

## **NOTA DE ESCLARECIMENTO**

Prezado(a) Leitor(a),

O texto com a correção ortográfica e pequenos ajustes sugeridos pela banca examinadora foi perdido junto com o computador. Portanto, esta versão é anterior a final e, por isso, contém algumas diferenças daquela depositada no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A PASSAGEM DO 2º PARA O 3º CICLO NO ENSINO PÚBLICO  
ESTADUAL CEARENSE - o telensino no cotidiano da cultura discente**

**MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES**

**FORTALEZA – CE**

**2002**

**MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES**

**A PASSAGEM DO 2º PARA O 3º CICLO NO ENSINO PÚBLICO  
ESTADUAL CEARENSE - o telensino no cotidiano da cultura discente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/UFC como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira.

**Fortaleza – CE**

**2002**

**MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES**

**A PASSAGEM DO 2º PARA O 3º CICLO NO ENSINO PÚBLICO  
ESTADUAL CEARENSE - o telensino no cotidiano da cultura discente**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Idevaldo da Silva Bodião – Orientador

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Nobre Damasceno

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Lucena Lima

**Dissertação defendida e aprovada em: 31/05/2002**

À minha querida mãe, Rita Maria Soares Fortes, (in memoriam) porque o grande amor que sempre nos uniu e o nosso sonho de concretização dessa etapa transformaram-se em estímulo e força para que eu continuasse a caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Ao núcleo gestor, funcionários, professores e alunos da escola investigada pela acolhida e colaboração no desenvolvimento do trabalho empírico.

Ao Professor Bodião pela orientação no desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores Maria Nobre Damasceno e Luiz Botelho Albuquerque pelas grandes contribuições na minha trajetória acadêmica.

À Professora Socorro Lucena pela participação na banca examinadora.

Aos Professores da graduação e pós-graduação, da Faculdade de Educação/UFC com os quais tive a oportunidade de trocar experiências em sala de aula.

Ao CNPq pelo incentivo à pesquisa por meio da bolsa.

Aos Funcionários da Faculdade de Educação/UFC pela forma carinhosa e atenciosa que sempre me trataram.

Aos companheiros do movimento estudantil, da graduação e pós-graduação, pela vivência e convivência política.

Ao Pró-Reitor de Assuntos Estudantis/UFC, Professor Luís Carlos Uchoa Saunders, pela grande colaboração e empenho na luta estudantil.

E, finalmente, a todos que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta Dissertação.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	09
RÉSUMÉ .....	10
INTRODUÇÃO .....	11
1. ENCONTROS E CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	19
1.1. Descoberta e Vivência da Prática Docente – experiência mediada pelas diferenças culturais .....	19
1.2. O Agradável e Instigante Encontro com a Pesquisa Científica – quando as experiências se entrelaçam com as teorias .....	
1.3. Os Caminhos Percorridos no Desenrolar da Pesquisa .....	
1.3.1. A Abordagem Metodológica .....	
1.3.2. Os Procedimentos Metodológicos .....	
1.3.3. Os Instrumentos Empregados na Coleta dos Dados .....	
1.4. A Opção pelos Autores que Ancoram a Discussão .....	
2. TESSITURA DE ALGUNS FIOS DA HISTÓRIA DA ESCOLA E DOS ALUNOS .....	
2.1. Como se Caracteriza esse Espaço Chamado Escola .....	
2.2. Esse Sujeito Chamado Aluno .....	
3. O 2º CICLO COMO CENÁRIO DAS PRÁTICAS CULTURAIS – leitura dos espaços, tempos e ritmos mediada pelas interações .....	
3.1. As Propostas Oficiais que Permeiam os Espaços Escolares do 2º Ciclo na Perspectiva dos Sujeitos que as Vivenciam .....	
3.2. Entre um Palco e Outro - o espaço escolar do 2º ciclo e suas múltiplas facetas .....	
3.2.1. Pátio – entre a amplitude do espaço e os limites nas interações .....	

3.2.2. Sala de Aula - espaço do conhecimento mediado pelo entrelaçamento cultural .....	
3.2.3. Outros Momentos fora da Sala de Aula .....	
3.3. Compasso e Descompasso na Gestão do Tempo Escolar .....	
3.3.1. O Tempo da Sala de Aula .....	
3.3.2. O Tempo da Escola e o Tempo da Rua – as relações instituídas entre os saberes escolares e o mundo vivido .....	
3.4. O Movimento da Aula como Expressão das Práticas Culturais .....	
3.5. Material Utilizado no 2º Ciclo - propostas e limitações .....	
3.6. A Política Cultural da Escola Permeando as Relações entre Pares e Não-Pares .....	
3.6.1. O Jogo de Papéis na Organização dos Grupos .....	
3.6.2. Relações entre Pares .....	
3.6.2.1. Quando os Alunos Interagem Divididos entre a Solidariedade e a Competição .....	
3.6.2.2. As Professoras e suas Formas de Convivência .....	
3.6.3. Relações entre Não-Pares .....	
3.6.3.1. A Convivência entre Alunos e Professoras no Cotidiano da Escola .....	
3.6.3.2. A Interação dos Alunos com o Núcleo Gestor .....	
3.6.3.3. A Interação das Professoras do 2º Ciclo com o Núcleo Gestor .....	
3.6.4 – Escola e SEDUC - as relações interinstitucionais .....	
4. O 3º CICLO COMO CENÁRIO DAS PRÁTICAS CULTURAIS - leitura dos espaços, tempos e ritmos mediada pelas relações .....	
4.1. As Propostas Oficiais que Permeiam os Espaços Escolares do 3º Ciclo na Perspectiva dos Sujeitos que as Vivenciam .....	
4.2. Entre um Palco e Outro - o espaço escolar do 3º ciclo e suas múltiplas facetas .....	
4.2.1. Sala de Aula - espaço do conhecimento mediado pelo entrelaçamento cultural .....	
4.2.2. Os Momentos Fora da Sala de Aula .....	
4.3. Compasso e Descompasso na Gestão do Tempo Escolar .....	
4.3.1. O Tempo da Sala de Aula .....	
4.3.2. O Tempo da Escola e o Tempo da Rua – as relações instituídas entre os saberes escolares e o mundo vivido .....	
4.4. O Movimento da Aula como Expressão das Práticas Culturais .....	
4.5. Material Utilizado no 3º Ciclo - propostas e limitações .....	
4.6. A Política Cultural da Escola Permeando as Relações entre Pares e Não-Pares .....	

4.6.1. O Jogo de Papéis na Organização dos Grupos .....	
4.6.2. Relações entre Pares .....	
4.6.2.1. Quando os Alunos Interagem Divididos entre a Solidariedade e a Competição .....	
4.6.2.2. As Professoras e suas Formas de Convivência .....	
4.6.3. Relações entre Não-Pares .....	
4.6.3.1. A Convivência dos Alunos com as Professoras no Cotidiano da Escola .....	
4.6.3.2. A Interação dos Alunos com o Núcleo Gestor .....	
4.6.3.3. A Interação das Professoras do 3º Ciclo com o Núcleo Gestor .....	
4.6.4. Escola e SEDUC - as relações interinstitucionais .....	
5. A PASSAGEM DOS ALUNOS DO 2º PARA O 3º CICLO .....	
5.1. A Compreensão dos Alunos do 2º Ciclo acerca do Telensino .....	
5.1.1. Expectativas dos Alunos do 2º Ciclo em Relação ao Ingresso no Telensino .....	
5.2. A Compreensão dos Alunos do 3º Ciclo acerca do Ingresso no Telensino .....	
5.2.1. As Vantagens e as Desvantagens, na Perspectiva Estudantil, de Estudar no Sistema de Telensino .....	
5.3. O que Significa Tornar-se Aluno do Telensino – a título de conclusão .....	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA .....	
ANEXOS .....	

## RESUMO

O presente trabalho investigou a passagem dos alunos do 2º para o 3º ciclo de uma escola pública da rede estadual, em Fortaleza. Esse estudo teve como objetivo desvelar os elementos existentes na referida passagem, bem como na inserção desses atores sociais no sistema de telensino. A abordagem teórica encontrou suporte em Dias-da-Silva (1997) que trata a passagem da 4ª para a 5ª série como uma ruptura. McLaren (1977), Giroux (1987), Moreira e Silva (1994), dentre outros, que discutem a dimensão curricular na perspectiva de política cultural. Habermas (1989) contribui nas reflexões acerca das relações desenvolvidas no âmbito escolar que de um lado enfoca a racionalidade instrumental, do mundo sistêmico e, por outro lado, propõe a racionalidade interativa do mundo vivido. A metodologia empregada engloba um estudo do tipo etnográfico para acessar o cotidiano escolar, delineado com base em observações, conversas informais, entrevistas semi-estruturadas, caderno de produção de textos, análise documental e questionários informativos. As conclusões apontam que a transição entre o 2º e o 3º ciclo, bem como entre as duas modalidades de ensino - convencional e telensino - é marcada, apesar de tratar-se de um processo naturalizado pela escola, por angústias, medos, conflitos e insatisfações.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a investigué le transfert des élèves du deuxième cycle vers le troisième cycle dans une école publique du réseau provincial à Fortaleza. L'objectif de cette étude était de découvrir les éléments qui caractérisent ce transfert, ainsi que l'insertion de ces acteurs sociaux dans le système de téléenseignement. L'approche théorique est soutenue par les travaux de Dias-da-Silva (1997) qui considère ce transfert de la quatrième année pour la cinquième année comme une rupture. En plus, McLaren (1977), Giroux (1987), Moreira et Silva (1994), parmi d'autres, qui conçoivent la dimension curriculaire dans une perspective de la politique culturelle. Nous nous appuyons également sur les travaux de Habermas (1989) qui fait une réflexion sur les relations développées à l'intérieur de l'école que, d'un côté met en relief la rationalité instrumentale du monde systémique, et de l'autre côté propose la rationalité interactive du monde vécu. La méthodologie adoptée est basée sur l'étude ethnographique afin de connaître en profondeur le quotidien de l'école. Pour y arriver, nous avons fait des observations, des conversations informelles, des cahiers des productions des textes, des analyses des documents et des questionnaires informatifs. Les conclusions indiquent que la transition entre le deuxième et le troisième cycle ainsi que les deux modalités de l'enseignement, c'est-à-dire l'enseignement conventionnel et le téléenseignement est caractérisé, même s'il s'agit d'un processus naturalisé par l'école, pour des angoisses, des peurs, des conflits et des insatisfactions des élèves.

## INTRODUÇÃO

Dentre as pautas educacionais, é crescente a discussão em torno da incorporação das novas tecnologias no cenário escolar, bem como da forma “diferente” de se entender a prática educativa por meio do telensino que acrescenta o aparelho de TV no seu dia-a-dia, dividindo o espaço educativo com o professor que passa a orientar o que é trabalhado com os alunos por esse instrumento.

Essa perspectiva de educação, assumida no sistema educacional público cearense há quase 30 anos, incorpora o debate da inclusão/exclusão das novas tecnologias no espaço escolar e, mais especificamente, a inserção da televisão nas salas de aula, diga-se aqui, uma “velha nova” tecnologia, pelo sistema de telensino.

Trata-se de um debate que sugere breve recuperação de sua própria história, contextualizando suas origens, o que seria para a época uma inovação, e promovendo sua atualização, sem perder de vista o fato de que a televisão ... *dentro e fora das escolas está envolvida na luta por significados. Como os livros, ela não é simplesmente um meio transparente que reflete ou transporta ‘informação’ ...* (Apple, 1997:150).

No Brasil, o sistema de telensino teve início na década de 1950, nas regiões Sul e Sudeste, mais precisamente nas cidades de Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte (Campos 1983).

Contudo, na rede pública do Estado do Ceará que, na década de 1970, incorporando o modelo do Maranhão e Rio Grande do Norte, tal proposta encontrou eco e constituiu-se, a partir do início dos anos 90, como via exclusiva no processo de ensino-aprendizagem de 5ª a 8ª série do 1º grau<sup>1</sup> (Bodião, 1999).

No Ceará, como anunciado, o sistema tem suas raízes na década de 1970, quando entrou em vigor a Lei 5.692/71, que introduziu e fixou um conjunto de expressões da ação pedagógica

---

<sup>1</sup> Atualmente 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

orientada pela economia da educação, tendo em vista a promoção e o acesso a outros níveis de ensino como condição de enfrentamento das demandas por qualificação inscritas nas características do novo contexto social.

Assim delineada, a realidade educacional cearense passou a contar com o sistema de telensino, que começou a funcionar em 7 de março de 1974, tendo sido reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em outubro do mesmo ano, através do Parecer 760/74, atendendo ... 4.139 alunos de 5ª e 6ª séries em Fortaleza e 7 municípios vizinhos (Campos, 1983:33).

Esse sistema foi criado com o intuito de tentar dar resposta às dificuldades relativas à reduzida quantidade de docentes, diante das demandas por vagas em classes correspondentes, na época, às séries terminais do 1º grau, associado ao projeto de redução dos custos com a educação básica e, assim, oficializou uma injustiça distributiva dos saberes curriculares<sup>2</sup>, demarcando e reafirmando o poder mercadológico da escolarização. Nas palavras de Apple (2000:31):

*... muitas das políticas direitistas que vêm desempenhando agora um papel central na educação e em quase todas as áreas carregam uma tensão entre uma ênfase neoliberal em 'valores de mercado', de um lado, e um apego neoconservador aos 'valores tradicionais', de outro. Para ambas esta sociedade está ruindo, em parte, porque as escolas não atendem a nenhuma delas.*

Dessa forma, o que surgiu como uma “necessária” solução para atender as demandas educacionais no Estado foi se consolidando ao longo dos anos e, em 1994, o Governo do Estado do Ceará, na gestão do governador Ciro Gomes, cuja Secretária de Educação era a professora Maria Luiza Chaves, indicou por decreto a sua universalização. Esta tendência permitiu o acesso de um maior número de alunos à escolarização, bem como reforçou o pressuposto curricular que enfatiza o discurso do “sucesso escolar”, (Braga, 1997), (Bodião, 1999), (Farias, 2001).

---

<sup>2</sup> Inspirado no termo “Justiça Curricular”, cunhado por Connell, para reivindicar uma situação na qual se tem não apenas um acesso igualitário à educação das crianças e jovens das classes menos favorecidas, mas, notadamente, pela inclusão de suas culturas no currículo oficial.

No entanto, a inserção do telensino na escola não deve ser compreendida como um processo que ocorre isoladamente. A ênfase na racionalidade instrumental mantém de pé o sistema econômico do atual modelo de sociedade em virtude do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

*Neste processo, não são apenas as escolas que são crescentemente incorporadas ao mercado governado pelas 'leis' da oferta e da procura e pela 'ética' de acumulação do capital mas os/as próprios estudantes tornam-se mercadorias (Apple,1997:49).*

Em 1999, adequando o telensino às regras da atual LDB – 9.394/96 - e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, endereçados ao ensino fundamental, que permitem o desdobramento do ensino seriado em ciclos, deu-se o seu redimensionamento no que se refere à reestruturação da programação diária, distribuindo os docentes nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos, Cultura e Sociedade, Ciências da Natureza e Matemática. O orientador de aprendizagem, passa a ser denominado professor orientador de aprendizagem.

É neste cenário que a Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC vive o impacto da reestruturação do ensino fundamental como forma de “resolver” os alarmantes índices de fracasso escolar, criando as salas de aceleração, desdobrando as séries em ciclos, amparada na Lei 9.394/96 que prevê: *é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos* (Art. 32. Inc. IV, § 1º). E, por último, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, implantando o Projeto Tempo de Avançar.<sup>3</sup>

Algumas preocupações, destacadas como justificativas, podem ser aqui apontadas nessa caracterização/descaracterização do trabalho docente/discente – sujeitos/parceiros da aprendizagem diante dessa nova ordenação/construção curricular.

Essa reestruturação curricular acaba por se consolidar apenas em simples substituição de terminologia. O ensino fundamental, estruturado por ciclos, apenas distribui os alunos por faixa etária. Quando estes destoam do que é exigido em termos de idade “adequada,” são

---

<sup>3</sup> Supletivo para o ensino fundamental e médio, destinado à educação de jovens e adultos – Telecurso 2000.

“jogados” nas salas de aceleração para mais tarde retomarem a sala de ciclo compatível com a sua idade, sem nenhuma relação seqüencial entre os conteúdos.

Isso se torna ainda mais preocupante em relação ao 2º e 3º ciclos na escola pública estadual do Ceará, como afirma Dias-da-Silva (1997:28), refletindo acerca da passagem da 4ª para a 5ª série que *além de não ocorrer integração entre as matérias, não se verifica, também, seqüência em relação aos conteúdos já desenvolvidos na 4ª série*, uma vez que, além desses elementos, o modo de operacionalizar o trabalho pedagógico também tem pouca relação com o que foi vivenciado pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar.

Observa-se que permanece uma diferenciação estrutural entre esses níveis de ensino, decorrente da reestruturação de cunho político-econômico-social, bem como das relações do homem com o mundo.

A escola, por não ser uma instância isolada, não poderia deixar de acompanhar o ritmo do desenvolvimento científico-tecnológico evidenciado hoje, no contexto do qual o que acaba sendo definido como conhecimento escolar constitui apenas uma pequena parcela de um universo bem mais amplo de saberes.

Dessa forma, a sociedade espera da escola não somente o papel de formar um sujeito plenamente desenvolvido, atuante politicamente, que produz cultura, mas um indivíduo capacitado para atuar em determinados espaços, um sujeito *economicamente viável*<sup>4</sup> (Dayrell, 1996:79).

A escola, pensada de forma tecnicista, não estaria negando essa visão mais ampla que se tem do aluno? As experiências vividas não oferecem contribuição alguma, quer no desenvolvimento do mercado, quer na formação do homem pós-moderno? Para Santos & Lopes (1997:37), *o desafio para a escola seria possibilitar a incorporação da cultura culta pelas camadas populares, sem que essas perdessem o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem*.

---

<sup>4</sup> Refere-se ao paradigma tecnicista da educação.

A opção pelo telensino, como instrumento e veículo de investigação, surge dessa crítica acerca da homogeneização que, segundo Bodião (1999), apesar de uma mesma aula para todos, os sujeitos não são iguais e isso faz a diferença, bem como da relação do aluno em primeiro plano com o aparelho de TV.

Situando essa discussão no âmbito da realidade escolar do 3º e 4º ciclos, das escolas públicas estaduais, que oferece um ensino pela televisão praticamente universalizado, busca-se explicitar quais os impactos, para os discentes, na passagem do 2º ciclo - convencional - para o 3º ciclo - telensino - tendo em vista que a escola ainda se limita ao aprendizado da ordem curricular/disciplinar, quer no aspecto da gestão pedagógica, quer da administração. De acordo com Dias-da-Silva (1997:112),

*... parece evidente que o que está em jogo na passagem das 4ª para as 5ª séries é muito mais do que o número de professores ou de disciplinas. Estão em jogo fazeres diferentes. Estão implicados saberes diversos, objetivos distintos, intenções e crenças.*

Enfocar a escola por esse ângulo implica reconhecê-la como um espaço sociocultural, uma vez que permite compreender a teia social que a constitui como instituição que determina um conjunto de normas e regras as quais tentam influenciar no comportamento dos sujeitos que ali atuam, reavendo o papel ativo desses atores sociais à medida que constroem alianças, estabelecem relações conflituosas resultantes da heterogeneidade presente na vida escolar.

Desse modo, uma educação programada da mesma forma para todos, sem levar em conta o nível de aprendizagem em que se encontra o educando, as diversidades culturais e que não valoriza o contexto social ou a história de vida desses atores sociais é, no mínimo, merecedora de uma reflexão, já que *é necessário também reconhecer a necessidade de o processo de interação cultural ser utilizado na escola como mecanismo de crítica e autocrítica às diferentes manifestações culturais* ( Santos & Lopes 1997:37).

O principal eixo que articula essas idéias é a noção de ruptura tratada por Dias-da-Silva (1997), que discute a passagem da 4ª para a 5ª série como um corte, enfatizando a dissociação entre os conteúdos.

Acrescida a essa discussão, faz-se necessário refletir a idéia de que, na realidade investigada, tal passagem está configurada por uma quebra do processo educativo e do sistema entre o ensino convencional e o telensino, apontando para a possibilidade de dupla ruptura. Nessa busca, Campos (1983), Braga (1997), Farias (1997), Bodião (1999), dentre outros, contribuem com o resgate histórico do telensino, apontando para uma contextualização do que foi esse processo ao longo dos anos para a educação pública no Estado do Ceará.

É nesse contexto que discuto a passagem dos alunos do 2º para o 3º ciclo em uma escola da rede pública cearense, o qual evidencia uma óptica educacional que caminha para o progresso na tentativa de acompanhar o ritmo acelerado das transformações tecnológicas e sociais, negando *o direito à diferença* (Santos & Lopes, 1997:34) e o respeito à pluralidade de idéias, num movimento dialeticamente constituído, que visa a constituir a uniformidade e não a unidade de ação.

Portanto, o presente estudo privilegia o estudante com o objetivo de desvelar os elementos existentes na passagem do 2º ciclo – sistema convencional - para o 3º ciclo – telensino na perspectiva do cotidiano<sup>5</sup> do aluno, destacando o cenário das possibilidades de aceitação, resistência e acomodação, diante dessa alternativa para continuar os estudos na escola pública da rede estadual cearense, partindo do seguinte pressuposto:

*Quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito ... parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia – quer para alunos, quer para professores ... passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade ...* (Dias-da-Silva,1997:126).

---

<sup>5</sup> Cotidiano está identificado com a perspectiva de Agnes Heller. Essa concepção elege a rotina, aparentemente repetida e cristalizada, como uma possibilidade de transformação das ações do homem no seu meio social.

Nessa contextualização, identificadas e descritas estão dificuldades e possibilidades na trajetória dos estudantes, quanto ao ato instituído na escola pública durante a passagem do 2º ciclo – convencional – para o 3º ciclo – telensino, mediante a definição de categorias temáticas que possibilitassem explicitar o que foi observado no cotidiano escolar, bem como as razões e justificativas que embasam as ações dos atores sociais.

No que se refere à lógica da exposição das idéias, bem como os resultados e análises dos dados obtidos, é que apresento a forma como estão organizados os cinco capítulos que compõem esta dissertação.

O capítulo 1 é de caráter mais descritivo e reconstrutivo, ou seja, trata-se de um relato de experiência da pesquisa, muito importante para que se conheça, dentre várias formas de se realizar um trabalho dessa natureza, como este foi desenvolvido. Início a discussão recompondo minha trajetória discente/docente por estar diretamente imbricada com as primeiras inquietações que desencadearam na construção gradativa do objeto de investigação em pauta.

Em seguida, resalto os caminhos percorridos, explicitando a opção pelo referencial teórico-metodológico que dá suporte à pesquisa e as estratégias utilizadas durante a fase do trabalho de campo. A intenção em estruturar o primeiro capítulo dessa forma é possibilitar ao leitor um panorama acerca do que investigo, de como pesquiso e dos referenciais nos quais me apoio.

Os capítulos 2, 3, 4 e 5 são de caráter reflexivo. O módulo 2 explicita aspectos do *locus* investigado, o perfil dos principais sujeitos – os alunos - para que se tenha uma idéia de onde e a partir de quem emergem as reflexões. Os demais capítulos constituem a articulação entre empiria e teoria em consonância com as categorias de análise.

Desse modo, os capítulos 3 e 4 estão balizados pelas mesmas categorias de análise - **espaço, tempo, ritmo e relações** - evidenciando, respectivamente, como é para os alunos estudar no 2º ciclo e depois estudar no 3º ciclo na perspectiva de possibilitar melhor

entendimento da discussão no capítulo 5, que trata da passagem, na óptica discente, do 2º para o 3º ciclo na rede pública estadual cearense, evidenciando o que significa para esses sujeitos tornar-se aluno do telensino.

## 1. ENCONTROS E CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

*Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo 'unificadas' apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (Hall, 2000:61/62).*

Não é nenhuma novidade acentuar a existência de lógicas diferentes de ação em pesquisa, tanto pela diversidade de abordagens, como pelas experiências vividas de quem a realiza, uma vez que terá implicações na visão sobre o fenômeno e no encaminhamento da investigação.

Nesse sentido, essa é mais uma das múltiplas histórias de vida que entrelaçam o mundo vivido do pesquisador com a construção do seu objeto de investigação, explicitando por meio de alguns recortes da minha trajetória docente e acadêmica, bem como as estratégias, de como ocorreram a construção e o desenvolvimento dessa experiência.

### **1.1. Descoberta e Vivência da Prática Docente - experiência mediada pelas diferenças culturais.**

Quando concluí o 2º grau, hoje denominado ensino médio, não tinha clareza do rumo profissional que deveria trilhar. Para ocupar o tempo, resolvi matricular-me no curso Pedagógico, também de 2º grau, só que, desta vez, profissionalizante, o qual desencadeou a descoberta do meu interesse e afinidade em relação à docência.

Concluído o curso, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho no Programa de Atendimento Pré-Escolar – PROAPE<sup>6</sup>, numa região periférica de Fortaleza, como monitora<sup>7</sup> e depois como visitadora<sup>8</sup>, proporcionando-me outra descoberta: o interesse em

---

<sup>6</sup> Projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação, mantido pelo MEC, com atividades pré-escolares nas comunidades menos favorecidas do Estado do Ceará.

<sup>7</sup> Denominação dada ao profissional da educação pré-escolar no referido projeto.

<sup>8</sup> Espécie de supervisora dos monitores de determinada área e articuladora da interação família/projeto.

direcionar o meu trabalho para os menos favorecidos, tarefa interrompida em 1989, pela extinção do Programa.

O contato com essas crianças e suas respectivas famílias abriu-me os olhos para uma dura realidade, até então ignorada, de que alimentação, educação e lazer, elementos vitais para qualquer ser humano, eram privilégios de poucos.

Posteriormente, em 1992, por intermédio de uma líder comunitária do Lagamar, fui trabalhar em uma organização não governamental, implantando um projeto educacional com crianças de 08 a 12 anos, consideradas em situação de risco, na comunidade do Tancredo Neves em Fortaleza, coincidentemente o mesmo bairro da experiência anterior.

Referido projeto contava com o apoio financeiro de uma instituição francesa e, após todo o envolvimento da equipe com o trabalho, realizando reuniões com as famílias, levantando e tabulando dados, definindo estratégias de atuação, quem poderia “pagar a conta,” se negou a participar, alegando que a comunidade tinha outras prioridades, mesmo não a conhecendo.

Nesse sentido, mesmo sem o dinheiro dos franceses, com inúmeras dificuldades, o trabalho foi iniciado. Estabelecemos, durante seis meses, uma parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio do Projeto Crescer, que garantiu alimentação, material didático e o equivalente a 70% do salário mínimo para cada um dos dois profissionais.

As famílias se engajaram. Durante todos os dias letivos, por meio de um calendário, uma das mães fazia a limpeza do local e preparava a alimentação das crianças. Os pais contribuía, fazendo pequenos reparos nas instalações físicas. Ambos participavam assiduamente das reuniões, bem como das palestras sugeridas.

Após seis meses de funcionamento, os franceses retornaram a Fortaleza. Visitaram a área, leram o relatório semestral das atividades, perceberam o envolvimento das famílias e só então foram convencidos de que a proposta era interessante e uma prioridade para aquelas

famílias que não queriam seus filhos “na rua”, acarretando na expansão do projeto para mais três comunidades.

Vale ressaltar que tais atividades revelam compromissos políticos articulados às classes menos favorecidas, apoiadas por projetos sociais governamentais e não governamentais; vivências marcadas por oscilações entre a vontade de contribuir na melhoria de vida daqueles sujeitos e profundas angústias, decorrentes da falta de compromisso dos diferentes níveis de governo com a educação de crianças pobres; experiência que também determinou o meu interesse em ingressar no curso de Pedagogia , uma vez que sentia falta de teorias que fundamentassem a minha prática.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará e foi, portanto, na disciplina Estágio e Prática de Ensino na Escola de 1º grau<sup>9</sup>, cursada no semestre 98.2, que se deu o primeiro ensaio de aproximação com as questões da teleducação. Tratava-se de uma perspectiva de fora conversando com os alunos que iriam ingressar, no ano seguinte, no telensino.

A vivência com estes sujeitos da aprendizagem, futuros alunos desse sistema de ensino, permitiu registrar, por meio de um instrumento<sup>10</sup> de coleta de dados, suas expectativas sobre essa modalidade de ensino, alternativa oficial para continuar seus estudos até a conclusão do 4º ciclo<sup>11</sup>. Eis o que argumentaram sobre essa condição instituída, sem escolha e identidade:

*Eu penso muitas coisas, como: se vai ser difícil acompanhar o ensino na televisão, se as matérias que vão entrar são mais complicadas ...  
Meus colegas fala que o telesino é muito difícil, mas o importante é agente passar pra quinta seria.  
O telensino é estudar por a televisão e as vezes estudar por os livros e tem que fazer o que a professora manda e mais o telensino.*

---

<sup>9</sup> Disciplina que compõe a grade curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação/UFC.

