas críticas por acreditar que a lingüística como sistema não dá conta da Semântica; da questão do sentido. Por isso, formula uma teoria que busca apoio no materialismo histórico e na dialética, já que a lingüística é insuficiente.¹²⁵ Portanto, trabalhará, a partir de então, com conceitos como: *formação discursiva*, *interdiscurso*, *intradiscurso*, *ideologia*, entre outros. Nessa fase, também a categoria de contradição faz-se mais presente, pois, inscrita na ideologia, indica que a formação discursiva não é assim tão homogênea, comprovando “[...] que no interior de uma FD coexistem discursos provenientes de outras formações discursivas, cujas relações nem sempre são pacíficas”.¹²⁶

Já na terceira fase – AD 3 –, cuja obra de referência é *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983), há uma reorganização da teoria. Pêcheux abandona a idéia de um modelo fixo para a análise do discurso: não existe mais o acúmulo de etapas. Pensa em momentos simultâneos entre a análise lingüística e a

¹²³ PÊCHEUX, 1997a, p. 311.

¹²⁴ PÊCHEUX, 1997a, p. 313-314.

¹²⁵ MUTTI, Regina. **Seminário Avançado de AD: semestre 00/1**. Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 2000a. Anotação de aula.

¹²⁶ SALDIVAR, Gloria Elizabeth. **A natureza heterogênea do discurso**. Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> Acesso em: 01 out. 2006. p. 2.

discursiva, onde uma implica a outra, onde a interpretação implica no aparecimento de múltiplos sentidos. Essa interação e o movimento constante presente na 3ª fase:

[...] supõe a *reinscrição dos traços destas análises parciais no próprio interior do campo discursivo analisado enquanto corpus*, acarretando uma reconfiguração deste campo, aberto simultaneamente a uma nova fase de análise lingüístico-discursiva: a produção “em espiral” destas reconfigurações do *corpus* vem *escandir* o processo, produzindo uma sucessão de *interpretações* do campo analisado.¹²⁷

Assim, o primado do **outro** começa a ser emergente a partir da identificação da categoria da contradição caracterizando a formação discursiva como heterogênea, desde a AD2, dando uma relevância à diversidade. É a partir dessa fase que são intensificados os estudos sobre a heterogeneidade discursiva, sobretudo com Jacqueline Authier-Revuz e Courtine.

Para fins de conceituação em nosso trabalho, entendemos que a categoria de contradição está ligada à ideologia, pois a ideologia é inerente a toda formação social e constitui o discurso, condicionando o processo de significação do mesmo.

Dessa forma, temos:

[...] a impossibilidade de falar, simplesmente, numa ideologia dominante em contraposição a uma ideologia dominada. Isto se explica porque a divisão está presente na mesma ideologia dominante, devido à luta de classes como contradição histórica que determina seu funcionamento.¹²⁸

Portanto, de acordo com Saldivar, a linguagem – base dos processos discursivos, responsável pela mediação entre sujeito e seu entorno – será marcada pela disputa de forças antagônicas, constituindo-se como um lugar de

¹²⁷ PÊCHEUX, 1997a, p. 316.

¹²⁸ SALDIVAR, 2006, p. 2.

conflito e opacidade, tendo um sujeito descentrado, dividido e incompleto na base do seu dizível.

Após essa apresentação do referencial da AD que sustenta a investigação realizada, no próximo capítulo abordaremos os aspectos metodológicos utilizados para a constituição da pesquisa de campo.

4 PESQUISA DE CAMPO

Nosso trabalho é um estudo de caso de natureza qualitativa e dialética.

Entendemos o estudo de caso como "uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente".¹²⁹ Sua relevância está associada à abrangência da unidade, à complexidade e à determinação dos suportes teóricos que são a base do trabalho do investigador.

Nosso objetivo não é buscar generalizações. Ao contrário, buscamos generalidades, já que "o estudo de caso deve pretender construir um saber em torno de uma particularidade, portanto, o seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso".¹³⁰ Essas generalidades apresentadas nos resultados da pesquisa serão aceitas (ou não) pelos pesquisadores da área, não pretendendo tornarem-se uma lei.

A pesquisa, de natureza qualitativa, em alguns momentos apóia-se em aspectos quantitativos apresentados pelo fenômeno, visto que a análise comporta elementos qualitativos e quantitativos. A natureza qualitativa é predominante em nosso trabalho, não excluindo os aspectos quantitativos, que são abordados como auxiliares à análise qualitativa das informações obtidas, pois entendemos que "[...] a quantidade e a qualidade constituem uma unidade dialética, isto é, que é impossível falar de uma sem referência à outra".¹³¹ A quantidade não se constitui como essência do fenômeno em nossa investigação.

¹²⁹ SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995. p. 133.

¹³⁰ STAKE apud MOLINA, Rosane Maria K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; MOLINA NETO, Vicente (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS: Sulina, 1999. p. 95-105. p. 104.

¹³¹ SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. 4). p. 75.

A abordagem dialética está presente através do desenvolvimento das contradições apresentadas pelo fenômeno na investigação. Com o apoio da dialética, nosso trabalho busca conhecer e descrever o fenômeno em estudo, sua origem e desenvolvimento, daí a importância da ideologia para penetrarmos no sentido opaco dos fenômenos. Também a interpretação, como a busca dos sentidos e das coisas, foi buscada à luz do enfoque dialético.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados em nossa pesquisa, por seguirem a orientação qualitativa, são flexíveis, pois partem de uma estrutura básica. Por isso, eles sofreram alterações sempre que necessário. Utilizamos da entrevista semi-estruturada, do questionário aberto e da análise de documentos.

A entrevista é um dos instrumentos mais usados nas ciências sociais e humanas, já que representa um instrumento sistemático na busca de informações. Pode representar uma espécie de interação social entre o pesquisador e o(s) entrevistado(s). Dependendo da fundamentação teórica que orienta o trabalho do pesquisador, ela pode variar em relação ao tipo. Em nosso estudo, escolhemos realizar a entrevista semi-estruturada¹³² com as professoras, por atender melhor aos nossos objetivos.

A entrevista semi-estruturada parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam ao pesquisador, mas que necessita fundamentalmente da participação do entrevistado no processo de obtenção das informações pertinentes ao objeto em questão. Uma de suas características é a flexibilidade. O pesquisador, imbuído do referencial teórico e dos objetivos que embasam sua investigação, parte de um roteiro básico pré-elaborado, e, no momento da entrevista, de acordo com o diálogo que se estabelece com o entrevistado, tem uma certa flexibilidade para fazer algum

¹³² SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **A entrevista, a observação e o grupo de discussão na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 25 f. Texto digitado.

desvio, seja para um maior esclarecimento, seja para um aprofundamento, seja para entrar em algum ponto que pode ser importante ao tema proposto, mas que anteriormente não foi pensado pelo pesquisador (APÊNDICE A).

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, constituindo parte do *corpus* empírico enquanto referência para a análise das mesmas.

O questionário também foi empregado, embora saibamos de suas limitações em comparação à entrevista. É também um instrumento utilizado na pesquisa qualitativa, cumprindo diversas funções, tais como recolher informações variadas e amplas ou orientar o emprego de futuras entrevistas. Utilizamos um questionário aberto, de cinco perguntas, com o objetivo de possibilitar aos alunos expressarem-se livremente quanto às suas vivências na escola por ciclos, e explicitar seu nível de aprendizagem quanto às habilidades de leitura e escrita (APÊNDICE B). Também junto aos pais foi aplicado um questionário aberto, de seis perguntas, no qual os responsáveis puderam manifestar seu pensamento sobre o tema em questão (APÊNDICE C).

Inicialmente, nossa intenção era a de realizar entrevistas semi-estruturadas com pais e alunos; porém, pela dificuldade de acesso a esses sujeitos, a alternativa mais viável foi aplicar um questionário. Aos pais, o questionário foi enviado por intermédio de seus filhos (alunos na escola), para ser respondido em casa e devolvido à professora referência da turma. Aos alunos, foi solicitado pelas professoras de suas respectivas turmas que o respondessem durante o período de aula.

Trabalhamos com uma escola municipal na cidade de Porto Alegre. Nessa escola, entrevistamos seis professoras e aplicamos o questionário a dezoito alunos. Dos vinte questionários enviados aos pais, quatro retornaram preenchidos.

A escolha da escola aconteceu via indicação de uma professora pertencente ao quadro funcional da instituição. Quando consultada sobre a possibilidade da escola (através de sua Equipe Diretiva) aceitar a entrada de uma pesquisadora para realizar a presente investigação, a mencionada professora disse não haver problema, pois os professores mostravam-se sempre receptivos a esse tipo de atividade. De fato, ao nos apresentarmos à Equipe Diretiva, esclarecendo a pesquisa que realizávamos e a necessidade de desenvolvermos entrevistas com professores e aplicarmos questionários com pais e alunos, fomos muito bem recebidas, inclusive convidadas a participar de reunião do grupo de professores na escola.

Antes de contarmos essa escola, localizada na região leste de Porto Alegre, obtivéramos autorização da SMED para pesquisar em outras duas escolas da zona sul de Porto Alegre, as quais, num primeiro momento, pareceram receptivas, por parte de suas equipes diretivas, mas a seguir inviabilizaram (disfarçadamente, através de mecanismos como solicitar documento fornecido pela SMED, adiar contato para a semana seguinte, informar que devido a atividades diversificadas na escola os professores não teriam tempo disponível, entre outras formas) a realização das entrevistas e a aplicação dos questionários, não oportunizando um contato direto com os professores.

A escolha dos sujeitos na escola onde efetivamente foi realizada a pesquisa aconteceu através da aceitação e disponibilidade em participar da pesquisa.

A fase da coleta de informações exige do pesquisador atividade física, observação, reflexão e paciência; entretanto, a etapa de análise e interpretação das informações apresenta-se ainda mais complexa, e, às vezes, mais difícil, pois o pesquisador está diante de um *amontoado de dados* que exige uma reflexão profunda das informações. Nesse momento, é fundamental que tenhamos o

apoio dos objetivos e da fundamentação teórica que orientam a investigação, apontando as ações do pesquisador.¹³³

O estudo das informações ocorreu em duas etapas: (1) no desenvolvimento do processo da pesquisa e (2) ao final da reunião de todas as informações.

Os aspectos de nosso fenômeno foram descritos, explicados, interpretados e compreendidos através da teoria que sustentou a pesquisa, pelo emprego de suas categorias e de seus conceitos. As informações, ao serem medidas e descritas, originaram quadros e tabelas que serviram de referência para a continuidade do processo de análise de explicação, interpretação e compreensão.

4.1 Contextualização da escola¹³⁴

A instituição pesquisada é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada na região leste da cidade de Porto Alegre. Iniciou suas atividades em março de 2001, já com a sua organização por Ciclos de Formação, decorrente da demanda da região no Orçamento Participativo da cidade em 1999. Está localizada em um bairro da periferia de Porto Alegre, um dos mais pobres da capital. Sua comunidade é formada por quatro grupos distintos: (1) moradores antigos do local próximos à escola, (2) e (3) moradores que vieram para o bairro formando dois grupos de assentados no período 1999-2002, retirados de áreas de risco, e (4) famílias com acentuadas dificuldades de sobrevivência distantes cerca de um quilômetro da escola.

¹³³ SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Análise e interpretação dos dados**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 6 f. Texto digitado

¹³⁴ Algumas das informações apresentadas foram retiradas do site da SMED e outras de relatos informais colhidos na própria escola.

A comunidade é beneficiada, em termos de equipamentos públicos, além da escola, apenas por um posto de saúde, uma associação comunitária e uma praça pública, evidenciando a carência à qual está exposta.

Na escola, atualmente, atuam cerca de 55 professores para atender a 840 alunos aproximadamente. Sobre sua proposta pedagógica, seguem como referência, igual às demais escolas da RME, o Caderno Pedagógico nº 9.¹³⁵

4.2 Contextualização dos sujeitos

4.2.1 As professoras

Foram seis as professoras entrevistadas para a composição de nosso *corpus* empírico. Todas aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Cada uma será identificada com um código para preservar sua identidade, conforme o quadro a seguir:

Código	Turma atuação	Tempo experiência	Tempo na escola	Formação
A	B20	21 anos	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério, nível médio • Licenciatura em História, nível superior • Especialização em História da África, Pós-Graduação
B	B10	17 anos	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério, nível médio • Licenciatura em Pedagogia – Supervisão, nível superior • Especialização em Educação Infantil, Pós-Graduação

¹³⁵ SMED, 1996.

C	I e II Ciclos – Artes e JA (5 anos idade)	Faltam 2 anos para aposentadoria	1 ano (antes, trabalhou por cinco anos na SMED, setor financeiro)	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério, nível médio • Licenciatura em Pedagogia – Orientação, nível superior • Especialização em Educação Infantil, Pós-Graduação
D	TP I Ciclo (BP) e A20	10 anos (2 anos na Ed. Infantil e 2 anos na supervisão, anteriormente)	6 anos no Município, com interrupção na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério, nível médio • Licenciatura em Pedagogia – Supervisão, nível superior • Especialização em Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental, Pós-Graduação
E	B30	Não informado	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em matemática, nível superior
F	B10 e Volante	10 anos	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério, nível médio • Licenciatura em Pedagogia, nível superior • Especialização em Psicomotricidade, Pós-Graduação

Quadro 2: Informações sobre as professoras entrevistadas

A essas informações, podemos acrescentar que cinco das seis professoras trabalham com regime de 40 horas na própria escola, nos turnos manhã e tarde. A Professora E, por sua vez, cumpre 20 horas no turno da manhã na escola através de uma permuta, e as demais 20 horas no turno da tarde em uma escola estadual em bairro próximo.

Sobre os ciclos em que atuam, duas atuam no I Ciclo (Professoras C e D), e as demais no II Ciclo.

O tempo total de experiência das professoras como docentes vai de dez anos a pouco mais de vinte anos, como é o caso da Professora C, que se

aproxima da Aposentadoria. O tempo de experiência na escola varia de um a cinco anos.

Sobre a formação das professoras entrevistadas, cinco possuem como formação inicial o Curso de Magistério realizado em nível médio (a partir de 1996, denominado Curso Normal) e, posteriormente, curso de Licenciatura em nível superior e curso de Especialização em nível de Pós-Graduação. Uma das professoras (Professora E) realizou somente o curso de Licenciatura em Matemática em nível superior.

4.2.2 Os pais

Foram enviados questionários a vinte responsáveis de alunos, entretanto, retornaram apenas quatro, os quais estão indicados no quadro abaixo:

Código	Responsável	Escolaridade	Ocupação
RA	Mãe	Ensino fundamental	Desempregada
RB	Pai e Mãe	Não informada	Servente/do lar
RC	Mãe	Ensino médio	Promotora de vendas externas
RD	Mãe	Ensino fundamental	Faxineira

Quadro 3: Informações sobre os pais/responsáveis que responderam ao questionário

As hipóteses que temos a respeito do pequeno número de questionários respondidos pelos responsáveis são: dificuldade para o preenchimento, falta de maiores informações sobre o porquê do questionário recebido ou até mesmo desinteresse.

Das informações presentes no quadro 3, podemos inferir que as mães tiveram maior disponibilidade de tempo para preencher o questionário, pois apenas um pai participou junto com a mãe. Também podemos dizer que os responsáveis que participaram têm uma escolaridade favorável, por possuírem o ensino fundamental (duas mães) e o médio (uma mãe), o que não representa a maioria da realidade da comunidade escolar, extremamente carente e com baixos níveis de escolarização.

4.2.3 Os alunos

Dos vinte questionários entregues a alunos de seis turmas do II e III ciclos, dezoito deles foram devolvidos, conforme discriminação no quadro a seguir:

Código	Sexo	Idade	Turma que frequenta
AA	Feminino	10 anos	1º ano do II ciclo – B13
AB	Feminino	9 anos	1º ano do II Ciclo – B14
AC	feminino	11 anos	2º ano do II Ciclo - B21
AD	Masculino	11 anos	2º ano do II Ciclo – B21
AE	Feminino	11 anos	3º ano do II Ciclo – B31
AF	Feminino	11 anos	3º ano do II Ciclo – B31
AG	Feminino	Não informada	2º ano do III Ciclo - C21
AH	Masculino	14 anos	2º ano do III Ciclo - C21
AI	Feminino	15 anos	2º ano do III Ciclo - C21
AJ	Feminino	14 anos	2º ano do III Ciclo - C21

AL	Masculino	15 anos	2º ano do III Ciclo - C21
AM	Feminino	16 anos	2º ano do III Ciclo - C21
NA	Feminino	15 anos	3º ano do III Ciclo – C31
AO	Feminino	17 anos	3º ano do III Ciclo – C31
AP	Feminino	18 anos	3º ano do III Ciclo – C31
AQ	Feminino	14 anos	3º ano do III Ciclo – C31
AR	Feminino	15 anos	3º ano do III Ciclo – C31
AS	Feminino	16 anos	3º ano do III Ciclo – C31

Quadro 4: Informações sobre os alunos que responderam ao questionário

Ao elaborarmos esse quadro, chamou muito nossa atenção a idade apresentada pelos alunos que estão freqüentando o III Ciclo, especialmente aos alunos do 3º ano (conclusão do ensino fundamental, prevista para os quatorze anos de idade): encontramos alunos de até 18 anos freqüentando-o. A escola não oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; por esse motivo, talvez, os alunos mais velhos estejam freqüentando o ensino fundamental regular.

Apresentamos, no próximo capítulo, o processo analítico realizado a partir do *corpus* empírico constituído pelas professoras, alunos e responsáveis dos mesmos que participaram da investigação realizada.

5 ANÁLISE DOS RECORTES DISCURSIVOS

Nosso *corpus* empírico foi construído com base na realização de entrevistas semi-estruturadas com seis professoras atuantes em uma escola municipal na zona leste da cidade de Porto Alegre/RS, organizada em ciclos desde a sua fundação há cinco anos. Essas entrevistas aconteceram no ambiente institucional, no período semanal de planejamento, em que os alunos são atendidos pelos professores especializados (educação física, artes ou língua estrangeira – espanhol) ou pela professora volante do respectivo ciclo. As entrevistas foram gravadas em áudio e, após, transcritas para constituírem o material submetido à análise discursiva.

O *corpus* empírico também foi constituído pela aplicação de um questionário com quatro pais e dezoito alunos. Aos pais, os questionários foram enviados por intermédio de seus filhos, estudantes na escola. Dos vinte questionários enviados, apenas quatro retornaram. Aos alunos, foi solicitado que preenchessem o instrumento durante o período regular de aula.

A partir desse *corpus*, podemos afirmar que estamos trabalhando com um discurso pedagógico, pois ele foi constituído a partir do espaço institucional da escola e pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores, pais e alunos. Assim, interessa-nos trabalhar com as condições de produção desse discurso e analisar os sentidos nele presentes, acerca do trabalho realizado pela escola por ciclos no contexto pesquisado.

Seguindo as idéias de Orlandi,¹³⁶ entendemos que o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores e, portanto, se constitui a partir de determinadas condições que incluem o contexto sócio-histórico (ideologia). Para identificar os sentidos presentes nos jogos discursivos, necessitamos trabalhar a relação

¹³⁶ ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

entre as formações discursivas e as formações ideológicas. Fontes de todos os dizeres, esses dois tipos de formações trazem em si as relações entre um discurso com outros existentes e ainda outros possíveis, mostrando que os sujeitos são responsáveis pela retomada de sentidos preexistentes à sua enunciação, não pela fonte primeira do seu dizer. Há, sim, a ilusão no sujeito de que ele seja a fonte do seu dizer, como nos coloca Pêcheux¹³⁷ sobre o esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico.

Entendemos Formação Discursiva (FD) a partir da definição de Pêcheux: “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...]”.¹³⁸ Portanto, explicitamos aqui a relação direta entre as formações ideológicas e as formações discursivas que nos permitirá apontar os sentidos presentes nos discursos analisados, ressaltando a relação de não-transparência na produção das palavras, expressões, proposições e outras marcas lingüísticas presentes nas enunciações. É importante ressaltarmos, também, que as FDs não constituem um todo homogêneo e estabilizado; em seu interior podem estar contidos sentidos contrários, contraditórios e discordantes, justamente mostrando o movimento interno presente na FD.

Para Orlandi,¹³⁹ o discurso, em seu funcionamento, pode ser dividido em três tipos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Essa classificação é feita por Orlandi tendo por base o referente (objeto do discurso) e os participantes do discurso (interlocutores). No discurso lúdico, o objeto se faz presente e os interlocutores estão expostos a essa presença. No polêmico, o objeto se mantém, mas não a exposição dos seus interlocutores, inclusive pode dominar seu referente indicando perspectivas particularizadas. Já no autoritário, o

¹³⁷ PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997b.

¹³⁸ PÊCHEUX, 1997b, p. 160.

¹³⁹ ORLANDI, 1987.

referente está ausente pelo dizer, ou seja, há uma agente que domina os interlocutores. Orlandi vai situar o discurso pedagógico justamente nesse terceiro tipo de discurso, o autoritário, pois afirma que nesse tipo se constituem e se reproduzem as máximas consideradas como válidas para a ação e, portanto, obrigatórias. Diz ela: “Aparece, pois, como *algo que deve ser*. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade”.¹⁴⁰ Dessa forma, haverá a fixação do ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Ou seja, posições definidas são marcadas e envolvendo uma relação desigual de poder. Na escola, o professor é o representante do poder oficial, da supremacia em relação ao aluno, que se encontra numa posição inferior. A voz do professor é a dominante. O que o professor (ou a escola) diz é considerado como lei, como algo que deve ser.

Em nossas entrevistas, encontramos algumas dessas *máximas* que Orlandi destaca como enunciações típicas do discurso pedagógico autoritário, através da marca *tem que* e suas variáveis, conforme as seqüências discursivas (SD) a seguir:

SD1: [...] *Nem tudo é tudo solto, nem tudo é tudo preso, mas eles vão ter que se adaptar e aí são os conflitos.* (Professora F)

SD2: [...] *então eles já sabem como funciona, já sabem o que eles têm que fazer, o que eles não têm que fazer.* (Professora F)

Nas duas seqüências discursivas anteriores, a professora refere-se aos alunos, indicando a relação autoritária na qual eles se encontram, em sua condição passiva no discurso, resta-lhes apenas submeter-se às ordens do

¹⁴⁰ ORLANDI, 1987, p. 23.

sujeito professor, que se encontra em uma situação ativa no seu dizer. O professor organiza a situação pedagógica, é o seu representante oficial; ao aluno, cabe apenas adaptar-se ao que lhe é proposto. Em consequência dessa adaptação na escola, os alunos acabam criando estratégias de sobrevivência adequadas a cada situação imposta, pois aprendem o que “tem que” e o que “não tem que” fazer.

Em relação ao seu próprio trabalho desenvolvido, as professoras também se reportam a um sentido de obrigação, de algo que deve ser feito independente de sua vontade ou de suas concepções, agora não mais numa posição de indicar o que tem que ser feito, mas na posição de cumprir algo que deve ser feito, conforme as seqüências discursivas a seguir.

SD3: [...] *Nós é que temos que dar conta.* (Professora F)

“Nós”, nessa enunciação, refere-se à professora entrevistada e demais professores da escola, os responsáveis diretos pela organização do ensino para que aconteçam as aprendizagens dos alunos. Temos aqui, então, de um lado, a postura consciente da professora sobre sua responsabilidade e dos demais colegas em relação a fazer todo o possível para que os alunos aprendam, e, de outro, o fato de vozes externas estarem delegando a obrigação do aluno aprender. O professor “tem que dar conta” dessa aprendizagem, ou seja, nele é depositada toda a responsabilidade do aprender ou não-aprender de seu aluno. Na enunciação, não é da Secretaria de Educação, não é da Escola, não é da família, não é da Sociedade como um todo a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, mas sim do professor – ser individual –, que deve organizar o processo educativo, dando conta das aprendizagens, fazendo a qualquer custo com que o aluno aprenda, independente até mesmo das condições físicas e econômicas que podem influenciar nesse processo. Não

interessa se há somente quadro e giz, mas o professor tem que ensinar e o aluno tem que aprender.