<sup>10</sup> Caderno de produção de textos. Os alunos escreveram e desenharam sobre: o que é o telensino; o que meus colegas falam sobre o telensino; o que eu penso sobre o telensino; a minha sala de aula atual e a do telensino que eu vou estudar

<sup>11</sup> Atual terminologia das últimas séries do antigo 1º grau.

*Eu penso que o sistema de terer é muito rápido. Mas deve ser porque é um grau maior e é sinal que estamos subindo na vida. Espero estudar nesse telensino [sic](Alunos do 2º Ciclo).*

Por meio dessas falas, foi possível perceber que os alunos expressavam certa angústia em terem que ingressar no telensino e sem outra opção, pelo menos para quem, necessariamente, estava dependendo do ensino público, precisava continuar a caminhada escolar. Isso explicita claramente que se tratava da necessidade de uma identificação que anulava e subordinava a diferença cultural.

## **1.2. O Agradável e Instigante Encontro com a Pesquisa Científica - quando as experiências se entrelaçam com as teorias.**

Nessa trajetória, ainda como aluna da graduação, fui bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq na pesquisa: “Escola e Cultura: Produção Cultural, Resistência e Identidade,” realizada no período de 96 a 98, na Faculdade de Educação/UFC, por um grupo de professores pesquisadores, coordenada pelos professores Maria Nobre Damasceno<sup>12</sup> e Jacques Therrien<sup>13</sup>, enfocando a cultura docente e discente em algumas escolas públicas da Região Metropolitana de Fortaleza.

Na referida pesquisa, debrucei-me sobre a cultura discente, no que se refere à gestão da sala de aula na perspectiva do aluno e nas relações que estes desenvolvem entre si, sob a orientação da prof.<sup>a</sup> Maria Nobre Damasceno.

Esse período foi marcado por grandes encontros. Tive acesso às teorias críticas e conseqüentemente a alguns trabalhos que discutiam a escola como um espaço não apenas de imposição e domínio, mas também como um campo de resistência e oposição.

As reflexões realizadas por Apple, Giroux, McLaren, dentre outros, deixaram-me bastante impressionada, reavendo as lembranças das minhas experiências docentes em espaços

---

<sup>12</sup> Professora aposentada da Faculdade de Educação/UFC. Pesquisadora Senior do CNPq.

<sup>13</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação e atual diretor da Faculdade de Educação/UFC.

acentuadamente marcados pelas desigualdades sociais. A partir daí, comecei a ter clareza de que *a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão* (Silva, 1999:53).

De setembro de 1998 a agosto de 2000, participei de outra pesquisa, “O Impacto das transformações do Saber nas Sociedades Contemporâneas sobre a Formação de Professores,” com a mesma coordenação e desta vez sob a orientação da professora Maria de Lourdes Peixoto Brandão<sup>14</sup>, enfocando currículo e telensino, vislumbrando a possibilidade de ingresso no Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/UFC, uma vez que havia descoberto o interesse em construir uma carreira acadêmica.

Todas essas vivências permitiram uma aproximação com a discussão do currículo na perspectiva de política cultural e do telensino articulados à cultura discente. Não obstante, elas se prestam como pontos de apoio para desenvolver o argumento central da minha proposta de investigação, apresentada e aprovada na seleção de Mestrado em 2000, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, que se refere a tentativa de desvelar os elementos existentes na passagem do 2º para o 3º ciclo no ensino público estadual cearense na visão dos alunos, dando vez e voz a estes atores do contexto escolar.

Não poderia deixar de anunciar estas passagens que fizeram parte da minha vida como aluna, membro do movimento estudantil, bolsista de pesquisa, professora, sempre junto à cultura estudantil das classes populares e tudo que a constitui: a miséria, a pobreza, a escola pública, o telensino, que só existe como via exclusiva para estes sujeitos, os quais desencadearam na construção, gradativa, do meu objeto de investigação.

---

<sup>14</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/UFC. Atual assessora da Pró-Reitoria de Graduação/UFC.

### **1.3. Os Caminhos Percorridos no Desenrolar da Pesquisa**

Discutir os caminhos percorridos significa explicitar o modo como este estudo foi realizado, bem como socializar os processos de construção da pesquisa, possibilitando um maior entendimento das situações vivenciadas pela pesquisadora, notadamente por ser construído e reconstruído ao longo do trabalho, partindo do pressuposto de que muitas vezes a realidade investigada exige cuidados e estratégias de ações pautados na possibilidade e não nas escolhas prontas e acabadas.

Como em qualquer outra pesquisa, esta também tem peculiaridades e a explicação desse movimento permite esclarecer os entraves, a forma e as decisões que viabilizaram a investigação. A postura adotada para a apreensão da realidade, na perspectiva dos sujeitos como parte e totalidade desta, indicou os procedimentos metodológicos adotados na investigação, as formas de inserção e participação da pesquisadora no dia-a-dia dos atores sociais no universo escolar, bem como as análises e as conclusões do estudo em pauta.

#### **1.3.1. A Abordagem Metodológica**

A concepção metodológica adotada também é fruto da minha experiência como bolsista de iniciação científica em duas pesquisas citadas, uma vez que não recebi um tratamento de mera tarefa, mas de sujeito do processo, participando da discussão teórico-metodológica, da construção dos instrumentos, da realização de observações, de entrevistas, aplicação de questionários, análise dos dados e relatório final, possibilitando-me reestruturar e ampliar, neste momento, o que foi apreendido.

A abordagem metodológica privilegiada decorre da minha história e na suposição de que é muito importante para o pesquisador conhecer e reconhecer a existência de diferentes lógicas de ação em pesquisa, portanto, devendo manter-se coerente em cada uma delas na medida em que defende suas concepções em oposição a outras (Silva, 1998).

Desse modo, a opção foi empregar uma metodologia de abordagem qualitativa, englobando um estudo do tipo etnográfico para acessar o cotidiano escolar, delineado a partir de observações, conversas informais, análise documental, entrevistas semi-estruturadas e questionários informativos, valorizando as vozes dos sujeitos as quais estão presentes com muita frequência no texto.

A livre escolha pela investigação do tipo etnográfico torna possível captar o movimento dos sujeitos pesquisados em situações diferenciadas, fornecendo elementos para uma análise seguramente mais aproximada da realidade onde se reproduz e constrói o saber, uma vez que a preocupação é retratar o cotidiano escolar na perspectiva dos atores sociais, em decorrência do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

Esse tipo de pesquisa exige do pesquisador um mergulho na realidade a ser investigada cercado de rigor e atenção ao detalhe, propiciando um análise mais articulada das dimensões que compõem o dia-a-dia da escola. De acordo com McLaren (1991:11/12), *possibilitando detectar onde o particular se articula com o geral e a agência com a estrutura*, uma vez que, a realidade escolar não deve ser considerada uma instância isolada.

*A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais* (André, 2000: 40).

Desse modo, o universo escolar perpassado por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, sem dúvidas, deve ser considerado em sua contribuição para uma melhor compreensão do contexto. *Essa visão de escola como espaço social ... vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva...* (André, 1995:41), a qual, conseqüentemente, na investigação acaba favorecendo condições de maior proximidade com as distintas realidades e significados inerentes às complexas redes de relações que se traduzem no cotidiano da escola.

Adentrar esta temática exigiu de mim, como pesquisadora, a valorização da interatividade entre observado e observador, com o intuito de tentar perceber e apreender a multiplicidade de ações destes sujeitos e da compreensão que tinham acerca da realidade na qual se encontravam. Acrescente-se a essa idéia de que

*A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (André, 1995:41).*

Nesse sentido, o trabalho não se restringe à mera descrição do que se passa no cotidiano da escola, mas tenta retratar uma reconstrução da ação diária nas suas múltiplas dimensões, ampliando seu movimento, descobrindo suas contradições e, principalmente, recuperando o dinamismo que orienta sua análise e interpretação.

### **1.3.2. Os Procedimentos Metodológicos**

Mesmo sem a defesa do Projeto<sup>15</sup>, fez-se necessária, para este estudo, a minha inserção na escola, uma vez que o período proposto para a pesquisa de campo e a conclusão do curso de mestrado em 24 meses não oferecia outra oportunidade para observar o momento de transição dos alunos do 2º para o 3º ciclo, elemento importante na construção e realização dessa proposta de trabalho.

A primeira estratégia de ação foi uma conversa com a equipe da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, responsável pelo telensino, com o intuito de saber em quais escolas referido sistema estava funcionando da melhor forma possível e, por meio dessa informação, eleger a que melhor se enquadrasse nos critérios estabelecidos nos primeiros encontros com o professor orientador da pesquisa.

---

<sup>15</sup> Com 12 meses de curso, acontece a defesa do projeto, para uma banca, com o intuito de perceber o nível em que se encontra o mestrando para a realização do trabalho de campo.

Uma das preocupações centrais seria encontrar uma escola pública estadual onde funcionassem salas de 2º e 3º ciclos porque, seguindo a orientação da Lei 9.394/96, o Estado está repassando para o Município, no caso, Fortaleza, a responsabilidade com a educação que engloba mencionada etapa escolar e este era um cuidado que precisava ser tomado já que o estudo tem como objetivo descobrir, na perspectiva discente, os elementos existentes na passagem entre esses dois ciclos.

Em experiências anteriores, com outras pesquisas citadas, que também enfocaram o telensino, bem como na literatura que discute o referido sistema de ensino, é notória a dificuldade vivida pelas escolas com a deficiência de material de apoio. Desse modo, o sistema, funcionando com Manual de Apoio, Caderno de Atividades e Televisão, fornecem tais instrumentos, parte dos elementos que compõem os critérios para a escolha do *locus* de investigação, uma vez que a ausência de elementos básicos dificultaria a percepção acerca das salas de 3º ciclo.

O fato de existir a figura do interventor em algumas escolas, em decorrência de problemas no encaminhamento e efetivação do processo de escolha para diretores, pensei, junto com o professor orientador, em um local onde o núcleo gestor tivesse sido eleito democraticamente. Outra dificuldade presente no cotidiano das escolas públicas estaduais é a grande rotatividade de professores dada a política de contratação temporária. Portanto, a intenção era evitar circunstâncias como essas no local onde a pesquisa seria desenvolvida.

Vale ressaltar que tais critérios não visavam à escolha de uma escola onde não ocorressem transtornos, mas tais elementos compõem um quadro de dificuldades pelas quais as escolas públicas vêm passando e certamente poderiam comprometer o andamento do trabalho de campo quando parto das seguintes indagações: como observar e entender uma sala de telensino que não tem material básico de funcionamento – TV, Manual de Apoio e Caderno de Atividades? Como acompanhar a transição dos alunos do 2º para o 3º ciclo, em uma escola onde não existe sala de 2º ciclo? Como observar o dia-a-dia de uma sala com rotatividade de professor, que acaba artificializando ainda mais o ritmo da classe, quer na aprendizagem, quer nas relações desenvolvidas entre os sujeitos?

Após a definição dos referidos critérios, no dia 25 de setembro de 2000, visitei a SEDUC, tendo sido recebida por duas das técnicas responsáveis pelo telensino. A conversa iniciou-se com uma apresentação, explanação da proposta de pesquisa e finalmente a explicitação do objetivo da visita, o qual se tratava de saber em quais escolas o sistema de telensino funcionava da melhor forma. Ambas, *a priori*, sentiram dificuldades em indicá-las argumentando que: *a falta de material em quase todas elas está gerando problemas para o sistema*. Mesmo assim, foram mencionadas três escolas.

Concluída esta etapa e de posse das indicações necessárias, iniciei as visitas às escolas, no período de 28/09/00 a 09/10/00. As conversas agendadas convenientemente, aconteceram com as diretoras, contando com o relato de indicação da SEDUC, a apresentação da proposta do trabalho de investigação, a explicitação dos critérios que envolviam a escolha da escola para a realização da pesquisa, solicitação para que respondessem a um conjunto de perguntas, bem como da possibilidade de realização do trabalho, caso a escola se enquadrasse nas nossas necessidades.

A opção por trabalhar apenas em uma das escolas decorre do curto espaço de tempo para a conclusão do curso e também por se tratar de um trabalho solitário. Seria difícil falar, pensar em uma abordagem do tipo etnográfica, reduzindo ainda mais o tempo de permanência no *locus* de investigação e, por conseguinte, na convivência com os atores sociais.

Desse modo, com o material em mão e o aval das diretoras para a realização do trabalho de campo, caso a escola fosse escolhida, foi realizada uma leitura comparativa das realidades escolares, e o que pesou no momento, de optar foi o fato de apenas uma delas permanecer com salas de 2º ciclo porque não há, segundo a diretora, escolas públicas municipais no bairro onde a escola está situada, aspecto fundamental para a concretização do que estava sendo proposto como objeto de investigação.

As observações e a coleta de dados aconteceram em duas etapas. A primeira fase, referente ao acompanhamento dos alunos no 2º ciclo, ocorreu no período de outubro a dezembro,

final do ano letivo 2000, em duas salas de 2º ciclo – com idade de 10 anos - no turno da tarde e duas no turno da manhã, somando um total de quatro salas com visitas sistemáticas, ressaltando para alunos e professoras que eu não estava ali para monitorar suas ações, como agente da SEDUC ou da direção da escola, participando dos conselhos de classe<sup>16</sup>, reunião de pais e planejamentos.

Alguns procedimentos foram adotados, visando a apreender as atividades diárias dos atores envolvidos com a complexa cultura estudantil, no universo da sala de aula, imbricada com a prática docente.

Em função dos objetivos propostos, a investigação teve início com o registro das observações na forma de anotações no diário de campo, mediante cinco sessões em cada uma das quatro salas de 2º ciclo, participação em uma reunião de pais, dois planejamentos e um conselho de classe.

Em seguida, a estratégia foi incentivar a explicitação do que foi observado, no trabalho de campo, por intermédio de conversas informais – com pais, núcleo gestor, funcionários, docentes e discentes - entrevistas semi-estruturadas - com alunos e professoras - e caderno de produção de textos<sup>17</sup>, somente com os alunos, proporcionando a esses atores investigados o esclarecimento de suas ações, os fundamentos de suas atitudes diárias como sujeitos do espaço escolar.

A segunda fase, com os alunos já no 3º ciclo - 11 anos, iniciou-se em janeiro de 2001, prolongando-se até maio de 2001, em duas salas no turno da manhã<sup>18</sup>, mediante 13 sessões, em cada uma das duas classes, de observações devidamente registradas e um conselho de classe. Os procedimentos adotados foram os mesmos utilizados no 2º ciclo.

---

<sup>16</sup> Reunião entre professores de uma mesma série ou ciclo e núcleo gestor para discutir e encaminhar as dificuldades pedagógicas.

<sup>17</sup> Instrumento no qual os alunos, por meio da escrita e do desenho, esclarecem as suas expectativas em relação ao telensino.

<sup>18</sup> As emissões do telensino para o 3º ciclo – 5ª e 6ª séries – ocorrem apenas no período da manhã, ficando destinadas para o 4º ciclo – 7ª e 8ª séries – no turno da tarde.

Concluídas as duas fases do trabalho de campo, a próxima preocupação seria com a organização dos dados coletados e a primeira medida foi juntar todo o material. O diário de campo era digitado diariamente para não perder os detalhes das observações, as impressões que iam se confirmando ou sendo negadas no decorrer dos dias, transcrição das fitas contendo as entrevistas, tabulação dos questionários informativos e das informações dos cadernos de produção de textos.

Para o trato final das informações, outro momento também pensado, apesar de não ter sido realizado, referia-se à distribuição desse material com a utilização do programa Hyper Research<sup>19</sup> como ferramenta de apoio na organização dos dados, de acordo com suas respectivas temáticas e/ou o surgimento de outras.

A decisão de não empregar o referido programa está relacionada ao fato de eu haver trabalhado apenas com uma escola e, conseqüentemente, tornou-se mais importante a realização de uma leitura de impregnação das entrevistas, com o intuito de apropriar-me das falas dos sujeitos para uma organização dos discursos, de acordo com suas respectivas categorias, sem perder de vista o fato de que outras poderiam emergir.

A delimitação das categorias constituiu apenas uma forma embrionária para iniciar sua discussão, vale dizer, necessariamente ocorreu aprofundamento e em conseqüência modificações e ampliações com base, notadamente, no confronto do quadro teórico com o corte epistemológico oriundo da realidade específica investigada.

Nessa contextualização do presente estudo o eixo reside em investigar a experiência social do discente no espaço escolar, mais especificamente nas salas de telensino do 3º ciclo, com os alunos oriundos do 2º ciclo - sistema convencional – em uma das escolas da rede pública estadual de Fortaleza, desdobrando-se em algumas categorias temáticas com base no cotidiano escolar desses sujeitos, a saber: espaço, tempo, ritmo e relações.

---

<sup>19</sup> Programa de computação que auxilia na análise qualitativa de dados, vivenciado na Pesquisa Escola e Cultura: Produção Cultural, Resistência e Identidade.

Compreender a organização do **espaço** no 2º e no 3º ciclo torna-se elemento importante para que se possa perceber o modo como opera a realidade investigada, as ações e reações que permeiam as situações vividas no que se refere às políticas educacionais indicadas para cada um desses espaços, os locais onde se inscrevem as rotinas escolares, bem como o material utilizado no ensino-aprendizagem.

A concepção de **tempo** integra a análise das reflexões acerca da lógica na dinâmica do cotidiano escolar e de suas relações com as formas culturais também exteriores à vida dos atores sociais, uma vez que é fator determinante para a organização da gestão escolar – transformação/adaptação/construção/rotina e as relações instituídas entre os saberes escolares e o mundo vivido.

O **ritmo**, feito categoria de análise, possibilita compor uma lente exame capaz de fazer descortinar o movimento das atividades pedagógicas – reprodução/reelaboração, rejeição/afirmação, conformismo/resistência - permitindo enxergar a construção e reconstrução dos saberes curriculares no cotidiano da sala de aula.

O espaço escolar caracteriza-se por profundas oscilações entre ações democráticas e/ou autoritárias, portanto, discutir por meio das **relações** permite penetrar neste emaranhado de interações de pares e não-pares para ver como se desenvolvem a socialização, as múltiplas formas de expressão, como se inserem no/s grupo/s, neste rico, porém complexo, universo interativo chamado escola.

Essa contextualização, solicitou um retorno aos autores para a realização de uma coleta bibliográfica. Trata-se de organizar citações de acordo com as categorias temáticas, com o intuito de articular empiria e teoria para dar força e legitimidade ao que foi investigado.

Em última instância, com o auxílio do quadro teórico, os dados foram dispostos em síntese compreensiva, na perspectiva de ultrapassar a visão simplista das questões em pauta, como também contribuir na reflexão acerca do discente como sujeito do processo educacional, afirmando a sua possibilidade como agente da pesquisa.

### **1.3.3. Os Instrumentos Empregados na Coleta dos Dados**

No decorrer da pesquisa, empreguei vários procedimentos, visando a apreender as atividades cotidianas dos atores envolvidos com a complexa passagem dos alunos do 2º para o 3º ciclo. Entre esses destacam-se: o registro da observação na forma de anotações, questionário para traçar um perfil dos sujeitos – alunos e professoras - o caderno de produção de textos para que os estudantes registrassem o que sabiam acerca do telensino e quais as suas expectativas em relação à referida modalidade, a gravação de entrevistas – alunos, professoras e núcleo gestor - individuais, semi-estruturadas de explicitação dos fundamentos de sua práxis e o estudo da documentação.

A observação, utilizada como parte do método de investigação, permitiu um contato direto da pesquisadora com a realidade pesquisada, descortinando novos aspectos do fenômeno em pauta, bem como indicando pistas para a elaboração e execução dos instrumentos sem perder de vista que *a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos' ...* (Ludke 1986:26).

Nas duas fases da pesquisa de campo, as observações foram registradas no diário de campo em sala de aula, sem causar qualquer mal-estar aos alunos e professoras, uma vez que, logo no primeiro dia, foram informados de que este tipo de procedimento fazia parte do que havia sido planejado para a realização da pesquisa e foi pedida permissão para realizá-lo.

Desse modo, o diário de campo constava de uma parte descritiva e de outra reflexiva, as quais, posteriormente, foram filtradas para a análise dos dados articuladas às razões e argumentos dos sujeitos investigados, levando em consideração que: ... *a observação ...*

*nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema* (Ludke, 1986:30).

As datas para a aplicação dos instrumentos a seguir descritos, também, foram combinadas com os alunos, professoras e núcleo gestor, o que conseqüentemente evitou resistências por parte deles.

Na tentativa de esclarecer quem são os sujeitos dessa pesquisa, traçando um perfil das docentes e discentes, 2º ciclo – 10 anos de idade - foram aplicados questionários com os alunos e professoras das quatro salas observadas na primeira fase e somente com as duas professoras na segunda fase, já que os alunos seriam praticamente os mesmos. Apesar dos estudantes se configurarem como os principais atores dessa investigação, as professoras também entram nessa discussão porque, em muitos aspectos, as ações dos estudantes estão diretamente entrelaçadas com as ações delas.

O questionário discente foi dividido em seis partes, a saber: identificação, vida escolar, escolaridade dos pais, situação sócioeconômica, cultura e lazer e expectativas em relação à escola. A lista de perguntas aos docentes foi dividida em cinco partes: informações gerais, vida escolar, vida profissional, cultura e lazer, expectativas em relação à escola. Em ambos, o vocabulário procurou atingir o grau de compreensão e instrução dos sujeitos, perfazendo um total de setenta e um alunos, três professoras, no 2º ciclo e duas no 3º ciclo. Haja a clareza de que uma das professoras assume uma sala de 2º ciclo no turno da manhã e outra no turno da tarde.

O caderno de produção de textos foi realizado com 65 alunos de 2º ciclo – 10 anos de idade - e teve como objetivo apreender suas expectativas em relação ao ingresso no telensino, no ano seguinte. Nesse momento os estudantes, em cada uma das salas, foram divididos em quatro grupos para que escrevessem e desenhassem sobre os seguintes temas: o que é o telensino, o que eu já ouvi falar sobre o telensino, minha opinião sobre o telensino, a minha sala de aula atual e a sala de telensino onde eu vou estudar no próximo ano.

O mesmo instrumento foi aplicado com 65 alunos nas duas salas de 3º ciclo – 11anos de idade - no intuito, também, de apreender o entendimento e expectativas discentes em relação ao ingresso na modalidade de telensino, por meio da escrita e desenho acerca dos seguintes temas: minha opinião sobre o telensino, a minha sala de aula atual e a sala de 2º ciclo onde eu estudei no ano passado, o que é telensino e como estou me sentindo estudando no telensino.

A opção pela entrevista semi-estruturada, com base em um roteiro, permitiu uma flexibilidade na coleta das informações desejadas, bem como um aprofundamento de alguns pontos levantados no período de observações.

De acordo com Ludke (1986:36), *não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista*. Nesse sentido, foram adotados alguns cuidados, como por exemplo: elaboração de um roteiro que garantisse a compreensão dos entrevistados, seqüência lógica entre os assuntos abordados, horários previamente combinados, local tranquilo, garantia de sigilo e anonimato no teor da conversa, prévio acordo de que a conversa seria gravada. Desse modo, os nomes que aparecem no decorrer do texto são fictícios.

Outro aspecto levado em consideração refere-se ao cuidado de não “colocar palavras na boca” do sujeito de modo que o deixasse livre para expor suas opiniões e idéias, uma vez que *o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural da informações ... não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção* (ibid: 35).

Nessa perspectiva, foram entrevistados três estudantes de cada uma das quatro salas, 2º ciclo – 10 anos – num total de doze estudantes, escolhidos, com base nas observações, pelas suas formas de atuação em sala de aula quer pela apatia, pelo desempenho oral, quer pela resistência ou acomodação diante do que lhes era proposto, bem como as três professoras

do 2º ciclo. Dois membros do núcleo gestor, a diretora geral e a diretora pedagógica, foram entrevistados na perspectiva de entender a organização de ensino no *locus* investigado, visando a destacar as percepções e justificativas acerca das práticas dos atores sociais no dia-a-dia da escola.

Na segunda fase da pesquisa as entrevistas aconteceram em dois blocos, a intenção seria entrevistar os mesmos doze alunos da primeira fase como forma de confrontar as opiniões, contudo, como um deles não foi promovido para o 3º ciclo o trabalho de entrevista foi realizado com onze estudantes. No segundo bloco foram entrevistados três discentes de cada uma das duas salas de 3º ciclo.

A análise documental aconteceu a partir de estudos do projeto político-pedagógico da escola, do documento que propões a organização do ensino em ciclos e da proposta de redimensionamento do sistema de telensino, os quais contribuíram para uma melhor compreensão do contexto sócio-político que inscreve o objeto de estudo em pauta.

#### **1.4. A Opção pelos Autores que Ancoram a Discussão**

Um dos pressupostos sustentáculo desse estudo é o reconhecimento da existência de uma relação direta entre cultura, educação e escola, considerando que *a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana* (Forquin, 1993:15).

A cultura abrange a soma de tudo o que pode ser vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, levando-nos a acreditar que *o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura* (ibid:13), num movimento dialeticamente constituído, mediante a práxis cotidiana dos sujeitos.

Nesse sentido, o currículo escolar oficial contribui para o emprego de critérios de seleção dos aspectos da cultura que devem ser trabalhados com os alunos, elegendo uns em

detrimento de outros de forma que legitima as desigualdades sociais, negando e marginalizando *formas de expressão, de mitos e símbolos socialmente mobilizadores* (ibid: 16).

O estudo privilegia o estudante, ator social e sujeito produtor de cultura que se constrói a partir das práticas cotidianas. O suporte dessa abordagem encontra-se em Habermas (1988), orientado pela Teoria da Ação Comunicativa, que reflete a razão humana a partir da categoria linguagem, elemento capaz de permitir uma visão mais ampla do entendimento acerca da realidade.

O conhecimento pode ser entendido e definido pelos objetos da experiência, por categorias e conceitos que o sujeito traz a todo ato de pensamento e percepções pautados no “mundo da vida”.

O mundo vivido se constitui na realidade simbolicamente construída na vida social e coletiva, partilhada entre os sujeitos, formando o arcabouço para a ação comunicativa, deixando claro que não há conhecimento sem cultura e que todo conhecimento é mediado pela experiência social. O interesse emancipatório encontra-se presente no “agir comunicativo” porque enfatiza práticas democráticas e libertárias nas relações sociais.

O mundo sistêmico, presidido pela racionalidade instrumental, se constitui na sistematização dos saberes, na ampliação científica dos conhecimentos, elemento de dominação e controle entre os sujeitos, presentes no “agir estratégico”.

As reflexões de Habermas podem ser consideradas como grande contribuição para discutir a interação dos atores sociais no convívio escolar. O “agir estratégico” caracteriza-se por meio de atitudes de competitividade, agressividade, controle e dominação, e o “agir comunicativo” é pautado por ações solidárias, de entendimento e, notadamente, pelo diálogo.

Dessa forma, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas apresenta-se como embasamento teórico bastante consistente quando se trata de discutir as relações, por compreender a racionalidade de um modo mais amplo, ou seja, como interação. Seus estudos refletem coerentemente as ações cotidianas, mediante a aceitação e/ou resistência dos sujeitos, visto que é o diálogo o patamar primeiro de toda processo a convivência.

Nesse sentido, vem fortalecer a discussão que trata das relações no espaço da escola. Contempla as atitudes, ações e reações próprias do cotidiano escolar, refletindo sobre as resistências e aceitações diárias dos discentes ao ritmo, ao tempo, à gestão da sala de aula, ou seja, à educação.

A escola é importante para os alunos não apenas para transmitir informações e conhecimentos, mas também pela rica convivência entre os sujeitos. É lá que os grupos se formam, que os amigos se encontram todos os dias. É nesse espaço que se desenvolve um rico momento de troca e interação num coletivo de construção/reconstrução do que lhes é proposto.

Nessa contextualização, a aprendizagem difere do simples desenvolvimento de estruturas mentais ou habilidades cognitivas, passando a ser compreendida como um processo mais amplo, que engloba uma concepção de sujeito como corpo histórico, cultural, social, afetivo, possuidor de vida fora do espaço escolar, sonhos, desejos, fantasias, movimentos; que vive, sente e pensa.

Por conseguinte, faz-se necessário referir os sentimentos dos alunos quando bruscamente são introduzidos no sistema de telensino. A perda do professor como expositor dos conteúdos; a interação com o aparelho de TV; o ritmo da aula - que passa de explicação, exercícios e correções para aulas modulares, atividades de percepção, exercício dos manuais, trabalhos em grupo, tudo isso aponta para a possibilidade de a passagem do 2º para o 3º ciclo na rede pública estadual configurar-se como uma ruptura.