SD4: [...] *E os meus pequenininhos, mesmo, quando eu entrego uma avaliação, eu até já digo para os pais, porque tem que fazer por escrito, não é? Eu digo: “Olha, mãe, pai, ele já avançou. Tudo isso aqui já não é mais.” Porque a gente tem que entregar muito antes também para a coordenação poder fazer uma análise, aquela coisa do escrito.* (Professora C)

Aqui nos é mostrado que a professora, apesar de ocupar uma posição ativa no discurso pedagógico (na relação Professor-Aluno), em alguns momentos também passa a ocupar uma posição passiva (na relação Professor-Professor), pois tem que se submeter a certas atividades independente de sua vontade. Além de ser “obrigada” a registrar a avaliação de seus alunos, a professora é “obrigada” a mostrar os registros previamente à Supervisão da Escola para atestar sua adequação ou não. Dessa forma, a professora acaba atribuindo um sentido de obrigação ao que lhe é imposto, como algo dado, naturalizado, sem questionamento; da maneira como está sendo realizada, a avaliação (ou a expressão dessa, para sermos mais exatos) parece desvinculada do processo de ensino-aprendizagem. A professora acaba assumindo uma posição de concordância com a situação, ela aceita porque é assim que “tem que ser”, mostrando o seu assujeitamento na relação com seus pares (Supervisão da escola, que é desempenhada por professor(a) também).

Em relação à realização de certas atividades desempenhadas pelo professor na escola por ciclos, as próximas duas seqüências discursivas apontam que o sentido de obrigação pode ir além de puro e simples acatamento a ordens superiores: pode indicar busca de alternativas, em que o professor volta a ocupar uma posição mais ativa. A professora não se conforma com a situação de não-aprendizagem do aluno, ela deve buscar

alternativas (SD5); assim como deve buscar alternativas para a passagem de um aluno de uma Turma de Progressão para uma turma de Ano-Ciclo, pois, de acordo com a proposta pedagógica dos Ciclos, o período máximo do aluno em TP é de dois anos. A partir disso, ele deve ser inserido em outra turma (SD6).

SD5: [...] *Por isso que eu digo que a gente tem que achar formas de ajudar essas crianças que têm mais dificuldade. (Professora C)*

SD6: [...] *Então passa de 2 anos [aluno na Turma de Progressão] a gente tem que tentar enturmá-los. (Professora D)*

Tipicamente autoritária, temos a seguinte seqüência discursiva que nos remete a um modelo pedagógico diretivo, cujo postulado máximo para explicar o processo de ensino-aprendizagem é através da transmissão do conhecimento.

SD7: [...] *então o caderno tem que estar cheio de cópia, então tá ótimo. (Professora B)*

Aqui a professora traz em sua enunciação a presença da voz dos pais dos alunos, cujo ideal de aprendizagem é através do modelo diretivo, tradicional, acreditando que o aluno é uma tábula rasa e a aprendizagem só será alcançada se o professor imprimir nele os conhecimentos representativos do meio externo, por meio de atividades mecanizadas e repetitivas, sem sentido e significado aos alunos. A dualidade de sentidos sobre o processo de ensino-aprendizagem está presente na luta travada entre a escola, na figura de seus professores, e as famílias, cujos ideais são contrários: os pais desejam

cadernos cheios, e os professores desejam mostrar que há outras maneiras de se aprender, posições que correspondem a modelos epistemológicos diferentes. Conforme a enunciação, quando os pais encontram cadernos cheios, ficam felizes, acreditando que dessa forma as aprendizagens de seus filhos estão asseguradas.

Um dos recursos utilizados pela professora D, na SD8, para “convencer” os pais de que a escola propõe um trabalho diferenciado, não privilegiando a cópia, é a instauração do diálogo, promovendo uma interlocução mais efetiva quanto aos sentidos contraditórios na organização do processo de ensino-aprendizagem.

SD8: [...] *é assim, através do diálogo, que a gente vai indo com eles e fazendo com que entendam esta outra estrutura da escola. (Professora D).*

Becker¹⁴¹ afirma que cada modelo pedagógico existente (ensino-aprendizagem) corresponde a um modelo epistemológico, que, por sua vez, define as concepções sobre como se acredita que se possa aprender e, conseqüentemente, como se acredita que se deva ensinar para que algo seja aprendido. Portanto, para Becker, são três os modelos epistemológicos: empirista, apriorista e relacional. Essas três epistemologias sustentam, respectivamente, os seguintes modelos pedagógicos: diretivo, não-diretivo e relacional.

Ainda a partir da SD8, podemos inferir que a professora está filiada a um modelo epistemológico e pedagógico relacional, pois acredita que “[...] o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação”.¹⁴² É a partir dessa sua concepção que

¹⁴¹ BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan.-jun. 1994.

¹⁴² BECKER, 1994, p. 92.

ela propõe que o seu fazer seja uma “*outra estrutura de escola*”, ao contrário dos pais (uma parte deles), que demonstram acreditar num modelo pedagógico diretivo sustentado por uma epistemologia empirista, implicando na crença de que “[...] o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social”,¹⁴³ através do mito da transmissão do conhecimento. Essa é a escola que muitos pais buscam para seus filhos: uma escola que transmita os conteúdos legitimados por uma classe dominante e que sejam repassados pelos professores sem questionamento sobre a importância ou não desses, sobre a contribuição ou não para a transformação da sociedade na qual vivemos.

5.1 Heterogeneidade: a presença dos discursos religioso e científico

As formações discursivas não se apresentam como um todo homogêneo e fechado, impermeável às influências externas. Pode haver penetração de sentidos de uma formação discursiva em outra. Na AD,

[...] a heterogeneidade se relaciona com o interdiscurso, o exterior constitutivo que dá condições para a construção de qualquer discurso, num processo de reelaboração ininterrupta que comporta toda a historicidade inscrita tanto na linguagem quanto nos processos discursivos.¹⁴⁴

Em nosso estudo, foi possível identificar a presença marcada dos discursos religioso e científico na enunciação de quatro professoras entrevistadas. Examinaremos tais situações a seguir.

¹⁴³ BECKER, 1994, p. 90.

¹⁴⁴ SALDIVAR, 2006, p. 3.

SD9: [...] *Porque quando eu vim trabalhar no ciclo, eu achava que era o céu... Eu achava que era o céu. E aí, com a realidade, ela é diferente. (Professora F)*

Quando a professora F define a organização curricular da escola por ciclos comparando-a ao céu, remete-nos ao discurso religioso que difunde a idéia de existir, após a morte, ou seja, na vida eterna, duas possibilidades de encaminhamento: o Paraíso, representando pelo céu, o bom, próximo à presença de Deus; e o Inferno, no centro da Terra, representado pelo fogo, o mal, na presença da figura do diabo.

A professora F, ao enunciar sobre os ciclos, remete-nos à idéia de que há uma dualidade – como se fosse o bom e o mal – nessa forma de organização curricular. Na enunciação produzida, a professora compara sua visão inicial sobre os ciclos, antes de trabalhar na escola, “*eu achava que era o céu*”, a uma situação ideal, em perfeito funcionamento, sem problemas. Uma comparação ao Paraíso, um lugar só de vivências prazerosas, agradáveis e sagradas. Entretanto, ao desenvolver seu trabalho, muda de posicionamento, enunciando que “*com a realidade, ela é diferente*”, referindo-se que agora não mais atribui unicamente o sentido anterior de “céu”, de “Paraíso”, podendo nos levar a identificar que ela também recorre ao sentido oposto da dualidade apontada: o “Inferno”, o profano, o problemático, a instabilidade, o caos, para referir-se ao cotidiano enfrentado nos ciclos.

Ou seja, identificamos em sua enunciação a presença contraditória de duas situações sobre os ciclos: por um lado, o “céu”, momento estável, de conforto, de segurança, de afirmação; por outro, o “inferno”, momento instável, de desconforto, de insegurança, de incertezas. Há um deslizamento de sentidos enunciado pelo sujeito-professora, mudando de posições, ora o “céu”, ora o “inferno”; evidenciando as diferenças entre o estado possível e o estado real dos ciclos.

Sobre o aluno estar freqüentando a escola, a professora A enuncia:

SD10: [...] *porque tem alunos que se tu olhar assim estão ainda na escola assim tu não sabe porque, chega a ser um milagre, de conseguir com que alguns assim ainda tenham a força de vontade de vir devido às condições que eles passam, então isso aí a gente leva em consideração também.* (Professora A)

Nessa enunciação, a permanência do aluno na escola é considerada como um “*milagre*”, pois o esperado seria que esse aluno estivesse fora da escola. A professora acredita na importância do aluno estar na escola, tanto que justifica o seu ponto de vista esclarecendo que, mesmo com vários problemas em sua realidade (de ordem econômica, social, política, etc.) – “[...] *as condições que eles passam [...]*” –, ainda assim o aluno supera as condições adversas e permanece na escola. O “*milagre*” enunciado nos remete para “algo” ou “um ser superior”, um agente externo, que dá condições para que essa situação não esperada aconteça, subvertendo a normalidade (o esperado). Entretanto, essa subversão está associada a um sentido idealista, pois as condições concretas de superação das dificuldades não são encontradas na prática social, mas sim numa idéia espiritual sem base material. Aqui podemos vislumbrar outra dualidade: o plano material x o plano espiritual; o plano humano x o plano divino.¹⁴⁵

A seguir, apresentamos duas enunciações que trazem, marcadamente, a personificação do sujeito que domina a interlocução no discurso religioso autoritário: Deus. Orlandi¹⁴⁶ relaciona essa idéia com a definição de Althusser para a ideologia religiosa cristã. Diz a autora:

¹⁴⁵ ORLANDI, 1987.

¹⁴⁶ Ibidem.

Althusser destaca ainda – ao haver interpelação dos sujeitos com uma identidade pessoal – o fato de que há uma condição absoluta para se pôr em cena sujeitos religiosos cristãos: só existe essa multidão de sujeitos religiosos possíveis porque existe um Outro Sujeito único absoluto. O autor passa então, a distinguir o Sujeito dos sujeitos vulgares: Deus é o Sujeito e os homens são os seus interlocutores-interpelados, os seus espelhos, os seus reflexos (não foram criados à Sua imagem?).¹⁴⁷

Assim, tanto a professora E (SD11) quanto a C (SD12) recorrem ao Sujeito Deus em suas enunciações, mostrando que são interpeladas ideologicamente, assujeitadas ao discurso religioso cujos sujeitos (homens) estão submetidos ao Sujeito (Deus), indicando uma nova dualidade: “[...] o conteúdo da ideologia religiosa se constitui de uma contradição, uma vez que a noção de livre arbítrio traz, em si, a de coerção”,¹⁴⁸ marcada na SD11 pelas expressões “*eu fico desesperada*” e “*Meu Deus, eu não quero sair daqui [...]*”.

SD11: *Eu fico desesperada porque eu sou permutada para cá, tu imagina, eu só penso assim: “Meu Deus, eu não quero sair daqui, não quero sair daqui! Se um dia me tirarem daqui o que eu vou fazer?” Porque realmente é onde eu me realizo como professora, é onde um profissional consegue se realizar, é onde tu realmente vê que teu trabalho tem sentido, que tudo tá envolvendo tudo, não é só o conteúdo, é o ser humano, o ser humano aqui tem valor, é conteúdo também, mas o ser humano é valorizado.*(Professora E)

Na enunciação acima, no marco do discurso religioso, identificamos o Sujeito (Deus) como o locutor e os sujeitos (os homens) como ouvintes, anulando a autonomia dos segundos em relação ao primeiro. A professora enuncia sua condição provisória na escola, pois ela é permutada do Estado, e na condição possível de futuramente ter que deixar de trabalhar na escola

¹⁴⁷ ORLANDI, 1987, p. 241.

¹⁴⁸ ORLANDI, 1987, p. 242.

municipal, por ciclos, assujeita-se ao domínio do poder divino que teria forças para decidir sobre sua permanência.

SD12: [...] *esta escola é, como eu te digo, uma escola abençoada. Então, todos auxiliam todos, se há alguma dificuldade conversa com o teu colega, ele te dá idéias, tu trazes material. [...] Foi até uma coisa abençoada por Deus. (risos.) (Professora C)*

Na seqüência acima, além de evocar novamente ao Sujeito Deus em sua enunciação, a professora C também distingue a escola como um local abençoado, ou seja, com graça divina, com aprovação de Deus, à semelhança de uma outra instituição, a Igreja. Comparando essas duas instituições, poderíamos dizer que a escola é como a casa de Deus, os professores e os alunos são os seus adeptos que procuram conforto ou realizar pedidos para a superação de suas dificuldades.

Já a seqüência discursiva treze nos aponta para a presença, além do discurso religioso, do científico, ampliando a relação entre os sentidos possíveis na enunciação da professora C.

SD13: [...] *É tipo a história da semente, tu semeia em vários lugares, mas se tu tens o solo fértil ela brota, e eu acho que aqui, realmente, para a minha volta, eu caí no lugar certo. (risos.) (Professora C)*

O que temos aqui? Temos a recorrência a duas formações discursivas – a religiosa e a científica – como fontes do sentido retomado pela professora ao referir-se a sua presença e ao trabalho realizado na escola. Além do discurso científico, que indica um conjunto de condições ideais para que uma sementeira aconteça, tais como tipo de solo, água, luz, etc., no discurso

religioso, nos remetemos à Parábola do Semeador, presente no Evangelho de Marcos, capítulo 4, versículos 2 a 20: “[...] Ouvi: Eis que saiu o semeador a semear [...] E outra que caiu em boa terra e deu fruto, que vingou e cresceu; e um produziu trinta, outro sessenta, e outro cem [...]”. Nesse momento, a professora se compara a uma semente, pois foi colocada pelo Semeador (Deus) em solo fértil (escola).

Dessa forma, podemos ver que o discurso pedagógico está permeado de sentidos oriundos das formações discursivas religiosa e científica mobilizadas pelas professoras em suas enunciações.

5.2 Sentidos discursivos sobre a escola por ciclos

5.2.1 O que dizem as professoras

Todas as professoras entrevistadas filiam-se à escola por ciclos. Em suas enunciações, apresentam aspectos positivos e outros que devem ser aperfeiçoados, mas não deixam de serem favoráveis à constituição da escola por ciclos e do trabalho que a mesma realiza.

Quando procuramos identificar os sentidos presentes no discurso das professoras, estamos retomando suas condições de produção, principalmente buscando entender como acontece sua filiação a tais formações discursiva e ideológica.

Dessa forma, entendemos que o sujeito ideológico é interpelado por uma evidência que é veiculada para mascarar uma norma identificadora nos discursos produzidos. A ideologia, conforme nosso entendimento seguindo a Pêcheux, designa “o que é e o que deve ser”¹⁴⁹, materializando-se através da linguagem e fornecendo evidências para que as palavras funcionem de modo a

¹⁴⁹ PÊCHEUX, 1997, p. 159-160.

se fixar e a mascarar em um enunciado algum sentido que, se pretende, seja aceito sob a “transparência da linguagem”.¹⁵⁰

O sentido não existe em si mesmo, mas é determinado pelo jogo da formação discursiva inscrita em uma formação ideológica (não transparência da palavra), ou seja, dependendo da posição ideológica na qual se encontra o sujeito ao produzir sua enunciação. Assim, “[...] diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.¹⁵¹

Uma mesma palavra pode receber diferentes sentidos dependendo da formação discursiva a qual está inscrita, pois o sentido não é único, não é literal; mas, ao contrário, se constitui na relação com outras palavras da mesma formação discursiva. Ao mesmo tempo, também podemos afirmar que a palavra, ao passar de uma formação discursiva a outra, pode apresentar variação no seu sentido. Além disso, também é possível dizer que palavras diferentes podem ter o mesmo sentido se estiverem numa mesma formação discursiva. Daí a importância de reconhecermos que a constituição do sentido acontece na formação discursiva.

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.¹⁵²

Selecionamos algumas seqüências discursivas que mostram os sentidos atribuídos pelas professoras à escola por ciclos:

¹⁵⁰ PÊCHEUX, 1997, p. 160.

¹⁵¹ PÊCHEUX, 1997, p. 161.

¹⁵² PÊCHEUX, 1997, p. 163.

* adaptação:

SD14: [...] *então quando eu cheguei aqui foram várias adaptações que eu tive que fazer, até brincava assim que eu era um ET no meio da... a clientela...[...]. (Professora A)*

O sentido de adaptação presente na enunciação da professora A refere-se à posição ativa que ela assume, pois indica que houve uma modificação em relação ao tipo de trabalho – prática docente – realizado, ou seja, anteriormente, numa escola não ciclada, realizava o trabalho na forma X e, depois, ao ingressar numa escola ciclada, passou a desempenhar um trabalho não-X. A palavra adaptação pode nos remeter a um sentido de acomodação, mas a professora A está posicionando-se ativamente com o intuito de filiar-se ao trabalho na escola por ciclos que, por seu embasamento teórico, constitui-se de aspectos distintos da escola seriada. Isso implica dizer que a passagem da escola seriada para a escola por ciclos não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas, fundamentalmente, de práticas pedagógicas, incluindo aí, por exemplo, as concepções de mundo, de educação, de ensino-aprendizagem que embasam as mesmas.

* encantamento e esforço:

SD15: [...] *eu acho que aqui a coisa tem andado da melhor maneira possível, a gente se esforça pra isso, por isso estou aqui, eu estou contente com o trabalho dessa escola [...] eu me encantei quando vim, eu passei por 3 ou 4 escolas antes e me encantei quando cheguei aqui. (Professora B)*

A professora B indica que a sua posição de encantamento pelo trabalho que a escola realiza com os ciclos é resultado de um trabalho coletivo, tanto

que aponta “*a gente se esforça pra isso*”, ou seja, o “a gente”, refere-se à primeira pessoa do plural da conjugação dos verbos – nós – enquanto grupo de professores da escola. Credita o resultado positivo do trabalho que a escola realiza ao grupo e não à sua atuação individual. Ao mesmo tempo, podemos inferir que a importância do coletivo se destaca como uma necessidade à colocação em prática da proposta dos ciclos, pois, conforme o dizer da professora, a sua passagem por outras escolas não resultou numa filiação aos ciclos. O estado de encantamento presente no discurso da professora poderia nos remeter a um sentido de imobilidade, de contemplação, de passividade; entretanto, é justamente o contrário que está na base do seu dizer, pois indica que ao filiar-se ao trabalho realizado pela escola, mobiliza seus esforços no sentido de dar continuidade ao trabalho positivo que o grupo de professores vem realizando – “*a gente se esforça pra isso*”.

* realização:

SD16: [...] *então eu me sinto em casa, muito à vontade. É muito legal o trabalho aqui. [...]*
Mas eu adoro, é o tipo de trabalho que eu faço e me realizo. (Professora C)

Nessa enunciação, a professora C aponta a importância de desempenhar uma função que corresponda a uma realização pessoal e profissional. Sabemos que a atividade laboral que desempenhamos em nossa sociedade capitalista nem sempre está associada a uma realização pessoal.

Para Marx, o trabalho corresponde à condição da existência humana, a transformação da natureza pela ação humana:

Para o casaco, tanto faz ser usado pelo alfaiate ou pelo freguês do alfaiate. Em ambos os casos ele funciona como valor

de uso. Tampouco, a relação entre o casaco e o trabalho que o produz muda, em si e para si, pelo fato de a alfaiataria tornar-se uma profissão específica, um elo autônomo da divisão social do trabalho. Onde a necessidade de vestir o obrigou, o homem costurou durante milênios, antes de um homem tornar-se um alfaiate. Mas a existência do casaco, do linho, de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.¹⁵³

Queremos, com essas idéias, distinguir entre uma acepção de *trabalho* como atividade reveladora da humanidade, e o *trabalho assalariado*, que serve como meio para a obtenção da expansão do capital utilizando-se da atividade física até o esgotamento das forças do homem. Assim, ao capitalismo serve o sentido negativo do trabalho, ou seja, o trabalho assalariado, que esgota as forças físicas e mentais do trabalhador e ao mesmo tempo lhe priva da apropriação do resultado do seu esforço.

Para Marx e Lafargue:

[...] o trabalho, em si mesmo, é uma das dimensões da vida humana que revela nossa humanidade, pois é por ele que dominamos as forças da natureza e é por ele que satisfazemos nossas necessidades vitais básicas e é nele que exteriorizamos nossa capacidade inventiva e criadora – o trabalho exterioriza numa obra a interioridade do criador.¹⁵⁴

A professora C parece, num primeiro momento, aproximar-se ao sentido de trabalho atribuído por Marx, de realização da condição humana, sem o esgotamento das forças físicas e mentais a que o trabalhador alienado

¹⁵³ MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Volume I, Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Tomo I. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

¹⁵⁴ CHAUI, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Unesp, 2000. p. 33-34.

está submetido no capitalismo. Entretanto, por outro lado, também pode se aproximar de um sentido mais ingênuo, vocacional. Os estudos na área da História da Educação mostram que, em toda a América Latina, a profissão docente tem sido, desde seus primórdios, muito pouco reconhecida em termos salariais:

O salário do professor no final do século XVIII consistia em arrecadar pessoalmente, cada sexta-feira, a contribuição dos pais das crianças pelo ensino ministrado, que se reduzia a uma vela, a um ovo, a cinquenta centavos ou a um quarto de quilo de algum alimento.¹⁵⁵

Inclusive muitos legisladores e políticos aproveitam-se da identificação do professor com sua atividade profissional independente de sua contrapartida – ligada ao “gostar” de ser professor, ao se “realizar” em “dar” aulas – para perpetuar a situação de baixos salários e descaso para com a formação de professores nas políticas públicas implementadas em nosso país.

* investimento:

SD17: [...] *Porque a primeira reação é de não querer entrar nos ciclos. [...] Acho que a gente não pode retroceder. [...] Eu acho que a gente tem que investir cada vez mais. [...] a gente está tentando fazer um caminho diferente, e um caminho agradável também.*
(Professora C)

SD18: [...] *A gente investe, mas há muitas dificuldades, que tu não sabe nem de onde.*
(Professora F)

¹⁵⁵ UZCÁTEGUI, 1973, p. 78, apud SILVA TRIVIÑOS, A. N.; BÚRIGO, C. C. D.; COLAO, M. A. formação do educador como pesquisador. In: SILVA TRIVIÑOS, A. N. et al (org.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 17-60. p. 29.

Nas duas seqüências discursivas anteriores, a ação de investir está presente. As professoras C e F acreditam na importância de se fazer um investimento nas ações pedagógicas no trabalho com os ciclos. Um dos possíveis sentidos atribuídos a investimento, nesse contexto, é o de aplicação de recursos.¹⁵⁶ As professoras concordam que o investimento necessário passa pelas suas próprias ações em busca de uma aprendizagem mais significativa de seus alunos, não só as suas ações individuais meramente, mas a presença do coletivo dos professores da instituição, já que enunciam desde a posição de 1ª pessoa do plural: nós – “*a gente*”.

Na SD17, identificamos também uma posição de resistência *a priori* do professor. Frente às mudanças, ao desconhecido, sempre colocamo-nos mais resistentes, filiados a uma posição de não-mudança. O novo implica entrar no desconhecido – posição incerta e imprevisível. Assim, a professora C retoma em seu dizer essa posição desconfortável que o professor experimenta na passagem da escola seriada para a escola ciclada. Diríamos um momento de desacomodação, pois a escola seriada representa o velho, o acomodado, o já instaurado; a escola por ciclos, o novo, o incerto, o desconhecido.

A resistência ao novo acontece, principalmente, quando é dada de forma vertical, ou seja, imposta. Essa é uma vivência já comum em nosso país quando tratamos da área da educação. As políticas públicas educacionais, por exemplo, implementadas pelo Ministério da Educação, têm correspondido à lógica economicista do Banco Mundial e outros organismos internacionais que agem em nosso país através da concessão de empréstimos financeiros apoiando a realização de projetos em diversas áreas sociais. Questionamos: são os pedagogos consultados sobre os investimentos que devem ser feitos para minimizar os problemas enfrentados diariamente nas escolas? Não, são os economistas que dizem o que deve ou não ser feito. Acostumados a não

¹⁵⁶ HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 257.

serem ouvidos, os professores desacreditam em mudanças e *a priori* já se colocam resistentes aos “milagres” alardeados pelos governos.