Essa “nova” realidade ainda é mesclada pelo modo convencional de ensino. A sala de aula continua repleta de alunos à espera de conhecimentos, que interagem, constroem laços afetivos, vislumbram a ascensão social, bem como pelo professor, que adota a terminologia professor orientador de aprendizagem, cedendo espaço para o aparelho de TV, e organiza as atividades de percepção, ora colocando-se como expositor dos conteúdos, ora situando-se como dinamizador das atividades.

Consequentemente, discutir as relações desenvolvidas no ambiente escolar, com âncora na Teoria da Ação Comunicativa, adquire significativa importância para se refletir criticamente o processo educativo institucionalizado, pois, *à medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem sobre os outros ...* (Habermas, 1989:459).

Desse modo, enfatizo a necessidade de reflexão acerca das relações no âmbito da escola, considerando a educação como uma prática social, inserida numa sociedade contraditória, efetivada na concretização da ação educativa.

Nessa adoção de análise que enfoca a racionalidade instrumental, do mundo sistêmico, há reforço da dimensão da dominação e, por outro lado, é proposta a racionalidade interativa do mundo vivido, legitimando os saberes que se constroem no cotidiano dos sujeitos, na perspectiva de valorização do seu capital cultural<sup>20</sup>.

Nesse sentido, proponho o espaço escolar como local privilegiado da ação comunicativa, por acreditar que, apesar de algumas críticas, suscita um relevante sentido pedagógico explicitado com base nas relações desenvolvidas pelos sujeitos entre si, sem perder de vista a idéia de que a teoria de Habermas é muito mais ampla.

O foco da discussão aqui centra-se no discente e em suas expectativas em face da passagem do sistema convencional para o sistema de telensino, já que cursar o ensino fundamental,

---

<sup>20</sup> A expressão está identificada com a teorização de Bourdieu, que diferencia socialmente os sujeitos da mesma forma que o capital econômico e outras formas de capital.

correspondente ao 3º e 4º ciclos, na rede pública cearense passa por esta forma de aprender universalizada.

Tais questões me remetem por um caminho mais específico e ao mesmo tempo muito amplo no contexto escolar, que permeia as ações diárias dos atores desse espaço e de grande importância, o currículo, uma vez que *implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação* (Moreira, 1995:213).

É fundamental nessa concepção trabalhar as diferenças, pois estas é que enriquecem o espaço pedagógico, valorizando cada sujeito em seu saber e em suas formas singulares de ser, de se expressar, articuladas ao rompimento de uma estrutura curricular rígida, linear e determinista.<sup>21</sup>

O currículo é tomado em sua expressão mais abrangente como fio condutor do processo de construção diária dos conhecimentos em que tudo se concatena no saber como forma essencial das experiências vividas.

Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, uma dinâmica propensa a inúmeras mudanças e influências, portanto, aberta e flexível. Veicula toda uma concepção de sujeito nas suas múltiplas dimensões, que *permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência* (Silva, 1999:80), concernente a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre formas diferenciadas do entendimento e do compromisso social.

O enfoque curricular assumido nessa discussão busca desocultar o cenário da educação pública cearense, regida pela modalidade de telensino, na tentativa de explicitar as múltiplas facetas dos elementos culturais presentes no dia-a-dia da escola, decorrentes da

---

<sup>21</sup> Inspirada na teorização dos estudos culturais do pós-estruturalismo, na dimensão de currículo, conhecimento e identidade.

inserção da TV como fonte/mediação curricular, dada a passagem dos alunos oriundos do sistema convencional no cotidiano da telessala.

A dimensão curricular na perspectiva de política cultural e de currículo oculto ora configurada encontra suas bases em alguns teóricos críticos da educação, que concebem o currículo como uma construção de significados e valores culturais, enfatizando a imposição e contestação das relações sociais de poder e desigualdade.

*Os teóricos críticos, particularmente, querem desenvolver uma linguagem de crítica e desmistificação que possa ser usada para analisar os interesses e ideologias latentes que trabalham para socializar os estudantes de uma maneira compatível com a cultura dominante (McLaren,1977:219).*

Nesse sentido, McLaren (1977), Giroux (1987), Moreira e Silva (1994), dentre outros, ao trabalharem categorias sócio-culturais e políticas como parte da escolarização, entendidas como o conjunto das práticas sociais segundo as quais vão sendo construídos os diferentes tipos de conhecimento, de experiências e de subjetividades, contemplam a dimensão mais ampla do que seja currículo.

Tais enfoques curriculares podem entrelaçar-se ao debate da organização e construção/aquisição do conhecimento na sala de aula do telensino e, portanto, contribuir para desvelar os avanços e entraves encontrados pelos estudantes quando se tornam alunos desse sistema.

A adoção da perspectiva curricular assumida pelos autores mencionados torna-se importante nessa discussão por considerarem a produção cultural como uma referência na educação, bem como um evento político como parte das distribuições objetivas do capital cultural dominante da escola.

## **2. TESSITURA DE ALGUNS FIOS DA HISTÓRIA DA ESCOLA E DOS ALUNOS**

### **2.1. Como se Caracteriza esse Espaço Chamado Escola**

A escola eleita para a realização da pesquisa começou a funcionar em 1974 e está situada na cidade de Fortaleza, entre comunidades de classe média alta e sociedade de baixíssima renda.

Sua estrutura física é composta por: quinze salas de aula; uma sala de apoio, funcionando nos períodos da tarde e da manhã, para o atendimento dos alunos, fora do seu horário escolar, que apresentam algum tipo de dificuldades de aprendizagem; uma sala de jogos; uma sala de artes; auditório com aproximadamente 150 lugares, o qual também funciona como sala de vídeo com TV de 29 polegadas, vídeo e sistema de som; laboratório de ciências, equipado para as atividades de Física, Química e Biologia; laboratório de informática contendo 20 computadores com Internet, scanner, impressoras, 2 máquinas copiadoras da XEROX; sala do Grêmio; sala de leitura que funciona para os três turnos, atendendo todas as turmas através de um calendário; sala de oficina pedagógica com vários jogos educativos para os alunos que precisam de reforço escolar; biblioteca; pátio; cozinha; quadra coberta; depósito de livro; depósito de merenda; depósito de material esportivo; duas salas para o núcleo gestor; uma sala para os professores; secretaria.

Possui um quadro funcional bastante diversificado. Dos oitenta e um servidores, cinquenta e três são educadores: professores, orientadores educacionais, supervisores, coordenadores de ensino e direção. Destes, 60% são pós-graduados; 17% graduados; 15% concluindo a graduação; 8% têm nível médio. Conta também, no seu quadro docente, com seis professores de contrato temporário, todos com nível superior.

O quadro administrativo é composto por nove auxiliares de secretaria e uma secretária. Na parte de serviços gerais, são quatorze funcionários, dentre os quais três são prestadores de serviço. Conta, ainda, com quatro vigilantes, também terceirizados.

São atendidos hum mil e quinhentos alunos entre os três turnos, manhã, tarde e noite, nas seguintes modalidades de ensino: ensino fundamental organizado em ciclos, aceleração da aprendizagem, seriação e telensino; educação de jovens e adultos; tempo de avançar fundamental e médio; ensino médio.

Diante do exposto, é possível identificar que a escola possui boa estrutura, tanto no aspecto físico como no de recursos humanos. Em decorrência de algumas vivências em escolas públicas, tais como ex-aluna, professora e bolsista de iniciação científica, foi possível perceber, no *locus* investigado, uma diferença de infra-estrutura entre esta e muitas das outras que compõem a rede pública estadual.

Nesse sentido, as características infra-estruturais da escola investigada apresentam-se de forma privilegiada, visto que faz parte de um grupo de instituições selecionadas pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC para compor um pequeno núcleo de escolas-modelo que tem como intenção tornar-se referencial de ensino no Estado.

Tais aspectos tornam-se um desafio para a comunidade escolar no sentido de desenvolver posturas que possibilitem o aprimoramento do seu modo de ver a escola, em particular no caso do rótulo de escola-modelo, de tal forma que, conhecendo as suas dimensões culturais, possam construí-las em vez de negá-las.

No entanto, essa diferença de infra-estrutura não a exclui de inúmeros problemas pelos quais passam as instituições públicas de ensino como um todo, que, apesar do empenho dos profissionais que lá atuam, a fala da Lara - professora de 2º ciclo - explicita que *a diferença é o prédio, mais nada! Ela no sentido de aluno, de aprendizagem, ela é a mesma que*

*qualquer escola pública. Não faz diferença um aluno daqui com qualquer outra escola pública, não* [sic<sup>22</sup>].

Uma das formas pelas quais as professoras parecem compreender o processo educacional é que não depende somente da boa estrutura física e material, mas vai além disso, ou seja, o educativo não se reduz ao escolar, pois inclui elementos da vida social, econômica, política e cultural, nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente.

A realidade investigada sugere a reflexão de que uma boa estrutura física, um bom número de profissionais e material didático disponível, não são suficientes para garantir a tão almejada qualidade. Assim, o papel de todo esse aparato que caracteriza a escola como uma experiência-modelo acaba sendo apenas o de causar impacto na imagem do sistema público cearense de ensino. Para Apple (2000:34), quando discute a escola pública dos Estados Unidos em decorrência da política neoliberal, a mesma indicada para o Brasil, alerta para o fato de que *Governos freqüentemente propõem horizontes, objetivos e esferas de interesse que, na atual distribuição de poder e recursos, simplesmente não podem ser atingidos.*

Observo, ainda, que a imagem da escola-modelo é internalizada nos sujeitos e estes deixam transparecer a todo momento essa realidade; tudo é pensado e realizado nessa perspectiva, principalmente quando os ‘estranhos’ estão presentes. Existe um cuidado excessivo, de todos os que trabalham na escola, incluindo o pessoal que não é responsável pelas atividades pedagógicas propriamente ditas, em manter a escola na mais “perfeita ordem” em todos os aspectos possíveis.

Discute-se aqui não a manutenção do espaço organizado ou com boa infra-estrutura, claro que isto é importante, seja ele qual for. A questão é o resultado que essa apologia produz no dia-a-dia da escola, a forma como os sujeitos compreendem e conseqüentemente se comportam diante disso, contando inúmeras experiências vividas, dentre elas:

---

<sup>22</sup> Todos os discursos dos sujeitos serão respeitados e mantidos na íntegra, tanto na fala como na escrita.

*Como a escola é modelo, então, sempre tá o nome lá, em tudo. Os alunos tiram primeiro lugar. Eu acho importante a escola ser modelo porque ela tem nome e em todo canto que você chega o povo diz que você tá de parabéns. A escola tem tudo e nas outras não tem. Não sei se é assim ... por causa do relacionamento ... Já participei de outras escolas que não têm um terço do que tem aqui. É triste! Por isso que eu digo: aqui é quase uma escola particular, tem tudo! É uma escola completa! Aluno não sofre problema de nada. Se eles querem um lápis eles têm. Aqui é muito organizado. As mães adoram a escola... então ... deve ser por causa do nome (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

Diante dessas afirmações, é possível vinculá-las ao papel que a escola está assumindo na sociedade e conseqüentemente aos valores de produtividade e consumo introjetados em alguns educadores, nada interessantes para desmontar o acentuado aspecto de mercadoria que a educação acaba assumindo.

Essa imposição de significados ao espaço escolar configura-se como um aspecto político-cultural, sendo continuamente feito e refeito sem revelar a origem de seu poder legitimador, enfatizado na seguinte fala:

*Será que não fizeram uma propaganda? Será que pela propaganda a gente não vai para o consumo? Exatamente isso! Pela propaganda que fizeram, eles acham que a escola é aquela escola de primeira qualidade, mas quando vai pra realidade, para o dia-a-dia, quando for lá pra fora, para a competição, para o campo de trabalho, o aluno vai ver que não é nada disso, que ele está no nível de igualdade dos outros da escola pública, ele não vai ter esse sucesso tão ... tão elevado, não. Eu não sei quem foi que trouxe isso pra escola, não! Aconteceu mesmo! Todo mundo tem essa visão que aqui é uma escola modelo (Lara - professora do 2º ciclo).*

O mais importante nesse contexto é que a cultura tem uma qualidade dialética, servindo tanto a interesses dominantes como a anseios da contracultura, como parte de uma luta para delinear e reforçar a realidade das experiências vividas. Não é somente subordinação, disciplina e aceitação de normas porque a escola é um espaço habitado por seres humanos e, por conseguinte, existirá um misto de idéias, sentimentos e opiniões.

*Como forma de dominação, silencia ativamente culturas subordinadas. Como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se 'representar' como agentes humanos... (Giroux, 1987:47).*

A questão apontada tem implicações nas pressões do *Governo das Mudanças*<sup>23</sup> em conectar a escola às necessidades e objetivos econômicos, esquecendo-se de que as instituições são feitas de pessoas e as práticas no cotidiano escolar são resultados não só de dominação e inculcação, mas da multiplicidade de lutas e resistências dos que participam desse universo.

Assim, no *locus* investigado existe entre os sujeitos quem explicita a necessidade de que é preciso rever esse conceito de escola-modelo, já que se preocupar apenas com a estrutura física não é garantia de qualidade, não é também construindo esse rótulo que se vai alcançar o perfil desejado.

Talvez a possibilidade de se construir uma escola de qualidade seja a partir dos sujeitos, de sua formação, de sua participação em todos os processos, por meio da dinâmica própria da interação, das relações, pelo reconhecimento de que desses espaços fazem emergir várias formas de entendimento da realidade.

Silva (1999) argumenta que na teorização crítica, a possibilidade de termos um momento de consciência no qual percebemos uma determinada situação, apresenta-se como uma característica do currículo oculto, pois o espaço da escola também se configura como um campo social repleto de contradições, onde os grupos dominantes estão constantemente criando mecanismos de convencimento ideológico com o intuito de manter sua dominação.

Este cenário delineia para a educação pública cearense múltiplos desafios, pois a grande complexidade das questões que envolvem o rótulo de escola-modelo revela-se, concretamente, quando determinadas posições e práticas escolares apresentam resultados opostos aos esperados.

Nesse sentido, as atividades na escola estão contraditoriamente voltadas tanto para as atitudes democráticas, como para as autoritárias. No que concerne à participação da

---

<sup>23</sup> O Estado do Ceará passou muitos anos sob o comando da famigerada política dos coronéis e, nas eleições

comunidade e/ou pais, a escola revela ações democráticas na tentativa de valorizar essa integração.

*A gente sempre tem reunião com os pais , na nossa sala, individualmente. Cada sala convida os pais para conversar sobre os seus filhos quase todo mês. Nós mesmo preparamos! Todas as salas se reúnem com os pais pra conversar sobre a realidade dos alunos. No início ... começou com uma professora que ensinou aqui desde o maternal. Então, essa ... idéia dela foi aceita por todos, os pais adoraram (Geórgia – professora do 2º ciclo).*

O que parece dificultar esse entrosamento, dentre outros fatores, é a concepção, construída nas relações com a própria escola, de que os pais são convidados a participar da vida escolar apenas quando seus filhos apresentam dificuldades, tanto aquelas voltadas para a indisciplina, como as de ordem pedagógica:

*Quando a gente diz que quer falar com os pais, a mãe já pensa que o menino fez alguma coisa. Então, a gente já tirou isso dos pais, a gente chamava os pais pra conversar sobre coisas boas, não pra falar de danação. Hoje a gente chama os pais e eles vêm na maior tranqüilidade. Isso começou em 97 (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

Nessa contextualização, os pais parecem estar comprometidos com o desempenho escolar de seus filhos, procurando cobrar da escola as tarefas de casa, buscando sempre conversar com a direção acerca do que considera falho na proposta da escola. Participam também de outros momentos, garantindo sua presença em festas ou mesmo quando são convidados para um mutirão de limpeza:

*Os pais participam das reuniões ... qualquer coisa que haja assim, eles participam , as vezes quando é dia de faxina e eu convido, eles vêm, vem aluno, vem pai ... A mãe quando traz o filho ela diz quando o menino não leva atividade pra casa ... pergunta o que está acontecendo ... chamo as coordenadoras e pergunto o que está havendo! Muitos trazem a tarefa do jeito que levam, mas se não passar a culpa é da escola. A participação é essa daí, se eles sentirem alguma coisa eles têm a liberdade de vir e conversar com a gente ... de questionar (Salette - membro do núcleo gestor).*

Apesar de a escola conseguir a presença dos pais em suas reuniões, a participação do restante da comunidade quase não acontece. O núcleo gestor enfatiza essa problemática, bem como se coloca como responsável em estimular essa integração:

---

de 1986, Tasso Jereissati assumiu o poder estadual, adotando o *slogan*: “Governo das Mudanças”.

*Essa relação da comunidade ... relação em si ... essa participação ... esse envolvimento da comunidade é muito difícil. Isso a gente vem trabalhando ... não sei se é porque a gente tem uma expectativa muito grande, mas a gente acha que aqui não tem participação ... eu também não sei o que é que a gente espera dessa participação ... porque ... veja bem! Eles participando assim ... vindo pras reuniões ... você vindo a uma reunião geral aqui dia de sábado, esse pátio é lotado! Quem vem são os pais ... essa comunidade assim ... civil ... não tem grandes participação, não (Vera - membro do núcleo gestor).*

Contudo, no período de observação, não foi possível perceber, apesar de estar atenta, uma ação do núcleo gestor que estivesse voltada para a integração comunidade/escola, tão presente no discurso estatal. A Escola Viva<sup>24</sup> não funciona e, por conseguinte, nos finais de semana a escola está fechada. O desejo até existe, mas a burocracia é tão pesada que mal permite a esses profissionais darem conta do preenchimento de uma infinidade de papéis como forma de “prestação de contas” para a SEDUC.

Em outro momento, o núcleo gestor sinaliza, em seu depoimento, que a relação entre escola e pais de alunos parece não ser tão fácil, que está permeada por situações de confrontos, impulsionando atitudes estratégicas por parte dos dirigentes na tentativa de conter os ânimos, uma vez que a idéia de educação como mercadoria destina a esses sujeitos um tratamento de cliente:

*Com a comunidade eu me dou bem! A comunidade que falo são os pais ... sempre na época de matrícula eu atendo todo mundo bem ... eu penso muito que o cliente está em primeiro lugar ... chegou um pai ... chegou um aluno ... o cliente aqui são eles ... eu acho que eles devem ter prioridade em tudo e você tem que ouvir, sabe? E eles têm liberdade de chegar aqui até estressado e você é quem tem que acalmar ... orienta ... sai com a mão no ombro dele ... é só você ter argumento pra convencer ele a mudar de posição (Salete - membro do núcleo gestor).*

Desse modo, a escola pode ser pensada como uma instituição privilegiada, desde que possibilite a interação dos sujeitos com diferentes visões de mundo na medida que promova a troca de significados e experiências.

---

<sup>24</sup> Projeto da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, desenvolvido na rede oficial de ensino, que tem como finalidade integrar a escola e a comunidade na qual está inserida com atividades nos finais de semana.

Cabe à instituição escolar inserir pais e comunidade no seu cotidiano, não como propõe o atual Ministro da Educação, Cultura e Desporto, Paulo Renato, com os “amigos da escola” ou “família na escola”. Mas, para aproximar esses mundos distantes, possibilitando o desafio de conhecer e respeitar a diferença cultural, bem como a heterogeneidade de experiências sociais.

Apesar de a escola se constituir como *locus* da investigação, nessa proposta de trabalho, o local mais específico são as salas de 2º ciclo, na primeira fase da pesquisa, e as salas de 3º ciclo, na segunda fase, já que o objetivo é compreender a passagem dos alunos de um ciclo para o outro. Dessa forma, as turmas, no período do trabalho de campo estavam organizadas da seguinte forma:

a) 2º ciclo

Turmas	Matriculados	Freqüentando	Evadidos	Repetentes
A (manhã)	M= 10 F= 10 Total = 20	M= 09 F = 10 Total = 19	M = 01 F = 0 Total = 01	M = 0 F = 0 Total = 0
B (manhã)	M = 10 F = 11 Total = 21	M = 09 F = 10 Total = 19	M = 01 F = 01 Total = 02	M = 0 F = 0 Total = 0
C (tarde)	M = 10 F = 10 Total = 20	M = 08 F = 09 Total = 17	M = 02 F = 01 Total = 03	M = 0 F = 0 Total = 0
D (tarde)	M = 09 F = 10 Total = 19	M = 09 F = 10 Total = 19	M = 01 F = 0 Total = 01	M = 0 F = 0 Total = 0

Os motivos pelos quais os alunos deixaram de freqüentar as aulas, segundo as professoras, vão desde a mudança de endereço ou turno, muito comum em comunidades de baixa renda nas quais geralmente as pessoas retornam para as suas cidades de origem e/ou moram de aluguel, até um caso mais curioso que *a aluna não tem registro e quando a direção exige o documento ela deixa de freqüentar a escola por um tempo* (Lara – professora do 2º ciclo).

Por falta de documento, a escola é que acaba proporcionando o afastamento, quando o seu papel seria tentar aproximar cada vez mais os alunos da instituição, afinal de contas, ela existe para eles.

b) 3º ciclo

Turmas	Matriculados	Freqüentando	Novatos	Repetentes
A (manhã)	M = 15 F = 19 Total = 34	M = 15 F = 19 Total = 34	M = 01 F = 01 Total = 02	M = 0 F = 0 Total = 0
B (manhã)	M = 13 F = 21 Total = 34	M = 13 F = 21 Total = 34	M = 02 F = 0 Total = 02	M = 0 F = 0 Total = 0

De acordo com os dados, dos setenta e quatro alunos que freqüentavam e eram distribuídos entre as quatro salas de 2º ciclo, sessenta e quatro estão matriculados no 3º ciclo da escola. Acerca dos dez alunos que não estão freqüentando o 3º ciclo, dois deles mudaram de escola e o restante, oito alunos, está na sala de aceleração III em decorrência de um teste de leitura realizado no final do ano de 2000 pela coordenação dos ciclos, que argumentou serem estes inaptos para ingressarem no telensino.

Neste arcabouço, a escola acaba ocupando o centro do palco, capaz de garantir o projeto de restauração que resolverá tudo o que apresenta problemas no setor educacional público estadual cearense. Todavia, as experiências no cotidiano escolar mostram uma articulação muito diferente e indicam que essas políticas com padrões diferenciados de benefícios que dela emergem não são suficientes para resolver o que vem acontecendo ali.

## 2.2. Esse Sujeito Chamado Aluno

Com o intuito de conhecer a realidade, em alguns aspectos, dos alunos e professoras das quatro salas de 2º ciclo<sup>25</sup>, 10 anos, bem como das duas professoras das duas salas de 3º ciclo, da escola investigada, foi levantado o perfil desses atores que concretizam a prática pedagógica no cotidiano escolar na perspectiva de entender quem são esses sujeitos a partir de alguns pontos, tais como: trajetória escolar, orçamento familiar, condições de moradia, atividades sócio culturais, expectativas em relação à escola e trajetória profissional.

Contudo, o perfil docente foi utilizado apenas para compor o banco de dados da pesquisa e certamente contribuiu para entender com maior clareza determinadas posturas e afirmações, acontecendo a explicitação apenas do que foi coletado com os estudantes, principais sujeitos da busca.

No que se refere ao perfil discente, foi possível constatar que pouco mais da metade é do sexo feminino, 52%. A amostra foi composta por 71 alunos com idade entre 09 e 12 anos. Apesar da organização do ensino em ciclos determinar uma faixa etária de 10 anos para o 2º ciclo correspondente à 4ª série, o resultado revelou um percentual de 45% com idade superior.

Com relação à vida escolar, 51% começaram a estudar entre três e cinco anos. 58% estavam estudando pela primeira vez no sistema de ciclos, já que este fora implantado na escola em 1999, apesar da indicação da SEDUC ter acontecido em 1998. Segundo a diretora, houve resistências por meio de um abaixo-assinado para a implementação da referida organização de ensino.

De acordo com os alunos, 58% estudaram entre duas e quatro escolas e os motivos são: troca de endereço - 17%, não oferecer a série desejada - 10%, não gostar da escola - 8%, problema financeiro - 7% foram levados a trocar a rede privada pela pública, medo da

---

<sup>25</sup> O questionário discente foi empregado apenas na primeira fase da pesquisa, uma vez que os sujeitos seriam praticamente os mesmos na segunda etapa.

violência – 6%, expulsão – 1% - e faixa etária inferior a exigida pela escola – 1%. O restante - 8% - não respondeu.

Tratando, ainda, da vida escolar, os motivos predominantes com relação às faltas são ligados a doenças – 40% - ou precisar ajudar nos afazeres domésticos – 6%. Informaram que não acordar no horário -15%, estar com preguiça – 17%, ficar em casa brincando - 7% - e não fazer as atividades – 15% - são fatores explicativos para o não comparecimento à escola.

No que se refere a reprovação, 85% nunca repetiram o ano e 15% dos alunos foram reprovados pelo menos duas vezes. Apesar dos dados demonstrarem um percentual de reprovação muito inferior ao da aprovação, no universo investigado, esse resultado pode reforçar a discussão sobre um dos graves problemas enfrentados pelo ensino público, que é o alto índice de repetência.

Quando indagados acerca das disciplinas de que mais gostavam de estudar 52% dos estudantes revelaram preferência por Língua Portuguesa, 42% por Matemática, 4% por Ciências e 2% por Estudos Sociais. Sobre as que menos gostam de estudar, aparece em primeiro lugar a Matemática - 52%, em segundo Língua Portuguesa - 23%, Estudos Sociais -13% e por último Ciências - 12%. Os dados revelam que a Matemática continua sendo um problema para os alunos, quer pela antipatia, quer pela dificuldade em aprendê-la. Outro fator que pode ser apontado é a ênfase dada nas disciplinas Português e Matemática, uma vez que no período de observação raríssimas foram as vezes em que as professoras abordaram os conteúdos de Ciências ou Estudos Sociais.

Percebi, que as professoras utilizam a maior parte do tempo explorando as disciplinas Português e Matemática, o que conseqüentemente pode ter influenciado no destaque atribuído pelos alunos às referida matérias.

Foi constatado também na pesquisa *Escola e Cultura: Produção Cultural, Resistência e Identidade* (1998), quando abordamos a gestão dos conteúdos na visão discente, que a

organização dos conhecimentos em disciplinas justifica-se como um meio de facilitar a compreensão. Contudo, acabou construindo barreiras entre os conteúdos. A abordagem interdisciplinar torna-se indispensável quando se pretende uma formação integral e o desejo de possibilitar o acesso ao universo mais amplo de saberes.

Nesse contexto, o papel docente é quase sempre determinante durante a seleção dos conteúdos. No dia-a-dia da sala de aula, elege o que trabalhar, muitas vezes desconsiderando os desejos do grupo que compõe o processo educativo. Por vezes, esse profissional é motivado pela matéria de que mais gosta ou domina, estabelecendo, naturalmente, um roteiro de preferências ou de coação pelo que é determinado pela instituição escolar, uma vez que:

*... os estudantes, ao ultrapassar a porta da escola, põem sua capacidade de trabalho à disposição da instituição ou, no plano da relações imediatas, à disposição do professor. Será este quem decidirá para quê, como e a que ritmo utilizá-la (Enguita, 1989:174).*

Acerca dos aspectos de escolarização dos pais, foi possível constatar que 4% das mães são analfabetas<sup>26</sup>, 25% concluíram a 4ª série, 32% a 8ª série, 13% o segundo grau e o restante, 26% os alunos não souberam responder. Quanto à escolaridade do pai: 11% são analfabetos, 14% concluíram a 4ª série, 32% a 8ª série, 12% o segundo grau e 31% não souberam responder.

De posse dessas informações, apesar de existir um número bem maior de alunos que não souberam responder acerca da escolaridade do pai, percebe-se um nível escolar das mães um pouco melhor, apesar de mais na frente os dados mostrarem que elas estão em maior quantidade à margem do mercado de trabalho formal.

Segundo informações dos estudantes, as famílias são numerosas e habitam em residências de poucos cômodos. 75% possuem casa própria, 17% paga aluguel e 8% moram em ocupações. 99% dispõem de energia elétrica e 93% de água encanada. Uma pequena parcela, 6%, contribui para ajudar nas despesas de casa, vendendo bala, vigiando carro ou consertando pneu de bicicleta.

No que concerne à profissão dos pais, uma grande diversidade de atividades foi apresentada. Contudo, o contingente maior é de funcionário público, motorista e cobrador de ônibus, motorista de caminhão e pedreiro. Um número estarrecedor – 62% - mas corriqueiro nos dias atuais, está no mercado informal nas atividades de ambulante e/ou biscateiro. A maior parte das mães cuida da casa, seguida das atividades de diarista<sup>27</sup>, costureira, bordadeira e agente de saúde. A renda familiar oscila entre menos de um e dois salários mínimos.

Com estas informações, é possível detectar razoável nível de depauperamento dos sujeitos investigados que, por conseguinte, terá forte influência sobre os seus desempenhos no processo de escolarização. De acordo com Enguita (1989), a escola, inserida no mundo capitalista, reforça e legitima a reprodução social, pois desenvolve em seu cotidiano estratégias e ações que permitem adequar os atores sociais às exigências dessa realidade, diferenciando-os socialmente e influenciando nas suas possibilidades de ascensão social e, finalmente, atribuindo-lhes a culpa pelo seu fracasso.

Apple (2000) enfatiza a importância cada vez maior de todos os que estamos envolvidos com a escola nos preocuparmos com a justiça social. Não se pode refletir sobre educação sem compreender muito bem os conflitos econômicos, culturais e ideológicos mais amplos. Ressalta ainda que: *... o político, não pode ser reduzido ao psicológico sem que passemos a viver em um mundo divorciado da verdadeira essência da escola* (p. 152).

O meio de entretenimento mais utilizado pelos estudantes é a televisão, servindo de fonte de diversão quando não estão na escola, 55% . Apenas 7% têm lazer com a família em atividades que não custam caro, uma vez que, para frequentar a praia e visitar os parentes, não precisa pagar. O dinheiro da passagem do ônibus pode ser suficiente. 10% brincam de bicicleta. Os outros, 28%, brincam de boneca, bola e carro.

---

<sup>26</sup> O termo analfabeto, aqui tratado, representa não saber ler e/ou escrever.

<sup>27</sup> Faxineira, lavadeira e engomadeira.

Também foi observado que 83% dos alunos lêem quando estão em casa. Desse universo, as preferências estão distribuídas da seguinte forma: gibi – 29%, livros de histórias emprestados pela escola – 26%, livro escolar de Português – 10%, livros variados da biblioteca escolar – 6%, Bíblia – 7%, jornal – 3% e revista Contigo – 2%.

Finalmente, quando foram abordadas as expectativas em relação à escola 87% dos alunos responderam que permaneceriam no ano seguinte para cursar o 3º ciclo. 6% afirmaram que não iriam continuar na escola e 7% tinham dúvidas.

Um dos principais motivos pelos quais os discentes manifestaram o desejo de permanecer na escola, no ano seguinte, refere-se ao fato de a mãe gostar da escola, não precisar pagar e ficar perto de casa. Os que não querem continuar atribuem ao aspecto da violência.

A escola pode ser percebida como um espaço de interação ... *na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar* (Dayrell, 1996:137). O recreio é, para os alunos investigados, o momento mais prazeroso da escola, do que eles mais gostam e que muitas vezes é desconsiderado pelos que pensam e os que efetivam a prática educativa institucionalizada.

Nas informações dos alunos, fica evidente a importância dos encontros com os amigos, da afetividade, das conversas. Esses atores sociais ressaltam aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar muitas vezes entendidos como triviais, banais, que nada acrescentam aos objetivos educacionais, o que empobrece o processo pedagógico e reforça a dimensão instrumental de currículo.

Ao serem questionados em relação de que menos na escola, apontaram a violência, o pátio e o guarda. É curioso que esses três fatores também aparecem com maior frequência quando responderam acerca do que mudariam na escola, podendo ser associados à violência física e simbólica.

No período de observação, mais especificamente no momento em que os alunos, por determinação da escola, permaneciam no pátio antes de entrarem para a sala de aula, com permissão apenas para cantar músicas religiosas e rezar, percebi neles uma certa angústia.

Essa atividade propiciada pela escola aos discentes matriculados até o 2º ciclo, incluindo a aceleração I e II, despertou-me muita curiosidade e, por conseguinte, interpelei os alunos, sujeitos da pesquisa, nas conversas informais, nas entrevistas, bem como no questionário, acerca do referido momento.

Os argumentos, por eles utilizados, tanto nas entrevistas como nas conversas informais, foram de reprodução do que lhes era dito pela direção, enfatizando a importância de estarem “calmos” e “relaxados” antes de começar a aula. Foi, portanto, no questionário que explicitaram a rejeição pelo momento da atividade no pátio. Sob este prisma, é possível concluir que os estudantes desejam, mesmo de forma fragmentada, uma escola que aproveite esses momentos e situações de interação, diálogo e afetividade como parte do trabalho educativo.

### **3. O 2º CICLO COMO CENÁRIO DAS PRÁTICAS CULTURAIS – leitura dos espaços, tempos e ritmos mediada pelas interações**

Neste capítulo, apresento algumas reflexões emergidas da investigação no universo escolar, mais especificamente dos atores sociais de 2º ciclo, acerca dos saberes e fazeres discentes, as quais discuto por meio das teorias do currículo oculto, política cultural e ação comunicativa.

As categorias espaço, tempo, ritmo e relações permitem uma visão mais ampla do cotidiano escolar, uma vez que nos espaços as atividades são desenvolvidas com um tempo e um ritmo de movimentação própria, servindo de fio condutor nas complexas teias de relações desenvolvidas entre os sujeitos na convivência escolar.

O conjunto de atitudes, valores e comportamentos explicitamente postos como parte do currículo escolar, sendo porém, implicitamente desenvolvidas cotidianamente entre sujeitos desse contexto nas relações sociais, nas rotinas dos espaços, tempos e ritmos da escola, configura-se por meio do currículo oculto.

De acordo com Silva (1999), uma análise baseada no conceito de currículo oculto significa a consciência de algo que não era possível perceber e, por conseguinte, permite de alguma forma desarmá-lo. E mais: *o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes* (p. 77).

Outro conceito necessário para essa discussão é o de currículo na perspectiva de política cultural, que se apresenta de forma mais ampla, pois envolve a construção de significados desencadeados na transmissão de atitudes e valores culturais em conexão com relações de poder. Na visão de Giroux (1987), há uma ligação intrínseca entre Pedagogia, currículo e cultura, pois são ancorados por uma política de significados sociais.

Assim, atribuir um caráter político ao aspecto pedagógico significa a construção de uma nova postura na condução do processo escolar, que vai desde trabalhar a criticidade, problematizando os conhecimentos, até ações mais significativas, como valorizar a voz<sup>28</sup> do aluno em suas experiências de aprendizagem.

Giroux (1987) enfatiza, ainda, que o ponto de partida para a concepção curricular na perspectiva de política cultural está na possibilidade de desenvolver atividades a partir do coletivo, levando em conta as diversidades, bem como as particularidades do educando, tornando o conhecimento significativo, construído nos diálogos de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório, uma vez que *a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética ... dentro de formas culturais e ideológicas que são as bases para as contradições e para as lutas* (p. 32).

É nos processos coletivos, permeados pelas contradições, que surge o diálogo como aspecto mediador das relações. A teoria do agir comunicativo, proposta por Habermas, abre caminho para uma discussão acerca dos momentos de interrelação presentes na escola, a qual considero um espaço rico em trocas, em amizades, em discussões, em divergências, enfim, configura-se como um espaço vivo e propício para a ação comunicativa.

Apesar desses aspectos presentes no cotidiano escolar, esse espaço também apresenta, como grupo social instituído, normas e regras. Por não ser uma instância isolada, é que tenho consciência da necessidade de uma discussão, como sugere McLaren (1991), que articule a agência com a estrutura, visto que o espaço social escolar é uma construção coletiva, pois dele fazem parte sujeitos com experiências diversas, fruto da dinâmica presente na própria vida. Dessa forma, a escola desenha-se também como um aparato sócio-político, com interesses conflitantes, onde se trava cotidianamente a luta social.

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas embasa esse debate porque elege a comunicação como saída para as interações nos momentos de contradição presentes no

---

<sup>28</sup> O termo está identificado com a proposta de Giroux (1987) na perspectiva de que as pessoas dos grupos subordinados tenham a oportunidade de expressar opiniões e anseios.

espaço escolar, compreende o sujeito com a capacidade de modificar situações de dominação nas relações pautadas pelo diálogo e pelo confronto de idéias (Cavalcante & Fortes, 2001).

### **3.1. As Propostas Oficiais que Permeiam os Espaços Escolares do 2º Ciclo na Perspectiva dos Sujeitos que as Vivenciam**

Um detalhe importante a merecer destaque quando se vai falar acerca do espaço investigado é a estrutura político-pedagógica onde se encontram esses atores sociais, em decorrência das várias mudanças, nestes últimos anos, no âmbito da estrutura e organização do sistema educacional, tanto pela implementação da LDB de 1996 como pelas políticas locais.

Refletir sobre essas questões torna-se relevante porque os direcionamentos políticos e sua construção revelam-se importantes quando tentamos caracterizar o espaço escolar, pois o entendimento acerca desse espaço deverá alcançar também a estrutura, os reflexos das políticas públicas ali imbricados na tentativa de articular o que é micro com uma contextualização maior.

Convém ter claro o fato de que o destaque aqui não é discutir a proposta de ciclos de formação, mas a organização da escola em ciclos no sentido de recuperar o processo em que foi implantado, bem como as concepções educacionais que delineiam essa proposta como forma de compreender como essa mudança ocorreu no âmbito da escola, tanto na visão docente e núcleo gestor, como na óptica discente, confrontando os dados com o documento elaborado pelo governo.

No caso da SEDUC, o direcionamento origina-se da proposta apresentada no Art. 23 da Lei 9.394/96, que coloca como facultativo o desdobramento do ensino em ciclos, cabendo a cada secretaria decidir sobre sua implementação. É importante salientar que tais decisões não tiveram a participação da comunidade escolar e conseqüentemente produziu dificuldades como expressa o depoimento:

*Depois é que veio a preparação para as professoras de ciclo I. A gente teve que fazer um curso pelo Estado de quinze dias dentro da escola. Então, a gente não ficou ... assim ... sabendo de tudo, mas pegou uma base para saber o que era ciclo. Foi um meio de equilibrar a gente dentro de sala de aula, que até hoje a gente ainda fica sem saber direito. Muitas pessoas, muitas mães, não aceitam os filhos no ciclo e diz que ele não está progredindo, ele está regredindo porque ninguém estava preparada (Geórgia - professora de 2º ciclo).*

Quando as mudanças não são construídas levando em consideração as realidades vividas, as interações dos atores sociais desse contexto despertam expectativas, certa forma frustradas, e emperram os mecanismos que vêm modelando a realidade escolar e elaborando outros que, de modo descontínuo, interferem nessas reformas.

Os interesses devem ser analisados pelas diferentes vozes representativas de concepções opostas, não para invalidar qualquer uma delas, mas como integrantes de um jogo de práticas dominantes e subordinadas que acabam construindo idéias e saberes num contínuo esforço por poder e significado. Nas palavras de McLaren (1977:252), *tal discurso não pode ser entendido sem que se situe num universo de significados partilhados, isto é, nos símbolos, narrativas e práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece.*

O documento oficial expõe os princípios norteadores e a concepção dos ciclos, propondo nova estrutura organizacional do currículo, valorizando os espaços e tempos do ensino-aprendizagem e organizando o trabalho escolar a partir da faixa etária dos sujeitos, na perspectiva da progressão dos grupos, viabilizando a flexibilidade e integração do conhecimento.

A proposta de organização do ensino em ciclos caracteriza-se principalmente quanto à integração de vários aspectos necessários à aprendizagem, na perspectiva de respeitar as diversidades e ritmos diferentes de desenvolvimento, ou seja, o educando terá um tempo maior em cada ciclo para apresentar-se apto ao ingresso no nível seguinte, tentando solucionar também o tão discutido problema da repetência. Cabe ressaltar ainda: os alunos que não apresentarem condições satisfatórias de aprendizagem ao final de cada etapa para ingressar no ciclo seguinte serão direcionados para as salas de aceleração.

Segundo o documento em pauta, o objetivo mais amplo é *promover a cultura do sucesso escolar ... com ênfase na flexibilidade do tempo e do espaço escolar* (SEDUC, 1997:15), a fim de favorecer a construção de saberes socialmente construídos, em um espaço flexível, prazeroso e socializador, capaz de promover momentos significativos de aprendizagem.

Nesse contexto, o ensino fundamental é organizado no período de nove anos, em quatro momentos direcionados pela idade. Apenas o primeiro ciclo apresenta uma duração de 3 anos e as outras etapas 2 anos, a saber: primeiro ciclo – alunos entre 6 e 8 anos de idade; segundo ciclo – 9 e 10 anos; terceiro ciclo – 11 e 12 anos; quarto ciclo – 13 e 14 anos (SEDUC, 1997:17).

A maneira como a SEDUC organiza o processo educativo sugere seja superada a fragmentação e compartimentalização que o sistema de séries acabava direcionando no que concerne ao ensino-aprendizagem e ao trato com o conhecimento, propondo a interdisciplinaridade e a valorização das diversidades culturais presentes nesse espaço.

A abertura para a interdisciplinaridade e para novas concepções acerca da educação está explícita na proposta oficial, no entanto, o modo como foi implantada dificultou a adaptação dos docentes e discentes, bem como de toda a comunidade escolar. Foram realizados treinamentos com o intuito de preparar esses sujeitos acerca dessa proposta, mas muitas reclamações alertam para a qualidade dessas formações aligeiradas. As professoras revelam dificuldades para desenvolver um trabalho interdisciplinar e muitas vezes não concordam com as mudanças estabelecidas, questionando os processos pedagógicos e seus resultados.

*Alguns cursos ... alguns treinamentos ... todos eles deixaram muito a desejar porque até quem veio dar o curso ainda hoje se encontra com dúvidas em relação aos ciclos ... como trabalhar os conteúdos, como trabalhar aquela interdisciplinaridade, né? O jogo de conteúdos num só. Hoje o ciclo ... o sistema ... aquela questão de prova, né? Ninguém fala mais de prova no sistema de ciclo. Hoje você avalia o menino no dia-a-dia, mas hoje o que eu vejo, assim ... que aquele sistema de prova, ah! Vamos nos preparar para uma prova, deixava muito o aluno assim: ah! Eu vou ter que estudar e isso era bom, né? Já o sistema de ciclo deixa muito livre ... ele não liga ... por mais que você diga que ele está sendo*

*avaliado no dia-a-dia, ele não leva a sério ... a desvantagem do ciclo é isso aí, a questão da organização levando em conta somente a idade do menino (Isabel - professora do 2º ciclo).*

A proposta de organização do trabalho escolar em ciclos sugere a interdisciplinaridade, mas o modo antigo de organizar o processo educacional ainda faz parte da realidade dos sujeitos, responsáveis diretos pelo andamento das atividades – professores e alunos – que ainda não apreenderam tais sugestões e, por conseguinte, sentem-se perdidos frente ao que aprenderam a fazer nos anos de experiência que vêm acumulando e o que lhes é imposto nas rápidas mudanças, como explicita Geórgia (professora de 2º ciclo):

*Nós não estávamos preparadas para aceitar menino de vários níveis, certo? Menino que nunca tinha participado de ciclo. Então, a gente sofreu muito dentro de sala de aula. Começou a desorganização de nível de aluno, de séries. A gente vinha organizando 1ª série, 2ª série, 3ª série e quando chegou esse ciclo foi uma loucura dentro da escola. No início eu me senti um pouco ... assim ... aterrorizada porque a gente não tinha experiência, a gente não foi preparada.*

A explicitação das manifestações de quem pensa e de quem vivencia a prática educativa institucionalizada visa a demonstrar as contradições, enfatizando que nesse processo constroem-se também espaços de luta, contestação e não apenas de dominação. Vale destacar que os sujeitos do universo escolar reinventam e reintroduzem regras nesse espaço, resultando no que chamamos de aceitação e resistência.

A rapidez com que essas mudanças ocorreram, desrespeitando a necessidade de amadurecimento e adaptação dos sujeitos, revela como a proposta oficial se estabelece e como os sujeitos do espaço escolar reagem face a ela. Na voz de Geórgia (professora de 2º ciclo), *teve vários problemas na escola porque os alunos que tinham feito as mesmas séries iam voltar para as séries repetidas ... inclusive, muitos pais retiraram os filhos porque não aceitavam o menino repetir o ano*, demonstrando que as políticas educacionais são implementadas sem nenhuma sintonia com o cotidiano escolar.

Os problemas enfrentados pelos pais em decorrência da implantação dos ciclos, aos quais a professora fez referências, confirmam que não existe meio-termo nas intervenções oficiais quando estas “desembarcam” na escola. O propósito desmedido de corrigir o fluxo escolar

não permite que o aluno permaneça no ciclo compatível com sua capacidade intelectual tanto pela idade superior como pela idade inferior, determinada para cada etapa, negando a lógica da organização do ensino em ciclos.

Por ser o ambiente escolar naturalmente subjetivo e, como todo espaço social, construído nas relações, ele dificulta o controle que os mecanismos de intervenção tentam estabelecer por fazer parte de um sistema educacional mais amplo, ou seja, de uma rede social com uma estrutura.

A escola tem uma vida e uma cultura interna e o que é imposto autoritariamente constitui-se como um problema. Nesse sentido, os critérios adotados pelo sistema de ciclos, que elegem a idade dos alunos para direcionar seu nível escolar, acabam transtornando os indivíduos e desrespeitando o ritmo de aprendizagem desenvolvido pelos atores sociais. Na visão docente,

*Quando surgiu essa mudança ... quando chegou o ano de 1999, foi uma loucura! Menino que nunca tinha estudado fazendo o ciclo II, outros vindo de escola de primário à nível de 1º série e a gente tinha que aceitar porque era uma Lei vinda lá de cima e a gente não podia derrubar, né? Foi de repente! A gente não esperava a mudança, deixou todo mundo, assim ... desorganizado no início ... para organizar os alunos à nível de idade porque a Lei vinha por idade. O ciclo veio para colocar o aluno de acordo com a sua idade (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

Contudo, para quem participa da gestão da escola, a proposta dos ciclos é positiva por garantir a homogeneidade da turma no que concerne a idade, apontando para a valorização dessa seleção, não percebendo, entretanto, os problemas que vem produzindo quando se efetiva na prática. Isso se evidencia quando confrontamos as falas de quem gerencia com a de quem realiza diretamente o trabalho escolar:

*Foi um pouco difícil porque você sabe que toda mudança tem ... suas dificuldades ... tem aquelas pessoas que não aceitam, não querem aceitar, acham tudo muito difícil ... houve uma certa dificuldade, mas ... com o próprio entrosamento fomos vendo que era possível e viável ... é muito viável o sistema, até porque você pega grupos de alunos da mesma idade ... a gente nunca tinha tido grupos homogêneos ... não de aprendizagem, mas de interesses pelo nível de idade e isso ajuda muito (Salete - membro do núcleo gestor).*

Na busca de viabilização dessa prática, até as funções administrativas e pedagógicas foram alteradas, *cada ciclo contará com um professor (200 h/a) que se acrescenta ao número de turmas e que, junto com os demais professores, integra o Coletivo do Ciclo* (SEDUC, 1997:44). Segundo Vera, membro do núcleo gestor da realidade investigada,

*Hoje no ciclo existe o professor “ mais um” que fica duas horas na sala. A cada três turmas tem um professor “mais um”. Ele fica na sala e a professora vai planejar atividades em outra sala ... nesse momento que ele tá lá trabalha as dificuldades dos alunos, por exemplo, o professor está dando um conteúdo e está sentindo dificuldade, então ele fala com o “mais um”. Aqui na escola nós temos duas professoras “mais um” ... essa professora “mais um” é para atender só os ciclos, mas nós organizamos de uma maneira que elas também atendam as salas de aceleração. Na classe que a “mais um” ficou, na hora que o professor retoma o trabalho ela [a “mais um”] pega os meninos com dificuldade e vai pra oficina pedagógica dar reforço.*

Nessa sistemática de trabalho, existe a figura do professor “mais um”, como é chamado na escola, ou itinerante, que, além de assumir a sala durante duas horas por semana, para que o professor tido como responsável mais direto pela turma tenha um momento de estudo dentro da sua carga horária de trabalho, observa os alunos com o intuito de perceber aspectos no que diz respeito à aprendizagem e, por conseguinte, realizar um trabalho individualizado com os que apresentam dificuldades.

A coordenação dos ciclos é outra função, na escola, que, de acordo Salete - membro do núcleo gestor *além do planejamento mensal ... ela tem que acompanhar o trabalho que está sendo desenvolvido no momento ... ela dá sugestões ... procurar sempre fazer uma avaliação com os alunos, ajudar o professor!* Contudo, as professoras entendem a presença desses profissionais de forma diferente

*Na escola nós não temos um funcionamento tão organizado porque a “mais um”, não é falando, não, ela é responsável, competente. Mas, ela é um pouco assim ... quem manda nela é a coordenadora de ciclo, se ela tiver precisando da “mais um”, ela retira da sala. A “mais um” é pra ficar com a professora! Ela prepara novidades para trabalhar em sala, mas se o professor tiver trabalhando alguma coisa pergunta se ela quer continuar. A coordenadora às vezes não deixa ela ficar na sala e eu acho isso erradíssimo! Ela tem que ficar com o professor e não auxiliando*

*outras coisas. Ela planeja junto com a gente, os projetos são todos iguais, desenvolve os projetos com a gente, acompanha todos os projetos, inclusive todos os conteúdos que são dados em sala de aula, traz muita criatividade e ajuda a gente porque ela sempre traz opiniões. Nessa parte ela ajuda demais (Isabel - professora do 2º ciclo).*

No período em que estive na escola, como se tratava de um final de ano, percebi grande preocupação acerca de quem podia ou não ir para o 3º ciclo, telensino, quando presenciei a professora “mais um” convidando os alunos para outra sala com o intuito de ...

*... fazer a avaliação, ela [professora “mais um”] foi quem fez, chamou de um por um [alunos] e dizia quem sabia e quem não sabia ler. Eu acho que você não pode medir o aluno só pela leitura, tem que medir o aluno como um todo. Mas, mesmo assim eu acho que o trabalho dela ... é um trabalho que merece todo o meu respeito. Acho que ela teve a boa intenção de ajudar no trabalho (Lara - professora do 2º ciclo).*

As afirmações são importantes porque reconhecem a necessidade de repensar as ações educativas, quando a professora “mais um”, mesmo tendo a intenção de acertar, acabou desrespeitando a autonomia docente, bem como cometeu um ato de violência contra os discentes, baseada nas regras de superação de uma das mazelas que assolam o ensino público – a repetência.

Essas reflexões estão fortemente imbricadas com os problemas da reprovação e repetência que, segundo a proposta do ciclo, deveriam ser solucionados nas salas de aceleração, mas acabam acumulando outras dificuldades, também pertinentes nessa discussão, e como um círculo vicioso vai “enxugando” os ciclos, retirando os alunos que não estão acompanhando sua lógica para no final culminar com a mesma problemática – a reprovação.

Assim, as referidas classes são tidas como provisórias, uma vez que a intenção é o aluno construir o conhecimento exigido e passar a integrar, no ano seguinte, a turma do ciclo compatível com a sua idade. Tornou-se um espaço não só de recuperação do aprendizado, mas para receber os alunos fora de faixa etária exigida, *quer dizer, aqueles alunos que não estavam preparados para o ciclo II ... e já estavam no segundo ano de ciclo II, mas não atingiu a série e não podia mais ficar no ciclo II por causa da idade tinha que ir para a*

*aceleração* (Geórgia - professora do 2º ciclo).

A sala de aceleração é entendida, segundo o argumento docente, como um direito e não como uma punição por não estar o aluno enquadrado nos padrões exigidos. Para Geórgia, o aluno *veio do ciclo II e não atingiu para ir para o ciclo III, ele tem o direito de ir para a aceleração porque é o menino que está ainda se preparando para uma leitura, para a responsabilidade dos conteúdos.*

Dessa forma, o ingresso nas salas de aceleração não é percebido como uma forma arbitrária de promoção. Ali os alunos revestem-se de um rótulo imposto pela condição de estar ocupando esse espaço, ao serem tratados como deficientes: *eu vejo bem as classes de aceleração como uma sala de ensino especial, aquelas classes de criança especial, são muito parecidas! A maioria das crianças que lá estão têm problemas* (Salete - membro do núcleo gestor). Atribui-se ainda um caráter de exclusão a esse modo de organização da escola quando relaciona o fracasso escolar diretamente ao aluno. Nas palavras de McLaren (1977:242),

*Psicologizar o fracasso escolar é parte do currículo oculto que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral. Com efeito, psicologizar o fracasso escolar responsabiliza o estudante, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática.*

Além disso, o depoimento a seguir revela que sua organização agrupa os alunos na medida em que são considerados fora dos padrões etários exigidos e a partir daí também considerados problemáticos, dificultando mais ainda o processo quando superlotam as salas de aula.

*... elas [as salas de aceleração] teriam um melhor rendimento se o número de alunos fosse reduzido porque como é que você pega uma sala de aceleração, exatamente com crianças fora de faixa que estão apresentando problema e com dificuldade de aprendizagem, e você coloca 25, 30 alunos para trabalhar, né? Estão em idade diferenciada e nível de aprendizagem mais ainda, então minha filha! É muito difícil de se trabalhar, de se ter algum êxito* (Salete - membro do núcleo gestor).

A escola está contribuindo para que os indivíduos internalizem sua posição e suas

oportunidades na sociedade quando separa os “capazes” dos “não capazes”, comprometendo a auto-estima, levando para o espaço das salas de aceleração uma visão negativa. Nesse sentido, *as determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar* (Enguita, 1989:193).

Este é o cenário da escola em decorrência da reestruturação do ensino fundamental, pela SEDUC, ao desdobrar o ensino seriado em ciclos e criar as salas de aceleração como forma de solucionar os altos índices de fracasso escolar e repetência, provocando inúmeras dificuldades, tanto pela consequência de sua imposição, como pelos processos intrincados da sua organização.

As propostas oficiais, contidas no documento, para implantação dos ciclos no Ceará sugerem o incremento de uma prática idealizada nas concepções críticas de educação, no entanto os depoimentos dos que vivenciam a prática educativa - alunos, professores e núcleo gestor - revelam a enorme distância entre a proposta e a realidade.

Nessa contextualização, é necessário também reconhecer a necessidade de a implementação de políticas educacionais ser absorvida na escola como mecanismo que transcenda seus aspectos repressivos e discriminativos, afirmando a liberdade, autonomia e respeito às condições que valorizem e dêem voz às experiências. O modo como essas mudanças aconteceram revela o processo perverso e burocrático do que lhes foi imposto, sem escolha e identidade, notadamente para o estudante, receptor direto das ações político-pedagógicas, que, ao explicitar sua concepção de ciclo, entende assim:

*Ciclo deve ser uma série com a outra misturada, né? É a primeira vez que eu estudo no ciclo ... a diferença é porque no ciclo a pessoa aprende uma coisa mais adiantada ... é ... assim ... por exemplo, eu estou estudando no ciclo ... a pessoa não consegue ... não consegue ... decifrar às vezes ... que são duma série mais avançada ... nós aprendemos ao mesmo tempo matéria de duas séries e é por isso que às vezes não consegue passar de ano (Renato - aluno do 2º ciclo).*

A abordagem acerca da estrutura e organização dos ciclos discute os significados produzidos pelo resultado das interações que acabam transformando, por meio da

subjetividade e da experiência dos atores sociais, a escola em um terreno contraditório, sugerindo uma caracterização mais ampla desse espaço.

No trajeto dessa caracterização, descortina-se um currículo que, apesar de oculto, está presente no uso dos espaços nos quais se inscrevem as rotinas escolares presentes na organização curricular da escola.

### **3.2. Entre um Palco e Outro - o espaço escolar do 2º ciclo e suas múltiplas facetas**

O espaço escolar aqui é discutido sob a óptica da cultura, o que implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que o constitui, uma vez que ali se concretiza a convivência rotineira desses atores sociais. Nesse sentido, ao cruzarem o portão da escola, os alunos assumem um papel específico, o de estudante, que difere daquele vivenciado em outras instâncias, por meio da cultura escolar, bem como de suas experiências individuais.

Para Dayrell (1996), o ambiente escolar é limitado, como que para destacar a passagem para um novo cenário, onde os estudantes desempenham papéis específicos, próprios do território escolar, bem diferentes dos que eles desempenham quando ocupam outros espaços.

Nesse sentido, perceber a instituição escolar a partir do seu cotidiano permite demonstrar a dimensão educativa embutida no conjunto das relações sociais ocorrentes no seu meio, que, de uma forma mais restrita ou mais ampla, possibilita lidar com a subjetividade, permitindo o acesso aos códigos, tanto da cultura hegemônica como da cultura contra-hegemônica.

Nos espaços da escola é que se desenvolvem as atividades curriculares organizadas em função dos tempos e ritmos próprios de cada contexto escolar, bem como das relações entre os atores sociais que habitam esse universo. Assim, trabalhar o espaço como categoria de análise faz-se necessário para que se compreenda o modo como opera a realidade investigada, bem como as ações e reações que permeiam as situações vividas.