Sobre a importância da participação dos envolvidos em novas práticas que visem mudanças, há casos em que um grupo propõe uma ação para que outro o implemente, como nos conta a professora F:

SD19: O ciclo tem toda uma teoria que não foi vivenciada antes de ser feita, e não foi apropriada. Como não foi uma construção coletiva, não é uma coisa construída pelas pessoas, não foi um desejo coletivo, até pode ter sido de um grupo ou da maioria, mas não foi bem-feito o marketing. Não foi uma coisa dada necessariamente para que fosse implantada. Era o melhor, eu acho que se sabia que era o melhor, pela questão da classe popular, mas não foi trabalhado o porquê era melhor; não foi... (Professora F)

Segundo a professora F, a implementação dos ciclos nas escolas do município de Porto Alegre foi uma decisão da Secretaria Municipal de Educação, sem contar com a participação dos principais agentes envolvidos no processo educativo: professores, pais e alunos. Ela apaga em seu dizer que a proposta pedagógica por ciclos resultou de um processo mais amplo de participação popular envolvendo o Congresso Constituinte (Congresso Municipal de Educação ocorrido em 1995). Igualmente, apaga a vivência de ciclos em escolas em vários municípios e estados brasileiros anteriormente, bem como experiências em outros países relatadas através de publicações e realização de seminários, por exemplo. Ao mesmo tempo em que a professora denuncia a importância da construção coletiva, da participação dos sujeitos nos processos de implementação de mudanças na organização das escolas, também anuncia que a mudança se legitima pelo resultado que se busca: a aprendizagem do aluno da classe popular. No seu dizer, retoma um dos principais postulados da organização da escola por ciclos na RME: a opção

por um tipo de escola que atenda às necessidades educativas dos alunos de uma classe social específica – a classe popular. A classe popular que é excluída da escola seriada. É a favor dessa classe que os ciclos são propostos. Os ciclos podem funcionar para os demais alunos de outras classes sociais? Podem. Mas a escola seriada não funciona para a classe popular.

* conquista:

SD20: *É eu fui, cheguei assim crua, eu fui conquistada por isso, pelos alunos, pela proposta, pelos meus colegas, por pessoas que acreditam nesse trabalho e eu me vejo assim.*
(Professora D)

Na seqüência anterior, podemos inferir que o processo de conquista pelo qual a professora D passou após sua chegada à escola por ciclos implicou em mudanças: do seu modo de ser, de “crua” para “não-crua”, de inexperiente para experiente, e no seu modo de trabalhar, como atuava na escola seriada e como atua agora na escola ciclada. Como se a professora, ao chegar na escola, não acreditasse na proposta diferenciada dos ciclos e continuasse com o mesmo tipo de trabalho realizado na escola seriada. Mas, com o passar do tempo e as experiências vividas, ela se identificou com os outros sujeitos da escola e com as ações realizadas, e convenceu-se a favor dos ciclos e da mudança em suas ações.

* acreditar/não-acreditar (crença/não-crença):

SD21: *Sempre tive vontade de trabalhar com ciclos. E consegui uma permuta. [...] Quando entrei aqui eu não acreditava muito no que ela [sua filha, que trabalhava em uma escola por ciclos] me dizia e hoje eu acredito muito mais. (Professora E)*

Conforme o sentido dicionarizado, acreditar nos remete a: “crer; confiar; credenciar”.¹⁵⁷ Dessa forma, o dizer da professora E nos indica a passagem que ela percorreu da posição de “não-crença” para a de “crença” em relação à escola por ciclos. Sua posição de “não-crença” era sustentada pela sua não vivência nos ciclos e pela não confiança ou não credenciamento em relação ao dizer do outro, no caso, de sua filha que era professora em uma escola na RME. Entretanto, apesar da posição de “não-crença”, tinha curiosidade em confirmar ou não a posição de sua filha que era de total filiação aos ciclos e, portanto, procurou concretizar sua entrada numa escola ciclada. Quando isso aconteceu, permaneceu em uma posição de dúvida, de oscilação entre a filiação ou não aos ciclos. Tendia à não-filiação – “*eu não acreditava muito*”. Depois de cinco anos de atuação na escola pesquisada, tende mais à filiação – “*eu acredito muito mais*”.

No dizer das professoras, trabalhar nos ciclos implica em uma prática docente pautada em:

* partir de eixos e organizar o planejamento por tema gerador

SD22: [...] *a gente trabalha em cima de eixos, então a nossa escola está trabalhando com tema gerador a partir de agora. (Professora B)*

¹⁵⁷ HOUAISS, 2001, p. 7.

SD23: *No início eu achava muito diferente, porque mexe com a estrutura toda que a gente já tem acomodada de escola. São tempos diferentes [...] planejamentos diferentes. Mas, a gente vê, eu percebi neste tempo que eu trabalho aqui, que tem mais significado para os alunos. A gente chega mais próximo deles, e consegue mais resultados. (Professora D)*

Planejamento, conforme Vasconcellos, é “[...] **antecipar** mentalmente **uma ação a ser realizada** e **agir** de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”.¹⁵⁸ No referencial dialético proposto por Vasconcellos, o planejamento desencadeado pelo professor é extremamente relevante na organização do trabalho pedagógico, se buscamos intencionalmente o sucesso das aprendizagens de nossos alunos. Planejamento, nesse sentido, não é visto como atividade burocrática, feita para outros, e sim como forma de traçar um caminho mais adequado para atingir aos objetivos propostos, racionalizando o tempo e outras variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Existem inúmeras possibilidades do planejamento acontecer, a opção será feita com base nas concepções do educador e da escola onde atua.

No caso das escolas por ciclos da RME, o planejamento definido no Caderno Pedagógico nº 9 da SMED é indicado a partir da organização de Complexos Temáticos, que se fundam na relação entre os indivíduos e sua realidade. A escola, através de seus professores, procura conhecer a comunidade para estabelecer quais os princípios, os objetivos, os conteúdos e as atividades que podem ser realizadas nas diversas áreas do conhecimento, problematizando com os alunos a realidade em que se inserem. A partir da organização do Complexo Temático da escola, são originados os planos de trabalho dos professores (por turma).

¹⁵⁸ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000a.p. 35.

É interessante ressaltar: no referido Caderno não consta diretamente a origem dos Complexos Temáticos relacionada a Pistrak e à pedagogia escolar da Rússia, salvo sua indicação nas referências. Pistrak, diretor de uma escola, iniciou em 1918 a experiência de um conjunto de princípios pedagógicos enfatizando a relação entre escola e trabalho, a auto-organização dos alunos e a organização do ensino por complexos temáticos.¹⁵⁹ Materialista histórico e dialético, defendeu a revolução russa. Sua contribuição à organização da pedagogia socialista é marcada pela ênfase ao trabalho coletivo e a luta pela transformação social.

A escola pesquisada afastou-se da proposta original por Complexos Temáticos. Tem trabalhado, conforme dito na SD22, por eixos organizados sob a forma de Tema Gerador. O Tema Gerador, por sua vez, associa-se a Paulo Freire, ao sistematizar o trabalho conceitual com temas em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970). Freire, ao criticar a educação bancária,¹⁶⁰ emprega conceitos como diálogo, participação, realidade, consciência, entre outros e estabelece o campo da Educação Popular. Coloca em prática ações voltadas à educação das classes populares através do emprego do **universo temático** e dos **temas geradores**, vinculando-se aos conteúdos que se apresentam como necessários de serem aprendidos e que partem do contexto dos educandos.

Corazza¹⁶¹ faz uma interessante comparação entre os postulados defendidos por Pistrak na organização dos Complexos Temáticos e por Paulo Freire nos Temas Geradores, apontando mais semelhanças do que diferenças do ponto de vista teórico e prático.

¹⁵⁹ PISTRÁK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular. 2000.

¹⁶⁰ Conforme Freire, a educação bancária refere-se ao modelo de ensino que deforma a criatividade do educando e do educador, elegendo a transmissão do conhecimento como ação necessária para o professor depositar os conteúdos do meio ambiente no aluno, como se este fosse um simples receptáculo de conhecimentos.

¹⁶¹ CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador: concepção e práticas**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

Entretanto, conforme as seqüências discursivas 22 e 23, as professoras entrevistadas não parecem associar o emprego de Complexos Temáticos ou de Temas Geradores a Pistrak e Paulo Freire. Apontam, no entanto, que essa forma de trabalho, seja por Complexos Temáticos nos primeiros momentos de funcionamento da escola, ou por Temas Geradores no momento atual, implica em uma maneira diferenciada de desenvolver seu trabalho docente. Se considerarmos a origem dessas propostas situadas numa intenção de transformação social defendida por seus sistematizadores, podemos dizer que tanto os Complexos Temáticos quanto os Temas Geradores são condizentes com a proposta teórica defendida pela escola por ciclos na RME, ao enfatizar uma escola voltada às classes populares. Se a essência da escola está sendo alterada – de séries para ciclos –, o planejamento também deve ser alterado em sua essência. Da fragmentação entre as áreas do conhecimento para a interdisciplinaridade; da ênfase aos conteúdos tradicionais oficiais para aqueles que trazem significado ao contexto dos educandos, problematizando a luta de classes evidenciada até mesmo na seleção dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos na escola.

* atender ao aluno

SD24: [...] *a escola nunca deixa a criança sem atendimento, mesmo que o professor falte, tem que aplicar alguma coisa, a gente dá um jeito e a criança sempre é atendida.* (Professora B)

Na seqüência anterior, podemos destacar que a professora entrevistada nos remete a um sentido de uma relação comercial empreendida no espaço escolar. Quase se compara a uma funcionária de um estabelecimento comercial, como se o aluno que chegasse à escola fosse um cliente à procura

de um produto disponível para venda. No caso de sua indisponibilidade (“*mesmo que o professor falte*”), a vendedora ofereceria outro produto similar e o convenceria de sua necessidade (“*a gente dá um jeito e a criança sempre é atendida*”).

A escola, a partir de uma teoria neoliberal, também apresenta um sentido semelhante, indicando uma possível relação comercial existente no espaço institucional educativo, cujos *rankings* nacionais de rendimento das escolas (via resultado das avaliações nacionais como SINAES, ENEM, SAEB,¹⁶² por exemplo) apontariam o nível de “qualidade” das instituições como possibilidades para os pais escolherem a melhor escola para seus filhos. É a presença do ramo empresarial, com sua lógica produtivista e mercantil, invadindo a área educacional e estabelecendo uma estratégia de competitividade entre as escolas em um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado.¹⁶³ São resultantes desse processo as propagandas com que correntemente nos deparamos em *outdoors* ou na mídia impressa, por exemplo: “Venha para o curso Y da Instituição X: conceito A no Provão do MEC!”

Como analisa Gentili, a educação passa a ser encarada como mera mercadoria:

A educação, restrita já explicitamente à condição de mercancia simbólica que habilita para a competição no mercado, se subordina deste modo à noção de “rentabilidade”, pré-requisito básico que define a natureza de qualquer objeto produzido para o intercâmbio. Não se deve estranhar então que – no contexto de tais interpretações – toda referência à educação se tinja de um nada dissimulado valor mercantil, estabelecendo-se uma correlação direta entre este valor e a noção de qualidade, isto é, *a um maior valor mercantil, maior qualidade do “produto educação” [...]*.¹⁶⁴

¹⁶² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, respectivamente.

¹⁶³ Conforme GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 111-177.

¹⁶⁴ GENTILI, 1995, p. 157.

Para além desse sentido mais comercial em relação ao atendimento que a escola oferece aos seus alunos, a enunciação também nos aponta o sentido de garantia de ocupação da criança e do jovem no espaço institucional, se comparado a outras escolas que não enfatizam esse tipo de ação: a permanência do aluno nos limites da instituição. Por ter a escola por ciclos uma proposta de inclusão social, o sentido de atendimento total ao aluno pode nos remeter à situação de que à escola é atribuída a função de conter o aluno em seu espaço, mesmo que isso nem sempre signifique um trabalho mais elaborado, mais sistematizado, no caso de alguma improvisação (“*a gente dá um jeito*”) necessária para garantir o atendimento devido ao aluno.

* atender as dificuldades dos alunos

SD25: [...] *eu procuro trabalhar o que ele tá com mais dificuldade, o que a turma tá com mais dificuldade, nunca deixando de lado as outras áreas [...]* (Professora A)

Aqui temos a indicação de um sentido mais específico em relação ao atendimento que o professor oferece a seus alunos no dizer da professora nessa escola por ciclos. Se antes nos referimos que o “atender” ao aluno pode estar associado a uma relação mais mercantil e ocupacional, agora a professora A mostra que não é qualquer tipo de atendimento oferecido, mas aquele relacionado com suas dificuldades na aprendizagem tanto individual quanto coletiva. A enunciação nos sinaliza que o planejamento da professora está pautado na sua observação em relação ao que seus alunos estão apresentando de progresso e de dificuldade em sua aprendizagem, permeado pela flexibilidade necessária sem deixar de trabalhar o que é previsto oficialmente para aquela turma, conforme os objetivos propostos para aquele ano-ciclo.

* atender as diferenças e a diversidade

SD26: *Então nós trabalhamos muito com essa diversidade na sala de aula. (Professora E)*

SD27: *Então, eu acho que é positivo nos ciclos trabalhar com as diferenças; saber o quanto cresceu aquela criança e saber que não é demérito o pouco que ele cresce [...] Entende, então não é por isso, por ter crescido menos que o outro (incompreensível.) isso é o produtivo. Não seria nem a progressão, mas ele continuar no processo de crescimento. (Professora F)*

Se o ideal de qualquer professor e escola é, em geral, ter uma turma homogênea, com alunos em nível semelhante de idades, interesses, conhecimentos e rendimentos, as professoras E e F evidenciam que a escola por ciclos é o lugar oposto, é o lugar em que a diversidade e as diferenças estão presentes, apesar de que os agrupamentos são pensados pelo critério de cada faixa etária corresponder a um período específico do desenvolvimento humano. Esperar-se-ia, assim, que houvesse uma certa homogeneidade, entretanto torna-se evidente que ter uma mesma idade não implica em se ter o mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a professora F também destaca que o atendimento realizado na escola envolve acompanhar o desenvolvimento individual de seus alunos, através da atenção ao processo de crescimento realizado por cada um. Aqui podemos dizer que o alargamento do tempo escolar proposto nos ciclos está associado ao fato de se possibilitar ao aluno seguir seu próprio ritmo, ou seja, seu “processo de crescimento”. Entretanto, esse é um dos questionamentos dirigidos aos ciclos, pois, ao permitir que cada aluno siga seu próprio ritmo resultam dúvidas sobre a “aprovação” do processo de aprendizagem. O aluno pode não ter alcançado todos os objetivos previstos para aquele ciclo, mas em relação a seu processo houve mudança e crescimento. A diferença e a diversidade, conforme essa

enunciação, nos remetem ao sentido de cada aluno ser balizado em seu processo de aprendizagem tendo como referência ele mesmo e não os demais alunos.

* acolher, incluir ao aluno

SD28: *Então a escola por ciclos tem isto, tem um acolhimento de inclusão, não só de alunos portadores, mas de inclusão social, de alunos que estão à margem da miséria, são miseráveis... vivem do lixo. (Professora D)*

A professora D evidencia em sua enunciação que trabalhar com os ciclos conforme a proposta da RME proporciona o acolhimento e a inclusão dos alunos. Quando se fala em inclusão, logo nos remetemos ao sentido vinculado à educação especial, que pode ser definida como:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.¹⁶⁵

Essa vinculação da inclusão à educação especial está presente na enunciação da professora D, ao referir-se aos alunos portadores de alguma deficiência que, além de estarem incluídos em classes regulares, também

¹⁶⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=120&Itemid=227>> Acesso em: 01 nov. 2006.

freqüentam a SIR para um atendimento mais especializado conforme suas necessidades – preocupação inserida na proposta dos Ciclos de Formação.

Entretanto, não só a educação especial é retomada no dizer da professora D, mas, sobretudo, um outro tipo de inclusão que é a social. Incluir socialmente o aluno da comunidade pertencente à escola investigada é oportunizar-lhe, em relação ao seu presente e futuro, opções que não seriam oferecidas se ele estivesse fora da escola, em situação de risco ou de trabalho infantil. A comunidade onde a escola está inserida é pobre. Muitas famílias sobrevivem do lixo através do trabalho realizado nos galpões de reciclagem. Não queremos nos posicionar de modo ingênuo, dizendo que a escola assegura condições de transformação social às famílias e seus alunos vinculados à instituição através do tipo de formação que oferece. Seguramente, porém, ela luta contra o modelo capitalista hegemônico, denunciando a perversidade do modelo econômico e político em que estamos inseridos.

Mészáros nos alerta sobre o fato de que a educação formal não é capaz de “[...] fornecer uma alternativa emancipadora radical”, pois, continua o autor, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.¹⁶⁶

A proposta da escola por ciclos busca negar a lógica do capital cuja minoria representada pelo capital transnacional impõe conseqüências desastrosas à maioria da humanidade, apenas citando como exemplo a miséria e a precariedade das condições de sobrevivência enfrentadas conforme resultados apresentados em relatórios divulgados por organismos internacionais.¹⁶⁷ Como continuamos numa formação social capitalista, a luta

¹⁶⁶ MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 45.

¹⁶⁷ Para maiores detalhes, ver site da ONU: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_estudos.php

entre os contrários permanece, mas com a predominância da força capitalista. Sob o ponto de vista dialético apresentado por Mészáros, as transformações educacionais e sociais devem andar juntas:

[...] A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso [...].¹⁶⁸

Se a proposta dos ciclos representa um avanço ao proporcionar que o aluno da classe popular esteja na escola, pois a escola seriada o desencoraja a realizar seus estudos por meio de diversos mecanismos excludentes, ainda precisa avançar em relação ao tipo de trabalho desenvolvido, evitando que a proposta se limite aos baixos índices de fracasso escolar veiculados em estatísticas oficiais. Seguindo a dialética materialista, podemos afirmar que a qualidade e a quantidade enquanto categorias de um fenômeno material são interdependentes.¹⁶⁹ Analisando o fenômeno material escola por ciclos, pensando nas mudanças que estão sendo produzidas a partir da sua implementação, podemos associar a um salto “[...] sob a forma de uma acumulação gradual dos elementos da nova qualidade e do enfraquecimento dos elementos da antiga qualidade”,¹⁷⁰ embora aparentemente pareça ser um salto de ruptura.

* trabalhar no coletivo

¹⁶⁸ MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77.

¹⁶⁹ CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

¹⁷⁰ CHEPTULIN, 1982, p. 216.

SD29: [...] *agora aqui é uma sintonia, todo mundo dá palpite.* (Professora B)

SD30: [...] *A gente se enriquece também com os colegas.* (Professora C)

SD31: [...] *dos professores especialistas com a gente porque a gente troca muito com eles, a gente cresce como profissional.* (Professora D)

As professoras B, C e D destacam favoravelmente o trabalho coletivo proporcionado pela organização da escola por ciclos conforme a experiência na instituição pesquisada, pois relatam haver “*sintonia*” no diálogo que se estabelece tanto nas reuniões pedagógicas quanto nos momentos informais. Essa “*sintonia*”, associada às idéias “*todo mundo dá palpite*” e “*trocac*”, nos leva a acreditar que não se refere ao fato de todos os professores pensarem da mesma forma, mas ao clima propício à exposição e aceitação dos diferentes pontos de vista de cada sujeito. Conseqüentemente, há um “*enriquecimento*” proporcionado a cada professor como resultado da interação estabelecida. O sujeito sai da interlocução diferente da maneira como a iniciou: “enriquecido”, superando-se em relação ao momento anterior, nos fazendo lembrar de Heráclito de Éfeso, considerado por muitos o pai da dialética, em sua célebre frase: “Não te banharás duas vezes no mesmo rio”.¹⁷¹ O movimento, como princípio dialético implicado na realidade, indica que o rio não será mais o mesmo, nem o sujeito igual ao que era antes.

O proveitoso trabalho coletivo apontado pelas professoras resulta numa idéia importante sobre a análise que realizamos sobre os ciclos: a implementação dessa forma de organização curricular, apesar de possuir uma proposta comum a todas as escolas, não se desenvolve igualmente. Cada

¹⁷¹ SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Dialética e pesquisa em ciências sociais. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; MOLINA NETO, Vicente (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS: Sulina, 1999. p. 11-27.

escola se apropria diferentemente da proposta, colocando-a em ação conforme as condições reais que possuem para sua aplicação.

Conforme a próxima seqüência discursiva a ser analisada, a SD32, a aplicação diferenciada da proposta por ciclos de escola para escola, apesar de todas pertencerem à RME, é evidenciada no dizer da professora C, ao enfatizar a “*maneira própria de caminhar*”, indicando que a “caminhada” a ser realizada pela escola é uma construção resultante do trabalho coletivo. E mais: podemos fazer essa inferência pela expressão “*não é uma coisa, assim, de cima para baixo*”, ou seja, a filiação aos ciclos deve vir da base, dos protagonistas da cena educativa – professores, pais e alunos –, e não sob imposição da sua mantenedora. Talvez esse seja um diferencial em relação ao trabalho que a escola pesquisada realiza, pois muito do que funciona na instituição é resultado do envolvimento, da seriedade e da postura de professores engajados na comunidade que dá sustento às suas ações.

SD32: [...] *Porque cada escola tem a sua maneira própria de caminhar, não é uma coisa, assim, de cima para baixo. Então, depende da caminhada de cada escola, e a gente vai avançando. (Professora C)*

Ainda pertinente a SD32, podemos afirmar que o fenômeno material escola por ciclos é singular e particular, portanto, também é geral, conforme nos esclarece Cheptulin: “a correlação do singular e do geral no particular manifesta-se igualmente na transformação do singular em geral e, vice-versa, no processo do movimento e do desenvolvimento das formações materiais”.¹⁷² Singular, por ser a proposta da RME e, mais especificamente, o resultado da aplicação de cada uma das escolas; geral, por possuir aspectos

¹⁷² CHEPTULIN, 1982, p. 195.

que se repetem em outras propostas concretas de organização curricular por ciclos; particular, por ser um fenômeno definido e delimitado.

Outro elemento relevante em nossa análise refere-se à avaliação. A avaliação, na proposta da escola por ciclos, corresponde a um pressuposto de fundamental importância. A proposta é deixar de centrar-se no resultado final das aprendizagens demonstradas pelos alunos, através da sua medição e classificação, para concentrar-se no processo de ensino-aprendizagem mais amplo, envolvendo a ação do professor, na condição de organizador do processo de ensino, e o desenvolvimento do aluno, através de um acompanhamento diário e contínuo.

A avaliação é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do Ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.¹⁷³

Partindo da idéia de alargamento do tempo escolar que sustenta a organização dos ciclos (três ciclos de três anos cada), a avaliação também tem uma concepção mais ampla em termos de instrumentos e critérios como base do processo avaliativo. A avaliação, de acordo com o Projeto Pedagógico dos Ciclos da RME, é prevista em três grandes modalidades: formativa, sumativa e especializada.¹⁷⁴

Podemos dizer, assim, que as professoras entrevistadas filiam-se ao sentido de avaliação proposto pelo Projeto Pedagógico da Proposta dos Ciclos, pois enunciam que em suas práticas contemplam as orientações previstas no mesmo, entre elas:

¹⁷³ SMED, 1996, p. 52.

¹⁷⁴ Conforme desenvolvido no item 2.2.5 deste volume.

* avaliação diária

SD33: [...] *é uma avaliação eu acho que todos... diária que a gente faz, porque cada dia é uma vitória.* (Professora A)

SD34: [...] *mas a avaliação é constante não dá pra avaliar por uma prova, de jeito nenhum.* (Professora E)

No discurso das duas professoras, há uma filiação à idéia de que a avaliação deve ser realizada diariamente, por representar um processo contínuo que, à medida que se desenvolve, indica os avanços e as dificuldades apresentadas, tanto no que se refere ao aluno e sua aprendizagem, quanto ao professor e seu ensino – dois pólos que constituem um par dialético, pois um não pode existir sem a presença do outro. Por ser um trabalho diário, a professora A, na SD33, sugere que a avaliação diária encontra obstáculos cuja superação é considerada uma conquista, “*uma vitória*”, impelindo movimento às sucessivas ações que darão continuidade ao processo de novas superações e avanços. Também a professora E, ao referir-se a um instrumento de avaliação conhecido por todos (a prova), explicita sua posição de filiar-se ao sentido emancipatório de avaliação, inferindo a necessidade da aplicação de instrumentos mais adequados, conforme o processo de ensino-aprendizagem realizado sob a organização dos ciclos, mostrando que a utilização de provas como único instrumento filia-se a um sentido de avaliação classificatória.