### 3.2.1. Pátio - entre a amplitude do espaço e os limites nas interações

Dentre os vários espaços disponíveis na escola, os que são utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mais especificamente as propostas para os sujeitos do 2º ciclo, estão explicitados nos depoimentos a seguir, bem como as percepções acerca das situações, das experiências ali vivenciadas.

Para os alunos de 2º ciclo, acompanhados dos de 1º ciclo, o pátio é o primeiro espaço ocupado quando o sinal indica que é hora de começar as atividades escolares. Todos os dias formam filas e passam cerca de 15 minutos cantando, escutando avisos, “conselhos” e rezando. Em outros momentos é lá que os grupos vão se formar, que as conversas e diversões são permitidas, mesmo que tenham alguns limites preestabelecidos para essas brincadeiras.

Com o intuito de refletir acerca do referido *locus*, faço recortes dos argumentos, dos alunos de 2º ciclo, que reconhecem esses momentos como importantes, bem como aqueles que negam. Na voz daqueles que valorizam as atividades no pátio, em relevância aqui o momento da entrada, eles argumentam acerca do seu caráter educativo. Nesse sentido, o entendimento estudantil decorre de concepções geradas da relação direta entre suas experiências e a cultura da escola.

Nessa contextualização, o pátio tem vários significados, caracterizando-se muitas vezes como um espaço mais aberto que propicia a diversão, o jogo, e em outras como um local onde as atividades são impostas e vivenciadas num clima de acomodação e/ou de resistência.

No entendimento discente, permanecer no pátio antes de entrar para a sala de aula:

*A professora tem que ir pra botar a gente pra sala ... é bom ficar no pátio jogando de bola, só que quando toca nós tem obrigação de ir pra fila, cantar aquelas música chata que a irmãzinha<sup>29</sup> pede, ela [a Freira] vem de*

---

<sup>29</sup> Religiosa, voluntária, que frequenta quinzenalmente a escola com o intuito de planejar com as professoras e observar o que os alunos aprenderam.

*vez em quando aqui e manda as professora ensinar pros aluno e depois ela [a Freira] vem ver se nós sabe (Pedro - aluno do 2º ciclo).*

A manifestação do aluno possibilita a observação de que o referido espaço, apesar de ser pensado pela direção como um momento de acolhida, de entrosamento, de relaxamento - e sendo esse discurso até reproduzido por alguns estudantes - no entendimento deles, estar no pátio é pura rotina, é o local onde a professora deve estar para encaminhar seus alunos, em fila, até a sala de aula, bem como para ensaiar o que foi combinado com a Freira, sem a participação discente.

Há também os que compreendem como uma atividade que nada acrescenta: *é pra passar as horas pra gente entrar na classe* (Fábio - aluno do 2º ciclo), atribuindo um significado próprio, bem como revelando um olhar crítico acerca do que a escola propõe como atividade diária. Sob essa óptica, ressaltamos aspectos e dimensões culturais presentes no cotidiano escolar e que muitas vezes são desconsiderados no momento de planejar as atividades.

Nesse sentido, quando o pátio deixa de ser um espaço de prazer para se transformar em um local de alienação e reprodução, revela a vulgarização do que é operacionalizado nos currículos escolares, uma vez que transforma esse espaço escolar em ambiente de funcionamento de poderes nos quais operam ferramentas disciplinares e modeladoras como partes do currículo oculto.

Para os que organizam as atividades, trata-se de um momento ...

*... importante porque a criança vem com muito gás, então quando cantam, eles ficam mais calmos, eles vêm pra sala com mais interesse, eles entram na escola... ali já começou a aula ... antes de ir pra sala vai chegar organizado, em fila ... o objetivo é a participação para a organização do aluno (Isabel - professora do 2º ciclo).*

A fala da professora, apesar de enfatizar o aspecto da organização, acaba reforçando a idéia de alienação e domesticação exercida contra os alunos, quando explicita a necessidade de preparar “o espírito deles”, acalmá-los para o início das atividades escolares propriamente dita. A reprodução cultural mais uma vez se faz presente, quando a aluna afirma que *é pra*

*gente relaxar pra entrar na sala* (Ana - aluna do 2º ciclo), acreditando que na realidade é uma necessidade, um “deve-estar calmo” antes de começar a aula.

Tais argumentos evidenciam que a escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais, onde as formas de entendimento de sua realidade tornam-se diálogos socialmente construídos, que terminam por cristalizar modelos de comportamento com os quais os alunos passam a se identificar, visto que o ambiente escolar propicia uma convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas e interesses diferentes que dividem o mesmo universo.

O momento que antecede a entrada na sala de aula parece também servir para mascarar relações sociais injustamente concebidas como democráticas, constituindo-se importante mecanismo ao qual professores e direção recorrem na perspectiva de convencer os discentes acerca do que podem conseguir caso estejam enquadrados nos padrões de “bom aluno”: obediente e estudioso . De acordo com Flávio - aluno de 2º ciclo,

*um dia teve uma apresentação no pátio e tinha muitos aluno que estudaram aqui e falaram que agora estão se dando bem na vida ... trabalham ...têm um emprego bom. Tem aula sobre a nossa educação no pátio. A pessoa se conscientiza mais da cabeça, aprende mais sobre a vida, aprende a respeitar os outros. É como se fosse aula de etiqueta! É sobre como se comportar ... se educar.*

Os estudantes acabam reproduzindo os discursos presentes na cultura dominante da escola, corporificando o que eles significam. As ideologias impostas de cima para baixo resultam de negociações nem sempre consensuais porque, apesar de a maioria dos alunos classificar o momento do pátio como bom, há os que não concordam: *eu não gosto, é ruim ficar sentado no chão sem poder se mexer. Eu, por exemplo, sou uma criança quieta, mas nem todo mundo é assim e precisa de educação* (Denise - aluna do 2º ciclo).

O pátio da escola é também o espaço que proporciona os momentos coletivos, seja nas reuniões, nas festas ou nos intervalos. É lá que as produções dos alunos são expostas e socializadas, que as feiras de Ciências acontecem, enfim, é onde a comunidade escolar desenvolve momentos de maior interação.

Apesar de o pátio apresentar-se como um ambiente propício às interações, na maioria das vezes as insatisfações caracterizavam melhor esse local, como revela um dos alunos quando explicita uma das situações de resistência às atividades propostas, bem como das punições empregadas:

*Eu acho importante porque nos ensina algumas coisas, mas tem algumas pessoas que não leva a sério e fica brincando, não presta atenção aí a dona...se irrita, aí quando acabar os alunos acha ruim porque vai lá pra frente ou lá na diretoria (Cláudio - aluno do 2º ciclo).*

O momento do pátio também é de ...

*... conscientização da limpeza da escola. Todo dia fica uma turma no pátio para limpar, mas o meu trabalho é voluntário. Eu não gosto de obrigar ninguém a nada. Se o aluno quiser ele participa, se não quiser, eu não digo nada, não. Mas, eles são bem colaboradores (Isabel - professora do 2º ciclo).*

Assim, entendo que as atividades desenvolvidas em todos os espaços da escola, mais especificamente no pátio, devem ser compreendidas como integrantes do currículo, tanto pelo seu caráter pedagógico mais direto, quando da organização de atividades, como apresentações teatrais ou culturais, por exemplo, como em momentos nos quais os saberes são construídos e reconstruídos nos processos de interação caracterizados no currículo oculto mediante a existência das regras e normas não explicitadas e que permeiam as relações estabelecidas na escola como um todo. Segundo Silva (1999:78/79),

*Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.*

No currículo, manifestam-se aspectos legitimados de forma complexa nos documentos ou fora deles, construídos a partir de interesses e acordos, manifestando-se nas escolas também de forma complexa naquilo que conta como conhecimento legítimo e válido, tornando-se um campo conflitante em torno de símbolos e significados, o que pode ser visto como uma reação à homogeneização cultural.

Ao definir suas expressões culturais, os sujeitos projetam visões e expectativas nas deliberações próprias desse espaço. Essas expressões são moldadas pelos inúmeros processos intermediários de inculcação cultural que também definem, ao seu modo, aquilo que conta como conhecimento legítimo. Desse modo, pode-se ver o currículo escolar como um campo social que reflete e projeta estratégias de legitimidade, conspirando contra o desejo coletivo dos estudantes que, obrigados a suportá-lo, convivem com o limite da possibilidade do prazer.

### **3.2.2. Sala de Aula - espaço do conhecimento mediado pelo entrelaçamento cultural**

Além do pátio, outro espaço da escola povoado pelos alunos todos os dias é a sala de aula. É lá que a maior parte do tempo é dedicada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, exercendo papel importante no que se refere a informações, construção do conhecimento e socialização.

Na compreensão dos discentes de 2º ciclo, é o espaço escolar onde ocorre o verdadeiro momento da aprendizagem, é daí que emerge a possibilidade de construir meios capazes de contribuir para transformar sua condição socioeconômica e por isso *cumprir as obrigações ... estudar ... aprender, para se formar e arranjar um trabalho* (Fábio - aluno do 2º ciclo) torna-se a verdadeira essência da função da escola.

Assim delineado, constitui-se para estes sujeitos da aprendizagem como uma possibilidade de ascensão social, portanto, valorizado e entendido como um dos principais momentos de sua formação, fazendo associação direta do conhecimento ao mundo do trabalho: *é o ensinamento da gente, sem o trabalho nós ... sem a escola nós não trabalha, nós não arranja emprego. Como é que eu vou trabalhar se eu não sei de nada?* (Júnior - aluno do 2º ciclo).

De acordo com a afirmação de Júnior, quase uníssona entre os estudantes, cada um destes indivíduos alimenta o sonho de obter recompensas associadas ao desempenho escolar e ao

mundo da empregabilidade, o que acaba por situar o trabalho como o principal elemento do esforço formativo do currículo e da Pedagogia.

Willis (1991:163), ao desenvolver um trabalho etnográfico com um grupo de adolescentes masculinos de classe operária em uma escola inglesa, explicita que *é na escola ... que aquelas atitudes necessárias para o sucesso individual são apresentadas como necessárias em geral. A contradição de que nem todos podem ser bem sucedidos não é nunca admitida*, exigindo um repensar da função da escola e dos discursos produzidos por parte dos seus responsáveis mais diretos, uma vez que, com o argumento de que precisam fazer o “bem”, alimentam nesses jovens a certeza de que estão no caminho certo para a realização de um sonho com um percentual enorme de probabilidade de não ser concretizado.

Nesse sentido, os argumentos indicam que estes atores sociais acabam reproduzindo os discursos presentes na escola, visto que tornam lugar comum a noção de que a ascensão social está ligada a competência na vida escolar. Apesar de ser uma realidade, o que se contesta é o fato de a escola nunca enfatizar em seu discurso que não é apenas isso e nem todos, mesmo escolarizados, terão a garantia de um trabalho. Na voz discente,

*O estudo na sala de aula é mais importante porque assim nós se preparamos mais pra vida, né? Pra quando crescer ter um emprego bom, uma moradia, dinheiro pra viver a vida ... ensinando nós para o futuro! Tem muitas pessoas que estudaram aqui que se deram bem na vida. Trabalham, têm um emprego bom (Flávio - aluno do 2º ciclo).*

Os processos de apropriação de normas, valores e atitudes, construídos na escola, são pautados por conflitos e impasses, visto que a natureza das subjetividades é contraditória, por isso as relações vivenciadas nesses espaços são marcadas por atitudes também de negação desses saberes, *representa, em parte, um terreno epistemológico em disputa, no qual diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida, reproduzida e contestada* (Giroux, 1987:43).

Nessa contextualização, a sala de aula é eminentemente um espaço político, entendida por muitos como o principal ambiente para a realização da tarefa maior que se propõe a escola – o ensino-aprendizagem, levando os sujeitos a passarem, nesse local, a maior parte do

período escolar e a vivenciarem propostas pedagógicas que exigem o desenvolvimento de habilidades e formas específicas de entendimento de conhecimentos predeterminados, uma vez que *o discurso expressa-se concretamente nos tipos de conhecimento, que constituem o currículo formal e nas estruturas das relações sociais da sala de aula, que constituem o currículo oculto da escola* (Giroux, 1987:59), de tal modo que determinadas culturas se sobrepõem, legitimando vozes e maneiras de viver.

Em muitos momentos, observei que, para o aluno ausentar-se da sala de aula por uma necessidade biológica, não se tratava de tarefa simples, com exceção dos horários determinados pela escola, como o intervalo ou o encerramento das atividades programadas para aquele dia. Isso acaba transformando a permanência nesse espaço como algo obrigatório e pouco atrativo, desencadeando atitudes muitas vezes interpretadas como violentas e/ou agressivas, porquanto as necessidades do corpo também devem obedecer e, conseqüentemente, estar em sintonia com as exigências estabelecidas pela autoridade escolar.

Por esse motivo, a sala de aula para muitos alunos assemelha-se a um campo de confrontos, onde estão em disputa seus interesses e necessidades em detrimento dos desejos de outros sujeitos que com ele dividem esse território. Para Willis (1991:37), *a cultura contra-escolar é a zona do informal. É onde as exigências invasivas do formal são negadas – mesmo que ao preço .. de um estilo, de micro-interações e de discursos não-públicos*, o que na maioria das vezes acaba em punição e/ou em rotulações tais como: cão, terror da sala, mau aluno, perigoso.

Acredito que a ausência de participação nas escolhas acerca das atividades, bem como na construção de regras e valores que possam gestar a sala de aula e as relações desenvolvidas ali são responsáveis pelo descompasso nas relações de forma, conteúdo e disciplina.

Por conseguinte, os alunos acabam elegendo outros espaços da escola para permanecerem, para cristalizar sua vontade e articular sua idéias e valores entre si, resultando em momentos ricos de socialização e trocas. Esses lugares geralmente são abertos, estando

diretamente voltados para a liberdade de expressão. Já a sala de aula, além de ser um ambiente fechado em sua arquitetura, cerra-se também em sua gestão direcionada mais para o professor pois lá ele decide, em parceria com a direção, e organiza o que deve ou não ser permitido.

Entretanto, há momentos na sala de aula para o confronto e isso se dá principalmente porque os sujeitos passam a maior parte do tempo ali, estabelecendo vínculos de parceria ou de intrigas, formando os pequenos grupos e resistindo aos limites impostos pela cultura escolar, que assume uma forma simbolicamente violenta contra os estudantes, apesar de resistirem, quando delimita nos espaços escolares o jogo de subjetividade, seu próprio estilo cognitivo, relacional e gestual.

Ao legitimar certo capital cultural e negar outros, na tentativa de criar uma cultura comum, a escola termina promovendo momentos pautados por choques de interesses que podem desestimular os indivíduos para o trabalho escolar ou ainda criar situações de intolerância e divergências. Segundo Apple (2000: 76),

*... uma cultura comum não pode ser nunca a extensão geral, a todos, do que a minoria quer dizer e naquilo em que acredita. Em vez disso, e crucialmente, ele requer não a estipulação dos fatos, conceitos, habilidades e valores que nos tornam a todos “alfabetizados culturalmente”, mas a criação das condições para que todas as pessoas participem da criação e da recriação de significados e valores.*

Assim, considerando ser a realidade escolar muito mais ampla, compreendendo não só o caráter institucional, voltado para o cumprimento de normas e valores preestabelecidos derivados, notadamente, das políticas públicas, mas também as que decorrem do processo interativo, nas palavras de Damasceno at alii (2000: 56):

*No dia-a-dia da escola, o sujeito é, muitas vezes convidado a abrir mão de sua identidade para construir outra a partir dos parâmetros estabelecidos pela instituição. Evidente que esta tarefa não se realiza de modo passivo, pois todo o processo caracteriza-se pela dinâmica das interações, pela resistência ou aceitação dos sujeitos às ações desenvolvidas pelos agentes educativos*

Tais reflexões contribuem para melhor entendimento acerca do currículo na dimensão de política cultural, uma vez que currículo, cultura e poder estão imbricados, bem como

associados às questões referentes à valorização das vozes dos sujeitos que podem ser construídos em ambientes educativos que possibilitem identificar as diversidades culturais presentes no espaço da sala de aula.

### **3.2.3. Outros Momentos Fora da Sala de Aula**

Para o entendimento da cultura estudantil expressa no contexto escolar, envolvendo principalmente a sala de leitura, auditório, biblioteca e a quadra de esportes, os argumentos dos alunos configuram elementos importantes que desnudam o dia-a-dia da escola.

Foi possível perceber que as atividades fora da sala de aula eram esperadas com ansiedade pelos discentes. Todos os dias um dos alunos, nas salas observadas, perguntava à professora quando eles iriam à biblioteca, à sala de leitura, até o auditório ou à quadra, revelando a importância, para eles, dos momentos de uma aprendizagem que não se restringisse à sala de aula. Mesmo que em suas falas em outros momentos a sala de aula tenha sido valorizada como uma esfera legítima de aprendizagem, existe também o reconhecimento das atividades extraclasse como educativas.

A organização curricular difere dessa expectativa e por isso é questionada permanentemente pelos estudantes na tentativa de ultrapassar a forma linear que o currículo assume quando é centrado em disciplinas, elegendo a sala de aula como espaço específico para o trato com o conhecimento.

O reconhecimento de que a cultura escolar vem construindo ao longo da história essa noção de currículo, especificamente o significado dos espaços e suas funções, ajuda a entender a dificuldade que os sujeitos revelam em romper com essas amarras e ampliar as atividades pedagógicas a outros ambientes na perspectiva de dinamizar o trabalho educativo.

Para compreender melhor a organização da escola como a dinâmica de todas as experiências vividas no contexto escolar, articulada pelas redes culturais estruturadas em

níveis diferentes de abstrações, é preciso considerar a complexa trama das relações e vivências que envolvem seus participantes.

Nessa perspectiva, a concepção de currículo que orienta o trabalho educativo deve envolver a organização de situações de aprendizagem que adotem como referência não apenas a reprodução de conhecimentos, mas aspectos norteadores das práticas como tempo, espaço, cultura, comportamentos, interações, valores, normas e habilidades individuais, sociais e coletivas.

Quando as atividades se estendem a outras esferas que não a da sala de aula, representavam para estes atores sociais a fuga da rotina por criarem situações de maior socialização e prazer. Contudo, apesar de fazerem parte do currículo escolar, existe uma descontinuidade pela ausência dessas atividades, causando insatisfação:

*Eu fico lá na biblioteca lendo... na sala de leitura ... agora, a gente não tamos indo mais não, por causa que deu uma enrolada aí. Os pessoal da direção disseram que a gente ia terça, aí mudaram pa quinta e depois mudaram pa sexta e nessa coisa a gente não foi nem um dia ... nesse ano nós não fomos nem uma vez pa sala de leitura (Júnior - aluno do 2º ciclo).*

A observação do cotidiano das salas de aula indica que as possibilidades de situações relativas aos processos de organização das atividades constituem um dilema para os discentes, visto que seus anseios parecem não ser valorizados acerca do que é e quando é trabalhado, do currículo que é oferecido. No entanto, não são todos os alunos a sentirem necessidade de participar na organização das atividades, pois há os que aceitam passivamente o desenrolar dos processos pedagógicos.

Afinal de contas, a escola também é responsável pela formação da capacidade crítica e resistência, mas trabalha, muitas vezes, para a “domesticação” das atitudes e idéias, utilizando o argumento de que precisa preparar os sujeitos para a sociedade. Sob esse espectro, estarão bem integrados não sendo, porém, capazes de questionar, criticar ou transformar as situações que lhes são, muitas vezes, impostas, fato que não representa esta pretensa boa integração.

Percebi, tanto pelos depoimentos como pelas minhas observações, que cada local da escola é compreendido pelos alunos a partir de suas experiências cotidianas desenvolvidas nesse ambiente. O auditório, por exemplo, funciona também como um espaço para atividades com vídeo. Na programação da escola, é proposto um momento para que cada uma das salas durante a semana utilize esse local. Na voz do aluno *ir pro auditório assistir filme e depois do filme fazer uma redação sobre o que você viu é muito bom ... mas a gente não foi mais pra lá! Faz muito tempo ... nesse ano nós só viemos umas cinco vezes* (Fábio - aluno do 2º ciclo).

O argumento do aluno aparece como opinião corrente de grande parte dos estudantes, mas eles não conseguem explicar o descompasso no cotidiano escolar que se expressa mais pela insatisfação da não-realização das atividades propostas para acontecerem fora da sala de aula do que pelo entendimento acerca dos mecanismos que desencadeiam essas ações.

Portanto, essas interações fundadas em articulações complexas é que possibilitam aos sujeitos vislumbrarem suas formas de conhecerem o mundo, os outros sujeitos e conhecerem a si mesmos, visto que os diversos grupos sociais presentes nesse ambiente constroem significados diferentes para seus múltiplos espaços e tais aspectos devem ser considerados quando as atividades são organizadas seja em função do local ou da sua finalidade.

Outra observação importante refere-se à última meia hora de aula das sextas-feiras, geralmente destinadas à recreação na quadra, tanto pelas duas salas da manhã como pelas duas da tarde. Para os alunos, é grande euforia poder utilizar o território exclusivo dos meninos da TV<sup>30</sup>, já que em outros momentos eram proibidos por se tratar de um espaço para “meninos grandes”, o que me foi revelado pelos sujeitos em conversas informais. Era o momento de juntar as turmas, de jogar futebol, correr ou simplesmente sentar no chão e conversar.

---

<sup>30</sup> Forma como são chamados os alunos do telensino pela comunidade escolar.

Assim, o último dia da semana na escola é sempre mais “leve”. A professora utiliza os últimos minutos das sextas-feiras para a atividade de recreação com os alunos. Como espectadora, foi possível perceber que este era apenas um momento de soltar os alunos e, por conseguinte, poderia ser valorizado na hora de planejar as ações educativas, priorizando aspectos que envolvem as experiências sociais e culturais dos alunos.

A escola propõe, por meio da pedagogia de projetos, embutida na proposta do ciclo, atividades extraclasse, mas de fato não aproveita e valoriza esses momentos como forma de ampliar o trabalho educativo, havendo uma descontinuidade, bem como uma desconexão entre o que é trabalhado fora da sala de aula com o que é trabalhado em sala, mesmo que esses momentos sejam importantes no sentido da aprendizagem associada à descontração e ao lazer.

Quando abordados acerca dos espaços onde se efetivam as atividades pedagógicas, os discentes reforçam em seus argumentos o que foi observado no período do trabalho de campo, ou seja, tais ambientes, apesar de propostos, raramente são ocupados. Desse modo, a escola deve assumir sua função de proporcionar a construção do conhecimento nas diferentes áreas, sem valorizar somente algumas em detrimento de outras. As brincadeiras, bem como as atividades desenvolvidas em espaços fora da sala de aula muitas vezes desconsideradas no momento de planejar as aulas, ou realizadas apenas como uma forma de tentar “fazer uma aula diferente são para os alunos uma fonte de prazer, descobertas e aprendizagem, portanto, de grande importância no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

### 3 - Compasso e Descompasso na Gestão do Tempo Escolar

Outro aspecto que permite descortinar as produções culturais próprias da escola é a forma como o tempo é organizado e administrado, a quem pertence essa tarefa e como os sujeitos reagem diante dessas prescrições.

A escola isola-se do resto da sociedade quando se distancia espacial e temporalmente, mas se vincula a esta pelos ligamentos culturais e simbólicos. Na escola, os tempos são compartimentados e por isso formam um conjunto de momentos rotineiros: o tempo da entrada, o tempo da sala de aula, o tempo da merenda, o tempo do recreio e finalmente o tempo da saída. Constitui-se num modo próprio de controle, uma vez que normalmente os sujeitos não escolhem seus tempos seguindo o que a escola determina.

*O tempo, como o dinheiro, é valioso e não deve ser desperdiçado. Tudo tem que ser organizado numa espécie de uma gigantesca rota que conduza aos objetivos da escola. As disciplinas tornam-se blocos medidos de tempo, colocados numa cuidadosa relação mútua. O horário com a distribuição das atividades torna-se tão importante quanto os prédios escolares, como instituição reguladora do tempo (Willis, 1991:44).*

Em cada situação em que o tempo é regulado há uma dimensão simbólica e pedagógica, pois educa para as posturas adotadas na sociedade mais ampla ligadas, principalmente, aos desenhos do mundo do trabalho. O desenvolvimento desses momentos é marcado pelas relações interpessoais, interações e modos de adaptação ou resistência dos sujeitos, elementos que permeiam o currículo oculto.

Os tempos são administrados por atores sociais diferentes para cada ambiente, cabendo ao professor coordenar as relações de tempo no trabalho pedagógico, indicando a hora de começar e terminar cada trabalho, a hora de prestar mais atenção, a hora de maior descontração, a hora de atender as necessidades fisiológicas, enfim estabelece o que deve ou não ser feito e de quanto tempo cada ação necessita.

Esses tempos são permeados por normas de convivência - as regras próprias do mundo adulto, que especificam o que é “correto” ou “errado”, nesse eterno jogo em que estamos

inseridos como condição para a vida em sociedade. Essas regras direcionam as ações e interações das pessoas que dividem cada espaço social, dentre eles o da escola, na tentativa de garantir relacionamentos pautados pela responsabilidade, autonomia e respeito ao outro.

No entanto, a autonomia não é trabalhada na escola quando se trata da organização do tempo, pois essa tarefa fica a cargo da instituição, seguindo um padrão hierárquico nas decisões, ou seja, os discentes são os últimos a serem consultados sobre o modo como querem organizar seu tempo e na maioria das vezes esse assunto não é discutido. Os papéis são construídos historicamente e por isso os sujeitos já internalizaram quem deve decidir e como deve decidir. Como um consenso cultural, desconsideram as diversidades e interesses dos alunos acerca do tempo, em torno do qual o currículo é elaborado (Giroux, 1987).

O tempo no cotidiano escolar, dos alunos do 2º ciclo, na maioria das vezes, é predeterminado por um planejamento que sem dúvidas faz-se elemento de suma importância na organização das atividades pedagógicas. É importante destacar a existência da participação do grupo de professores na elaboração desse planejamento na perspectiva de inovar a ação diária, como descreve o argumento abaixo:

*Aqui na escola eles sempre mudam a rotina do aluno ... através do projeto ... em cima do projeto ... da unidade. Todas as atividades, na sala e fora da sala é tudo em cima do projeto com a união de todas as professoras, a pedagógica [diretora], a coordenadora [dos ciclos] (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

Entretanto, a não-valorização do capital cultural dos alunos revela uma postura ideológica voltada para a cultura legitimada na sociedade, numa forma velada de dominação por meio do tempo das rotinas escolares, resultando numa dificuldade para o trabalho pedagógico, visto que *impedirá não apenas que os professores penetrem nas motivações, emoções e interesses que constituem a singularidade da voz dos alunos, mas também dificultará a criação do próprio momento da aprendizagem* (McLaren, 1977:249).

A escola, por constituir-se numa teia de relações, não pode considerar seu tempo alheio aos modos de pensar e agir do coletivo, mas como um tempo organizado e construído no centro das discussões, divergências e acordos. Desse modo, apesar de estabelecer os tempos para

as atividades, estes acabam naturalmente modificando-se pela influência das construções subjetivas.

Nesse sentido, a teorização de Giroux (1987) acerca do currículo oculto traduz com precisão questões importantes vivenciadas no cotidiano escolar como processos velados, invisíveis para os atores sociais que compartilham esse tempo, de como suas visões muitas vezes não alcançam essa leitura e nisso reside o grande desafio na escola, percebê-lo para desarmá-lo.

### **3.3.1. O Tempo da Sala de Aula**

O trabalho sugerido pela professora em sala de aula é, na maioria das vezes, organizado em atividades grupais e, nas raras situações em que propôs atividades individuais, os alunos acabaram se agrupando. O trabalho em grupo, na visão das professoras, facilita a participação e a troca de conhecimentos.

*Mesmo quando a atividade é individual eles se agrupam. Eu trabalho em grupo todos os dias. Tem os trabalhos de equipe, que são de Ciências e História, eles fazem em grupo. Português e Matemática é mais individual, mas eu deixo eles se agruparem, eu não interfiro. Eles gostam e eu acho que aprendem mais (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

Essa forma de organização é bem aceita pelos alunos com o argumento de que ... *é bom trabalhar em grupo, todo mundo junto fazendo a mesma coisa porque é melhor do que só um fazendo, o raciocínio é melhor (Beto - aluno do 2º ciclo).*

As atitudes dos alunos durante o tempo das atividades desenvolvidas na sala de aula revelam momentos de solidariedade e compromisso com o aprendizado do colega, por isso as professoras propõem que ... *eles trabalhem muito em grupo porque procuram sempre ajudar o outro e, isso é uma coisa boa na minha sala, eles estão sempre se ajudando. Quando um não sabe o outro tá lá ajudando (Isabel - professora do 2º ciclo).*

O modo como as funções são assumidas dentro dos grupos é responsabilidade de seus integrantes e o desempenho de cada um determina, de certa forma, o nível de

responsabilidade com a atividade proposta, ou seja, aqueles que se “destacam” acabam assumindo mais diretamente o comando pelo andamento da atividade, expressa no depoimento que segue:

*Eu trabalho sempre em grupo porque eu observo que a participação é muito importante, eles ajudam uns aos outros a serem responsáveis. Foi sempre excelente. Todos participavam, todos cobravam, então, quando um não fazia ... eles não colocavam como responsável dentro do grupo. Cada um tinha o dever de fazer o que todos estavam fazendo, em grupo, nenhum ficava isolado ... em Ciências, História, apresentações de peças, mais na parte de ... do projeto que a gente faz e ... na hora das tarefas de classe. Eu trabalho em grupo é todo dia (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

Assim, o tempo de desenvolver as atividades acontece geralmente em grupo, forma de organização do trabalho pedagógico desenvolvida tanto pela indicação da professora como pela preferência dos alunos, exceto na avaliação, realizada individualmente. Apesar de impulsionar formas autônomas por possibilitar a tomada de decisões no grupo, contraditoriamente, está imbricada na competitividade, referendada no discurso de agrupar alunos fracos e fortes.

É importante ressaltar que o tempo de trabalho em grupo possibilita uma aprendizagem pautada na cooperação, no diálogo e na troca de idéias, reforçando as experiências individuais, mas as atitudes de competitividade que emergem nas diversas situações pedagógicas emolduram momentos contraditórios e podem ser entendidas como reflexo do rótulo de escola-modelo que idealiza como aluno competente apenas aquele que detém notas boas, sobressaindo-se dos demais.

Ao serem questionados acerca do momento preferido vivido na escola, os alunos, mais uma vez, afirmaram que o tempo de estudar, tempo proposto na sala de aula é aquele de maior importância, vinculando ao aprendizado, às possibilidades que o sucesso escolar abre para sua vida, reproduzindo o discurso da escola-modelo e o de que a educação é a chave para resolver os problemas sociais.

Um dos alunos do 2º ciclo, Cláudio, faz relação direta entre a atividade escolar e a perspectiva de ingresso na Universidade, argumentando que: *se a gente não estudasse não ia aprender coisas, não ia entrar na universidade, não ia saber como se faz as coisas*. Flávio já defende a idéia de que concluir os estudos é garantia de sucesso no mercado de trabalho, sendo necessário *estudar, prestar bastante atenção pra depois arranjar um trabalho ... muitos alunos tão querendo arranjar um trabalho e não consegue porque não têm estudo*.

Outro aspecto observado é que a organização do tempo é questionada por grande parte dos alunos que revelam, mesmo de forma inconsciente e fragmentada, um descompasso entre as atividades que realmente consideram importantes – a hora do estudo – e aquelas mais secundárias - o momento de ficar no pátio - que acabam se tornando empecilhos, pois, no *segundo tempo faz mais dever ... no primeiro tempo não dá tempo fazer quase nada porque fica um horror de hora lá no pátio e depois é a hora da merenda e num instante chega o recreio* (Suely - aluna do 2º ciclo).

A partir do exposto, é possível pensar que o tempo, também, explicita as inúmeras experiências vividas no ambiente escolar, retratando como os sujeitos trabalham, se articulam, resistem e/ou se acomodam. É nesse sentido que o tempo concretiza a história do grupo na medida que ele age em constante movimento entre o velho e o novo, entre o que se faz e o que se deseja, entre o que se propõe e o que se realiza.

O tempo da sala de aula é organizado também em função dos conteúdos, daquilo que é legitimado ou negado como foco de discussão no momento do aprendizado, bem como, das reações face a esses saberes. Nessa perspectiva, a reflexão procura desmontar a tessitura dessas questões, não para trazer respostas, mas pelo menos para compreendê-las ou, quem sabe, somente para trazê-las à tona.

No que concerne aos conteúdos trabalhados, uns são valorizados em detrimento de outros, trazendo uma conotação arbitrária à ação pedagógica que estipula o que e como vai ser trabalhado e, por conseguinte, restringe um universo bem mais amplo de saberes. Pensando como Forquin (1993), a seleção cultural escolar acaba realizando uma combinação restrita

de realidades e interesses específicos; quando propõe trabalhar o conhecimento, limita-se somente aos saberes construídos cientificamente, elegendo também as idéias, os hábitos e valores legitimados na sociedade.

Assim, a cultura escolar não é representação da maioria, não considera as subjetividades daqueles que integram esse espaço e tem sua função redirecionada, visto que situa em primeiro plano o conteúdo escolar transmitido que traduz como objetivo básico a formação para o trabalho e para a vida social, dada a existência de um rol de conhecimentos aceitos num certo momento, bem como respaldados por documentos.

Isto significa desconsiderar a existência de saberes singulares construídos nas experiências individuais e coletivas que se tornam decisivas por fazerem parte do cotidiano e direcionarem práticas, validando as atitudes negadas. Nesse contexto, essas ações provocam a criação de experiências, interpretações, uma re-significação da cultura escolar.

*O conhecimento escolar nunca fala por si próprio: é constantemente filtrado pelas experiências ideológicas e culturais que os alunos trazem para a sala de aula. Ignorar as dimensões ideológicas da experiência do aluno significa negar as bases pelas quais os alunos aprendem, falam e imaginam (McLaren, 1977: 249).*

Outro indicador que a escola assume em sua ação cotidiana com práticas utilitaristas é a valorização de conhecimentos cientificamente aceitos no mundo capitalista, negando a subjetividade dos sujeitos, que nessa esfera é entendida como improdutiva. Vale a pena ressaltar que a busca por esse tipo de saber escolar é respaldada pelas exigências de agências que acabam desenhando o tipo de indivíduo capaz de ocupar determinados cargos na vida social e constitui a única medida e o valor exclusivo daquilo que define a experiência de aprendizagem. Dessa forma, *essa escola investe sua energia na distribuição, gerenciamento, avaliação e legitimação de tal conhecimento (McLaren, 1977:63).*

Alguns alunos enfatizam que a Matemática e o Português, notadamente a leitura, escrita e interpretação, propiciam a aprendizagem nas demais áreas do conhecimento, facilitando o raciocínio lógico: *Matemática, por exemplo, eu gostei, porque ajudou mais nós a crescer e*

*desenvolver mais a inteligência porque a gente tá somando e aí desenvolve a mente* (Pedro - aluno do 2º ciclo).

Vale destacar o fato de que, no 2º ciclo, existe uma grande preocupação com aspectos voltados para leitura, escrita e interpretação considerados elementos básicos para o ingresso no ciclo seguinte – telensino - não por determinação do sistema, mas porque, além de oferecer um maior grau de dificuldades para os alunos aprenderem, também são entendidos como importantes para a vida, constituindo-se discurso unísono.

Contudo, tais entendimentos convertem-se em depoimentos contrastantes a um tempo da escola sobre o qual nem sempre é possível interferir. A idéia apresentada pela professora vai dando pistas de como seria para estes alunos se fossem para outra escola, denunciando nas entrelinhas de seu discurso a dicotomia entre a escola privada e a pública.

*Fazendo um paralelo, os conteúdos estão dentro do desejado, né? O aluno tem uma base, sabe ler, sabe escrever, sabe interpretar, tem um pouquinho de conhecimento, ele tá apto pra ir pra TV e quando chega lá o conteúdo é muito maior. Na minha opinião, o aluno que sai do ciclo II e vai para o ciclo III, pra TV, aqui na escola, ele está apto, mas se ele fosse pra uma escola particular fazer a 5ª série eu acho que ele não acompanhava, não! Por que eu acho o conteúdo muito pouco* (Lara - professora do 2º ciclo).

A teorização de Baudelot e Establet (1971), quando denunciam um sistema de ensino dual, efetua completa inversão no pensamento e na estrutura educativa tradicional, de como a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista, o que acabou produzindo um discurso construído socialmente acerca da eficácia da escola privada e do déficit na qualidade da escola pública. Assim, *essa situação ajuda a perpetuar a reprodução da desigualdade social e cultural. Como professores, somos encorajados a ser boas ‘pessoas do sistema’, a criar ambientes sintéticos para os nossos alunos* (McLaren, 1977:244).

A contribuição de Baudelot e Establet é inegável, mas se tem consciência de que a escola não é só reprodução do sistema capitalista e se isso se dá não acontece em “águas calmas”, pois está inserida numa realidade dialética, em constante movimento, repleta de sujeitos que pensam, intervêm constantemente nos direcionamentos estabelecidos por esse sistema .

Outro elemento importante nessa discussão acerca da ênfase em determinados conteúdos é a necessidade de um tempo maior para disciplinas como Ciências e Estudos Sociais: *até agora eu só não gostei de Matemática porque é meio complicado e o que eu adoro mais é Português. Ciências e Estudos Sociais nós quase não estuda e eu queria que tivesse mais* (Denise - aluna do 2º ciclo).

Por conseguinte, a valorização do Português e da Matemática acaba limitando também a avaliação que se centraliza nesses conteúdos. Esse modo específico de se pensar a prática pedagógica revela um desencontro em relação à proposta do ciclo, que sugere: *a reelaboração da concepção de avaliação, desmistificando o caráter quantitativo e ressaltando o aspecto qualitativo* (SEDUC, 1997:28), visto que a perspectiva é a interdisciplinaridade e não o estudo fragmentado dos conhecimentos. A voz discente expressa ansiedade ao revelar como, na prática, acontece a avaliação:

*Tem muita prova. A professora fez a avaliação quinta-feira de Português e Matemática, aí ela vai dizer se nós vamos passar ... não sei se vou passar ... eu tô em dúvida porque ela passou algumas coisa de Matemática que eu não consegui aprender. Eu só não entendi muito bem as coisa de Matemática* (Carlos - aluno do 2º ciclo).

A organização dos conteúdos em disciplinas justifica-se por facilitar o trabalho pedagógico, no entanto, acaba construindo barreiras entre os conteúdos e por isso é possível priorizar alguns em detrimento de outros. Assim, os depoimentos mostram que o trato com o conhecimento é fragmentado, mesmo quando propõe um ensino-aprendizagem direcionado por projetos, pois estes tornam-se apenas um elemento das atividades finais – a culminância. Desse modo,

*Eu observo que todos os conteúdos são retirados dos livros, certo? A gente retira todos através de livros. Então, o desenvolvimento é outro. A criatividade é diferente, a gente desenvolve o aluno de várias maneiras, né? O desenvolvimento do projeto foi a melhor coisa que já existiu porque em cima do projeto me desenvolvi, acho que é o que segura o ciclo, mais do que prova. No plano é muito resumido e no projeto engloba logo todo o conteúdo e com a culminância até o aluno observa os conteúdos porque ele diz: ah! Professora, isso a gente estudou* (Geórgia - professora do 2º ciclo).

Nessa perspectiva, uma escola democrática deve pautar-se num currículo de abordagem que contempla a expressão, as experiências do aluno e, principalmente, que valorize seu capital cultural e interesses. Nas palavras de McLaren (1997:249), *qualquer currículo emancipatório deve enfatizar as experiências dos alunos ... de maneira que nem indossem indiscriminadamente, nem anulem sua legitimidade.*

### **3.3.2. O Tempo da Escola e o Tempo da Rua – as relações instituídas entre os saberes escolares e o mundo vivido**

A discussão acerca do tempo escolar está articulada com as propostas pedagógicas e as relações presentes entre os saberes escolares e o mundo vivido, compreendido a partir das vozes dos sujeitos que sugerem um distanciamento entre o que é trabalhado em sala de aula e sua realidade, entre os conhecimentos valorizados pela escola e as experiências construídas em outros espaços, o que pode ser observado no seguinte argumento: *não tem nada parecido com a minha vida na minha casa. Não tem nada igual, a única coisa é que eu brinco e estudo aqui [escola] e na minha casa também* (Fábio - aluno do 2º ciclo).

Vale ressaltar que existe um esforço das docentes no sentido de tornar dinâmico o que está sendo estudado com a realidade dos alunos. Contudo, a professora explicita que o vínculo entre a experiência que o estudante traz e os saberes trabalhados em sala de aula é valorizado apenas nos projetos e o mesmo não acontece com os livros, o que conseqüentemente acaba apelando para o conteúdo, negando a dimensão interativa.

*Dentro dos projetos, sim! Agora, dentro dos livros, não! Não tem nada a ver com a realidade deles, não. Sempre se trabalha com o cotidiano! Por exemplo, se eu for trabalhar com a parte da Matemática, eu vou trabalhar soma, então, eu peço uma pesquisa em preços de mercearia vizinho à casa deles. Em História eu peço pra ver quem são as pessoas que têm influência no bairro deles. Em Ciências, a natureza ... eles trabalham na prática, vendo o que tem no bairro deles. É assim!* (Isabel - professora do 2º ciclo).

As vozes dos alunos que retratam o mundo fora da escola e dentro dela são reflexo de tudo o que foi vivido em cada mundo particular; revelam os sentidos e significados atribuídos a

cada contexto, exercendo um papel de mediação nas formas que a realidade vai adquirindo, dentro de práticas construídas nas relações de poder.

Cada papel assumido nos diferentes espaços, seja na família, na igreja, nas ruas ou mesmo na escola é formado pela história cultural e pela experiência particular de cada um e, por isso, deve ser considerado, principalmente no trabalho pedagógico, como condição para a afirmação dos costumes, da capacidade de raciocínio, das subjetividades dos alunos.

No entanto, a desvalorização dessas vozes termina por enfraquecer sua capacidade de intervenção na sociedade para dar forma à realidade dentro de práticas historicamente construídas, bem como dificulta a aprendizagem, distanciando os momentos de ensinar e aprender do mundo vivido, das expectativas.

Alguns alunos, apesar de serem poucos, ainda encontram vínculo entre o livro didático e sua vida fora da escola, seja nos textos ou nas gravuras, mas essa relação pode ser compreendida como superficial, uma vez que se dá ocasionalmente, como explica o depoimento de que *a aula ... tinha a mãe, o pai, as crianças, ai tinha umas perguntas sobre família. Eu tenho pai, irmão, mãe e o meu pai e a minha mãe também dá conselho pra nós, igual no livro* (Ana - aluna do 2º ciclo). Outro aluno encontra essa relação nas aulas de Português, principalmente nos textos *... porque tem muitas histórias assim ... que parece com a minha, assim ... tem uma história do menino trabalhador que também estuda* (Flávio - aluno do 2º ciclo).

Mesmo que diretamente a escola não eleja as experiências dos alunos como fio condutor para trabalhar o conhecimento, elas aparecem porque estão intrinsecamente vinculadas ao mundo cultural e acabam criando situações de conflito. Questões como a linguagem e as formas de expressão dos alunos acabam produzindo um choque em alguns docentes e são entendidas como uma dificuldade a mais que necessita de “correção”:

*Até o linguajar deles, né? Aqui a gente tem que se adaptar até a isso. No início eu estranhava demais, o linguajar a gente estranha, né? Quando um menino dizia um palavrão eu mandava pra direção, agora eu já não uso mais isso. Quando ele diz eu chamo depois e digo que não se deve falar*

*dessa maneira que ele use um linguajar mais bonito, só que eles usam naturalmente* (Isabel - professora do 2º ciclo).

Esse depoimento sugere que a escola cria uma linguagem própria a partir daquela culturalmente legitimada e, em contrapartida, invalida totalmente aquela construída em outros âmbitos sociais. De acordo com Giroux (1987:63), *sob esse tipo de prática pedagógica, a expressão e a experiência do aluno são reduzidas ao imediatismo de seu desempenho e existem como algo para ser avaliado.*

Dessa forma, trata as histórias e experiências de variados grupos culturais como formas individualizadas de produção, por isso dificulta a compreensão das diferentes leituras, mediações e comportamentos utilizadas pelos alunos em determinadas situações na escola. Como assinala Giroux (1987: 96), *... uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia que seja aberta às histórias, aos sonhos e às experiências que os alunos trazem para a escola.*

A escola precisa desenvolver práticas pedagógicas que valorizem os saberes do mundo vivido dos alunos, tanto para facilitar a aprendizagem como para construir uma postura ética diante da produção cultural dos indivíduos.

Nesse sentido, faz-se necessário entender que as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana produzem saberes. Por seu turno, *as diferentes vozes que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente, à sua existência na sociedade em geral* (McLaren, 1977:249) não podem ser desvalorizadas, permitindo que seus problemas e experiências de vida façam parte, de modo legitimado, do universo escolar.

Em vários momentos, presenciei situações em que as professoras enfatizavam a necessidade de valorizar as experiências dos alunos como elemento importante no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Contudo, o tempo da escola determina uma prática pedagógica que desconsidera qualquer possibilidade de integração cultural.

### 3.4. O Movimento da Aula como Expressão das Práticas Culturais

Muitos autores, notadamente aqueles que discutem o currículo na perspectiva de política cultural, ao direcionarem seu olhar para a escola, visualizam a referida instituição como um espaço que desenvolve ritmos próprios, com estratégias bem-definidas. Tais estudos vêm respaldar o argumento acerca do ritmo desenvolvido no *locus* investigado que também se apresenta como singular, pautados por propostas educativas homogêneas, desconsiderando as diversidades culturais e as experiências vivenciadas, visto que é comum os professores planejarem as aulas com os mesmos conteúdos, os mesmos recursos e ritmos, pelo menos entre aqueles que trabalham em ciclo equivalente. A diversidade dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na óptica da assimilação de conteúdos ou no comportamento.

O ritmo é estabelecido em função do espaço e do tempo, bem como das ações assumidas pelos atores sociais nos vários papéis que desempenham. A sala de aula, por exemplo, sugere um ritmo próprio, muitas vezes direcionado pelos professores.

Nesse sentido, os educadores proporcionam, em sua ação diária, um ritmo que, por fazer parte de uma rotina, acaba sendo internalizado pelos alunos, uma vez que são capazes de relatar a seqüência das tarefas do dia, bem como as atitudes do professor, influenciando o modo como as atividades vão sendo desenvolvidas.

*Ela [professora] passa tarefa, explica direito, depois que todo mundo termina ela [professora] faz a correção... passa ditado e depois vai ver se a gente tá escrevendo direito ... ela [professora] vai passando de carteira em carteira ... e chama a gente no quadro pra responder, diz se tá certo ou errado (Denise - aluna do 2º ciclo).*

Os alunos, por sua vez, interferem no ritmo da aula com atitudes que parecem mesmo ajudar a passar o tempo, que são as conversas paralelas e as brincadeiras, no seu ritmo alternado de atenção e dispersão. Assim, a intensidade e o grau da cadência da aula vai depender, também, do papel do aluno. Na sala, observei atitudes que vão desde calma e concentração até aquelas que revelam impaciência e agitação.

Nesse contexto, ao planejar a aula, geralmente, o professor tem em mente o ritmo desenvolvido por seus alunos no trato com as atividades pedagógicas e estabelece um certo vínculo entre essa noção e o que vai planejar. No entanto, o modo de organização do trabalho pedagógico em momentos compartimentados e padronizados acaba negando a diversidade de ritmos presentes nas singularidades de cada indivíduo.

Numa perspectiva mais ampla, tornar claro o que está nebuloso, desocultar algo do currículo, perceber as entrelinhas é um dos caminhos pelos quais se pode enxergar que o ritmo dos educandos deve ser considerado quando se pretende trabalhar com a construção do conhecimento, uma vez que *os alunos não podem ter um aprendizado 'proveitoso', a menos que os professores compreendam as várias maneiras que eles dispõem para construir suas percepções e identidades* (McLaren, 1977:249).

A visão de que o conhecimento é o resultado final do trabalho pedagógico acaba enfatizando os resultados da aprendizagem em detrimento do processo de construção. Essa perspectiva reforça a homogeneidade de conteúdos, ritmos, estratégias e não estimula mudanças no modo como as atividades pedagógicas são realizadas. Veja-se no argumento docente:

*Eu me preocupo muito na explicação porque o meu interesse dentro da sala é eles saberem, então, eu resumo o mínimo, o mais popular, o mais simples ... quando eu vou pesquisar o conteúdo, eu vou procurar conversar com eles no popular pra ver se eles estão entendendo. Quando eu sinto que eles ... quando eles vêm perguntar é que eu sinto que eles estão sabendo. Quando eles fogem da pergunta e falam: eu não sei, eu não saio daquele conteúdo enquanto eu não sentir segurança neles daquele conteúdo Eu separo um pouco, mas eu peço ajuda ... assim ... os que estão sabendo eu peço para ajudar os que não sabem* (Geórgia - professora do 2º ciclo).

As estratégias docentes para garantir o aprendizado também caracterizam o ritmo vivenciado na sala de aula, mediante as ações pedagógicas, bem como indicam a visão que o professor possui acerca dos alunos e suas possibilidades. Um exemplo é a interferência na forma como os sujeitos se agrupam a fim de facilitar a assimilação do conteúdo, mas que, por outro lado, estigmatiza os indivíduos:

*Sempre quando eu vou trabalhar eu junto um fraco com um forte. Fraco é aquele que tem alguma dificuldade, em leitura, interpretação, então, eu peço pro outro esclarecer. Sempre que eu junto o mais fraco com o mais fortes, eu digo assim: tem que perguntar o outro e eu fico observando os dois. Não deixo eles só pra eu ter segurança que ele está ensinando certo e o outro tá aprendendo (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

Esse modo de pensar o ensino-aprendizagem é referendado pelos alunos que internalizam os papéis e concordam com a professora quando limita as possibilidades de organização dos grupos, diferenciando-se entre eles, os melhores e os piores. Daí, a cultura discente, expressa em seu cotidiano, vem ao encontro do que é promulgado e/ou ocultado pela instituições, dentro de uma dinâmica que, por um lado, classifica, seleciona e rotula os indivíduos e, por outro, estes indivíduos interferem recriando valores.

Prosseguindo com esse diálogo/reflexão, ênfase, por meio dos argumentos discentes, como se dá o ritmo de realização das atividades nas salas de 2º ciclo e as reações frente a elas. Assim, o ritmo das atividades começa com os alunos organizados em círculo. Inicialmente respondem a chamada e logo em seguida o professor corrige o que foi proposto como exercício de casa, que acontece da seguinte forma: *ela [a professora] passa o visto, olha os cadernos, corrige na lousa ... só! E os alunos acham legal, ela [a professora] corrigir na hora os deveres porque se ela não corrigir pode tá errado e não vai aprender (Renato - aluno do 2ª ciclo).*

Nesse sentido, a preocupação das professoras com a assimilação do conteúdo, que não deve ser vista como um aspecto negativo, é percebida pelos alunos quando explicitam que existe uma eterna revisão de conteúdo. Todavia, não seria mais rico encaminhar atividades que, além de satisfazer em a sede de conhecimento, concomitantemente, ensinassem a pensar no lugar de memorizar? Que fosse além da obediência de desenvolver o currículo estabelecido pelos planejamentos escolares?

No que se refere à realização das tarefas de classe, a professora *olha de cadeira em cadeira pra ver se a gente copiou mesmo. Pergunta se a gente entendeu e se a gente disser: não, ela vai lá e explica (Elisa - aluna do 2º ciclo) e depois ela pega e passa um dever, ai chama nós na lousa para responder, ai se nós acertar ela sabe que a gente aprendemos (Júnior -*

aluno do 2º ciclo), o que reforça a observação de que a preocupação maior da professora é a reprodução dos conteúdos.

Olhando por esse ângulo, o ritmo da sala de aula parece estar sempre acompanhado da preocupação com o conteúdo e da necessidade de garantir o aprendizado, o que resulta numa prática voltada para a exposição e para a efetivação de tarefas, como condição necessária para atingir o objetivo maior - dominar os conhecimentos básicos para passar de ano e, neste processo, o que dá sentido e motivação é a aprovação. Os argumentos frequentes entre os alunos no período de observação enfatizam que

*... ela [professora] passa dever na lousa pra gente responder. Ela [professora] repete o dever do começo do ano pra saber se a gente ainda sabe. Quando tem menino fraco nas contas de vezes, de mais ... ela bota na lousa pra ensinar (Pedro - aluno do 2º ciclo).*

Nesse caso, os ritmos condicionados pelo planejamento escolar são impostos aos estudantes na tentativa de conduzir a um maior rendimento, por isso a idéia é tentar estabelecer uma consonância entre os diferentes ritmos, o que parece ser difícil acontecer em virtude da diversidade de interesses e da própria singularidade. Contudo, a escola busca essa adaptação, encarando o conteúdo como um meio para o verdadeiro fim.

O reconhecimento dessas questões remete a uma reflexão mais específica em torno do objetivo da escola e o papel do currículo, articulados às necessidades de valorização do repertório construído pelos sujeitos em outros espaços e que acabam sendo esquecidos nas práticas pedagógicas. Nessa contextualização, quais as vozes escutadas e quais as que se calam, mas que ressoam, ocultadas pelas rotinas, pelo ritmo, pelo tempo organizados pela instituição e reelaborados pelos atores sociais?

### 3.5. Material Utilizado no 2º Ciclo - propostas e limitações

Historicamente, a organização do sistema de ensino tem privilegiado a utilização do livro didático como subsídio mais importante na produção do conhecimento escolar, orientando a organização dos conhecimentos escolares em disciplinas estanques. Desse modo, no *locus* investigado, o material utilizado reforça essa divisão, embora o ciclo proponha organizar o trabalho pedagógico em projetos, os quais visam a pôr em prática a interdisciplinaridade, conforme na seguinte fala:

*Dentro dessa proposta de ciclo, a única coisa que muda é porque é um trabalho mais com projeto. Mas, eu vejo uma incoerência porque enquanto estão trabalhando com ciclo os livros são os mesmos da seriação, certo? Então, como é que nós estamos trabalhando com o ciclo, utilizando livro de seriação? Aqui na escola nós temos uma equipe que trabalha em conjunto, a coordenadora de ciclo e a pedagógica, que elaboram aqueles projetos, mas o nosso livro, o subsídio que nós temos é o próprio livro de seriação. Como é que eu vou trabalhar com uma proposta que é completamente diferente da proposta de seriação e o livro que eu uso é de seriação (Lara - professora do 2º ciclo).*

Esse argumento permite uma reflexão acerca da contradição entre a opção pelo material utilizado em sala de aula, cuja escolha nem sempre é feita pelo professor, com o que é proposto pelo ciclo para o trabalho pedagógico, já que as atividades devem ser organizadas a partir de projetos e por isso sugerem um material interdisciplinar. Os estudantes reforçam o argumento docente acerca da utilização do livro didático na sala de aula.

*Eu acho legal porque tudo que a professora pede pra gente trabalhar tem nos livros e os livros já são dados, né? No começo do ano. Tai, nesse ano nós não terminamos o livro todo porque tem muito trabalho pra gente fazer, ai não dá tempo de estudar direito. O pinheirinho de natal que nós temos de fazer pra irmãzinha, nós trabalhamos muito com o pinheirinho de natal...fizemos também ... deixa eu ver ... as maquetes da feira de ciências. Eu acho legal, eles dão só o livro. Antigamente eles davam caderno. Agora só quando uma criança pequena pede um caderno, eles ainda dão, só caderno pequeno (Elisa - aluna do 2º ciclo).*

A contradição é ainda maior quando observei que a escola possui um acervo variado de material que facilitaria a pesquisa e atividades mais dinâmicas e, entretanto, não está integrado ao trabalho pedagógico na forma de ciclo, como apresenta Isabel (professora do 2º ciclo):

*Na nossa escola, aqui, nós temos muito material, principalmente o material didático, nós temos muito. Agora, eu confesso, eu utilizei muito pouco. Eu preferia não dizer o porquê! Por exemplo, o material da sala de leitura eu acho muito bom, apesar de ter muita coisa para o aluno ... nós aqui da escola temos muita oportunidade de dar o aluno, por exemplo, na sala de leitura tem várias estilos de livro, nós temos o jornal, nós temos a revista, se o aluno, não só o aluno, mas nós professores temos muita coisa pra utilizar.*

A complexidade dessas relações e conexões na organização de conhecimentos se traduz na diversidade de situações e experiências ocorrentes na escola, impõem a necessidade de considerar as diferentes interações, envolvendo o ensino-aprendizagem, permeadas pelas relações sociais, materiais e culturais.

Nesta óptica, ressalto aspectos e dimensões presentes no cenário escolar e que muitas vezes passam despercebidos ou são enfatizados como um eterno jogo de culpados, naturalizando a forma como os atores sociais lidam na escola quando são responsáveis pelo material e pelos espaços, influenciando diretamente no trabalho escolar.

Os alunos, porém, se apropriam dos materiais que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos. Assim é a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos que evidencia essa re-significação do material, que também expressa sua compreensão do mundo da escola.