* avaliação sofrida

SD35: [...] *às vezes tu tem sempre que estar retomando pra chegar naquele objetivo e quando tu pensa que tu chegou lá estagnou porque tem outros problemas familiares que*

envolvem, tem toda a rotina deles que é meio complicada de dificuldades, então eu acho que é uma avaliação bem sofrida às vezes... (Professora A)

A avaliação, como processo de sofrimento vivido pela professora junto a seus alunos, evidencia um traço subjetivo que está associado à atividade objetiva de avaliação de aprendizagens. Apesar de fixar objetivos que servem de referência para saber por onde está sendo encaminhada a aprendizagem dos alunos, bem como suas dificuldades, não é uma prática tão objetiva assim. Fatores externos (familiares, sociais, entre outros) também influenciam em seu resultado. Também o caráter subjetivo pode implicar no juízo de valores do professor sobre seus alunos, o que interfere diretamente no sucesso ou fracasso desses alunos. O “sofrimento” apontado pela professora A pode estar relacionado ao contexto social e familiar que envolve a vida dos alunos e influencia diretamente seu rendimento escolar, como também ao seu sentimento de impotência frente a esse contexto desfavorável. Também nos indica seu sofrimento para com o próprio trabalho que realiza, pois é necessário avaliar o processo de ensino-aprendizagem, sob o ponto de vista tanto do aluno quanto do professor. O conjunto das condições disponíveis definirá sua possibilidade, conforme as contingências que podem influenciar sua realização.

* processo incompleto de aprendizagem

SD36: [...] *porque eles não vieram prontos na alfabetização pra B10.* (Professora B)

Os ciclos, novamente relembrando o aspecto tempo em sua constituição, apontam a avaliação como um “[...] processo contínuo,

participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa [...]”,¹⁷⁵ não prevendo, portanto, a reprovação ou a retenção do aluno. Desse modo, possibilita-se a continuidade nas aprendizagens dos alunos. Acredita-se na importância de se dar mais tempo para que o aluno, de acordo com seu ritmo, alcance suas aprendizagens na interação com o grupo. Há situações que flexibilizam o tempo do aprender do aluno, inclusive promovendo-o com aprendizagens incompletas, como é o exemplo na SD36, em que a professora afirma que alguns alunos de sua turma chegaram ao II ciclo com a alfabetização incompleta – “*não vieram prontos*”.

Em primeiro lugar, podemos problematizar como a professora conceitua alfabetização: “[...] como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”.¹⁷⁶ Se a professora acredita que alfabetização é dominar o código da leitura e escrita, esquecendo que esse processo está relacionado às práticas sociais em que ambas funções se inserem, então ela aceitará que o mais adequado seria atingir esse objetivo no início do processo de escolarização. Como a escola é ciclada, atribui-se ao I Ciclo a função de ser responsável pela alfabetização. Por outro lado, se sua filiação é para o entendimento de que a alfabetização acontece a partir da inserção em práticas sociais que envolvam situações de leitura e escrita, a professora acredita que esse processo poderia acontecer já na educação infantil e prolongar-se ao longo de sua vida, extrapolando o período de escolarização.

Em segundo lugar, podemos inferir que a enunciação da professora B, na SD36, nos aponta para dois sentidos em relação ao processo de alfabetização: um de incompletude, ao referir-se que, na etapa anterior (I Ciclo), o aluno iniciou o processo e continuou no II Ciclo (essa é uma das

¹⁷⁵ SMED, 1996, p. 54.

¹⁷⁶ TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 14.

proposições dos ciclos, a fim de que as aprendizagens sejam garantidas); o outro, de limitação, ao esperar que haja um tempo pré-determinado (etapas de escolarização) para se concluir tal processo.

* avanço

SD37: [...] *agora, aqui nos ciclos, as crianças vão avançando, e vão tendo também apoio no Laboratório de Aprendizagem, com professores especializados. Antes não tinha isso.* (Professora C)

Como já mencionamos anteriormente, o avanço dos alunos com sua turma está previsto na proposta pedagógica dos ciclos da RME. E assim acontece na escola investigada. Os alunos avançam; entretanto, aqueles identificados com alguma dificuldade são encaminhados para o atendimento pelo Laboratório de Aprendizagem que funciona na própria instituição. A professora C, na SD37, destaca o fato como uma mudança positiva no trabalho realizado pela escola com ciclos. Acentua, em sua enunciação, o aspecto do avanço proporcionado ao aluno e do apoio complementar que recebem.

* mitos sobre a retenção

Já a professora D, na SD38, se reporta ao não-avanço do aluno, nomeando-o como retenção. Refere-se como mito a idéia comumente divulgada de que os alunos nos ciclos não são reprovados (retidos).

SD38: *É, não é uma verdade isto, de que não tenha retenção, não é, isto é um mito. Quando, pedagogicamente, a gente percebe que o aluno precisa, a escola faz alguns movimentos em que este aluno tenha um melhor espaço para ele. E eles discordam, no município, que tem sim retenção, o aluno fica... não é dito talvez, não é tão explorado, mas tem. (Professora D)*

Conforme a proposta seguida pela escola, os primeiros movimentos após identificação de dificuldades na aprendizagem por algum aluno envolvem a colaboração do professor volante e o encaminhamento ao Laboratório de Aprendizagem; se persistirem as dificuldades, inviabilizando o acompanhamento do aluno na turma do ano-ciclo prevista na seqüência, o aluno é retido e no próximo ano dará continuidade ao seu processo de aprendizagem, permanecendo no mesmo ano-ciclo.

Na enunciação da professora D podemos identificar a luta travada entre duas vozes sobre o tema da retenção e não-retenção: a escola, por um lado, representada pelo coletivo dos professores, que aposta na retenção em casos cujas condições apresentadas mostrem sua necessidade, justificada na SD38 como uma ação “*pedagogicamente*” correta; por outro, a SMED, mantenedora das escolas municipais de Porto Alegre, que se posiciona de modo a “ocultar” essa verdade da retenção – “*não é dito talvez, não é tão explorado, mas tem*”. Apontamos, portanto, nessa enunciação, a posição de querer-dizer dos professores (escola) que existe a retenção para aqueles alunos que realmente o necessitam, mas essa é reprimida por uma força contrária, oficial (SMED), que oculta esse querer-dizer como se esse fato desestabilizasse a proposta dos ciclos. Na verdade, em nosso ponto de vista, o que pode desestabilizar são os avanços “irresponsáveis”, sem tratamento pedagógico adequado.

SD39: *Esses casos de alunos que chegam ao terceiro Ciclo sem saber ler e escrever são minoria. São um, dois na escola, que são casos assim de muita dificuldade. Se for olhar o histórico desse aluno, ele teve muitos encaminhamentos pra avaliações psicológicas, neurológicas, fonoaudiólogos etc. E que às vezes não foram supridas ou por parte da família ou porque não teve oportunidade de ir porque o nosso Sistema Público de Saúde tem que melhorar nisso. (Professora D)*

A escola por ciclos é muito visada no que se refere à avaliação, pois opta por uma lógica contrária àquela sempre presente ao longo da história da educação em nosso país: classificatória, discriminatória e excludente. Portanto, a generalização feita, sobretudo pela mídia em geral,¹⁷⁷ é mais visível porque a escola por ciclos inclui ao aluno e a seriada o exclui. E é justamente essa denúncia que está presente na enunciação da professora D, apontando que a frequência desses casos – chegar ao III Ciclo com problemas em sua aprendizagem – é muito pequena e quando isso acontece a escola não se isentou de lançar mão de todas as alternativas possíveis, inclusive buscando apoio em agentes externos à instituição (serviços públicos como SUS, por exemplo).

[...] guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada: entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação [...].¹⁷⁸

¹⁷⁷ Não é raro em período eleitoral, nas propagandas políticas de partidos adversários ao do PT, integrante da Frente Popular responsável pela implantação dos ciclos na RME, apresentarem depoimentos de pais/mães sobre seus(as) filhos(as), estudantes de escolas por ciclos, como chegando ao final do III Ciclo (conclusão do ensino fundamental) sem dominar habilidades de leitura e escrita.

¹⁷⁸ FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 49.

Em geral, conforme casos relatados pelas professoras entrevistadas, como efeito dessa visibilidade em relação ao não-aprender, há um movimento instaurado na escola devido às transferências de alunos solicitadas, evidenciando as duas lógicas em permanente confronto: séries (exclusão) e ciclos (inclusão).

* troca de escola

SD40: [...] *Então na verdade a criança que tem dificuldade sai daqui e não passa [...] e acaba voltando pra nós. (Professora E)*

SD41: [...] *Então se alguém falar alguma coisa pra mim eu falo: é verdade tu tem razão mas sabe com quem acontece isto? Com este, este, este, este caso. Lá no Estado ele nem fica. Ele roda, roda, roda e vai embora. Vai pra rua, vai pedir na rua. Ele vai pra rua pedir no sinal. Aqui não. Ele tá aqui dentro. Ele vai realmente ter uma terminalidade, isto fica bem claro lá no diplominha dele lá de conclusão do ensino fundamental [...]. (Professora E)*

SD42: [...] *Esta turma de AP se estivesse numa escola regular, estes alunos estariam repetentes, seriam alunos com idade avançada e com crianças pequenas, provavelmente desistiriam eu acho de estudar. (Professora D)*

As enunciações anteriores, da SD40 a SD42, evidenciam o movimento escolhido pelos alunos e seus responsáveis frente aos obstáculos na escola. A superação é buscada com a troca de escola, geralmente para uma da rede estadual, por se organizar em séries e representar uma outra lógica. Acreditam que, assim, suas dificuldades – atribuídas exclusivamente aos ciclos – serão solucionadas. Porém, se com todos os recursos para alcançar a aprendizagem

dos alunos (o professor referência da turma, o professor volante, o laboratório de aprendizagem e outros encaminhamentos), a escola por ciclos não é suficiente para que o aluno aprenda, será que a escola seriada, com sua lógica excludente e, não raramente, sua carência de recursos humanos e econômicos, poderá reverter essa situação problemática?

Por fim, ao perceber que a escola Estadual, seriada, não resolve a situação, os alunos acabam retornando à escola municipal de origem. De volta, os problemas de aprendizagem são resolvidos? Não totalmente, mas a saída encontrada pela escola é o da terminalidade, conforme previsto na proposta pedagógica dos ciclos pela RME.

Pelo que analisamos até o momento, foi possível mostrar que a proposta da escola por ciclos é diferenciada da escola seriada em vários de seus fundamentos. Queremos, agora, desenvolver um pouco três elementos muito destacados nas enunciações das professoras, apresentados como fatores essenciais para o resultado positivo dos ciclos na escola estudada, que são: Laboratório de Aprendizagem, Professora Volante¹⁷⁹ e Turmas de Progressão.

Sobre o Laboratório de Aprendizagem:

* proporciona crescimento e melhora na aprendizagem dos alunos pelo trabalho mais individualizado que é realizado

SD43: [...] *Aqui nós temos colegas que nos auxiliam, o laboratório é nota 10. As crianças que vão para o laboratório a gente sente que têm um crescimento. [...] É através de jogos, de uma maneira diferente. Eles têm também o caderninho à disposição. [...] e eles sempre comentam que adoram vir, que normalmente não faltam, que é uma aprendizagem agradável, porque eles chegam e sempre tem outras atividades, diferentes daquelas de sala de aula, o que não deixa de ser uma aprendizagem... com jogos, e é muito bom. (Professora C)*

¹⁷⁹ Na escola pesquisada, todas as professoras volantes são do gênero feminino.

SD44: [...] *tem a questão do laboratório de aprendizagem também funciona super bem aqui na escola também [...].* (Professora A)

SD45: [...] *foi aí que se criou essa imagem para os pais “não roda é fácil”, não é assim, ele não está deixando de ser trabalhado o aluno, só seria injusto ele não ir adiante porque não deu conta de alguma coisa, porque tem o laboratório justamente pra isso [...] mas eu acho que o sucesso está acontecendo, com o passar dos anos a gente se sente mais à vontade, confiante...* (Professora B)

Indiscutivelmente, o trabalho realizado pelo LA é um complemento ao que a professora referência proporciona em sala de aula, podendo o aluno ser atendido em suas necessidades individuais. É por poder contar com esse auxílio que as professoras se filiam aos ciclos, entre outros fatores, pois sabem que o atendimento diferenciado resultará em um crescimento para o aluno. As enunciações indicam a ligação entre o bom andamento dos ciclos, resultando em aprendizagens aos alunos e no atendimento complementar, oferecido pelo Laboratório de Aprendizagem quando em pleno funcionamento.

Assim como o LA, o destaque dado à professora volante pelas professoras entrevistadas remete-nos ao sentido complementar (auxiliar) que é desempenhado pela mesma quando da sua inserção na sala de aula. Entretanto, nas seqüências discursivas a seguir identificaremos que há deslizamentos de posição em relação às funções realizadas:

* ora função de assistência individual ao aluno

SD46: *Nós aqui temos a volante que é uma professora que pega os alunos com dificuldades na sala de aula e trabalha com eles.* (Professora E)

SD47: [...] *eu destaco o laboratório de aprendizagem, a volante que pela proposta e se não há problema é uma grande ajuda porque te acompanha o ano inteiro, então não espera o final de ano ou uma época determinada para trabalhar; eu acho que a fundamental é o laboratório de aprendizagem e o auxílio da volante.* (Professora B)

* ora função de substituição

SD48: [...] *então naquele período assim era mais substituição, tinha muitos professores de licença, então o professor não vinha e eu entrava nas turmas, eu não cheguei a fazer um trabalho efetivo de volância no período.* (Professora A)

SD49: [...] *mas eu encontrei alguns problemas, biometria [...] mas era assim a organização como é, como tem que ser [...] era ótimo, tirava do grupo o aluno que estava precisando, a professora conversa e diz o que ele ta precisando e a gente trabalha, a proposta é ótima.* (Professora B)

Sobre o trabalho realizado pela professora volante, encontramos que apenas o primeiro sentido atribuído – assistência individual ao aluno – cumpre os postulados defendidos pela proposta pedagógica dos ciclos da RME. Essa função existe na escola como uma das alternativas para se garantir as aprendizagens dos alunos. Um desvio dessa função seria deslocar a professora volante para substituir algum professor por não-comparecimento (por diversos motivos que o levam ao não-comparecimento). Como não há professor na função exclusiva de substituição, a volante é requisitada para desempenhar tal atividade. As professoras evidenciam, também, sua filiação aos ciclos quando apoiadas pela professora volante, a qual é importante por

ser mais uma ação complementar na busca do sucesso de aprendizagens dos alunos.

Sobre as Turmas de Progressão, que correspondem a um agrupamento distinto ao dos anos-ciclos, também são propostas para que haja um trabalho mais individualizado com base nas necessidades dos alunos. Sua presença apresenta tempo variável na turma. Quando o aluno reúne condições para integrar um agrupamento de ano-ciclo, é feita sua transição. Das seis professoras entrevistadas, a D é a que trabalha com uma dessas TP, mais especificamente com uma AP (TP de I Ciclo).

Podemos apontar que as enunciações da professora D atribuem um sentido de trabalho diferenciado ao realizado nas turmas de progressão. Os alunos que chegam às turmas são diferentes (casos de defasagem entre a idade prevista e o nível de escolarização, sem escolarização anterior ou acentuadas dificuldades na aprendizagem, entre outros exemplos), então, busca-se uma ação pedagógica correspondente a ser desenvolvida.

Sobre o significado atribuído ao “trabalho diferente”, a professora D mostra estar relacionado às diferentes exigências a cada aluno, de acordo com as suas potencialidades e as suas dificuldades. Esse sentido de diferença é atribuído mais à forma como o aluno irá construir individualmente suas aprendizagens, e menos em relação às atividades ou conteúdos propostos pelo professor ao grupo, como evidenciamos na SD50. A diferença também refere-se ao número de alunos por turma; no caso da TP o máximo é de vinte. A redução do número de alunos está ligada à diversidade apresentada pelos próprios alunos em relação ao seu processo de desenvolvimento, como indica a SD51.

A TP é pensada, como parte integrante da proposta pedagógica dos ciclos, para ser uma turma com ações específicas voltadas a alunos específicos (de acordo com suas dificuldades) e, portanto, para ser um período provisório

e de transição para os alunos. O objetivo final é que eles sejam “enturmados” (inseridos em turmas de ano-ciclos). O período máximo de permanência do aluno em TP é de dois anos. Conforme a professora D, a escola tem conseguido atingir esse objetivo. Associando o trabalho feito na TP com as outras ações de apoio (LA e professora volante), tem conseguido fazer a transição do aluno para as turmas de ano-ciclo, conforme a SD52. Além disso, a professora D estende o trabalho diferenciado na TP às professoras de ano-ciclo, destacando que algum aluno, após dois anos em TP, ao ser inserido em agrupamentos de ano-ciclo, pode ainda apresentar dificuldades (não ter atingido plenamente os objetivos propostos do ciclo correspondente à TP que integrava). No dizer da professora D, o professor do ano-ciclo deve atuar de forma diferente para atender aos alunos enturmados. Isso nos aponta ao não-dito de que esses mesmos professores não realizam um trabalho diferenciado nos ano-ciclos; são “escolhidos” aqueles professores que poderiam compreender melhor a situação dos alunos e oferecer-lhes ações diferenciadas.

* trabalho diferenciado

SD50: [...] *Então o trabalho que eu faço com eles é bem diferente. Às vezes o tema é o mesmo e o nível de exigência é outro. (Professora D)*

SD51: [...] *É que na turma de progressão o máximo que pode ter de alunos, são 20. Eu tenho 18 que vem, e às vezes 15 freqüentando sempre todos os dias. A gente trabalha assim, tudo é diferente pra eles. (Professora D)*

SD52: [...] *Em alguns casos, na maior parte dos casos, a gente consegue enturmá-los, porque como tem o trabalho da volante que preferencialmente trabalha com a gente, tem*

laboratório de aprendizagem, eles conseguem avançar, a maior parte. E aqueles que não avançam aí a gente tenta ver se em alguma turma, para o próximo ano, que em 2 anos não conseguiram, assim, que o professor tenha, como incentivo, que entenda que eles precisam de um trabalho diferenciado. Que nesta escola se consegue bastante, porque tem bastante alunos enturmados em turmas de ciclos regulares e que o professor faz um trabalho diferenciado com eles. (Professora D)

Das três seqüências discursivas apresentadas anteriormente, podemos inferir também a atenção especial que esse tipo de agrupamento deve ter por parte da escola e dos professores, no sentido de se evitar que seja rotulada a TP como uma turma “especial”¹⁸⁰ ou de “reforço”, que estigmatiza e repete a lógica excludente da escola sob um disfarce aparentemente neutro do tratamento diferenciado. Assim, a TP pode realmente intervir no processo de atenção e desenvolvimento das diferenças (atenção diferenciada a cada aluno) como também acentuar a discriminação de um grupo que mais uma vez sofre por não ser considerado aquele aluno ideal, que aprende sob condições normais, desvinculando sua aprendizagem do contexto sócio-econômico a que pertence.

5.2.2 O que dizem os pais

De posse dos quatro questionários preenchidos pelos responsáveis (mãe/pai), organizamos um quadro com a síntese das respostas obtidas, servindo como referência para a análise que passamos a apresentar a seguir. Os responsáveis estão identificados pelos códigos: R (de responsável) + X (letra do alfabeto diferenciando cada questionário), ou seja, RA, RB, RC e RD.

¹⁸⁰ Atribuimos aqui o sentido de “Classe Especial” àquele agrupamento feito com base nas sucessivas reprovações de alunos nas primeiras séries e por aqueles que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência, identificando pejorativamente os seus integrantes como menos capazes. Atualmente, essas turmas são menos presentes nas escolas em função de novos sentidos atribuídos à educação especial que tem tido o aporte da educação inclusiva.

Sobre os motivos que levaram a escolher a escola para matricular seus filhos, três indicam que foi devido à localização próxima de suas casas, e uma mãe indicou ser aleatória, sem conhecer a proposta pedagógica da escola.

Conversando informalmente com alguns dos professores da escola, ficamos sabendo que existem outras duas escolas na região, e a distribuição dos alunos nessas instituições é feita “naturalmente” pelas condições socioeconômicas das famílias, inclusive havendo discriminação quanto aos alunos, dependendo da escola que freqüentam. As crianças de famílias com menor poder aquisitivo freqüentam a escola pesquisada; um grupo de condições mais favoráveis em relação ao grupo anterior está na outra escola municipal; e um terceiro grupo, que se destaca com melhores condições econômicas entre os três, dirige-se à escola estadual, um pouco mais afastada do loteamento onde as crianças residem.

Mencionamos esse fato porque acreditamos que nos ajuda a entender melhor que a escolha da escola está diretamente relacionada às condições socioeconômicas das famílias e com a proximidade da escola. Não há opção para as famílias considerarem a escolha da escola de acordo com a proposta pedagógica desenvolvida; o critério passa a ser exclusivamente das condições concretas de acesso à escola, como por exemplo, *“porque era a mais perto de casa”* (RB), ou *“na verdade eu nem sabia do que se tratava, apenas matriculei e só depois vim a saber”* (RA), referindo-se a saber depois que se tratava de uma escola organizada por ciclos.

A partir dessa reflexão inicial, queremos lembrar um dos princípios que devem orientar o ensino de acordo com o artigo 3º, inciso I, da LDB 9.394/96, ao indicar: “[...] I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”. No caso apresentado, podemos dizer que o grupo de alunos que freqüenta a escola pesquisada tem as mesmas condições de acesso ao ensino fundamental que as demais crianças e jovens da comunidade, da região, da cidade? Não, pois o acesso está vinculado à classe social, e mais

ainda, às diferentes realidades no que chamamos classe popular. Historicamente, a escolha de uma escola de acordo com a sua proposta pedagógica restringe-se, em geral, à matrícula em escola privada, salvo em alguns casos em escola pública.

Questionados sobre o que de positivo identificam no trabalho realizado pela escola, as respostas são:

SD53: *Demorei para entender que a educação por ciclo tem um lado positivo sim, não há uma pressão para a criança aprender, ela aprende no tempo certo ou seja no seu tempo.*
(RA)

A mãe RA, ao longo do período que seu filho frequentou a escola, mudou de posicionamento em relação ao trabalho que a instituição realiza, de uma posição inicial, que não via nenhum aspecto positivo, à posição atual, de reconhecer a ampliação do tempo necessário às aprendizagens, ressaltando que cada criança/jovem tem o seu ritmo, o seu tempo. Ao referir-se à escola por ciclos, a mãe RA também traz em sua formulação a presença da escola seriada, a qual é caracterizada como uma escola que “pressiona” o aluno ao aprender, pois a noção de tempo, através do ano letivo por série, sendo fixo e rígido, é que determina o ritmo homogêneo a que cada aluno deve se adaptar. Ao dizer que a escola ciclada não pressiona o aluno a aprender no ritmo comum da turma, traz a presença em seu discurso da escola seriada, que impõe um ritmo igual a todos.

Já os pais RB apontam que o diferencial da escola por ciclos são “os trabalhos de leitura e passeios” oferecidos pela mesma. Vale ressaltar que as escolas municipais da RME possuem um setor cultural na escola que é responsável pela promoção de atividades diversificadas, entre elas, os passeios realizados em diferentes locais da cidade e além das fronteiras do município.

Para o coletivo da instituição, há um entendimento de que é importante as crianças e os jovens, principalmente pela sua condição social na comunidade, terem oportunidade, via escola, de expandirem seus conhecimentos além da realidade contígua. Nesse sentido, a escola tem um cronograma geral previsto com atividades diferenciadas e com saídas programadas mensalmente. São feitas promoções na escola para angariar recursos que venham a complementar as verbas públicas recebidas pela instituição, ou até mesmo contribuições espontâneas do grupo de professores para garantir que as atividades sejam realizadas. Sobre os trabalhos de leitura realizados pela escola, além da professora referência desenvolver esse tipo de atividade, também há sessões de hora do conto que acontecem na biblioteca da escola e promoções de visita de autores convidados, com estudo prévio das obras, entre outras ações.

Se RA e RB apontam posicionamento mais favorável à escola por ciclos conforme os aspectos indicados anteriormente, as mães RC e RD já possuem outro posicionamento.