*A lousa, o giz, o livro, a mesa, as carteiras... Acho bom, legal por causa que se não tivesse a lousa a gente não ia aprender, se não tivesse o livro a professora não ia saber onde tirar os exercícios e se não tivesse a cadeira a gente ia ter que fazer o exercício em pé. Eu acho o livro bom porque sem ele eu não ia ter exercício que fazer, os exercícios são fáceis de fazer, uns são meio difícil, mas... é muito bom (Carlos - aluno do 2º ciclo).*

Outra observação, também coerente é de que, ao serem abordados acerca do material pedagógico, relataram apenas aqueles presentes à sala de aula, o que leva a um questionamento acerca da existência de uma visão limitada para esse material e suas funções, acenando para dois caminhos.

O primeiro refere-se aos significados específicos do material situado em cada espaço da escola, ou seja, cada objeto é entendido a partir de cada ambiente, dos sentimentos impulsionados em sua utilização. Nesse sentido, o uso do vídeo, por exemplo, estimula momentos de descontração, sendo relacionado ao lazer e, ainda, por estar fora da sala de aula, não é compreendido como mediador do aprendizado.

O segundo caminho, que não nega o primeiro, mas vem para complementá-lo, indica que uma parte do material, aquele mais utilizado, está ligada a sentimentos de posse, com a legitimação daqueles mais presentes em seu cotidiano, por exemplo, o livro didático, esquecendo outros que raramente utilizam; no discurso do Beto (aluno do 2º ciclo), *é bom porque tem tanta gente que não tem condição de comprar um livro! Ai a diretora dá. É bom! É bom! Ensina a gente.*

As relações que permeiam os espaços e os objetos são aprendizados e preparam para as relações que serão vivenciadas no mundo adulto. Um exemplo disso está na divulgação de valores, como responsabilidade pelo material utilizado e sua conservação, que acaba culminando na imposição de limites em seu uso, como discute Enguita (1989:189):

*Os alunos aprendem assim a relacionar-se com o espaço e os objetos da mesma forma que terão que fazê-lo no trabalho adulto. Sua relação com o espaço escolar é igual, ou até mais estrita, que a terão como um espaço produtivo. Sua relação com o equipamento é presidida pela obsessão de que deve ser cuidadosamente conservado e a convicção de que não o seria se lhes deixassem agir livremente.*

Aqui são apontados os limites e avanços da circulação cultural, bem como as possibilidades de retomadas coletivas, ou seja, todos esses elementos fazem parte da trama relacional estabelecida na escola e orientam as ações, interações, elaborações de todos os que convivem nesse ambiente. Eles envolvem formas diversas de compreensão e internalização dos significados construídos, que evidenciam conflitos e contradições, mas, ao mesmo tempo, realizações, afinidades, prazeres e paixões.

A escolha e utilização do material mostram os caminhos percorridos na busca de possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, permitindo a ampliação das interações necessárias ao processo na busca de conhecimentos, construindo valores que

nivelam os indivíduos em supostamente iguais, negando as diferenças, homogeneizando os seus ritmos; valores que definem as visões sobre os outros e sobre o mundo, que orientam os conhecimentos, os saberes e as relações sócio-afetivas, que de um lado podem revelar confiança, afetividade e respeito, mas de outro podem estar imbricados em estereótipos e preconceitos.

A escola é entendida aqui como um espaço de ampliação de experiências, que acaba se constituindo no seio da convivência enraizada na realidade, social, econômica, política e cultural mais ampla.

As cenas descritas evidenciam que é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, a biblioteca, a sala de leitura, o auditório, a quadra e a sala de aula materializam a convivência rotineira dessas pessoas, estabelecendo variações quanto às formas como a relação se concretiza, dependendo do momento em que ocorrem, seja em atividades na sala de aula ou fora dela num clima diferente, com atitudes próprias, regras e transgressões.

Esses aspectos, no entanto, na maioria das vezes, não são percebidos pelos que integram esse ambiente, que reduzem o olhar às situações mais específicas do dia-a-dia e não estabelecem relação entre o cenário e as atitudes, ampliando ou limitando suas possibilidades.

Apesar da vontade dos profissionais que atuam na escola investigada, da preocupação explicitada a todo momento com a aprendizagem dos alunos, é preciso tomar consciência de que *tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório* (Giroux, 1987:33).

Finalizando, entendo que o papel da escola é orientar as aprendizagens e esses saberes, consolidando elementos de participação, respeito aos outros e a si mesmo, em aprendizagens éticas, morais e sociais. Isso implica compreensão e respeito às diferenças

culturais e sociais como atributos próprios às suas trajetórias de vida; remete à necessidade de rever concepções predefinidas, criando situações de aprendizagem, envolvendo os significados complexos e múltiplos das relações sociais, culturais e históricas que aproximam e distanciam os sujeitos da aprendizagem na escola.

### **3.6. A Política Cultural da Escola Permeando as Relações entre Pares e Não-Pares**

A discussão em pauta enfoca as manifestações decorrentes das relações entre pares e não pares e a forma como a instituição escolar interfere neste processo, ancoradas em dois conceitos principais - **política cultural** e **ação comunicativa** - manifestas na convivência entre os sujeitos no contexto da escola.

A dimensão de política cultural refere-se à forma como, institucionalmente, a escola se apresenta e, conseqüentemente, interfere nas interações desses atores sociais, mediante determinantes estruturais. Convém ter em mente a idéia de que esta não ocorre por efeito mecânico direto, mas pela mediação da cultura inculcada e absorvida, conforme análise de Giroux (1987), que mostra ser a escola um dispositivo cultural em conexão com relações de poder na transmissão de atitudes e valores.

A relação entre pares e não-pares é pensada a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas (1988), englobando tanto o “agir estratégico” que ocorre por meio das atitudes de dominação, como pelo “agir comunicativo”, envolvendo atitudes de solidariedade entre os sujeitos.

Desse modo, a intenção é explicitar como os sujeitos reagem em face do que lhes é imposto, uma vez que a pesquisa encontrou sinais de evidência de que a cultura escolar é valorizada em detrimento do capital cultural da comunidade escolar, constituindo-se como *locus* de dominação quando os atores sociais reproduzem a ideologia da escola. Em contrapartida, há os que se sentem incomodados, expressando, por meio da fala, atitudes e condutas de resistência.

### **3.6.1. O Jogo de Papéis na Organização dos Grupos**

Essa reflexão enfoca a escola, mais especificamente a sala de aula, como espaço, tempo e ritmo imbricados diretamente com outro aspecto, também importante - as relações - dando destaque à formação de grupos sociais, abordados a partir de dois aspectos: o primeiro, trata de enfatizar que é um ambiente rico em fenômenos relacionais, constantemente apresentando situações pautadas pela interação num clima amistoso, de solidariedade ou conflituoso, de competitividade, tanto entre os pares como entre os não-pares. O segundo aspecto tenta considerar que a formação dos grupos está repleta de características singulares, fruto da produção cultural e subjetividade dos sujeitos ou da imposição de valores estabelecidos pela cultura escolar.

Dessa forma, os sujeitos envolvidos no trabalho escolar constituem um grupo formal, que desenvolve as atividades e atitudes a partir das normas de conduta determinadas pela instituição escolar, mas que, de um modo ou de outro, são reelaboradas pelos grupos informais emergidas, a partir de comportamentos de resistência às regras que os regem, na construção de outras definidas por consenso grupal.

Assim, justifica a ênfase nas formas de organização das equipes no contexto da sala de aula, considerando a importância do papel desempenhado pelos grupos discentes no que concerne à re-significação dos espaços, tempos e ritmos, embutidos na tarefa de recriação da cultura.

Sobre a formação dos grupos para o trabalho pedagógico em sala de aula, a observação permitiu constatar que, de um modo geral, o docente interfere organizando as equipes de estudo, seguindo critérios elaborados por meio do pedagógico, na tentativa de facilitar o ensino-aprendizagem, visando a assegurar a cooperação entre os alunos.

É nesse sentido que, muitas vezes a professora, agrupa os alunos que considera mais “fracos” àqueles mais “fortes”, com o intuito de possibilitar a ajuda mútua na superação das

dificuldades. Convém assinalar que, ao buscar a opinião dos discentes, a maioria posicionou-se favorável ao argumento docente por considerar a ajuda do colega importante:

*... a professora bota de três em três ... ela escolhe o mais bom para ensinar os mais fracos porque é um aluno que já aprendeu, já tá num ... naquele mais alto ... que já tá preparado pra ir pra quinta série ... aí ... os mais fraco, eles têm que aprender mais ... a gente que tem mais ... um nível mais bom, a gente vai ensinando os mais fraco, aí eles vão aprendendo mais (Ana - aluna do 2º ciclo).*

Os estudantes entrevistados assinalam que os motivos pelos quais concordam com essas professoras estão relacionados à capacidade que alguns alunos têm de aprender para ajudar o colega a superar suas dificuldades, revelando assim que entenderam o propósito docente quando conseguem estabelecer esta seleção entre eles.

Na visão de alguns docentes, o que deve ser destacado na organização dos grupos é a aprendizagem, reconhecendo que alguns alunos ficam mais à vontade para tirar suas dúvidas com o colega, reforçando sua opinião acerca do trabalho em grupo e sua eficácia no processo pedagógico. Procura, então, estimular essas trocas e acompanhar o que estão fazendo nos grupos, se estão tendo alguma dificuldade, se o trabalho está mais centralizado em uns que em outros, enfim, como acontece a participação.

Estas professoras reforçam a atitude de cooperação entre os alunos e acabam anunciando publicamente quais aqueles que têm capacidade de liderar os grupos. Geralmente são os estudantes que prestam mais atenção às aulas e demonstram facilidade numa determinada área do conhecimento, e que passam a explicar e ajudar os seus pares. Segundo um dos docentes, esta seleção é importante porque os grupos ficam mais heterogêneos e também garante a integração de todos:

*Às vezes eu procuro escolher ... por exemplo, quando eu vejo que eles isolam um colega dentro de classe eu começo a ... fazer a formação de grupo. Quando eu vejo que eles começam a não chamar aqueles mais fracos, mais fracos assim ... que são tímidos ... eu procuro juntar com*

*aqueles mais desenvolvidos, que conversam mais, são mais desenvolvidos porque em toda sala tem aqueles que são mais ... perguntam mais, então, eu boto junto pra ajudar a desenvolver aquele colega que tem dificuldade (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

No entanto, esse tipo de organização, apesar de positiva em alguns aspectos, pode ser considerada negativa quando estimula a competitividade – ser o melhor aluno também faz parte do esperado por uma escola-modelo. Assim, quando se trata de socializar o grupo, a competição é instigada e os “melhores” alunos são sempre requisitados para os eventos, excluindo outros que não demonstram “bom” aproveitamento e/ou “bom” comportamento.

*São os que são melhores, os que tãõ se dando bem na classe, ai a professora forma a equipe, por exemplo, tem os meninos que se danam e a professora não bota na feira de ciências porque nós não vamos conseguir ganhar nenhum mérito. Eu acho bom, né? Porque a professora faz igual a uma seleção de futebol, ela bota os melhores, ai a nossa classe que é igual um time ganha mérito na escola ... tem que se esforçar para ter uma chance (Cláudio - aluno do 2º ciclo).*

É importante também ressaltar que uma boa parcela das professoras divulga esses valores: competitividade, a busca por títulos, enfim, procura levar o aluno a compreender, a aceitar e valorizar essas diferenças, que a participação do colega mais “forte” deve ser reforçada e que essa posição deve ser meta para todos, mostrando que é dessa forma que há progresso.

*Cada um fica com a sua responsabilidade de apresentar aquilo que vai ser dado dentro do projeto ... na hora da aula ... nas atividades de classe ... os mais fortes ajudam os mais fracos, responsabilmente! Todos com responsabilidade. Todos querendo, um saber mais do que o outro, ser sempre o primeiro, então, eles cumprem com o dever com a maior responsabilidade (Isabel - professora de 2º ciclo).*

Na escola, principalmente na sala de aula, o que se observa, na maioria das vezes, é a elaboração de regras e valores que objetivam construir atitudes disciplinadas de modo arbitrário impostas aos indivíduos que lá atuam. Desse modo, pode-se perceber que tanto educadores como alunos não têm consciência dos mecanismos usados na sua construção e por isso não apresentam explicação para seu uso, ocasionando relações pautadas por ameaças e punições, provocando tanto reações conformistas como de resistência.

A indisciplina e a bagunça podem ser entendidas como uma reação ao que é proposto pela professora. Nos postulados do “agir comunicativo”, de Habermas, o processo interativo surge como um momento de afirmação de posições particulares, mas que necessitam de uma negociação com as posições dos demais para que o entendimento seja possível. Já com o “agir estratégico” ocorre a utilização de mecanismos que controlam as ações dos sujeitos, assumindo uma forma de entendimento que na realidade é conformismo. Para Habermas (1989: 459), *à medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem contra os outros.*

Outros interesses que permeiam as atitudes docentes no que se refere à organização dos grupos é a desarticulação dos alunos mais indisciplinados, que se agrupam para estabelecer maior oportunidade para as conversas e brincadeiras. Essas ações consistem em separar os grupos formados naturalmente a partir das afinidades, separando os "bagunceiros" dos “comportados”, numa lógica que privilegia o bom comportamento e nega as possibilidades de uma reflexão mais acurada acerca das atitudes pautadas pela indisciplina.

Embora os objetivos dos professores sejam os melhores possíveis, essa intervenção no modo como os alunos se agrupam explica-se pela valorização da produtividade do ensino, pautada pela lógica instrumental e nega aspectos próprios do trabalho em grupo o encontro, o diálogo e a socialização.

Em outros momentos foi constatado haver professoras que permitem aos alunos se agruparem naturalmente, escolhendo aqueles com quem mais se identificam, mas no decorrer do semestre, vão modificando paulatinamente essa organização, como uma espécie de adaptação ao clima que deve prevalecer na sala de aula.

*Menino nessa idade é muito fácil, eles não fazem muito ... eu digo: vamos trabalhar em grupo e eles pegam as cadeirinhas e vão logo. Claro que tem as preferências, né? Os que sentam perto todo dia, tem os que são vizinhos no bairro, ai querem ficar juntos. Acontecem essas coisinhas! Nem sempre eu permito porque quando eu sinto que vai dar bagunça eu corto na hora (Isabel - professora do 2º ciclo).*

Quando essa organização é livre, os alunos acabam se agrupando por afinidade, dentre elas o aspecto gênero é comumente observado. Nesses sentido, na formação dos grupos, meninas e meninos não gostam de se “misturar”, mas, em sua maioria, quando a professora sugere essa integração, adotam comportamentos mais brandos e conformistas, não quebrando a suposta harmonia da sala. Outros, mais especificamente os meninos, não aceitam facilmente, alterando o que é proposto e subvertendo a ordem.

Com isso, os meninos preferem os meninos porque agüentam certos tipos de brincadeiras, podem se encontrar para brincar depois da aula, jogam futebol. No momento de trabalhar em sala de aula, também não é diferente, os interesses são comuns, alegando que ... *a gente acha ruim menino com menina porque a gente não pode falar de outras coisas. A gente não pode falar de segredo porque elas tão ali, ai se a gente falar elas saem espalhando* (Fábio - aluno do 2º ciclo).

Por outro lado, as razões para essa divisão por gênero, segundo as meninas, justificam-se quando revelam que os meninos são bagunceiros, não estudam e por isso não são interessantes para o grupo, além de serem mais agressivos:

*De dois em dois ... assim ... um menino e uma menina porque os meninos são muito bagunceiro e se ela botar dois meninos eles não fazem, não. É ruim porque ela [a professora] bota a gente com os meninos que a gente não quer ficar. As meninas tudinho não gostam. Ela [ professora] diz que a gente tem que ficar com os meninos. Ai o menino sai e a gente fica sozinha* (Suely - aluna do 2º ciclo).

Neste processo, os alunos atribuem uma nova leitura ao espaço da escola e da sala de aula, re-significam as regras, criam os próprios valores, resistem ao mundo instituído por esse ambiente, mesmo que a organização do trabalho em grupos, no dia-a-dia da prática pedagógica, não seja naturalmente conduzida por estes sujeitos, porquanto não é condição exclusiva para a interação, mas contribui como importante elemento no desenvolvimento da convivência.

Por conseguinte, a organização das atividades em equipe serve como apoio para as intervenções discentes no mundo da sala de aula, que vão desde alterações na organização

desse espaço, decorrentes da forma como as cadeiras devem se agrupar, até as maneiras de comportamento que parecem adentrar um ritmo mais leve e descontraído, modificando o tempo da sala.

Por fim, posso enfatizar que a organização do trabalho pedagógico em grupos estimula o diálogo, as trocas de idéias, abre espaço para laços mais fortes de amizade e solidariedade, mas que pode ser direcionada para atitudes de negação do trabalho coletivo e permitir a competitividade, atuando contraditoriamente, visto que a sua verdadeira função é unir os indivíduos e proporcionar atitudes conjuntas, pautadas pelo consenso.

### **3.6.2. Relações entre Pares**

Falar da escola como espaço sociocultural implica explicitar o papel dos sujeitos na teia das relações sociais que a constitui. Desse modo, busco explicitar como os estudantes e professores explicam a cultura vivida no seu cotidiano com seus pares, partindo do pressuposto de que, para o entendimento da cultura expressa no contexto escolar, faz-se necessário entender as ações e relações entre professores e alunos, envolvendo principalmente a sala de aula porque se trata de uma relação em contínua construção e reelaboração em virtude de circunstâncias determinadas pela instituição e consequentemente produzindo conflitos e negociações, isto é, fazendo da escola uma permanente construção social.

### 3.6.2.1. Quando os Alunos Interagem Divididos entre a Solidariedade e a Competição

As relações entre os alunos do 2º ciclo acontecem num clima de amizade e companheirismo. Os depoimentos anunciam sempre momentos agradáveis de encontros, brincadeiras e deixam transparecer na integração o respeito ao outro e a si próprio. Um aluno retrata esses singulares encontros ... *somos bons amigos. Quando um tá triste o outro vai consolar. Quando um tá brigando o outro vai separar* (Pedro - aluno do 2º ciclo).

Essas relações também são diferenciadas em função dos espaços, tempos e ritmos propostos pela escola. O intervalo, por exemplo, constitui um momento rico para perceber o clima de amizade em que as relações acontecem. Em contrapartida, na sala de aula, em algumas situações, os interesses mudam e o modo de tratar o outro também passa por alterações. Essa contradição está implícita neste depoimento:

*Quando a gente vai brincar, não é batendo, não é puxando os cabelos, a gente só brinca assim ... de coisas boas... brinca de elástico, de pega-pega, de bola ... mas, tem uns que se dão bem, outros se dão mal. Se dão mal é porque quando a professora pergunta alguma coisa, eles não responde logo, eles têm que olhar pro papel pra responder e todo mundo fica mangando quando o outro não sabe* (Denise - aluna do 2º ciclo).

A escola estimula a competição, considerada por muitos condição para a vida em sociedade, no entanto desequilibra as interações e torna-se condutora à agressividade, ao desrespeito com o outro, construindo parâmetros de vida permeados pelo individualismo e pelo conflito, como enfoca o discente:

*Ah! É sempre legal! Ah! Nós brinca ... faz as coisas na hora do recreio, brinca de pega-pega, só que teve um dia que eles não queriam deixar eu brincar só por causa que o [fulano] tava brincando e não queria que eu brincasse porque eu não deixei ele fazer o dever pelo meu , mas eu gosto deles. Teve um dia que eu tava lá na quadra sozinho e não tava com vontade de fazer nada e eles me chamaram para brincar aí eu fiquei alegre* (Júnior - aluno do 2º ciclo).

Outro momento que também colabora para separar os grupos e reafirmar a competição se dá nos processos de avaliação. A hora da prova é aquela em que se diz: amigos, amigos! Negócios à parte! Os alunos são, inicialmente, organizados em cadeiras enfileiradas e proibidos de conversar ou levantar que é para não favorecer a cola ou pesca. No entanto,

existem as exceções, as ajudas sorrateiras, as borrachas copiadas que circulam revelando que em certos momentos pedagógicos, a ajuda ao outro não é permitida e mesmo assim existe de forma camuflada.

*As meninas são muito quietas e os meninos só vive se danando na sala, brigando, jogando de bola quando a professora sai. A nossa amizade é boa porque um vai ajudando o outro nas questões das atividades, nos trabalhos, menos na prova.. A gente briga pouco, se ajuda muito e brinca muito (Ana - aluna do 2º ciclo).*

Ainda observo que as questões de gênero são percebidas no trato com as relações entre os alunos, visto que os grupos estão mais voltados para a homogeneidade; os meninos procuram dialogar mais com meninos que, segundo eles, compreendem seu jeito, suas idéias e assim têm maior afinidade. O mesmo acontece com as meninas, que gostam de falar sobre coisas que no momento não se constitui em interesse dos meninos, fator que parece comum a esta faixa etária.

Essa separação se faz em função dos componentes do mundo vivido, reproduzidos por meio das interações dos sujeitos. Segundo Habermas (1989:498), *esses processos de reprodução cultural, de integração social e de socialização correspondem, como componentes estruturais do mundo da vida, a cultura, a sociedade e a personalidade.*

*A minha amizade com as minhas colegas é muito boa. Eu fico do lado das meninas porque separa os meninos das meninas. Eu empresto as minhas coisas aos meninos, às meninas, à minha professora e eles me emprestam também. Cada um senta na cadeira que quiser, a professora não coisa [interfere] ... os meninos ficam do lado de lá porque eles querem ficar (Denise - aluna do 1º ciclo).*

Nas relações com seus pares, os alunos de 2º ciclo desenvolvem uma gama de reações interativas que passam por várias situações tais como: “entregar” o colega, tentar impedi-los de pescar em dias de prova, agredir fisicamente de forma leve, mas que também consola quando o outro está triste, tenta passar a pesca na hora da avaliação, emprestar o material escolar e a partir daí é que se vai definindo como uma convivência pautada no “agir comunicativo”, com as condutas solidárias ou no “agir estratégico”, com as condutas de agressividade e competitividade.

Habermas (1988) alerta para a reflexão de que, mesmo havendo a opção intencional pelo mecanismo que vise ao acordo, não se pode imaginar que, num ambiente tão complexo quanto o da sala de aula, a ação comunicativa seja a forma exclusiva do “agir”, onde a comunicação ocorra sem nenhum transtorno.

Essas situações ajudam a compreender as contradições entre o que se propõe para o trabalho educativo institucionalizado, a incorporação das normas sociais, da cultura socialmente legitimada e o que acaba se efetivando no dia-a-dia da escola, quando os sujeitos dão sinais de que estão vivos, demonstrando que sentem, pensam e conseqüentemente reagem.

No período da minha convivência com estes estudantes, percebi que a interação deles assume o caráter de “agir comunicativo”, quando as ações são de solidariedade, de incentivo à participação, de preocupação com as dificuldades pelas quais alguém está passando; e o de “agir estratégico”, quando é de agressividade, deslealdade e competitividade.

Desse modo, a convivência entre os discentes acaba por encaminhar-se por uma destas opções. Felizmente, uso essa expressão porque ultimamente tem-se apresentado com frequência cenas de violências na escola e os resultados apontam que a relação entre os alunos se dá mais pelo “agir comunicativo”, uma vez que a troca de carinho, o companheirismo, a ajuda mútua e a solidariedade estão mais presentes no cotidiano do contexto escolar investigado.

### 3.6.2.2. As Professoras e suas Formas de Convivência

As relações desenvolvidas pelos professores parecem construídas a partir do compromisso profissional, limitando suas interações às atividades da escola e apresentando-se como passageiras, sendo enfocadas nos planejamentos, nas datas festivas, nas tarefas que devem ser desenvolvidas no coletivo, resumindo-se a ... *dizer bom dia! Boa tarde! Pedir ajuda, ajudar a elas é o suficiente pra mim. Eu não tenho problema com ninguém, não* (Lara - professora do 2º ciclo).

A afinidade maior acontece entre aqueles que trabalham em salas equivalentes, visto que estão mais diretamente ligados, seja nos estudos, nos planejamentos ou na hora de tirar as dúvidas, mas, quando se trata de professores de outros ciclos, existe certo afastamento.

*Quanto aos professores ... tem uma interrogação porque da minha parte todos são amigos, eu não tenho o que falar, não. Quanto aos outros eu não me envolvo, não e nem sei. Eu converso com todos, sou amiga de todos, mas dos outros eu não sei, não observo, não* (Isabel - professora do 2º ciclo).

A voz de uma docente traz uma reflexão acerca desse distanciamento e argumenta que o profissional da educação hoje é muito atribulado por tarefas, além de esticar o máximo possível a quantidade de horas trabalhadas para garantir um rendimento, pelo menos que assegure sua sobrevivência, e por isso acaba preso numa correria, reduzindo seu tempo e dificultando o entrosamento maior com seus companheiros de profissão.

*O professor corre muito por causa de outros compromissos, além de dar aula, e por isso acaba tendo um distanciamento muito grande. O momento que a gente se encontra mesmo é nesses projetos porque a gente troca idéias, conversa mais um pouquinho, mas no dia-a-dia cada um entra na sua sala e faz o seu papel* (Isabel - professora do 2º ciclo).

Desse modo, o conjunto de justificativas que retratam as interações cotidianas das professoras indicam uma centralidade no trabalho pedagógico, tornando-as reféns do processo ensino-aprendizagem por meio dos quais assume um caráter desarticulador de uma convivência rotineira mais próxima entre estes pares. Conclui-se, portanto, que a ação comunicativa permite redefinir os desafios da educação escolar de forma emancipatória a

partir da construção da autonomia dos sujeitos em interação na produzindo e efetivando o trabalho pedagógico.

### **3.6.3. Relações entre Não-Pares**

Este ponto enfatiza as ações e relações, combinadas ou impostas, desenvolvidas entre estudantes, professores, núcleo gestor, SEDUC e pais que, de um lado, abordam a dimensão institucional voltada para o cumprimento de normas e valores preestabelecidos, e de outro o cotidiano escolar marcado pela interatividade dos que habitam esse universo.

Desse modo, a estrutura escolar é percebida de forma muito mais ampla, compreendendo não apenas as relações ordenadas e arranjadas mas, ainda, todas as que emergem da sua existência, de suas características e dinâmicas próprias. Destaco, portanto, uma abordagem que considera a escola como um espaço social instituído, regido por normas de instâncias externas, onde efetivamente ocorre disputa de interesses de grupos sociais divergentes, resultado das interações dos sujeitos.

#### **3.6.3.1. A Convivência entre Alunos e Professoras no Cotidiano da Escola**

As observações no cotidiano escolar indicam que, apesar da contribuição das concepções pedagógicas críticas, ainda persistem de forma decisiva a visão e a prática da educação como imposição do educador sobre o educando. Para Giroux (1987:89/90),

*... se professores e alunos operam em condições adversas, faltando-lhes tempo para trabalhar coletivamente de uma forma criativa, ou se não algemados a regras que os enfraquecem, então essas condições técnicas e sociais de trabalho devem ser compreendidas e tratadas como parte da dinâmica da transformação e da luta.*

A postura pedagógica assumida pelo professor, que procura efetivar a ação da escola sobre os alunos, deve ser entendida como uma via de dois sentidos e, para McLaren (1997:258),

*significa manter uma atenção crítica não apenas à relação do professor com o aparato de poder estabelecido, mas também aos medos, resistências e ceticismos que os estudantes de grupos subordinados trazem com eles para a sala de aula.*

Embora a professora nem sempre perceba, a sua ação pedagógica reflete interesses ideológicos, que muitas vezes acabam reforçando a cultura dominante, mediante uma versão autorizada do que é permitido ou não. Na opinião discente:

*Ela [professora] dá bom ensino a criança, trata bem e empresta as próprias coisas dela pra gente fazer os trabalhos. A professora é muito boa, trata os alunos muito bem, mas tem hora que os alunos faz mangol [mangar é uma expressão cearense que corresponde a pilhéria] dela e ela fica muito brava e passa muito dever por causa dos alunos, mas ela é uma professora boa. Eu acho ela besta porque quando ela tá zangada, ela não deixa nem a gente ir beber água, mas isso é também por causa da diretora que a criança não pode sair nem pra ir beber água (Elisa - aluna do 2º ciclo).*

A professora elege ações dentro da sala de aula com o intuito de concretizar o que a escola determina e conseqüentemente garantir atitudes de aceitação, envolvendo desde estratégias mais leves, como chantagens e ameaças, até atitudes mais pesadas como mandar para a diretoria ou chamar os pais.