SD54: *Considero mais fácil aprovação. (RC)*

RC cita, como ponto positivo da escola, a fácil aprovação dos alunos. Remete-nos, dessa forma, em sua enunciação, ao seu oposto, ou seja, à situação contrária de uma difícil aprovação. Se na enunciação temos a “fácil aprovação” como um fator positivo relacionado à escola por ciclos, podemos inferir que em seu imaginário RC toma como referência para comparação a escola seriada, à qual é atribuída um sentido de “difícil aprovação”. Entretanto, ao dizer que a escola ciclada proporciona fácil aprovação aos alunos, também RC pode estar sugerindo que essa situação provoca poucas aprendizagens, no sentido de ser pouco exigente. Inferimos, portanto, que ao

considerar a aprovação fácil um fator positivo da escola por ciclos, em sua enunciação evidenciamos a presença de um sentido desfavorável, ao vincular essa situação com menor qualidade nas aprendizagens dos alunos.

SD55: *Em certo ponto não tenho nada a reclamar a não ser o “ciclo”*. (RD)

Nessa formulação, encontramos uma situação interessante na posição do sujeito-enunciador: ao mesmo tempo em que leva o seu interlocutor a acreditar na sua filiação aos ciclos – “*não tenho nada a reclamar*” –, logo em seguida posiciona-se contrariamente, pois ao incluir a marca “a não ser”, temos aí um sentido de exclusão, e justamente quanto ao elemento central, que são os ciclos. Parafraseando, poderia ser enunciada a formulação acima da seguinte maneira: “tenho a reclamar sobre o ciclo”. Se o ciclo é justamente o rompimento com a lógica da escola seriada, se há uma reclamação ou questionamento sobre os ciclos, então evidenciamos a não-filiação de RD ao trabalho positivo da escola pesquisada. Também podemos apontar que a marca “nada” está trazendo na formulação o seu contrário “tudo”, pois nada há a reclamar em geral, mas tudo a reclamar sobre os ciclos.

Consultados sobre o que poderia melhorar no trabalho que a escola já vem realizando, RA aponta para “*Mais iniciativas, exemplo: grupos teatro, dança etc.*”, indicando ações possíveis que podem aperfeiçoar o trabalho da mesma, mas permanecendo com a mesma essência em relação ao modelo epistemológico e pedagógico defendido pela instituição.

Já os demais pais apontam melhorias questionadas pela proposta pedagógica da escola, justamente o que a instituição tem procurado ultrapassar em suas ações: uso excessivo de provas e temas de casa, reprovação e retorno às séries. Analisemos cada uma das situações a seguir.

SD56: *Poderia ter prova para ver o aprendizado do aluno.* (RB)

Segundo os pais RB, para saber se houve ou não a aprendizagem do aluno, esta deve ser mensurada, quantificada, e a legitimação desse processo se efetiva através de um único instrumento citado: a prova. Podemos dizer que os pais, no seu entendimento, atribuem ao ideal de avaliação um sentido tradicional, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem e pautando-se por um padrão predeterminado que deve ser seguido por todos indistintamente.

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento.¹⁸¹

Quando a avaliação baseia-se, pura e simplesmente, na verificação de erros e acertos, como, por exemplo, através da aplicação de provas ao final de certos períodos, desconsiderando todo o processo e outros instrumentos mediadores que poderiam apontar mais concretamente o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, tem-se como referência a concepção de “saber” e “não-saber”, práticas essas excludentes, que substituem a heterogeneidade de cada um dos sujeitos por uma homogeneidade pretendida. No caso da escola pesquisada, perpetuar práticas avaliativas tradicionais e excludentes, além de ser contrário à proposta pedagógica da escola, é legitimar o *status quo* que, por meio da organização do processo educativo, “ensina” conteúdos, formando alunos passivos, futuros trabalhadores explorados pelo mercado de trabalho, com grande potencial de adaptação e submissão. Se ao aluno não é

¹⁸¹ ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa et al (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-28.

possibilitada uma ação reflexiva, sobretudo no momento de avaliação de suas aprendizagens, como formar o cidadão crítico, participativo e autônomo pretendido na grande maioria dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas atualmente sob inspiração da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96)?

É justamente por acreditar que o aluno não pode ser formado para contemplar essa lógica perversa da legitimação do *status quo* que a escola por ciclos pretende outra concepção e outra prática avaliativas, em que as provas não são o centro do processo.

Trazemos, agora, a voz de uma das professoras entrevistadas para mostrar que um dos grandes enfrentamentos da escola com a comunidade se refere ao tema avaliação.

SD57: [...] *até a escola ciclada é vista como fraca porque não reprova, já tem aquela visão tradicional que não reprova, mas eles não sabem o histórico desse aluno, não sabem tudo assim... bah o sofrimento que a gente tem realmente em trabalhar...* (Professora A)

Conforme a formulação anterior, podemos inferir que, na visão da professora A, os pais realmente acreditam na avaliação mais tradicional, conforme desenvolvemos anteriormente em nossa análise, preocupados com um resultado final, sem reconhecer todo o caminho percorrido pelo aluno. A professora A refere-se a esse longo caminho percorrido pelo aluno durante o ano, e identifica-o como um processo de sofrimento, principalmente em relação ao professor – o responsável pela organização do trabalho pedagógico para que o aluno realmente aprenda e avance satisfatoriamente para o ano seguinte. Se os pais associam aprender com aprovação e, conseqüentemente, aprovação com escola forte, os professores trazem um sentido contrário em suas enunciações, associando aprender com processo e continuidade pelo

aluno, processo marcado subjetivamente pelo sofrimento de ensinar e aprender, pois essa mudança do estado de não-saber para o de saber também é permeada de sentimentos, defendendo que a reprovação não é a referência mais adequada para se dizer se a escola é forte ou não.

SD58: *Mais temas de casa.* (RC)

A mãe RC também afirma desejar uma prática mais tradicional por parte da escola, incluindo mais temas de casa. Não queremos associar tema de casa à prática tradicional, pois existem diversas concepções sobre as tarefas para casa. Se pensarmos no sentido que os temas favorecem o estabelecimento de uma disciplina de estudo ao aluno além da sala de aula, isso pode ser muito favorável, desde que sejam atividades envolventes e interessantes – e não repetitivas, enfadonhas, que desestimulam os alunos.

A mãe RC parece acreditar, conforme sua enunciação, que a escola deve ter responsabilidade para com os alunos além do tempo e do espaço institucional, via tema de casa. Sabemos, pela literatura atual, que os temas de casa apresentam melhor resultado quando associados a um acompanhamento em casa por alguém que adequadamente se coloque na posição de orientador ao aluno em relação à execução das tarefas. Não se trata de fazer pela criança ou de evitar interferir, mas sim de atuar como um mediador, problematizando e esclarecendo as dúvidas suscitadas.

Retomamos aqui outra fala da professora A que nos ajuda a pensar essa questão:

SD59: [...] *agora, voluntariamente, raramente um pai vem para ver o andamento do filho na escola, raramente, quando ele vem é por chamamento mesmo, não tem essa parceria por parte deles, não que a gente não tente, a gente faz de tudo.* (Professora A)

Essa fala nos ajuda a pensar sobre a relação escola-família estabelecida nessa comunidade. A ida voluntária dos pais à escola é um tanto quanto dificultada conforme a fala da professora, e poderíamos enumerar diversos fatores para tal fato. Entretanto, pensamos que essa parceria tão necessária para conduzir em bons termos a aprendizagem dos alunos, afinal esse é o objetivo principal da escolarização, de pouco valeria se o tema de casa, intensificado pela escola, não tivesse um acompanhamento por alguém que pudesse colocar-se na posição de mediador. Justificaria mais o desejo dos pais, conforme inferimos sobre a enunciação, que seus filhos estivessem “ocupados” no período em que estão em casa, e menos uma sistematização dos estudos realizados em aula. Apontamos, portanto, que os professores, ao identificarem uma participação dificultada pelos pais na escola, transferem essa situação também para uma orientação dificultada em relação ao acompanhamento das tarefas escolares. Talvez por esse motivo o envio dos temas seja insuficiente para a mãe RC.

SD60: *A retirada do ciclo e a escola voltar a ser série, sabe bem passa, não aprendeu repete o “ano”.* (RD)

Nessa seqüência discursiva, temos de forma bem eloqüente a presença do discurso pedagógico tradicional, vinculando aprendizagem com aprovação e não-aprendizagem com reprovação, contrariando a lógica do ciclo de possibilitar um processo contínuo através da flexibilização do tempo e do espaço para a garantia das aprendizagens pela superação das dificuldades enfrentadas.

Aqui podemos identificar a luta constante travada entre os pais e a escola através de seus professores acerca das concepções próprias defendidas

por ambas as partes em relação aos significados para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme a fala da professora A, temos que:

SD61: [...] *então tu tem ainda que lutar contra a visão da comunidade, dos pais, de que a escola é fraca.* (Professora A)

A mãe RD defende a volta às séries, pois acredita que a reprovação é importante para definir que o aluno aprendeu, imprimindo um sentido de que não existe reprovação na escola por ciclos. Podemos dizer que, conforme o estudo realizado da proposta pedagógica da RME para as escolas por ciclos, pretende-se que não haja reprovação, mas pelas entrevistas realizadas vimos que existe em casos reduzidos e específicos, quando todas as alternativas possíveis disponibilizadas pela escola não conseguem garantir aprendizagens adequadas que assegurem um prosseguimento de estudos com condições satisfatórias. Podemos inferir, conforme a SD61, que essa luta travada pela escola com a comunidade é diária, através de todas as ações realizadas em sala de aula e pelas atividades mais amplas que ocorrem institucionalmente.

E essa luta diária que destacamos constitui os sentidos presentes nas falas das professoras entrevistadas, como a que destacamos a seguir:

SD62: *Acho que a gente não pode retroceder. Nós temos, então, que ver maneiras de atender. Porque realmente há casos de crianças que têm dificuldades, que nem no ensino regular não iriam conseguir também.* (Professora C)

Se a mãe RD quer o retorno às séries, a professora C defende a manutenção dos ciclos pelo não “retrocesso”. Dialeticamente pensando essa questão, podemos afirmar que a escola ciclada é uma formação material com

existência própria, ou seja, com começo e fim (ainda não chegado), situada historicamente, decorrente de um processo de passagem de um estado qualitativo a outro, mediante a negação da formação material anterior chamada escola seriada. Portanto, a professora aponta que a superação da situação contraditória que permanece é o enfrentamento do problema e a busca de soluções. Justifica: há casos de dificuldades que a escola por ciclos, apesar de toda a preocupação com as não-aprendizagens dos alunos, não consegue superar, mas essas situações também não seriam revertidas pela escola seriada, que tem sido mais excludente em relação a esses casos.

Ao serem questionados sobre a possível diferenciação entre escola seriada e escola ciclada, os pais apontam, novamente, dois tipos de sentidos possíveis: um favorável e outro desfavorável aos ciclos.

Favoravelmente, a mãe RA incorpora em sua enunciação que a escola ciclada favorece que os alunos aprendam conforme seu tempo, o que não é possibilitado pela escola seriada, segundo a formulação: “*A diferença é que a ciclada a criança aprende no seu tempo e a seriada não*” (RA).

Desfavoravelmente, os demais pais filiam-se a uma formação discursiva pedagógica tradicional para constituir os sentidos acerca desse questionamento, ao enunciarem:

SD63: *Sim pelas notas e provas que nos puxa mais nossa mente.* (RB)

SD64: *O que consigo ver é que não há notas numéricas.* (RC)

SD65: *Sim por experiência com a minha filha mais velha, que estudou desde pré até a 8ª série em escola com ciclo e agora vai para uma escola seriada e vai passar dificuldade.* (RD)

As seqüências SD63 e SD64 nos remetem, novamente, ao sentido classificatório de avaliação, estabelecendo como meta a tradução da aprendizagem dos alunos em notas, em uma numeração que os classifiquem como sendo 5, 8 ou 10, por exemplo. Também é interessante destacar a idéia, presente na SD63, de que esse tipo de avaliação, através de instrumentos mais rígidos e sua expressão por notas, “*puxa mais nossa mente*”, como se aprender verdadeiramente, desenvolvendo as habilidades mentais, estivesse associado às práticas reprodutivistas e mecanicistas próprios do modelo tradicional; quando sabemos que isso, quando muito, desenvolve a capacidade de memorização mecânica dos alunos, pouco influenciando em sua capacidade reflexiva.

Na SD65, a mãe RD aponta que sua filha, estudante em todo o ensino fundamental em escola ciclada, com a sua passagem para o ensino médio, freqüentará uma escola seriada. Conforme sua enunciação, antecipa as dificuldades que a filha enfrentará, em decorrência de sua formação anterior (ensino fundamental na escola ciclada). Essa mãe, nesse momento, não está filiando-se aos ciclos, pois em sua formulação evidencia: o que se aprende nos ciclos basta nessa organização curricular, mas é insuficiente para dar prosseguimento aos estudos em uma escola com organização seriada. A mãe não acredita no processo formativo recebido pela aluna na escola, evidenciando falta de conhecimento sobre o trabalho desenvolvido nos ciclos, certamente relacionada à expectativa de que a escola ciclada tenha uma avaliação mais classificatória e rígida.

Quando questionados diretamente sobre sua posição frente aos ciclos, uma mãe posicionou-se favorável, dois pais desfavoráveis e uma mãe disse não saber, não alterando os sentidos já enunciados nas questões anteriores.

RA é favorável, expressando que “[...] *cada criança tem seu tempo e assim facilita a aprendizagem*”, conforme já analisado anteriormente.

RB e RD são desfavoráveis, relacionando sua não filiação às “matérias fracas” e à “progressão sem aprender direito”, conforme as enunciações a seguir:

SD66: *Não, são muito fraca as matérias.* (RB)

SD67: *Não, no meu ver é ruim, porque a criança vai passando sem aprender direito, não pela culpa da professora mas sim do modo de ensino.* (RD)

Na SD66, os pais definem o trabalho realizado pela escola por ciclos associando-o às matérias (componentes curriculares) e aos conteúdos nela desenvolvidos, qualificando-os como fracos. Ao classificar de fracos as matérias e os conteúdos desenvolvidos pela escola, os pais filiam-se a uma formação discursiva pedagógica tradicional, que se vincula à crença de que por meio de conteúdos oficiais os alunos podem receber conhecimentos importantes para o seu futuro profissional. Isso traz a representação de quadro e cadernos cheios, com alunos que precisam se ocupar em copiar e memorizar, e, assim, estar em igualdade de condições para postular alguma ascendência social e mudar a realidade na qual estão inseridos. Podemos afirmar que essa crença é ingênua, pois a escola acaba transmitindo um conjunto de conhecimentos oficiais, “neutros”, “naturalizados”, colaborando com a manutenção do *status quo*, através do ensino de conteúdos completamente fragmentados e dissociados da realidade dos alunos.

Contrariamente à posição dos pais RB (SD66), a professora B indica em seu dizer que a postura de qualificar como fracas as matérias nos ciclos pode ser aparente, pois aquele resultado final expresso no histórico não representa o avanço demonstrado pelo aluno em relação à sua situação inicial (como iniciou e finalizou o ano letivo). Ela diz:

SD68: [...] e lá no final, no último trimestre, se tu for preparar o histórico de uma criança que tá saindo daqui parece que fica um histórico muito fraco, às vezes não, às vezes a criança cresceu tanto no nosso olhar, cresceu tanto, mas tu coloca lá no final de uma B10 por exemplo, que a criança lê e interpreta, isso na escola do Estado ela tem que fazer na segunda série, então eles não sabem como tratar o nosso aluno, onde encaixar, o que fazer, mas não sabem a vitória que foi [...]. (Professora B)

Podemos inferir, tendo como referência as seqüências SD66 e SD68, que os pais e a professora partem de concepções diferenciadas e, portanto, atribuem sentidos contrários: os pais preocupam-se com os resultados, as professoras com o processo.

Na seqüência SD67, a mãe RD associa os ciclos à progressão do aluno sem a apropriação adequada dos conhecimentos desenvolvidos, atribuindo a “culpa” à organização curricular. A idéia “*a criança vai passando sem aprender direito*” (mãe RD, SD67) contrapõe-se ao dizer da professora C na seqüência discursiva a seguir:

SD69: [...] *Mas eu acho que com os ciclos eles conseguem avançar mais. Como eu te disse, porque aquele aluno que demonstra que cresceu já passa para uma outra série, que está num nível já mais adiantado.* (Professora C)

Se o avanço enunciado pela mãe RD (SD67) está associado ao não aprender, para a professora C o avanço está associado ao crescimento, ao aprender, mostrando posições contrárias em relação à progressão nos ciclos.

Nas enunciações anteriores, podemos questionar o significado atribuído, por pais e professoras, ao aprender/não-aprender conteúdos. Isso nos remete a sentidos também contraditórios. Pelas análises já realizadas neste

relatório, podemos inferir que quando os pais tratam do tema conteúdo/matérias, referem-se ao sentido tradicional de modelo pedagógico, indicando que quanto mais conteúdo o aluno aprender, melhor será para uma possível mudança em sua vida futura. Já as professoras indicam que nem sempre esses conteúdos mais tradicionais são realmente importantes para os alunos, pois não consideram suas realidades, adversidades e potencialidades. Assim expressa a professora E:

SD70: [...] *o nosso aluno daqui ele tem mais... ele tem muita dificuldade... muita... ele tem. Mas ele sai daqui um ser pensante e sabendo solucionar as coisas que aparecem na vida dele, eu tenho certeza disto. Por este tipo de preparação que a escola dá, que eu acho muito importante pelo tipo de aluno que a gente tem. Eles têm uma vida tão difícil, e eu acho que nós aqui, a escola, prepara pra esta dificuldade que ele vai enfrentar lá fora. (Professora E)*

Se os pais relacionam a mudança no futuro com a aprendizagem de conteúdos mais tradicionais, as professoras (pela fala da professora E) relacionam a mudança no futuro com o trabalho diferenciado que a escola proporciona, de menos ênfase aos conteúdos tradicionais e mais atenção à realidade da comunidade.

Ora, por que isso acontece? Porque sabemos que as classes populares, historicamente marginalizadas do poder (econômico, social, político, ideológico, etc.), encontram na educação a sua tábua de salvação e, portanto, acreditam que por meio de um ensino mais “forte” (sentido tradicional) seria possível mudar a sua realidade. Entretanto, sabemos que a escola é uma instituição contraditória: carrega em si o velho (idéias de conservação e perpetuação do que está estabelecido) e o novo (idéias progressistas de mudanças); ao mesmo tempo, espaço de reprodução e de resistência.

O trabalho diferenciado da escola, conforme inferimos a partir das seqüências SD68 e SD70 enunciadas pelas professoras, mostra que a seleção de conteúdos está voltada para os conhecimentos que podem ajudar aos alunos a resolverem os conflitos diários que se apresentam em sua realidade também contraditória, admitindo que a seleção acontece em função da classe social, ou seja, conteúdos diferenciados conforme a origem social dos alunos.

RC enuncia sua dúvida em assumir uma posição ao dizer que não sabe, sem se posicionar favorável ou desfavoravelmente aos ciclos:

SD71: Não sei, sinto falta de saber sobre as notas dele. (RC)

Apesar de não se posicionar diretamente, podemos destacar que a possível não-filiação da mãe RC está associada também à avaliação, pois alega sentir falta de saber sobre as notas de seu filho. Novamente, temos aqui a presença de um sentido filiado à formação discursiva pedagógica tradicional, pois conecta a avaliação a uma expressão objetiva (notas e conceitos) e não ao processo de desenvolvimento do aluno, que, no caso da escola pesquisada, acontece ao final de períodos trimestrais e anuais, expressa por relatórios de avaliação (dossiê/parecer descritivo).

Em relação à pergunta sobre se o seu filho gosta de estudar na escola, três dos pais acreditam que sim, apenas uma mãe disse que não.

Os motivos indicados pelos pais para sustentar sua posição de crença de que seus filhos gostam da escola referem-se à flexibilização do tempo (RA), à proximidade de casa (RB) e ao gostar bastante da escola (RD). A mãe que disse que seu filho não gosta, por sua vez, refere-se à queixa sobre outros alunos agressivos e indisciplinados.

As falas de RB e RD aproximam-se da posição da professora C, quando esta enuncia que os alunos são assíduos à escola, principalmente pela proximidade, mas também pelo tipo de atendimento oferecido por ela, o que pode traduzir-se no gostar de estar na escola, conforme a seqüência abaixo:

SD72: Uma coisa que eu noto aqui é que os alunos não faltam. Eles estão sempre presentes. É claro, primeiro porque moram próximos, na comunidade; segundo, porque a escola também é bem-servida, todos os setores estão funcionando. (Professora C)

A professora C relaciona a freqüência do aluno como resultado também do trabalho diferenciado que a escola oferece.

5.2.3 O que dizem os alunos

Dos dezoito alunos que responderam ao questionário, dezesseis afirmaram que gostam de estudar na escola, uma aluna disse que não gostava e outra disse que “mais ou menos”.

A aluna que respondeu negativamente ao questionamento sobre se gostava da escola justificou afirmando que “*tenho alergia de gente pobre suja*” (AN). A aluna que disse gostar mais ou menos referiu-se ao fato de que “*às vezes alguns professores são chatos*” (AQ).

Os motivos anunciados pelos alunos para justificar por que gostam de estudar na escola estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 5: Categorização das respostas afirmativas dos alunos sobre por que gostam de estudar na escola

Categorias empíricas	Subcategorias	Falas	Freqüência
ENSINO	Atuação dos professores	<p><i>“todos se respeitam, gostam de fazer o que a professora pede e alunos e funcionários e professores e professoras se dedicam ao que estão fazendo” (AO)</i></p> <p><i>“os professores são legais e as matérias que tu não entende <u>eles explicam de novo</u>” (AS)</i></p> <p><i>“esta escola é diferente das outras tanto os professores quanto as matérias que são dadas por eles, é bem <u>mais fácil de aprender com eles</u>” (AP)</i></p> <p><i>“esta escola <u>ensina o que os alunos devem aprender</u>” (AH)</i></p> <p><i>“tudo aqui é <u>muito interessante</u>” (AL)</i></p>	AO AS AP AH AL
APRENDIZAGEM	Lúdico associado ao estudo	<p><i>“<u>eu brinco, estudo, eu gosto da minha professora</u>” (AA)</i></p> <p><i>“aprendo bastante coisas legais e <u>muitas brincadeiras</u>” (AC)</i></p>	AA AC
	Saber em geral	<p><i>“foi aqui que <u>aprendi tudo que sei</u>” (AE)</i></p> <p><i>“se não fosse essa escola <u>eu não saberia o que sei</u>” (AF)</i></p>	AE AF
	Saber das matérias escolares	<p><i>“<u>eu gosto das matérias e de outras coisas que tem na escola</u>” (AB)</i></p>	AB
RELAÇÃO INTERPESSOAL	Pessoas legais	<p><i>“<u>tem muitas pessoas tris</u>” (AD)</i></p> <p><i>“há muitas <u>pessoas legais</u> como as professoras e os alunos” (AJ)</i></p> <p><i>“porque <u>não existe pessoa cheia e bem chatas metidas e patricinha</u>” (AG)</i></p> <p><i>“aqui é bem legal e eu <u>já conheço todos e todas aqui</u>” (AR)</i></p>	AD AJ AG AR
	Amizade	<p><i>“arrumei <u>umas amigas muito legais</u>” (AM)</i></p>	AM
LOCALIZAÇÃO	Proximidade	<p><i>“é a escola <u>mais perto da minha casa</u>” (AI)</i></p>	AI

Organizamos essas categorias conforme as respostas apresentadas pelos alunos procurando entender qual foi o aspecto que originou sua posição de filiação ou não aos ciclos.

Sabemos que o ensino e a aprendizagem formam um par dialético: um não pode existir sem o outro. Entretanto, para efeito dessa análise, separamos duas categorias pensando a atuação principal do sujeito responsável, predominantemente, por cada uma dessas ações. Assim, para a categoria ensino destacamos as falas dos alunos relacionadas à atuação dos professores da escola; na categoria aprendizagem, centrada na ação dos alunos, formamos subcategorias relacionadas ao lúdico e ao saber em geral e das matérias; na relação interpessoal, identificamos referência a pessoas legais e à amizade; e, por último, a categoria localização, referindo-se à relação espacial entre escola e moradia.

Iniciamos destacando que dez das dezesseis respostas afirmativas sobre o gostar de estudar na escola referem-se às categorias de ensino e aprendizagem, portanto, indicam uma relação direta com a proposta pedagógica da escola por ciclos.

Os alunos destacam a dedicação dos professores, que proporcionam várias explicações, facilitam a aprendizagem e ensinam o que deve ser ensinado.

Se pensarmos no que constitui a função do professor, na condição de responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, em decorrência de sua formação e experiência técnico-profissional, e recorrendo ao inciso III do artigo 13 da LDB nº 9.394/96, temos que uma das incumbências dos docentes é “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Portanto, algumas das falas dos alunos parecem ser enunciadas com o sentido de ressaltar uma atividade diferenciada do professor, que vai além do simples cumprimento às leis, o que nos leva a acreditar que os alunos apontam esse “diferencial” em comparação

a experiências anteriores em outras escolas (talvez seriadas), cujos professores não tenham “atendido” aos preceitos legais de cumprimento do zelo pela aprendizagem de seus alunos.

Analisemos, agora, duas falas ainda na categoria ensino:

SD73: *Esta escola ensina o que os alunos devem aprender. (AH)*

SD74: *Tudo aqui é muito interessante. (AL)*

Quando falamos sobre o ensinar, podemos nos referir a vários aspectos: concepções, atuação do professor, metodologias, avaliação, entre outros. Entretanto, nessas falas anteriores, foi possível identificar o aspecto conteúdo, enquanto materialidade da ação de ensinar: quem ensina, ensina algo, e a esse algo chamamos de conteúdo.

Podemos inferir que os alunos AH e AL, ao filiareem-se aos ciclos no que se refere ao gostar de estudar na escola, destacam que o conteúdo ensinado “é o que os alunos devem aprender”, sob influência de uma formação discursiva autoritária através da marca “devem”, além de serem “muito interessantes”, sob influência de uma formação discursiva mais lúdica.

O que os “*alunos devem aprender*”? Na impossibilidade de definir, conforme a enunciação de AH, o conjunto de saberes que implica na aprendizagem dos alunos, podemos apenas inferir que, por outra parte, a formulação da SD73 indica que existe outro conjunto de saberes que representa o que não deve ser aprendido e, portanto, não é ensinado pela escola.

Associando essa questão à SD74, o aluno AL refere-se que tudo o que é ensinado na escola é “interessante”, filiando-se ao trabalho que a escola faz,

recorrendo a um sentido lúdico que implica em diversidade de propostas e conteúdos, tornando a aprendizagem mais interessante ao aluno.

A categoria aprendizagem originou três subcategorias: o lúdico, indicando que é através do brincar que os alunos conseguem estabelecer melhores aprendizagens; o saber em geral, apontando que as aprendizagens proporcionadas aos alunos os levam a ter acesso a um conjunto variado de conhecimentos; e, por último, o saber das matérias escolares, relacionadas aos conhecimentos tipicamente escolares.

Sobre o aprender através do lúdico, vários autores ratificam sua importância, independente da idade do aluno (criança, jovem ou adulto). O componente lúdico trabalha na esfera subjetiva do sujeito, no seu imaginário, além de possibilitar momentos mais livres, criativos e imprevisíveis, desde que aliando os objetivos pedagógicos aos desejos de aprendizagem dos alunos.¹⁸² A presença do lúdico no processo de ensino-aprendizagem também proporciona uma relação mais horizontal entre professor e alunos, com mais proximidade e afetividade entre os sujeitos, conforme podemos identificar nas falas de AA e AC:

SD75: *Eu brinco, estudo, eu gosto da minha professora. (AA)*

SD76: *Aprendo bastante coisas legais e muitas brincadeiras. (AC)*

O sentido lúdico do discurso pedagógico ainda encontra muitas posições de sujeito contrárias, seja quando os professores, apesar de afirmarem a importância do mesmo, não o incluem em seu planejamento, deixando-o para o momento de recreio, ou então àqueles minutos restantes de

¹⁸² FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 147-164.

aula em que não é possível iniciar nova atividade, quer seja no próprio dizer dos alunos (seqüências SD75 e SD76), que divorciam o brincar do estudar, impondo ao estudo um estatuto mais relevante.

Em relação às subcategorias saber em geral e saber das matérias pedagógicas, as alunas AB, AE e AF indicam que a escola cumpre o papel de disseminar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, atribuindo, inclusive, um sentido supervalorizado à instituição através das seguintes marcas:

SD77: *Foi aqui que aprendi tudo que sei. (AE)*

SD78: *Se não fosse essa escola eu não saberia o que sei. (AF)*

A marca “tudo” presente na SD77 indica que, por alcançar sua aprendizagem, a aluna AE devota à escola o reconhecimento pelo seu saber, apontando, inclusive, um sentido tradicional sobre o processo educativo, como se ela ao chegar à escola fosse uma folha em branco, sem nenhum conhecimento prévio, e a escola tivesse imprimido nela todos os saberes que possui atualmente. Da mesma forma, o termo “se não fosse”, na SD78, indica que a aluna AF só aprendeu algo por ter sido proporcionado pela escola; se ela estivesse em outra talvez não lhe fosse assegurado todos os conhecimentos aos quais se refere.

SD79: *Eu gosto das matérias e de outras coisas que tem na escola. (AB)*

Já na SD79, a aluna AB aponta uma diferenciação entre o saber resultante das matérias que constituem o currículo escolar e o saber em geral,

separando o que é matéria do que não é matéria (“outras coisas”). Por um lado, essa separação pode apontar para um sentido mais tradicional sobre o currículo da escola, o da dicotomia entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, prevalecendo a relevância dos primeiros sobre os segundos. Por outro lado, pode apontar para um sentido mais relacional, agregando aos conhecimentos escolares (ampliação dos conhecimentos cotidianos pelos conhecimentos científicos)¹⁸³ um conjunto de outras atividades que venham a complementar e ampliar o que é trabalhado pelos diferentes componentes curriculares.

Na categoria relação interpessoal, apontam como positivo a presença de pessoas legais e a amizade proporcionada no convívio que se estabelece na escola, indicando que o processo educativo não é formado apenas pela formação cognitiva dos sujeitos, mas também pelo desenvolvimento afetivo e emocional necessário ao convívio social.

Apenas uma aluna destaca a proximidade da escola a sua casa como fator preponderante para gostar da escola, sem vínculo direto com a proposta pedagógica que a instituição almeja desenvolver.

Quando questionadas sobre o que não gostam na escola, duas alunas afirmaram não haver algo de que não gostassem, conforme suas falas:

SD80: Não há nada que eu não gosto, porque aqui eles nos ouvem e olham para as nossas diferenças. (Aluna AF)

Refere-se, portanto, ao modo como os professores tratam aos alunos, com uma postura de ouvinte e observador às diferenças apresentadas por cada

¹⁸³ ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

um no coletivo discente. Dessa forma, parece filiar-se aos ciclos através da atenção às diferenças que está na base da proposta pedagógica.

SD81: *Eu gosto de todas as coisas que tem nesta escola, gostando ou não, mesmo assim eu tenho que estudar para eu aprender.* (Aluna AI)

A aluna AI, num primeiro momento, em sua enunciação assume uma posição de filiação aos ciclos através da identificação com todas as situações proporcionadas pela escola ciclada; entretanto, num segundo momento, desliza para uma posição de indiferença aos ciclos, pois independente de gostar ou não – de filiar-se ou não – do trabalho que a escola realiza, indicando a sua obrigação de estudar para aprender algo, separando, nesse momento, da atividade do professor de ensinar (complementando o par dialético ensino-aprendizagem).

Os demais dezesseis alunos indicaram vários aspectos sobre o que não gostam da escola, conforme quadro a seguir:

Quadro 6: Categorização das respostas dos alunos sobre o que não gostam na escola

Categorias empíricas	Aspectos	Falas	Freqüência
RELAÇÕES INTERPES-SOAIS	Incômodo na sala de aula e outros ambientes	<p>“não gosto que quando tem um profe tenta dar aula os alunos estão incomodando, porque é muito chato porque os professores eles ficam muito magoados” (AA)</p> <p>“tem um menino da turma [...] que se chama [...] ele vive me incomodando no refeitório quando eu estou comendo” (AB)</p>	AA AB
	Brigas	<p>“não gosto de brigas” (AC)</p> <p>“[...] eu acho que nós deveríamos ter mais coleguismo e tolerância uns com os outros” (AE)</p> <p>“falta de respeito. Porque tem muitas pessoas que não gostam de apelidos e muitas vezes acaba em briga” (AH)</p> <p>“das brigas, porque podiam ser todos amigos e cuidar as brigas seria ótimo, as meninas querem se achar mais que os outros” (AS)</p>	AC AD AE AH AJ AS
	Más companhias	“não gosto das más companhias porque eles sempre estão aprontando” (AL)	AL
	Colegas	<p>“as gurias são muito vagabundas e muito exibidas” (AN)</p> <p>“as gurias, porque elas se acham as donas de todos e de tudo, até elas irem para outra escola e aí elas vão ver que é bem diferente as coisas” (AP)</p>	AN AP
ENSINO	Professora	“A professora de ciências, porque eu acho que ela não sabe dar aula. Às vezes ela nem explica a matéria e no mesmo dia ela já dá prova [...]” (AQ)	AQ
	Recreio	“O recreio ele é muito curto [...]” (AR)	AR
ESPAÇO FÍSICO	Banheiro	<p>“não gosto é dos banheiros porque estão sempre sujos” (AG)</p> <p>“porque não tem nem porta e nem um espelho” (AM)</p>	AG AM
SERVIÇO	Merenda	“[...] a merenda tem que melhorar nas suas condições de limpeza e o cuidado com que está fazendo” (AO)	AO

Coerentemente com o quadro 5, que sistematizava as respostas dos alunos sobre o que gostavam na escola por ciclos, havendo uma relação maior com as categorias ensino e aprendizagem, sobre o que não gostam na escola (quadro 6), as respostas incidem mais na categoria relação interpessoal, indicando, no dizer dos alunos, que esse ponto deve estar na pauta de discussão da escola. Dos dezesseis alunos que apontaram algo que não gostam na escola, onze citaram as relações interpessoais, referindo-se à perturbações em sala de aula, brigas e falta de respeito e de coleguismo.

Quanto às demais categorias – ensino, espaço físico e serviço –, além de pouca incidência (cinco alunas), apenas uma fala refere-se diretamente ao trabalho pedagógico, mencionando que uma professora específica não sabe dar aula, conforme a seqüência abaixo:

SD82: A professora de ciências, porque eu acho que ela não sabe dar aula. Às vezes ela nem explica a matéria e no mesmo dia ela já dá prova [...]. (AQ)

Apesar de ser um caso isolado (um relato entre dezesseis), é significativo vermos a complexa relação presente no dizer dessa aluna, pois consegue trazer em sua formulação um postulado pedagógico relevante: a avaliação como um processo de tomada de consciência sobre as ações propostas e o resultado alcançado, visando tanto o trabalho implementado pelo professor quanto as aprendizagens dos alunos. A aluna relaciona o “não saber dar aula” à não observação desse postulado, no sentido de não dar tempo para a acomodação-desacomodação-nova acomodação do aluno frente ao objeto de estudo, conforme demonstra a teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento.

A relação “não explica matéria e dá prova”, presente na SD82, também nos remete à presença de um sentido distorcido da avaliação pela professora

conforme o dizer da aluna, pois é corrente o uso indiscriminado da avaliação como instrumento de controle do comportamento do aluno e de discriminação social, agindo como uma espécie de “barganha” entre os sujeitos professor (autoritário) e alunos (submissos). A transgressão da submissão pelos alunos acarreta em notas baixas e reprovação, entre outros efeitos.

Ao invés de ir fundo no problema (relação escola-sociedade, processo de construção do conhecimento), toma o caminho que lhe parece mais fácil e eficaz: a ameaça da nota. **Vai tentar reprimir as conseqüências sem tocar nas causas...** Na verdade, não elimina o problema, apenas o sufoca. O professor acha que exigindo nota, ameaçando com a nota, vai levar o aluno a se interessar, a se envolver mais com as aulas. O argumento de que a avaliação serve para “motivar” o aluno precisa ser bem analisado [...].¹⁸⁴

Essa situação, presente no enunciado da aluna AQ, nos revela que nos ciclos a avaliação toma outro rumo, outra concepção, não mais servindo como instrumento de coerção do professor sobre o aluno, pois a “aprovação-reprovação” não mais é uma “moeda de troca”. Situação essa que coloca o professor em uma posição dificultada para encontrar um ponto de equilíbrio centrando-se nas aprendizagens já alcançadas e aquelas ainda não alcançadas pelos alunos, pois sua formação anterior e suas próprias experiências o conduziam a uma prática avaliativa centrada na lógica seriada.

Sobre as aulas que gostam mais, as respostas apontaram:

¹⁸⁴ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000b. p. 37.

Quadro 7: Organização das respostas dos alunos sobre as aulas que mais gostam na escola

Aspectos	Discriminação dos aspectos	Frequência
Indicação de um componente curricular	Matemática	AA - AD AE - AF AG - AN AR - AS
	Física	AB
	Português	AP
	Geografia	AQ
	Ciências	AH – AI
Mais de um componente curricular	Inglês e educação física	AJ
	Matemática e inglês	AL
	Matemática/português/inglês	AM
	Português/filosofia/matemática/artes/física/história/inglês	AO
Professor	Indicação nominal (a professora X)	AC

Dos dezoito alunos, treze apontaram um componente curricular como sendo de sua preferência e quatro alunos mais de um. Preponderantemente, o componente curricular de matemática foi apontado como sendo o de maior preferência entre os alunos, com onze indicações (sendo oito individualmente e três associadas a outros componentes).

Para compreendermos melhor o porquê dessa preferência dos alunos pela matemática, a professora A nos relata em sua entrevista que ela identifica a presença dos conhecimentos lógico-matemáticos no cotidiano de seus alunos, portanto, dessa forma, eles apresentam menos dificuldades nessa área. Conforme afirma:

SD83: [...] *o problema da escrita e da leitura e a questão da matemática eles lidam melhor até porque muitos trabalham, lidam diariamente, alguns vendem balas, alguns trabalham em estacionamento vendendo adesivos, vendendo laranjas, então chega a ser super fácil tu trabalhar a matemática... quando tem um horário com eles, eles preferem até a matemática do que português “ah português tem que ler” é muito difícil para eles fazer uma interpretação de texto com a opinião pessoal deles, pra eles escreverem um texto com introdução, com... né... completinho, devido à pobreza do vocabulário e a falta de acesso a outras informações. (Professora A)*

Podemos destacar, em primeiro lugar, que a professora também observa a facilidade e a preferência de seus alunos pela matemática, em detrimento ao português, que, conforme o quadro 7, é indicado apenas por três alunos como sendo de sua preferência. Em segundo lugar, essa preferência está relacionada ao fato da matemática estar presente no cotidiano dos alunos, sendo algo concreto em suas vidas, principalmente através das situações-problemas envolvendo sistema monetário que precisam enfrentar fora da escola. Em terceiro lugar, o português envolve conhecimentos e habilidades mais abstratas, em nível de pensamento, exigindo leitura, interpretação e análise crítica; além da escrita ser “vazia”, sem referentes, pois os alunos apresentam um vocabulário e informações limitadas, o que resulta em maior dificuldade e rejeição por sua parte.

Os alunos, por sua vez, justificam assim a preferência pela matemática: é legal e fácil (AD, AR); é fácil e contribui para o futuro (AE, AF); boa explicação dos professores (AG, AS); permite maior aprendizado (AO) e o professor é legal e engraçado (AL, AM, AN). AA não justificou sua preferência pela matemática.

Em relação à preferência pelos demais componentes curriculares, AC indicou a ida ao laboratório de informática; AH e AI afirmaram que o componente Ciências propicia mais aprendizagem do que os demais.

Sobre as aulas que menos gostam (quadro 8), dez alunos indicam um componente curricular, três mais de um componente, dois relacionam o não gostar de alguma aula às brigas existentes, e três apontam não existir nenhuma aula de que não gostem.

Quadro 8: Organização das respostas dos alunos sobre as aulas que menos gostam na escola

Aspectos	Discriminação dos aspectos	Freqüência
Indicação de um componente curricular	Educação Física	AP
	História	AH - AS
	Artes	AE - AF
	Ciências	AA - AL AN - AO AQ
Mais de um componente curricular	Ciências/geografia	AG
	Matemática/geografia	AJ
	filosofia/artes/geografia	AM
Relação interpessoal	Brigas	AC - AD
Nenhum		AB - AI AR

Entre os componentes curriculares apontados, a maior incidência é para ciências (seis ocorrências). Os motivos que justificam essa indicação são:

aluno não se dá bem com/não entende a matéria (AA, AO, AG) e o professor reclama ou não sabe explicar (AL, AN, AQ).

Em relação aos demais componentes, apontam que “não gostam da matéria” (AE, AF, AJ, AP) e que o conteúdo desenvolvido é “chato” (AH, AM, AS).

Queremos destacar uma comparação interessante. No quadro 7, quando indagados sobre a aula que mais gostam, apenas um dos alunos deixou de se referir a um componente curricular, nomeando especificamente o professor. Agora, no quadro 8, solicitados a indicar a aula que menos gostam, dois referem-se ao desgosto pelas brigas na sala de aula, e três alunos dizem não haver aula que não gostem; ao todo cinco alunos deixam de apontar alguma matéria como sendo de seu desagrado. Inferimos, portanto, que os alunos conseguem apontar mais sua identificação com as matérias do que propriamente a sua rejeição.

O último quadro que apresentamos (quadro 9) refere-se à pergunta que solicita aos alunos posicionarem-se sobre: “a escola com ciclos é melhor que a escola por séries?”, para a qual respondem afirmativamente nove alunos, negativamente quatro alunos, quatro alunos não sabem dizer e para apenas um é indiferente.

Quadro 9: Organização das respostas dos alunos sobre se a escola por ciclos é melhor que a escola por séries

Resposta	Justificativa	Freqüência
Sim	<i>“tem bastante movimento e é legal”</i> (AC)	AC - AG
	<i>“aprendizado é bem mais fácil e bem interessante”</i> (AG)	AI - AJ
	<i>“[...] não precisa decorar as séries”</i> (AJ)	AL - AO
	<i>“[...] tem mais cuidado de saber onde está a sua sala e não ter</i>	AP - AR

	<p><i>problema para pegar sua avaliação” (AO)</i></p> <p><i>“[...] dão mais oportunidades para passar de ano do que as outras escolas” (AP)</i></p> <p><i>“porque os professores tem paciência de explicar as coisas e numa escola é só uma vez” (AS)</i></p>	AS
Não	<p><i>“porque a de boletins é muito melhor porque eu já sou acostumado” (AD)</i></p> <p><i>“na escola por série aprende mais do que ciclo” (AH)</i></p> <p><i>“acho que é porque eu sempre estudei em escolas por série”(AM)</i></p> <p><i>“porque a escola de ciclo não ensina muito. Tem coisas que eu aprendi na terceira série e agora estou aprendendo na oitava” (AN)</i></p>	AD - AH AM - AN
Não sabe	<i>“sempre estudei na escola de ciclo” (AA)</i>	AA - AB AE - AF
Não faz diferença	<i>“pra mim não faz diferença” (AQ)</i>	AQ

Desse quadro, inferimos que, entre os sujeitos questionados, metade filia-se à escola por ciclos. Isso se atribui a motivos variados, desde a justificativa abrangendo mudança de nomenclatura (das séries para os ciclos) até mudança nas práticas pedagógicas. Examinemos algumas dessas falas:

SD84: *Aprendizado é bem mais fácil e bem interessante. (AG)*

SD85: *[...] dão mais oportunidades para passar de ano do que as outras escolas. (AP)*

SD86: *Porque os professores têm paciência de explicar as coisas e numa escola é só uma vez. (AS)*

Destacamos as falas acima por estarem relacionadas diretamente à proposta pedagógica da escola. Na SD84, a aluna destaca que nos ciclos a aprendizagem é facilitada e interessante, atribuindo às séries uma aprendizagem mais difícil e menos interessante. A facilidade na aprendizagem pode estar associada à utilização de diferentes alternativas a partir da identificação de dificuldades pelos alunos. As aprendizagens interessantes podem resultar de um movimento presente na escola que procura desenvolver atividades diversificadas, procurando ampliar as experiências e os conhecimentos dos alunos. Como diz a professora F, “*eles não tem nada fora da escola [...] só a escola*”, e diante do contexto no qual vivem, a escola acaba assumindo para si a responsabilidade de diversificar as experiências dos alunos e apontar-lhes possíveis caminhos diferentes daqueles em que estão inseridos.

Outra diferença apontada em favor dos ciclos, conforme a SD85, é a de os alunos receberem mais oportunidades para passarem de ano, visto que a progressão é um dos pilares que sustenta essa proposta pedagógica. Quando AP enuncia dessa forma, pode ter trazido para sua fala suas experiências anteriores, que devem ter sido de exclusão e fracasso, pois essa jovem de dezoito anos ainda está freqüentando o terceiro ano do terceiro ciclo, quando a idade própria para estar nesta turma seria de catorze anos. Inferimos, portanto, que sua filiação aos ciclos se deve ao fato de creditar sua permanência na escola (mesmo com mais idade que a esperada) à progressão promovida pelos ciclos (que pode ser simples, com Plano Didático-Pedagógico de Apoio, ou sujeita a uma avaliação especializada), em oposição à escola seriada, que reprova o aluno e o faz repetir as mesmas aprendizagens do ano anterior até o momento em que o aluno desiste de continuar seus estudos.

Já na SD86, a filiação dá-se ao comparar a atuação do professor nos momentos de explicação sobre os conhecimentos; o professor, nos ciclos, tem paciência e repete quantas vezes forem necessárias; já na escola seriada, a aluna AS diz que os professores, sem paciência, explicam apenas uma vez. Enquanto docentes, sabemos que cada aluno possui uma disposição para aprendizagem diferente em relação aos demais, e, portanto, a maneira como o professor desenvolve um conhecimento em sala de aula pode gerar diferentes reações no grupo, necessitando de várias explicações até que todos tenham um entendimento sobre o objeto de estudo. Alguns alunos são mais rápidos, outros mais lentos. Essas características de diversidade em relação à aprendizagem independem do tipo de escola; tanto faz ser ciclada ou seriada, privada ou pública, rural ou urbana: nunca encontraremos uma turma totalmente homogênea, em que todos alunos aprendam sempre no mesmo ritmo. Por isso, a jovem AS relaciona a paciência dos professores como um ponto de destaque para filiar-se aos ciclos.

Quatro alunos dizem que a escola por séries é melhor que a ciclada. Referem-se, basicamente, a dois sentidos: de acomodação e de poucas aprendizagens.

O sentido de acomodação nos remete aos termos “acostumado” (SD87) e “sempre estudei” (SD88), funcionando nessas enunciações como articuladores de uma posição de aceitação e passividade, rejeitando o novo e a mudança. Os ciclos representam uma ruptura com modelos anteriores aos quais já se conformaram (foram modelados).

SD87: Porque a de boletins é muito melhor porque eu já sou acostumado. (AD)

SD88: Acho que é porque eu sempre estudei em escolas por série. (AM)

Já o sentido de poucas aprendizagens refere-se à dissociação entre qualidade e quantidade presente nas enunciações. Tanto AH (SD89) quanto AN (SD90) dizem que, na escola por série, se aprende mais do que na escola por ciclos, independente se a aprendizagem lhe é ou não significativa, se contribui ou não para resolver seus problemas diários. Mas anseiam por aprenderem mais, como se a quantidade pura e simples fosse garantia de sucesso escolar.

SD89: *Na escola por série aprende mais do que ciclo. (AH)*

SD90: *Porque a escola de ciclo não ensina muito. Tem coisas que eu aprendi na terceira série e agora estou aprendendo na oitava. (AN)*

Quatro alunas dizem não saber qual é melhor, a escola com ciclos ou com séries, pois não tiveram experiências anteriores em escolas seriadas. E uma aluna posicionou-se de modo a afirmar não existir diferença entre ambas.

5.3 Sentidos discursivos sobre a formação de professores para os ciclos e nos ciclos

Um de nossos objetivos com a realização da pesquisa que ora apresentamos foi o de investigar como tem acontecido até o presente momento a formação do professor que atua na escola ciclada da RME de Porto Alegre. De acordo com nossos estudos preliminares à realização da Tese, havíamos formulado a seguinte tese secundária sobre esse tema: há contradições entre a maneira como ocorre atualmente o processo de formação

do professor e os requisitos necessários ao professor para atuar adequadamente na escola ciclada.

Em nosso entendimento, quando falamos em melhoria na educação, devemos começar por investir na formação dos professores. São eles que, através de sua atuação na sala de aula, podem influenciar diretamente nas mudanças e/ou transformações, posição contrária ao que estabelecem as políticas públicas, conforme a voz preponderante de organismos internacionais que apóiam projetos no setor educacional, como por exemplo:

A qualidade educativa, na concepção do BM [Banco Mundial], seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um feito positivos (BM, 1995:51): (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe. Desses pontos, deriva o BM suas conclusões e recomendações aos países em desenvolvimento sobre os insumos a priorizar em termos de políticas e alocação de recursos [...].¹⁸⁵

Conforme a citação acima, o Banco Mundial e outros organismos financeiros internacionais, não priorizam a formação de professores para a melhoria da qualidade da educação básica, pois sua lógica é a da relação custo-benefício, uma lógica economicista para sustentar propostas no setor educacional.

Decorrente dessa lógica, quando se trata da formação de professores, esses organismos priorizam soluções paliativas: formação em serviço em detrimento de formação inicial; cursos aligeirados e, sempre que possível,

¹⁸⁵ TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193. p.134.

incentivados via educação à distância. Não é de causar estranheza que nos últimos anos tenham sido criados inúmeros cursos de formação de professores com organização e resultados, no mínimo, questionáveis, principalmente se considerarmos o espantoso crescimento da educação à distância na oferta desses cursos.

Quanto à formação inicial, definida como uma formação prévia ao exercício profissional que habilita ao sujeito ser professor, temos conforme a LDB nº 9.394/96, artigo 62, a exigência para o professor que deseja atuar na educação básica de fazer sua formação em nível superior, através de curso de licenciatura, de graduação plena, mas admite-se a formação realizada em nível médio, na modalidade Normal, àqueles que queiram dedicar-se ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Internacionalmente, há movimentos que buscam aperfeiçoar a forma como tem sido realizada a formação dos professores, extinguindo cursos e instituições que a façam em nível médio (Escolas Normais) ou nos cursos normais superiores (Institutos Superiores de Educação), devido à fragilidade desses cursos em relação aos resultados apresentados no processo de formação docente que realiza. Esses movimentos têm incentivado que a formação aconteça em nível superior, através de cursos de licenciatura, e articulando, posteriormente, uma sólida formação continuada.

No Brasil, entretanto, parece que as mudanças sempre chegam mais tarde, seja na implantação de Institutos Superiores de Educação (ocorrida a partir de 1997 com a aprovação da LDB nº 9.394/96), mesmo que tenham fracassado em vários países (por exemplo, no Chile, foram desativados na década de 1970, e na Alemanha, as “Pädagogische Hochschule” foram integradas às Universidades), seja na exigência de que os professores tenham, no mínimo, uma formação em nível superior realizada em Instituições de Ensino Superior.

Como nos diz o artigo 62 da LDB nº 9.394/96, deseja-se que os professores para atuarem na educação básica tenham uma formação em nível superior; entretanto, há um rebaixamento dessa exigência àqueles que pretendem atuar na educação infantil e nos anos iniciais, mostrando a concepção de que, para se atuar junto às crianças, não é preciso mais do que uma formação realizada em nível médio na modalidade Normal, embora saibamos da precariedade da formação realizada nos cursos Normais.

Recentemente, após alguns anos de discussões e organização de diversas versões de documentos legais no Conselho Nacional de Educação, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Com essa resolução, o curso de Pedagogia passa a formar o professor para atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, transferindo as outras habilitações, tais como Supervisão, Orientação e Planejamento, entre outras, para os cursos de Especialização em nível de Pós-Graduação.

Acreditamos que esse é mais um novo duro golpe na área da formação de professores, que visa a minimizar a importância da formação dos professores para realmente incidir em mudanças e/ou transformações concretas. Ao “inchar” cada vez mais a formação do professor, agora podendo atuar na educação infantil e anos iniciais, no ensino médio e na educação profissional, perde-se a sua especificidade e acaba-se por formar um profissional generalista, sem formação sólida em nenhuma das áreas possíveis de atuação.

Através das entrevistas realizadas com as professoras da escola pesquisada, conseguimos identificar os sentidos por elas atribuídos à formação

inicial e à formação continuada dos docentes a partir das suas próprias experiências, os quais passamos a apresentar a seguir.

Sobre a **formação inicial** dos professores, as entrevistadas apresentam dois sentidos possíveis: um, atribuindo à formação inicial uma lógica seriada e, o outro, atribuindo um distanciamento entre a teoria e a prática como resultado da formação realizada.

* lógica seriada

SD91: [...] *Todo o Magistério, a graduação de Pedagogia, eu fiz Supervisão (incompreensível.) tinha toda uma didática que não era de ciclos, era seriada. Mas em função, assim, das questões de procura, de... Acho que a graduação abre para a gente abrir também... a pesquisa da gente, pessoal. (Professora F)*

Na SD91, a professora F, ao reportar-se ao seu tempo de formação inicial através do curso de Magistério (agora chamado de Curso Normal), traz em sua enunciação que a orientação didática obtida naquele tempo foi toda voltada à escola seriada. Isso não é de se admirar, se pensarmos que aconteceu há mais de dez anos, quando pouco se falava em ciclos. Após a realização da formação inicial, prosseguiu seus estudos realizando formação em nível de graduação e pós-graduação, aos quais refere-se como tendo a mesma orientação pedagógica: para a escola seriada. Dessa forma, a professora F retoma em sua enunciação o sentido da didática para a escola seriada na formação que é realizada aos professores que pretendem atuar no ensino fundamental. Ou seja, a professora recupera em seu dizer que recebeu um tipo de formação que condiz apenas com uma realidade de atuação possível: formação “seriada” para atuação em escola seriada. Podemos inferir, portanto,

que sua formação inicial não lhe possibilitou que se “preparasse” para atuar na escola por ciclos.

Por outro lado, na mesma formulação, introduz um sentido de ampliação de perspectivas oferecidas no curso de graduação, ao enunciar que “*a graduação abre para a gente abrir também*”, mostrando que o curso modifica o aluno. Se na Graduação há uma abertura em relação à formação e ao próprio desenvolvimento pessoal do aluno em formação, conforme a enunciação podemos inferir que o Magistério imprime um sentido de fechamento à formação e ao desenvolvimento pessoal, não dispondo de orientações mais amplas e diversificadas. Acentua, também, o caráter individual do aluno em formação e futuro professor, pois depende dele colocar-se em posição de busca e de pesquisa, por seus próprios meios. Isso nos faz lembrar da própria LDB nº 9.394/96, por exemplo, que deseja que os professores tenham uma formação em nível superior, mas não prevê a oferta de condições para que os sistemas de ensino proporcionem efetivamente a formação priorizada, resultando que cada professor precisa mobilizar esforços próprios para lograr a obtenção de um curso superior.

SD92: [...] *A nossa formação não foi de ciclos. Todos os professores já têm um passado, assim... Estão quase com um pé na aposentadoria, então não ouviam falar. Então, a primeira coisa era a rejeição. (Professora C)*

Igualmente, a professora C na SD92 nos relata que sua formação “*não foi de ciclos*”, portanto, podemos dizer que foi uma formação “de séries”. Não só a sua, mas traz a voz dos demais professores em sua formulação, enunciando que essa tem sido a maneira pela qual os docentes têm se formado: para a escola seriada. Traz, também, um deslizamento de posições do sujeito professor, que recebe uma formação para trabalhar na escola

seriada e, no momento de atuar em uma escola ciclada, da posição professor-escola seriada para professor-escola ciclada, da posição de desconhecimento para a posição de conhecimento e da posição de rejeição para uma de aceitação, precisa rever sua formação e experiência anteriores, para estar de acordo com a nova realidade.

* distância entre a teoria e a prática

SD93: [...] *eu acho que até o próprio Magistério também, eu acho que sempre foi muito distante do que tu vai atuar.* (Professora A)

SD94: [...] *só aprende coisas maravilhosas e chega aqui é tudo limitado, uma coisa [...] quando chega nas escolas, porque a gente trabalha geralmente em periferia, então é tudo limitado, quando eu fiz eu me formei em 78, não tinha nada a ver, na realidade uma coisa e o acadêmico outra.* (Professora B)

Nas duas seqüências discursivas anteriores, temos presente a ênfase dada pelas professoras à distância entre teoria e prática no que se refere à formação de professores e a realidade da atuação nas escolas.

Na SD93, a professora A refere-se ao curso de Magistério, atual Curso Normal, em nível médio, que tradicionalmente tem formado grande parte dos professores que atuam na educação infantil e nos anos.

A primeira Escola Normal foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, em 1835, empregando o método de ensino mútuo. Após esse período, foram sendo criadas outras escolas nas capitais de vários estados brasileiros. Sua origem deu-se visando substituir ao “velho” mestre-escola que era responsável por desenvolver aulas sem uma formação pedagógica. Nasce, assim, um

processo sistematizado para formar o novo professor do ensino primário, além, claro, do intuito de contar com um agente capaz de reproduzir os conhecimentos necessários para manutenção do *status quo* daquela sociedade.¹⁸⁶ Desde a sua origem, o curso Normal esteve muito atrelado à presença das mulheres formando o contingente de alunas, ao sentido do ser professora por vocação, e à preparação de boas mães e donas de casa.¹⁸⁷

Em 1971, a lei nº 5.692, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu que todo o aluno egresso do 2º grau devia ter uma formação técnica agregada à formação propedêutica. Assim, o Curso Normal passou a ser uma entre as várias Habilitações Profissionais disponíveis para escolha dos alunos do 2º grau, em um momento que a educação passava por ajustes para seguir servindo à sociedade em vigor, mais especificamente, satisfazendo aos interesses da formação de mão-de-obra necessária para a realidade do país em pleno desenvolvimento. O curso Normal passou, então, a chamar-se de Habilitação ao Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Perdeu um pouco o *glamour* ao qual estava vinculado nas décadas anteriores e passou a ser mais freqüentado por alunos de diferentes classes sociais. Em 1982, com a lei nº 7.044, terminou-se a obrigatoriedade de todo o egresso do 2º grau ter uma formação técnica, mas permaneceram os cursos, inclusive o Magistério.

Em 1996, com a atual LDB, lei nº 9.394/96, o Magistério voltou a ter o mesmo nome anterior a 1971, denominado agora como curso de nível médio na modalidade Normal. Os últimos dez anos marcam a desvalorização desse curso, reduzindo de forma significativa o número de escolas que ainda o oferecem, e a revitalização nas poucas escolas em que ainda sobrevive.

Procurando resgatar o sentido presente na formulação da SD93, no que se refere à distância entre a formação do professor no Curso Normal e a sua

¹⁸⁶ VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. Teixeira et al. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

¹⁸⁷ NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

prática nas escolas de ensino fundamental, podemos inferir que essa acontece pelo modelo idealizado em relação ao tipo de aluno presente quando do exercício profissional futuro: um modelo mediano e homogêneo, que não corresponde à realidade das escolas. Por isso, a professora A diz que se aprende uma coisa no curso de formação e se pratica outra: ao se deparar com uma turma concreta, o que menos se encontra é aquele aluno que serviu de referência para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos no curso de Magistério (ou curso superior, pois esse “ideal” de aluno está presente nos cursos de formação).

Com mesmo sentido, a Professora B faz eco à enunciação da Professora A. Na SD94, a Professora B também destaca a não coincidência entre a realidade e o que é desenvolvido na formação dos professores, o acadêmico como ela chama, acrescentando a condição de classe para acentuar a separação entre a formação e o conseqüente exercício nas escolas. Refere-se que as orientações recebidas sobre o trabalho pedagógico nos cursos de formação possam, talvez, serem aplicadas em uma realidade de escola de classe média e alta, mas na periferia têm poucas condições de aplicação, devido aos poucos recursos disponíveis.

Também queremos mostrar que o sentido de distância entre teoria e prática, presente nas duas enunciações anteriormente analisadas, resgata o sentido positivista que separa a teoria da prática, pois contrapõe prática à teoria, apagando o sentido da teoria dialética que afirma a práxis do homem como determinação da existência humana como elaboração da realidade.¹⁸⁸ Para Marx, o homem é diferente dos demais seres vivos por sua atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, criando e transformando seu mundo humano e histórico e a si mesmo. “Na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a

¹⁸⁸ KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

sua relação com o mundo como totalidade”.¹⁸⁹ A dialética apresenta a teoria e a prática como indissociáveis, sentido não presente nas enunciações das professoras nas formulações SD93 e SD94.

A partir das análises anteriores, mostramos que a formação inicial realizada pelos cursos próprios a esse fim não tem contribuído para o preparo de um profissional adequado para a realidade das escolas, independente se tratamos da organização seriada ou ciclada. Portanto, acentua-se a responsabilidade da formação continuada em resgatar a formação já recebida pelo professor e adaptá-la para a realidade da organização ciclada, pois essa exige uma formação diferenciada da que tem sido realizada normalmente.

Sobre a **formação continuada**, duas formas têm ocorrido, oferecidas pelo próprio sistema de ensino, conforme as professoras entrevistadas apontam: por intermédio da SMED e também por meio da escola.

* Oferecida pela SMED

SD95: *A SMED enquanto secretaria oferece bastante encontros e cursos para que os professores façam [...] E as atividades que a SMED proporciona... proporcionam encontros bastante para a gente discutir [...]. (Professora D)*

Em sua enunciação, a Professora D evidencia que a SMED proporciona diversos momentos em que a formação continuada é oferecida aos professores da rede. Conforme a professora, esses encontros servem como espaço para reflexão e discussão. É importante salientar que a formação continuada, para garantir resultados desejados em direção ao aperfeiçoamento do trabalho realizado, deve se concretizar no espaço coletivo da instituição ou

¹⁸⁹ KOSIK, 1989, p. 206.

da rede, pois assim vai assegurar um diálogo permanente entre todos os sujeitos, que assim poderão ir construindo uma prática assentada nos pressupostos compartilhados por todo o grupo. Formação continuada, concentrada em ações individuais, não consegue ter força suficiente para assumir uma posição de resistência ou de transformação.

Conforme a proposta da SMED, são oferecidos seminários nacionais e internacionais, assessorias e outras atividades que visam a constante atualização dos professores da RME.

Segundo sua formulação, a professora D filia-se às atividades proporcionadas pela SMED em relação à formação continuada, atribuindo um significado positivo às oportunidades e às discussões que se efetivam.

* Oferecida pela Escola

SD96: [...] *pelo espaço que a gente tem de formação, de planejamento, de horas de trabalho na escola, isto é uma conquista* [...] *Sentar, fazer reunião como a gente faz aqui, todo mundo junto* [...]. (Professora D)

A professora D traz, em sua enunciação, a relevância da formação continuada realizada no âmbito da escola, através do espaço para a realização de planejamento, de horas de trabalho e estudos, entre outras formas. Apesar de oportunizado pela SMED, a professora atribui um sentido de conquista a esse espaço, como resultado de mobilização dos professores da escola, fazendo dessas atividades, realizadas em conjunto na escola, momentos singulares, pela formulação “*fazer reunião como a gente faz aqui, todo mundo junto*”. Por já ter trabalhado em outras escolas, a professora D trouxe em seu dizer suas experiências anteriores, mostrando que os coletivos, apesar de possuírem

um espaço para a formação continuada, nem sempre se apropriam e conquistam esse espaço, como tem acontecido na escola pesquisada.

SD97: [...] *E a escola dentro do que é possível, quando consegue arrumar nossos horários, por o aluno ser prioridade, então a gente sempre atende a sala de aula primeiro para depois ser liberado. Mas eles também se esforçam assim para que a gente freqüente.* (professora D)

O dizer da professora D também traz em sua enunciação as oportunidades que são criadas de formação continuada fora da escola, incentivadas pela escola, desde que não haja prejuízo aos alunos de ficarem sem professor, por exemplo. Por acreditar na importância da formação continuada, a escola esforça-se em criar um movimento que possibilite arranjos diversificados para cumprir com suas funções e, ao mesmo, permita a freqüência dos professores a outras atividades que lhes proporcionem crescimento.

SD98: [...] *mais a formação que a gente tem na escola, a gente tem dez turnos de formação que é responsabilidade da escola, que a escola organiza pra gente poder discutir plano político pedagógico.* Então eu acho que a gente é bem incentivado nisso. (Professora D)

Além das atividades fora da escola, proporcionadas pela SMED ou outras instituições, a escola tem a responsabilidade de oferecer dez turnos de formação a seus professores. Esses turnos de formação são organizados para que o grupo discuta questões pertinentes à proposta pedagógica da escola, já que a mesma possui um documento referência da RME, mas ainda não possui um documento próprio (Projeto Político-Pedagógico).

SD99: *Ah, e nós temos também aqui na escola uma coisa que eu acho importante, é que a gente apresenta mini-seminários por disciplinas, por áreas. Então, os professores também se preparam e apresentam para o grupo de professores [...] Então, os professores se reúnem e montam um trabalho com uma parte toda de pesquisa, com uma parte visual. É um trabalho que enriquece muito. É como se viesse alguém de fora falar para os professores. (Professora C)*

Os próprios professores são responsáveis pela organização e desenvolvimento de algumas das reuniões semanais. Organizam “*mini-seminários por disciplinas, por áreas*” (Professora C); apresentam conteúdos, atividades e outras questões vinculadas à forma como trabalham em suas áreas nos diferentes ciclos; proporcionam, assim, visibilidade ao trabalho realizado na escola (todos são vistos e vêem aos demais). Conforme a Professora C, “*é um trabalho que enriquece muito*”, feito pelos professores para os professores, sujeitos que levam a sério sua atividade e organizam a reunião de forma comprometida. Se nos ciclos está presente a idéia de continuidade no processo de formação dos alunos (flexibilidade do tempo escolar), nada mais coerente que todos conheçam o trabalho que seus pares fazem, para dar seqüência ao que o professor do ano anterior trabalhou, ou ao que o colega de outro componente curricular do mesmo ciclo desenvolve no mesmo ano letivo.

Na formulação “*é como se viesse alguém de fora falar para os professores*”, a Professora C retoma em seu dizer o orgulho e a seriedade que se fazem presentes no professor quando ocupa aquele lugar de destaque, de “palestrante” para os próprios colegas da escola; naquele momento, naquela posição, o seu dizer tem mais força; toda a preparação prévia e a expectativa em torno da atividade supervalorizam aquela posição-sujeito. É como se ele fosse mais ouvido por estar falando naquele lugar, naquele momento,

diferentemente da sua fala fora da situação de “palestrante”, como se estivesse “incorporando” um personagem.

Através dessas alternativas presentes nos discursos das professoras entrevistadas, tem acontecido nessa escola a formação continuada de professores, integrantes da RME. Como a formação inicial recebida não condiz com a lógica dos ciclos, é necessário, portanto, lançar mão da formação continuada, a fim de aproximar o professor que se tem ao professor que se quer para trabalhar na organização ciclada.

Vimos, neste capítulo, o processo de constituição do *corpus* empírico e sua análise: é a fase da abstração, conforme o método dialético marxiano empregado no estudo dos fenômenos materiais. Passemos, a seguir, à última fase do método: ao nosso concreto lógico, constituído pelos resultados alcançados ao longo do processo de abstração, expressando uma nova totalidade, agora mais enriquecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Chegar ao final da escrita de um texto parece o momento mais fácil do processo de autoria. Um ciclo termina; espera-se ter “estabilizado” um conjunto de idéias inicialmente desconexas e soltas. Entretanto, essa aparente facilidade encerra em si grande complexidade; nos damos conta de que as análises realizadas e os registros apresentados até aqui mostram um caminho percorrido, não o único possível, mas aquele que realmente trilhamos, com a ajuda da teoria escolhida, para melhor “enxergarmos” e desbravarmos os lugares desconhecidos à nossa frente.

Entre várias teorias disponíveis, optamos em seguir a análise de discurso de linha francesa na vertente pecheutiana, para estudar os sentidos discursivos enunciados por professoras, pais e alunos vinculados a uma escola por ciclos da RME de Porto Alegre na atualidade, opção feita por acreditarmos no atravessamento da teoria marxista e dialética que constituem a AD.

Partindo da experiência concreta realizada pela RME em Porto Alegre, desde 1995 com a implantação da primeira escola por ciclos na rede, tivemos como objetivos orientadores dessa pesquisa:

- a) conhecer os sentidos discursivos enunciados na atualidade pelos professores atuantes, pais e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre/RS sobre a escola por ciclos;

- b) conhecer as contradições que se estabelecem no cotidiano das escolas cicladas da RME de Porto Alegre a partir dos discursos de professores, alunos e pais na atualidade;
- c) conhecer como tem acontecido até o presente momento a formação do professor que atua na escola ciclada na RME de Porto Alegre;
- d) elaborar, à luz dos resultados da pesquisa, um conjunto de sugestões que possam colaborar no aperfeiçoamento do trabalho realizado pelas instituições formadoras de educadores bem como das instituições de ensino fundamental.

O processo de análise realizado a partir da constituição do *corpus* empírico organizado nessa pesquisa seguiu como referência os objetivos acima indicados. Para constituição do *corpus*, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis professoras e aplicados questionários com dezoito alunos e quatro pais em uma escola municipal por ciclos da região leste de Porto Alegre.

De posse das entrevistas gravadas em áudio, posteriormente transcritas, mais os questionários respondidos, elaboramos vários quadros que nos ajudaram no processo de análise dos discursos produzidos pelos sujeitos que se dispuseram a participar em nossa pesquisa. Alguns desses foram incluídos no presente relatório. Não conseguimos dar conta da integralidade do *corpus* constituído; essas enunciações não utilizadas nesse momento poderão originar análises futuras. Entretanto, destacamos seqüências discursivas significativas que nos ajudaram a proceder à análise discursiva conforme os objetivos propostos, a fim de compreender nosso objeto de estudo.

Na análise que procedemos para conhecer os sentidos discursivos presentes no dizer de professoras, pais e alunos sobre a **escola por ciclos**, necessitamos voltar às condições de produção desses discursos e, pela análise

da materialidade discursiva (fio intradiscursivo) mediada pela memória discursiva (interdiscurso), pudemos identificar os sentidos enunciados, os sentidos apagados, as posições de sujeito presentes, a heterogeneidade das formações discursivas e ideológicas e a presença de outras vozes na constituição das filiações dos sujeitos aos ciclos.

Mostramos, também, que o sujeito não é a fonte de seu dizer, mas, ao formular suas enunciações pela materialidade discursiva escolhida, retoma sentidos preexistentes das formações discursivas e ideológicas, filiando-se aos pré-construídos que correspondem “ao que pode (não-pode) e deve (não-deve) ser dito”, tendo o sujeito da enunciação a ilusão de ser a fonte do seu dizer. Igualmente, apontamos que as formações discursivas e ideológicas trazem em si sentidos contrários, e, conseqüentemente, originam posições-sujeito contrárias, mostrando que essas formações não constituem um todo homogêneo e estabilizado.

Trabalhamos com o discurso pedagógico, pois o *corpus* constituiu-se de dizeres envolvendo professoras, pais e alunos em e sobre uma instituição escolar. Vimos que os efeitos de sentidos sobre a escola por ciclos que se fizeram presentes nas enunciações nos remetem a formações discursivas pedagógicas ora tradicionais, ora progressistas ou relacionais, havendo ora filiação, ora não-filiação dos sujeitos à organização curricular ciclada.

As professoras entrevistadas, em sua totalidade, filiam-se aos ciclos, mesmo havendo deslizamentos de posição-sujeito e efeitos de sentidos contrários (heterogeneidade da FD). Entre os pais e alunos, porém, a filiação cai pela metade: dois dos quatro pais que responderam ao questionário são desfavoráveis e nove entre dezoito dos alunos são favoráveis.

Quanto aos efeitos de sentidos apontados pelas professoras sobre a **formação dos professores**: atribuem um sentido desfavorável à formação inicial recebida, pois segue uma lógica que não corresponde à realidade

concreta na qual atuam. À formação continuada, por sua vez, é atribuído um sentido favorável, resultado de um movimento interno (SMED e escola), que tem como ponto de reflexão a prática concreta.

A tese principal que orientou nossa investigação foi a seguinte: há contradições entre os sentidos discursivos de professores, pais e alunos enunciados sobre a escola por ciclos nas instituições públicas municipais de Porto Alegre na atualidade.

Através do estudo de caso realizado afirmamos que a tese principal foi confirmada. Na escola pesquisada, os efeitos de sentidos presentes nos discursos das professoras, pais e alunos mostraram contradições quanto a: assujeitamento e resistência; homogeneidade e heterogeneidade; exclusão e inclusão; imposição e opção; concepção pedagógica tradicional e concepção pedagógica relacional; possibilidade e realidade; materialidade e espiritualidade; humano e divino; individual e coletivo; avaliação classificatória e emancipatória; lógica seriada e ciclada; classe popular e elite; resultando em diferentes posições-sujeito quando de sua filiação ou não aos ciclos.

Quanto às teses secundárias, também foram confirmadas:

a) Há contradições entre os sentidos discursivos apresentados pela proposta pedagógica da escola ciclada e o que desejam os alunos e pais em relação à formação dos primeiros.

A proposta pedagógica dos Ciclos de Formação desenvolvida pela RME está associada a uma escola de inclusão social, tendo em vista a classe popular, historicamente excluída do poder em todas as esferas. Para tanto, postula um outro tipo de escola, radicalmente diferente à escola seriada. Falta conhecimento por parte dos pais e dos alunos sobre a proposta e o trabalho realizado pela escola, levando-os à filiação parcial aos ciclos. Alunos e pais, em grande parte, filiam-se à escola seriada e legitimam o modelo pedagógico diretivo e, por conseqüência, excludente.

b) Há contradições entre a maneira como ocorre atualmente o processo de formação do professor e as características necessárias ao professor para atuar adequadamente na escola ciclada.

A formação inicial do professor, nos diferentes cursos e níveis onde é feita, está voltada para a organização curricular seriada, não atendendo adequadamente à organização ciclada. Faz-se necessário, portanto, que a formação continuada atue no sentido de “formar” o professor que trabalha nos ciclos. Essa formação continuada encontra resultados mais adequados quando parte da base, das práticas sociais concretas e pelos sujeitos envolvidos.

c) A organização do currículo por ciclos de formação representa uma nova forma de conceber a escola, envolvendo diferentes sentidos ligados à escola seriada (tradicional).

A organização do currículo por ciclos, como proposta pedagógica, é essencialmente diferente da organização seriada, mas na sua realização ainda está ligada a práticas excludentes e conservadoras, mesmo que sob a aparência de práticas relacionais (progressistas). Os ciclos pretendem ser uma ruptura em relação ao regime seriado, pois seus currículos têm essências diferentes; entretanto, a transformação não aconteceu ainda, apenas algumas mudanças, devido à ligação com algumas práticas ainda correspondentes à lógica seriada.

d) A escola por ciclos apresenta um sentido favorável em relação ao seu processo pedagógico visando à superação do fracasso escolar.

Através de práticas inclusivas (flexibilização do tempo e espaço escolar; professor volante, Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos) busca-se o sucesso escolar dos alunos, superando o fracasso historicamente associado à classe popular. A escola ciclada visa a que todos seus alunos aprendam e não a mera eliminação da repetência e evasão escolar.

e) O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos constitui-se como um dos eixos fundamentais da proposta de escola por ciclos.

A avaliação na escola ciclada toma o sentido de processo e acompanhamento tanto do trabalho pedagógico desenvolvido quanto do desenvolvimento dos alunos, prevendo a progressão como expressão máxima da flexibilização do tempo previsto para que as aprendizagens dos alunos sejam alcançadas. Entretanto, conforme as ações praticadas pela escola pesquisada, mostrou-se que a progressão está associada à retenção do aluno quando necessário.

Ainda à guisa de conclusão, podemos acrescentar que, conforme a pesquisa realizada, a proposta da escola por ciclos tem maiores possibilidades de se concretizar conforme seus fundamentos e objetivos quando há um conjunto adequado de recursos humanos, físicos e materiais disponíveis que amparam sua aplicação. Há, também, a necessidade do trabalho coletivo por parte de todos os envolvidos, não apenas da Equipe Diretiva e professores, mas de toda a comunidade escolar. O conhecimento sobre a proposta pedagógica é fundamental para que os sujeitos filiem-se aos ciclos.

Devemos acrescentar que os ciclos correspondem à denúncia da lógica excludente pela qual historicamente a escola tem sido responsável. Portanto, implantar uma organização por ciclos corresponde a um movimento de resistência a uma força contrária hegemônica. Com efeito, pela luta dos contrários que se estabelece, a proposta dos ciclos, na condição de resistência a uma força hegemônica de dominação, não funciona perfeitamente em sua concretização, mas deve ser mantida justamente por possibilitar o movimento entre as práticas contraditórias e uma futura superação da contradição.

À luz dos resultados da pesquisa, podemos apontar algumas sugestões, com o intuito de colaborar com o aperfeiçoamento do trabalho realizado pelas

instituições formadoras de educadores e pelas instituições de ensino fundamental, tais como:

* defesa da formação inicial do professor para o ensino fundamental a ser realizada em curso superior, de licenciatura, em Instituições de Ensino Superior;

* revisão dos atuais currículos de formação de professores para atuação no ensino fundamental, incorporando conhecimentos que visem a uma sólida formação ao professor que atuará nos ciclos;

* inclusão da pesquisa nos currículos de formação de professores como um elemento articulador da identidade docente, formando, assim, o professor-pesquisador;

* oferta de formação continuada associada ao coletivo da escola e da Rede de Ensino, oportunizando tempos, espaços e recursos adequados e contribuindo para uma maior interlocução entre os professores;

* proposição de alternativas diversificadas para aproximar os pais à escola, possibilitando, além do convívio mais próximo e freqüente, momentos de estudo e discussão sobre a proposta pedagógica dos ciclos, visando a uma interlocução mais efetiva sobre os sentidos que cada segmento atribui aos mesmos;

* estudo sobre como acontecem as relações interpessoais na escola e proposição de alternativas adequadas em busca da melhoria das relações conflituosas;

* adesão à proposta dos ciclos como uma opção pelo trabalho diferenciado e não imposição;

* permanência dos ciclos enquanto prática de resistência à escola hegemônica excludente;

* acompanhamento mais efetivo aos casos de não-aprendizagem dos alunos nas diferentes etapas dos ciclos, propondo novas alternativas;

* realização de uma pesquisa acompanhando as experiências de escolarização e laborais dos alunos concluintes do ensino fundamental por ciclos, no intuito de conhecer a implicação do tipo de formação recebida na vida futura dos egressos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

ARANDA, Silvana Maria. **Do fracasso ao sucesso escolar: o emaranhado de possibilidades e significações que tecem as relações de sucesso, saber e socialização no processo de inclusão na escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

ARROYO, Miguel G. Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte. **Espaços da escola**, Editora Unijuí, Ijuí, v. 4, n. 13, p. 5-9, jul.-set. 1994.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Recomendações sobre diretrizes e linhas de ação para uma política nacional de formação dos profissionais da educação**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>>. Acesso em: 15 jul. 2000. 2 f.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 65-71.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan.-jun. 1994.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Escola Plural**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

BERTUOL, Gladys. **Uma ponte entre dois portos: a escola por ciclos em Porto Alegre e na cidade do Porto**. Porto: Universidade do Porto, 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Mestrado em Ciências da Educação: Docência, Identidade e Formação, Porto, Portugal, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=120&Itemid=227>> Acesso em: 01 nov. 2006.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “fixa diretrizes e bases da educação nacional”. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 248, de 23/12/96.

CARDOSO, Helen Rodrigues. **Uma compreensão sociológica do processo de alfabetização: comparando diferentes práticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 271 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005.

CASTILHO, Maria Fátima. **Da pedagogia à escola: sentidos sobre profissão professora**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

CHAUI, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Unesp, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador: concepção e práticas**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

DAHLKE, Iara Suzana. **Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-217.

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

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa et al (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-28.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do discurso no Brasil: notas à sua história**. Disponível em <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> Acesso em: 01 out. 2006b.

_____. **As interfaces da análise de discurso no quadro das ciências humanas**. Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> Acesso em: 01 out. 2006a.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 147-164.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Helena C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68 especial, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 111-177.

GROSSI, Esther Pillar. Por que séries e não ciclos. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 46-48, maio-jul. 2000.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: novas práticas de registro, velhas intenções. **26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, Out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>> Acesso em: 19 dez. 2003.

KOPZINSKI, Sandra Difini. **A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da escola cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 14, p. 9, ago.-out. 2000.

LÜDKE, Menga. A questão dos ciclos na escola básica. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 49-50, maio-jul. 2000.

LUZURIAGA Y MEDINA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1980.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAIRESSE, Cristina Py de Pinto Gomes. **Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 142 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, volume 1. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Volume I, Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Tomo I. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELLO, Darlize Teixeira de. A organização do currículo nos anos iniciais. In: MAIA, C. et al. **Ação Pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 33-50.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MISTRELLO, Janete de Souza. **A implantação de ciclos na rede escolar municipal de POA: relato de uma experiência na escola Anísio Teixeira.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. 79 p. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Gestão da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MOLINA, Rosane Maria K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; MOLINA NETO, Vicente (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS: Sulina, 1999. p. 95-105.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: _____. (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 101-111.

MUTTI, Regina. **Seminário Avançado de AD: semestre 00/1.** Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 2000a. Anotação de aula.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia.** 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

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

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 53-59, jan.-mar. 1994.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Formação de professores, prática pedagógica e reforma educativa: os sentidos discursivos no dizer de professoras de anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso na cidade de Porto Alegre/RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. 214 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001a.

_____. A análise do discurso da linha francesa: Pêcheux – breves notas. In: SILVA TRIVIÑOS, A. N. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa.** Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001b. p. 120-132.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997a. p. 311-319.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997b.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997c.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997. p.163-252.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

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

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular. 2000.

POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 133-152.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Educação Não-Seriada. **Parecer nº 390/2001**. Porto Alegre: CEED, 2001.

RODRIGUEZ, Andréa Maria Rua. **Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de uma escola municipal**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 178 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SALDIVAR, Gloria Elizabeth. **A natureza heterogênea do discurso**. Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> Acesso em: 01 out. 2006.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **26ª Reunião Anual da Anped**. Poços de Caldas, out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>> Acesso em: 19 dez. 2003.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda. A formação do educador como pesquisador. In: SILVA TRIVIÑOS, A. N. et al (org.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 17-60.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **O sistema de avanço progressivo em Santa Catarina: uma experiência educacional brasileira**. Porto Alegre: Borges, Ribeiro & Cia, 1985. p. 17.

_____. **A entrevista, a observação e o grupo de discussão na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 25 f. Texto digitado.

_____. **Análise e interpretação dos dados**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 6 f. Texto digitado.

_____. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. 4).

_____. Dialética e pesquisa em ciências sociais. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo; MOLINA NETO, Vicente (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS: Sulina, 1999. p. 11-27.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa qualitativa, dialética e educação**. Segunda parte: o problema de pesquisa: notas sobre as categorias de prática social e de totalidade. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 71 p. Texto digitado.

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

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

SOUZA, Fabiane Romano de. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113-132.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000a.

_____. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000b.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre–escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. Teixeira et al. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

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

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores

Perguntas básicas

1) Quanto tempo trabalhas nesta escola?

- Como chegaste a esta escola?
- Quando chegaste, a escola já era ciclada?
- Gostas de trabalhar nesta escola? Por quê?
- Trabalhaste em outra escola anteriormente?
- Em que série/nível já atuaste anteriormente?
- Podes apontar semelhanças e diferenças entre tua experiência profissional anterior e a atual?

2) Qual a formação inicial que realizaste para ser professor?

- Que curso realizaste? Nível médio? Nível superior?
- Que lembranças tens do teu processo de formação?
- Poderias descrever alguma dessas lembranças?
- Durante o período de sua formação, estudou algo sobre os ciclos? O que aprendeu a esse respeito?

3) A escola é ciclada desde que ano?

- Como foi o processo de implantação dos ciclos na escola?
- Toda a comunidade escolar participou? De que forma?
- Consideras que a escola, através dos ciclos, atende aos interesses e necessidades da comunidade na qual está inserida? Por quê?
- Pensas que os pais e alunos são favoráveis à organização da escola por ciclos?

4) Como realizas o planeamento de tuas aulas?

- Qual a função e a importância do componente curricular (ou ano ciclo) que trabalhas no Projeto Político-pedagógico da escola? E no Ciclo (1º, 2º ou 3º)? E para a formação de cada aluno?
- Como tu avalias o ensino que desenvolves?
- Como realizas a avaliação dos teus alunos? É importante avaliar? Por quê? Que instrumentos e critérios de avaliação utilizas?
- Há reprovação de alunos? Quando?
- O que pensas da situação que já foi apresentada na mídia em que um aluno de escola ciclada chega ao final do ensino fundamental sem dominar a leitura e a escrita?
- Como tu avalias o trabalho que a escola como um todo desenvolve?
- O que percebes de positivo na proposta da escola por ciclos? Que aspectos consideras que poderiam ser melhorados?
- O trabalho que a escola por ciclos realiza é diferente em que aspecto em relação à escola seriada? Poderias estabelecer uma comparação entre o trabalho realizado pela escola seriada e a ciclada? Qual destas escolas consideras que realiza um trabalho melhor? Por quê?
- Na tua opinião, a escola por ciclos tem atingido o objetivo de alcançar o sucesso escolar dos alunos?

5) Como o currículo da escola é organizado?

- Quais são as áreas de conhecimento trabalhadas?
- Como é feita a distribuição de carga horária?
- Os professores trabalham de forma integrada?

6) Como são teus alunos?

- Eles gostam de tuas aulas? O que gostam? Tem algo que eles não gostem?

- Como é o desenvolvimento deles nas aulas e no componente curricular?
- Se a escola não fosse ciclada, acreditas que eles apresentariam o mesmo desenvolvimento?
- Que tipo de aluno desejás formar? Que tipo de aluno a escola quer formar?

7) Gostarias de acrescentar, completar, retirar ou modificar algo ao que foi expressado nesta entrevista?

8) Muito obrigada pela tua cooperação.

APÊNDICE B - Questionário Aberto com alunos

Sexo: () feminino () masculino

Idade: ____ anos

Ano Ciclo: _____ Turma: _____ Turno: () manhã () tarde

1) Gostas de estudar nesta escola? Por quê?

2) Tem alguma coisa que não gastes nesta escola? O quê? Por quê?

3) Tem alguma aula que tu gastes mais? Qual? Por quê?

4) Tem alguma aula que tu gastes menos? Qual? Por quê?

5) A escola com ciclos é melhor que a escola por séries? Por quê?

APÊNDICE C - Questionário Aberto com pais

Quem respondeu: () pai () mãe () outro responsável: _____

Qual a sua escolaridade: () ensino fundamental () ensino médio

() educação superior () outra: _____

Qual a sua profissão: _____

1) Que motivos lhe levaram a escolher uma escola ciclada para seu filho estudar?

2) O que percebe de positivo no trabalho realizado pela escola?

3) O que pensa que poderia melhorar?

4) Acredita que há diferença entre a escola seriada e a escola ciclada? Poderia apontar alguma diferença?

5) É favorável à organização da escola por ciclos? Por quê?

6) Você percebe que seu filho gosta de estudar na escola? Por quê?

Muito obrigada pela sua cooperação.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: Graziela Macuglia Oyarzabal
ORIENTADOR: Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informada(o), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetida(o).

Fui, igualmente, informada(o):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificada(o) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Graziela Macuglia Oyarzabal (Fone _____), sob a orientação do Prof. Augusto Nivaldo Silva Triviños, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (Fone: 3316-3428).

Data __ / __ / ____

Voluntário

Nome:

Instituição:

Responsável pela realização da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – Quadros com informações do Censo Escolar 2002 (MEC/INEP)

Ensino Fundamental

Número de escolas por forma de organização, segundo as Unidades da Federação - 2002

Unidade da Federação	Total Geral	Seriado		Ciclos		Disciplina		Mais de uma Forma de Organização	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	172.508	139.060	80,6	18.723	10,9	33	0,0	14.692	8,5
Norte	24.475	23.923	97,7	164	0,7	0	0,0	388	1,6
Rondônia	2.453	2.270	92,5	0	0,0	0	0,0	183	7,5
Acre	1.554	1.554	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Amazonas	4.679	4.604	98,4	28	0,6	0	0,0	47	1,0
Roraima	647	629	97,2	15	2,3	0	0,0	3	0,5
Pará	12.313	12.158	98,7	114	0,9	0	0,0	41	0,3
Amapá	643	578	89,9	7	1,1	0	0,0	58	9,0
Tocantins	2.186	2.130	97,4	0	0,0	0	0,0	56	2,6
Nordeste	81.878	73.790	90,1	2.414	2,9	17	0,0	5.657	6,9
Maranhão	12.764	12.743	99,8	1	0,0	0	0,0	20	0,2
Piauí	7.428	6.927	93,3	271	3,6	0	0,0	230	3,1
Ceará	10.310	9.038	87,7	90	0,9	1	0,0	1.181	11,5
Rio Grande do Norte	3.925	1.735	44,2	1.663	42,4	1	0,0	526	13,4
Paraíba	6.630	6.624	99,9	3	0,0	0	0,0	3	0,0
Pernambuco	10.644	10.358	97,3	229	2,2	2	0,0	55	0,5
Alagoas	3.501	3.494	99,8	2	0,1	0	0,0	5	0,1
Sergipe	2.255	2.252	99,9	0	0,0	0	0,0	3	0,1
Bahia	24.421	20.619	84,4	155	0,6	13	0,1	3.634	14,9
Sudeste	37.807	17.894	47,3	14.136	37,4	6	0,0	5.771	15,3
Minas Gerais	13.381	7.924	59,2	4.971	37,1	0	0,0	486	3,6
Espírito Santo	3.235	1.407	43,5	17	0,5	0	0,0	1.811	56,0
Rio de Janeiro	8.020	4.198	52,3	825	10,3	6	0,1	2.991	37,3
São Paulo	13.171	4.365	33,1	8.323	63,2	0	0,0	483	3,7
Sul	19.825	16.588	83,7	1.523	7,7	9	0,0	1.705	8,6
Paraná	6.731	4.365	64,8	1.061	15,8	6	0,1	1.299	19,3
Santa Catarina	4.500	4.233	94,1	74	1,6	1	0,0	192	4,3
Rio Grande do Sul	8.594	7.990	93,0	388	4,5	2	0,0	214	2,5
Centro-Oeste	8.523	6.865	80,5	486	5,7	1	0,0	1.171	13,7
Mato Grosso do Sul	1.117	710	63,6	47	4,2	0	0,0	360	32,2
Mato Grosso	2.559	1.511	59,0	372	14,5	1	0,0	675	26,4
Goias	4.113	3.919	95,3	64	1,6	0	0,0	130	3,2
Distrito Federal	734	725	98,8	3	0,4	0	0,0	6	0,8

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

Ensino Fundamental

Número de matrículas por forma de organização, segundo as Unidades da Federação - 2002

Unidade da Federação	Total Geral	Seriado		Cíelos		Disciplina		Mais de uma Forma de Organização	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	35.150.362	21.857.241	62,2	7.342.817	20,9	5.551	0,0	5.944.753	16,9
Norte	3.320.488	3.091.520	93,1	62.886	1,9	0	0,0	166.082	5,0
Rondônia	317.594	257.632	81,1	0	0,0	0	0,0	59.962	18,9
Acre	149.619	149.619	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Amazonas	732.978	693.171	94,6	3.710	0,5	0	0,0	36.097	4,9
Roraima	75.975	75.395	99,2	331	0,4	0	0,0	249	0,3
Pará	1.623.105	1.541.177	95,0	58.149	3,6	0	0,0	23.779	1,5
Amapá	130.555	92.261	70,7	696	0,5	0	0,0	37.598	28,8
Tocantins	290.662	282.265	97,1	0	0,0	0	0,0	8.397	2,9
Nordeste	12.323.338	9.483.887	77,0	373.243	3,0	2.590	0,0	2.463.618	20,0
Maranhão	1.609.858	1.603.026	99,6	60	0,0	0	0,0	6.772	0,4
Piauí	784.655	638.677	81,4	54.994	7,0	0	0,0	90.984	11,6
Ceará	1.863.625	1.285.617	69,0	19.704	1,1	151	0,0	558.153	29,9
Rio Grande do Norte	635.124	245.186	38,6	150.759	23,7	17	0,0	239.162	37,7
Paraíba	867.244	866.558	99,9	419	0,0	0	0,0	267	0,0
Pernambuco	1.791.861	1.668.288	93,1	102.302	5,7	247	0,0	21.024	1,2
Alagoas	718.589	714.584	99,4	1.555	0,2	0	0,0	2.450	0,3
Sergipe	423.106	422.001	99,7	0	0,0	0	0,0	1.105	0,3
Bahia	3.629.276	2.039.950	56,2	43.450	1,2	2.175	0,1	1.543.701	42,5
Sudeste	12.571.486	3.946.684	31,4	6.417.787	51,1	161	0,0	2.206.854	17,6
Minas Gerais	3.520.975	1.488.395	42,3	1.779.453	50,5	0	0,0	253.127	7,2
Espírito Santo	582.096	252.770	43,4	2.583	0,4	0	0,0	326.743	56,1
Rio de Janeiro	2.474.530	949.917	38,4	153.400	6,2	161	0,0	1.371.052	55,4
São Paulo	5.993.885	1.255.602	20,9	4.482.351	74,8	0	0,0	255.932	4,3
Sul	4.372.890	3.510.968	80,3	374.920	8,6	2.545	0,1	484.457	11,1
Paraná	1.693.577	1.089.531	64,3	269.544	15,9	1.899	0,1	332.603	19,6
Santa Catarina	963.336	853.263	88,6	22.308	2,3	181	0,0	87.584	9,1
Rio Grande do Sul	1.715.977	1.568.174	91,4	83.068	4,8	465	0,0	64.270	3,7
Centro-Oeste	2.562.160	1.824.182	71,2	113.981	4,4	255	0,0	623.742	24,3
Mato Grosso do Sul	486.134	236.789	48,7	17.551	3,6	0	0,0	231.794	47,7
Mato Grosso	602.446	225.448	37,4	71.304	11,8	255	0,0	305.439	50,7
Goiás	1.099.223	996.113	90,6	21.774	2,0	0	0,0	81.336	7,4
Distrito Federal	374.357	365.832	97,7	3.352	0,9	0	0,0	5.173	1,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Fonte: Disponível em

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_52.htm> Acesso em 18/01/04

ANEXO B – Quadro de Identificação das Escolas da RME – Porto Alegre/RS

Escolas por regiões	
Região Norte	Décio Martins Costa, Gov. Ildo Meneghetti, Jean Piaget, João Antônio Satte, Liberato Salzano Vieira da Cunha, João Goulart.
Região Leste	Chico Mendes, Victor Issler, José Mariano Beck, Nossa Senhora de Fátima, Ana Íris do Amaral, Timbaúva, Wenceslau Fontoura, Luiz Lucena Borges, Lygia Averbuck.
Região Glória/Cruzeiro/Cristal/Centro/Sul	CMET Paulo Freire, Aramy Silva, Campos do Cristal, Emílio Meyer, Gabriel Obino, José Loureiro da Silva, Leocádia Prestes, Monte Cristo, Neusa Goulart Brizola, Porto Alegre, Anísio Teixeira, Gilberto Jorge, Martim Aranha, Elyseu Paglioli.
Região Extremo Sul	Chapéu do Sol, Dolores Alcaraz Caldas, Lidovino Fanton, Mário Quintana, Prof. Larry José Ribeiro Alves, Sen. Alberto Pasqualini, Carlos Pessoa de Brum, Tristão Sucupira Viana.
Região Partenon/Lomba do Pinheiro	Afonso Guerreiro Lima, América, Marcírio Goulart Loureiro, Heitor Villa Lobos, Morro da Cruz, Judith Macedo de Araújo, Saint'Hilaire, São Pedro.
Região Noroeste/Eixo Baltazar	Grande Oriente, Lauro Rodrigues, Migrantes, Pepita de Leão, Presidente Vargas, Ver. Antônio Giúdice.

Fonte: Disponível em <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed>> Acesso em 18 jan 2004