*É normal o tratamento dela [da professora], mas quando os alunos implicam, implicam, o tratamento começa a ser rigoroso, um exemplo: uma pessoa é calma, aí ela também é calma com o aluno. Se o aluno começar a implicar com ela, aí ela [a professora] também começa a implicar com ele [o aluno], até ele se acalmar. Acho esse tratamento que ela faz ... é... bem inteligente. Quando o aluno trata ela mal, ela também tem que tratar ele mal até ele se acalmar, aí na hora que ele se acalma ela também se acalma e se ele continuar ela chama os pais (Cláudio - aluno do 2º ciclo).*

*Quando o aluno não tá aprendendo, ela [professora] fica num canto só com ele, pra tentar coisar mais ele ... pra ele aprender. Ela trata muito bom. Ela nunca gritou com a gente. Quando a gente se dana, ela não grita. Ela só faz dizer: se você se danar mais uma vez, você vai pra diretoria ... ai, ela leva logo (Elisa - aluna do 2º ciclo).*

Portanto, tratar das relações desenvolvidas na sala de aula, ancorada na Teoria da Ação Comunicativa, adquire significativa importância para entender as relações entre não-pares

pois, à medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem sobre os outros (Habermas:1989:459).

A instituição escolar tenta fazer do professor - em muitos casos até faz - o porta-voz de toda a sua ideologia, fazendo com que se reforcem em sala de aula os valores, ideologias e princípios estruturais ... para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes, muitas vezes usam a voz do “bom senso” para emoldurar atividades pedagógicas diárias (McLaren, 1977:253), podendo ser percebido no depoimento docente:

*Eu sou um pouco liberada e um pouco ... eu sou assim oh! Às vezes eu libero com limite, eu sou amiga, eu sou exigente, eu cobro a responsabilidade em primeiro lugar. Sabe aquele história que brincando é que se aprende? Pois eu ensino nesse método. Eu brinco, mas eu cobro porque eu quero um bom resultado. O meu objetivo é que no final do ano todos passem, que sejam o melhor, não que seja uma crítica se alguns têm problema é porque eles já vieram com problema. Então, eu digo para os alunos: gente, eu não sou uma professora, eu sou uma amiga. Eu brinco, com vocês, mas eu também quero o estudo. Isso é o que eu digo quando vou começar a aula. No final do ano eu vejo eles dizerem as brincadeiras que eu digo, quer dizer, a convivência influi muito. Pelas minhas brincadeiras eu domino muito bem a minha sala, quer dizer, eu faço o que os alunos gostam (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

O espaço escolar acaba por estabelecer padrões de comportamentos a serem seguidos sem levar em consideração a cultura dos atores sociais que povoam esse universo, configurando-se como um ambiente que não valoriza o indivíduo como sujeito produtor de cultura, que traz consigo um arrazoado de experiências adquiridas ao longo de suas vidas, incentivando, assim, alunos e professores a assumirem posturas e adotarem determinadas ações.

Procurei conversar com os alunos para saber a opinião acerca desses tipos de atitudes, as quais referem-se à imposição da cultura escolar . De um modo geral, eles concordam, justificando que as normas escolares existem para serem cumpridas, ressaltando que deve haver punição para quem transgredi-las.

*A professora grita porque tá se esforçando pra ... os alunos passar no final do ano e assim o trabalho dela não foi em vão, né? O trabalho dela de professora foi sério. Ela grita um pouquinho, mas ela é boa. Ela é uma professora boa. Ela grita com os alunos que se dana muito, faz muita bagunça. A professora ensina aquilo que tem que ensinar, tem as suas*

*horas de reclamação, mas também tem suas horas de ruindade porque ninguém é perfeito (Cláudio - aluno do 2º ciclo).*

Dessa forma, os estudantes posicionam-se com a idéia de que a professora deve ser exigente, que é responsável pela sua aprendizagem, mas explicitam que não gostam de ser tratados dessa forma e não enxergam outra opção a não ser aceitar, já que são direta ou indiretamente coagidos a incorporar o que lhes é imposto:

*Ela [a professora] é boa! Excelente! É boa pro nosso futuro. Ela ensina ... nós não sabe uma matéria aí nós aprende e quando crescer vai ter emprego. Ela trata bem, mas às vezes ela é ignorante, ela fala alto! Grita com a gente. Eu gosto duma professora que fala baixo, não grita, só que às vezes ela grita. Eu não gosto, não, mas eu agüento porque não tem outra professora e se eu for falar a diretora e a minha mãe vai dá razão a ela (Flávio - aluno do 2º ciclo).*

Sem ter a intenção de caracterizar o professor como algoz, esta reflexão mostra a necessidade crucial de mudança na postura dos educadores, pois, conforme o constatado na pesquisa, no cotidiano da sala de aula, predominam os modelos de ensino que acabam privilegiando as ações normativas e de dominação.

Vale destacar que as atitudes que permeiam a convivência entre alunos e professoras no cotidiano da sala de aula estão pautadas nas condutas solidárias do “agir comunicativo” quando, a quase todo momento, estes sujeitos expressam carinho, preocupação com as dificuldades e assumem o caráter de “agir estratégico” quando as docentes parecem mais preocupadas em manter a ordem do que em informar e educar, desencadeando atitudes de dominação e agressividade.

Concluo o presente segmento, opinando no sentido de que a interação contém elementos contraditórios, que podem contribuir tanto para marginalizar como para fortalecer os sujeitos nas suas relações, uma vez que a escola é um espaço que propicia trocas culturais, influências mútuas estabelecidas pelos sujeitos nas suas relações.

Essas trocas, quando se dão de forma democrática e espontânea, tendem a enriquecer os sujeitos, resultando numa colaboração coletiva na construção da própria essência escolar – o

saber. No entanto, quando o processo não caminha pelo prisma da comunicação, quando as relações não se desenvolvem dentro de um ambiente verdadeiramente democrático, então pode ocorrer a superposição de uns em detrimento dos outros.

### **3.6.3.2. A Interação dos Alunos com o Núcleo Gestor**

Perceber o núcleo gestor sob a óptica discente é tentar compreender como são as relações vivenciadas por esses sujeitos nos espaços da escola, sem, no entanto, deixar de considerar as vozes dos outros atores.

Na perspectiva do aluno, a função daqueles que gerenciam a escola é educar nos aspectos comportamentais e na ordem que deve sempre manter na escola, não distinguindo muito da função docente...*o tratamento é que nem da professora. Se um aluno chega perto dela, esbarra nela, aí ela começa a falar alto com ele, pra ele parar com isso, que isso é mal educado* (Cláudio - aluno do 2º ciclo).

Os seus discursos revelam nas entrelinhas que a escola é responsabilidade do núcleo gestor, relacionando-a com situações nas quais é visível a apropriação do espaço. Isso parece evidenciar que esses sujeitos não conseguem fazer uma leitura mais ampla de que a escola pública é diferente de um espaço privado e que por isso não possui único dono, mas é de todos os que fazem a comunidade.

Assim, os alunos argumentam que tudo na escola é “dado”, numa relação pautada pela ajuda e agradecimento... *ajuda quando a gente precisa. Dá os material pra gente estudar ... dá vaga pra gente poder estudar por causa que eles são tipo o dono da escola* (Júnior - aluno do 2º ciclo).

McLaren (1977), quando discute as relações, acentuando existir uma cultura forte e superior na escola, que certamente não é a discente, me ajuda a entender que os valores e práticas diárias de grupos do meio popular, economicamente excluídos da sociedade, estão de certa

forma aprisionados pela legitimação de parte da cultura e controle autoritário, presente no discurso da classe média como forma de auto-afirmação.

Ainda, dentre as atuações no núcleo gestor, os alunos chegam a concordar com a punição diante da transgressão de normas, mas, em outras situações, como aquelas vividas na sala de aula, não admitem certas regras, como, por exemplo, aquelas que proíbem a saída da sala para beber água ou ir ao banheiro no momento da aula.

*Eu acho que tinha de liberar a criança pra ir beber água e com dois ou três minutos voltar. Quando o aluno diz palavrão, faz isso, faz aquilo, faz o diabo a quatro ela dá uma suspensão, eu acho que tá certo! Ela chama os pais, eu acho que tá certo (Ana - aluna do 2º ciclo).*

Outra atitude do núcleo gestor, também referendada pelo argumento discente, é quando leva ao conhecimento dos pais as atitudes indisciplinadas de alguns alunos ... *porque assim o pai fica sabendo o que o filho fez e a diretora tem que entregar mesmo* (Fábio - aluno do 2º ciclo), que revela a reprodução do discurso da escola diante da valorização do bom comportamento em detrimento de atitudes de transgressão.

Na concepção da professora, existe um distanciamento do núcleo gestor em relação aos alunos, ou seja, as relações que acontecem entre esses dois grupos são aquelas direcionadas apenas para a disciplina. Nesse sentido, ... *vejo muito o aluno na direção quando ele é reclamado de alguma coisa, aí quando eles reclamam de alguma coisa eu digo: vão lá na direção! Mas eu vejo uma distância muito grande entre direção e aluno* (Lara - professora do 2º ciclo).

Argumenta ainda que esse distanciamento acontece pela ausência da diretora – da sala de aula - refletindo acerca da organização do trabalho na escola, das funções assumidas e conseqüentemente acerca das dificuldades ensejadas por algumas mudanças referentes aos papéis desempenhados pelos membros desse núcleo.

*Eles respeitam ... medo não é porque hoje em dia a criança não tem mais medo ... eu observo assim, eles não procuram a direção porque eles não convivem com a diretora. Ela é uma diretora completa, mas só que a ausência dela não dá pra eles chegar perto. Se alguém chegar na escola e perguntar o nome da diretora, ainda hoje eles confundem. Não são todos*

*porque a gente trabalha, mas por quê? A convivência dos alunos com a diretora é pouca. As outras diretoras vinham mais na sala conversar, mas agora mudou. A diretora é mais ocupada com o trabalho, esse negócio de articuladora, coordenadora ... essa mudança com muita gente ausentou a diretora da convivência com os alunos (Lara - professora do 2º ciclo).*

O próprio núcleo gestor relata uma ação discente que traz essas questões à tona, quando um aluno questiona as atitudes da professora ao assumir a função de diretora, que exige mais tempo dela e com isso limita seu entrosamento com o restante do grupo:

*... quando eu assumi a direção chegou um aluno e disse: como a senhora está diferente! No que é que eu estou diferente? Porque a senhora não tem mais tempo de ir pro pátio conversar com a gente na hora do recreio, porque a senhora não vai mais na sala conversar com a gente ... a senhora é todo tempo ocupada e preocupada aí ... e a gente tá sentindo falta do seu aconchego (Salete – membro do núcleo gestor)..*

Um aspecto também integrante do discurso do núcleo gestor diz respeito ao estigma que os adolescentes e jovens carregam no que concerne à violência. Não é que não aconteçam muitos casos de envolvimento com drogas e ações agressivas, mas esses rótulos às vezes são generalizados para os que estudam na rede oficial, o que acaba estabelecendo um clima de conflito entre os responsáveis pelo “bom” andamento da escola e as “supostas” ameaças à ordem, como expressa o depoimento:

*Uma vez a gangue chegou aí no portão ... inclusive tinha ex aluno nosso, aí eu disse: oi! Meu filho, como vai? E num instante foram embora, mas nunca me fizeram mal ... todo mundo me chama de louca porque eu faço isso ... diz que eu corro muito risco, mas esta é a maneira como eles são tratados ... eu brigo ... digo as verdades a eles ... trago aqui pra minha sala e não tenho medo ... digo abertamente, no dia que eu tiver medo de um de vocês eu saio daqui! Eu não passo a mão na cabeça, não ... quando é preciso eu dou suspensão ... eu dou transferência ... sai daqui dizendo: cuidado professora ... eu digo que cachorro que late não morde ... eu mando calar a boca e pensar porque só valoriza a escola quando perde ... então, graças a Deus ... Nossa Senhora me protege muito ... agora, eu digo muito que se deve ter cuidado quando vai abrir a boca ... o que vai dizer a eles ... então, na minha visão o relacionamento do núcleo gestor com o aluno é muito bom (Salete - membro do núcleo gestor).*

Por último, ressalto que professoras, alunos e núcleo gestor operam segundo a cultura que validam como legítimas, muitas vezes são adversas, e por não tentarem trabalhar

coletivamente considerando essas diversidades, de uma forma criativa, sem se deixar algemar pelas regras que enfraquecem os processos democráticos, acabam desenvolvendo relações baseadas em intrigas e conflitos, mesmo de forma silenciosa.

### 3.6.3.3. A Interação das Professoras do 2º Ciclo com o Núcleo Gestor

Quando se trata da relação entre professores e núcleo gestor, os depoimentos convergem para situações pautadas pelo bom relacionamento, sem, no entanto, resultar em um entrosamento mais direto. A falta de tempo para o encontro e para o diálogo é, na opinião da maioria, o grande vilão desse distanciamento entre os gestores da sala de aula e os da instituição escolar, uma vez que *a aproximação da direção é muito pouco, mas não por falta de acesso, mas por falta de tempo, mas tudo que a gente fala ela nunca diz não. Então, eu ... da minha parte, eu não tenho o que dizer e nem nunca ouvi ninguém falar nada* (Geórgia - professora de 2º ciclo).

No entanto, há os momentos para discussão, visto que é um ambiente dinâmico, cheio de regras. A docente revela que nessas situações o relacionamento não é muito agradável e descreve, nas entrelinhas do seu discurso, que, da mesma forma como a escola propõe um aluno-modelo existe uma perspectiva também em torno do professor ideal, quando explicita que *é muito bom, procuro fazer o meu trabalho certinho, procuro cumprir as minhas atividades, acho que o meu trabalho é acreditado na direção da escola, né? Procuro fazer o meu papel* (Isabel - professora de 2º ciclo).

Assim, no espaço escolar, como em outros lugares de trabalho coletivo, as relações são construídas num misto de amizade, companheirismo, competição e conflito. Os indivíduos cobram o compromisso e o respeito, mas são também avaliados nas atividades que executam. Nesse contexto, o trabalho pedagógico é influenciado pelas expectativas da escola e da comunidade, bem como a imagem do docente está intimamente vinculada aos seus resultados, o que é justificado pelo seguinte argumento:

*Você ver no caso das professoras “mais um” ... elas me procuram e dizem que o povo diz que elas não fazem nada ... eu digo: minha filha, você já viu alguém que não está na sala de aula com os alunos fazer alguma*

*coisa? Então minha filha, não venha conversar! Não escute! Você não tem consciência do que faz? Desde o tempo que eu era professora que eu ia pras reuniões a história era essa mesmo ... era o diretor falando ... agora até que diminuiu ... era o diretor jogando a culpa no professor, era o professor jogando pedra no diretor ... parecia que não era colega ... um dia quase que eu fui linchada porque eu disse que não existia diretor ruim ... porque se eu cumpro a minha obrigação, eu duvido que alguém pegue no meu pé ... então, ainda penso da mesma maneira, como penso que cada um dos professores deveria vir tirar um mandatozinho pra saber o que é bom (Vera - membro do núcleo gestor).*

Em outros momentos, o discurso do núcleo gestor evidencia a concepção de que a escola é constituída por um coletivo, que deve trabalhar sempre integrado e que só funciona com harmonia quando seus membros cumprem seus deveres, bem como quando lutam por seus direitos, negando a visão que muitos costumam atribuir àqueles que administram um determinado espaço, de que detêm o poder e por isso pode agir com autoritarismo.

*Com os professores eu procuro sempre passar da mesma maneira ... nós trabalhamos com o mesmo objetivo ... nós temos que ter consciência dos nossos direitos e dos nossos deveres também! E nós temos que mostrar isso nos nossos atos ... não é ser a toda poderosa, não ... eu sou a sua colega, embora seja muito difícil você encontrar pessoas que lhe vejam nessa função e achar que você não é colega dela ... infelizmente é isso (Vera - membro do núcleo gestor).*

Essa outra perspectiva, que felizmente ocorre na escola, implica superar a visão homogeneizante e estereotipada dos que dirigem uma instituição pública, dando-lhe outro significado. O que cada indivíduo demonstra, ao adentrar os muros da escola, é reflexo de suas culturas e consciências oriundas do mundo da vida.

Desta forma, acerca das relações entre professoras e núcleo gestor fica explícito que para estes sujeitos a interação está voltado mais para o desenvolvimento de suas tarefas do que para a construção coletiva, pautada no diálogo, sem esboçar nenhum esforço para transformar os arranjos e a organização material da escola.

### 3.6.4. Escola e SEDUC - as relações interinstitucionais

As entrevistas realizadas com professores da escola investigada trouxeram elementos fundamentais na discussão acerca do papel da SEDUC e de suas relações com os sujeitos membros da escola pública, que vem contribuir para a análise de suas intervenções no processo educacional, principalmente nas mudanças estabelecidas nos modelos de ensino.

Descortinar o cenário da escola na tentativa de compreender as reações dos sujeitos ante a SEDUC faz-se importante nessa discussão, partindo do pressuposto de que as relações pedagógicas são mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais, numa relação quase sempre pautada pela dominação.

As vozes da escola são escutadas quando se interpreta não só os discursos dos sujeitos mas também os fazeres, as atitudes, enfim, o desenrolar do processo educativo. Para isso, é preciso vê-los sem interesses particulares e buscá-los nos lugares, nas formas, nos gestos, nas falas que dão forma ao currículo, dentro do cenário político e institucional próprio desse ambiente. Para McLaren (1977:252), *o conceito da voz da escola, por exemplo, ajuda a iluminar ideologias particulares que estruturam a disposição das salas de aula, que conteúdos são ensinados, quais são as práticas sociais que os professores devem seguir.*

Dessa forma, o que consigo perceber nos depoimentos acerca dos relacionamentos construídos entre o referido aparato estatal e a escola são ações pautadas pela dominação, desenvolvidas por relações hierárquicas e autoritárias, o que acaba desencadeando certa pressão nos sujeitos que expressam sentimentos de angústia diante das decisões da SEDUC para as quais não se sentem preparados.

*Olha! A SEDUC ... eu acho que eles empurram, certo? Não quer nem saber ... eu acho que eles não sabem nem explicar nada. Ela empurra e nós da escola temos que receber ordem de onde veio. A ordem vem lá de cima, passa para o segundo, passa para o terceiro, nós somos o quarto. Nós somos receptores apenas, mais nada. Não temos explicações, nem um diálogo. Então, nós temos apenas que cumprir ordens. Dê seu jeito! Se vire! Quando tem uma mudança que é da responsabilidade deles, eles vêm pra cá e não sabe nem explicar. O sofrimento da gente é receber o que a gente não sabe. O relacionamento deles com a escola é bom, os direitos e deveres são cumpridos ... a diretora recebe e transmite ... sempre foi assim*

*aqui ... todas que entraram, até agora, eu sempre vejo que não falta nada aqui. Tudo que você imagina aqui tem. Então, pra isso você ver que tem um bom relacionamento (Geórgia - professora do 2º ciclo).*

Em consequência do modo autoritário como a SEDUC toma as decisões acerca do processo educativo e por estarem ocorrendo na forma de produção e difusão da cultura, constata-se uma descentralização do papel da escola com a desvalorização de sua autonomia, embora a posição da escola ainda permaneça relevante no que concerne a sua efetivação. Há de se entender que esse processo se dá nas relações intersubjetivas dos envolvidos e que tem como objetivo re-significar os entendimentos acerca do que é estabelecido como “norma” e “lei” determinadas pelo aparato estatal.

Desse fato decorre um dos aspectos da discussão - o reconhecimento de que a escola ao mesmo tempo que absorve as normas e a burocracia determinada pelo Estado, via SEDUC, simultaneamente, constitui-se num ambiente rico em interações, num fervilhar de ações e relações que atuam para transformá-la e redefini-la a partir da sua contracultura.

Assim, no dia-a-dia da escola, o sujeito é direcionado por parâmetros estabelecidos por esta instituição - SEDUC, no entanto esta tarefa não se realiza de modo passivo, pois todo o processo caracteriza-se pela dinâmica das interações, pela resistência ou aceitação dos sujeitos às ações desenvolvidas na escola.

Outro aspecto também delineado pelo discurso docente refere-se às críticas acerca das responsabilidades que a SEDUC muitas vezes deixa de lado e que, auxiliada pela mídia, acaba transferindo para a sociedade, como expressão da política neoliberal, pela qual o Estado tende a desvincular-se da função até então assumida de “Estado do bem-estar social” e procura reduzir sua atuação o máximo possível para que a sociedade civil tome essa responsabilidade nas mãos. Dessa forma, campanhas como “Ano do Voluntariado”, “Amigos da Escola” afirmam essas reflexões.

*A SEDUC tá tirando a responsabilidade dela e querendo colocar na sociedade, exatamente com aquela propaganda ‘amigo da escola’. Como a responsabilidade é do Estado, com aquela propaganda ele tá tirando toda a responsabilidade das costas deles e colocando pra sociedade. Eles não tão preocupados com o aluno. Eles fazem aquela propaganda de*

*escola de qualidade, mas eu acho que eles não são preocupados, não. Eles estão preocupados com quantidade! Olha! Eu não tenho muita ... eu não tenho muita coisa, não ... porque não me interessa saber se eles tem ... se eles dão uma ... uma assistência especial a escola, não. Não tenho conhecimento, não. Além de eu não ter esse conhecimento, eu nunca procurei saber se existe esses bons olhos em relação a esta escola, não (Lara - professora de 2º ciclo).*

Nesse contexto, a análise acerca do trabalho educacional demanda repensar toda a estrutura vigente, para que seja possível articular as mudanças numa concepção de que a educação está diretamente imbricada nas atuações políticas mais amplas adotadas em nossa sociedade, podendo tanto agir para legitimá-las como para transformá-las.

As atuações da SEDUC, nessa perspectiva, caracterizam-se pela antidemocracia e, por isso, acabam desconsiderando os interesses da maioria em prol dos interesses do Estado. Esse, por sua vez, no lugar de assumir sua função de representante do povo passa a representar os interesses de uma minoria que detém o poder.

Assim, essas relações são constantes nas escolas, criando um distanciamento entre os sujeitos que a constituem e aqueles que traçam os planos e a direcionam, que terminam por padronizar um projeto não considerando as diversas realidades, nem respeitando sua autonomia. No argumento docente:

*Esse trabalho é tão distante da gente! É uma coisa tão longe! Tão longe, mesmo! Ninguém tem contato ... é distante! Vem muito as ordens! Ordens assim ... pra serem cumpridas ... é uma administração muito longe, deixa muito a desejar, desorganizada! As colegas que vão lá atrás de direitos são tratadas como cachorro, ninguém sabe informar nada! Isso é ... uma desorganização total! Eu ingressei no concurso, recebo o meu pagamento no extrato e não tenho contato nenhum com SEDUC! Sei das pessoas que vêm dar treinamento que são enviadas pela SEDUC. Só! (Isabel - professora do 2º ciclo).*

Nesse sentido, a escola pode constituir-se num aparato estatal que trabalha para sua legitimação ou numa lógica dialética que desmonta esse sistema, como lembra Romanelli (1994: 24), quando enfatiza que a escola pode constituir-se em *uma forma de privilégio, pois utiliza mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural, não tendo sido*

*capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho.*

Outro problema que acaba distanciando a escola da SEDUC refere-se à burocracia que trava o processo, tanto na aquisição de material para a escola como no momento do contato, da conversa, do entendimento. O depoimento do núcleo gestor retrata a dificuldade no entrosamento mais direto com esse órgão:

*Com a SEDUC e CRED eu me dou muito bem ... só naquelas dificuldades que você sabe ... que é aquela burocracia sem fim, mas geralmente tudo o que eu peço ... é difícil conseguir, mas quando é possível ... quando não é ... é porque não existe possibilidade porque você sabe que sempre tem mais um acima da gente ... muitas vezes a gente não é atendido porque também tem alguém mais acima que não tá liberando também (Salette - membro do núcleo gestor).*

A escola define seu papel social a partir das ações estabelecidas no cotidiano escolar fortemente influenciadas pelas decisões da SEDUC, mas que não resultam somente dessas medidas, por estarem envolvidas numa reconstrução, numa teia de relações e subjetividade. Nesse sentido, constitui um misto de legitimação da cultura contra-hegemônica, como espaço reconstruído por esses sujeitos e, ao mesmo tempo, trabalhando para garantir os interesses dos grupos dominantes quando comungam com os projetos desse órgão gestor.

#### **4. O 3º CICLO COMO CENÁRIO DAS PRÁTICAS CULTURAIS - leitura dos espaços, tempos e ritmos mediada pelas relações**

Neste capítulo, também apresento algumas reflexões oriundas do *locus* investigado, mais especificamente dos atores sociais do 3º ciclo, descortinando o cenário a partir do **espaço, tempo, ritmo e relações** desenvolvidas pelos sujeitos presentes no ambiente escolar, as quais, mais uma vez, discuto com o auxílio das teorias do **currículo oculto, política cultural e ação comunicativa**.

Tais categorias permitem entender como os estudantes de 3º ciclo vivem e convivem cotidianamente na escola. Desse modo, a voz de alunos, professores e núcleo gestor, dentro de sua subjetividade, oferecem argumentos explicitadores da realidade vivida no espaço em pauta, bem como contribuem para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Outro aspecto presente especificamente no cotidiano do 3º ciclo e conseqüentemente importante para essa discussão, refere-se ao uso da TV nas atividades escolares, que ocupa um espaço, determina um tempo, instaura um ritmo por meio de sua linguagem, da troca rápida de cenas e do curto tempo de duração das emissões que obriga uma necessária atenção dos alunos.

A dualidade entre o “novo” e o “velho”, ou seja, a presença do docente que sempre fez parte da vida desses atores sociais no ensino convencional e a novidade da TV no 3º ciclo – telensino – também percebida pelos alunos como um professor, acaba interferindo no ensino-aprendizagem e interação, quando se deparam entre o concreto das aulas/professor e o concreto virtual das imagens/professor.

Assim, valorizar a voz do aluno em suas experiências de aprendizagem significa a construção de uma postura na condução do processo escolar, que vai desde trabalhar a criticidade, problematizando os conhecimentos construídos nos diálogos, levando em conta as diversidades, bem como as particularidades do educando para que o conhecimento se torne significativo, presentes na perspectiva curricular de política cultural.

A discussão envolvendo os papéis assumidos pelos sujeitos nas rotinas dos espaços, tempos, relações e, notadamente, do ritmo imposto pelo sistema de ensino que lhes é oferecido, está presente no que Giroux (1987) trata como currículo oculto, uma vez que, mesmo não estando legitimado por normas ou documentos, acontecem no dia-a-dia da escola, bem como nas concepções que fundamentam as atitudes dos atores sociais.

Apesar desses aspectos presentes em seu cotidiano, a escola também se apresenta como grupo social instituído com normatividades e regras. Desse modo, pode ser entendida como um espaço permeado por contradições e uma diversidade de interesses sugestivos de explicação à luz da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas (1989), porque elege o diálogo como patamar primeiro para as interações, bem como pela capacidade de transcender as ações de dominação presentes no espaço escolar.

#### **4.1. As Propostas Oficiais que Permeiam os Espaços Escolares do 3º Ciclo na Perspectiva dos Sujeitos que as Vivenciam**

O telensino como proposta de ensino na rede oficial cearense surge em 1974 e, desse período para cá, passou por algumas alterações. Nesse processo, destaco três momentos, a saber: em 1974, a **implantação** em algumas escolas; ao longo de 93 e 94, período de sua **universalização** na rede estadual, e em 1999 o **redimensionamento** que, além da reestruturação no sistema, propõe incorporar os ciclos de formação (Lima, 2001).

À sua época, este sistema veio para tentar solucionar as dificuldades relativas a carência de educadores, diante da ampliação do sistema educacional impulsionado pelo crescimento da demanda, principalmente nas séries referentes à segunda fase do ensino fundamental, antigo 1º grau maior, estabelecendo um parâmetro comum entre educação e mercado, modelando-se num instrumento de ensino homogêneo, sem considerar a heterogeneidade dos grupos a quem se destina (Farias, 2001). O importante aqui é a ampliação do sistema, com baixo custo, entendido pelos gestores como democratização do ensino, como explicita o documento oficial (SEDUC, 1998a :4):

*Constitui, na época, uma verdadeira revolução educacional, ao possibilitar que chegasse aos mais distantes lugarejos do Estado um projeto educativo que superasse a falta do professor habilitado, com materiais impressos de apoio, igual para todos. Representava, já, a busca de democratizar o ensino com qualidade.*

Contudo, para Farias (2001), a universalização do telensino significou uma ruptura na forma de intermediação do trabalho escolar quando a televisão passou a fazer parte desse contexto, ora dividindo, ora assumindo uma das funções exclusivas do professor: o domínio na transmissão do conhecimento escolar.

O redimensionamento, em 1999, além de reestruturar o sistema, buscou adequá-lo à atual LDB – 9.394/96 – bem como espelhou-se nas experiências de São Paulo e Minas Gerais, quando optou pelo desdobramento do ensino em ciclos. Refletindo acerca das políticas educacionais, nos Estados Unidos, Apple (2000:57) nos instiga com as seguintes reflexões:

*É verdade que muitas pessoas de um amplo leque de posições políticas e educacionais estão envolvidas na luta por melhores padrões, currículos mais rigorosos em nível nacional e um sistema nacional de avaliação. Devemos, contudo, perguntar sempre: que grupo está liderando esses esforços de ‘reforma’? ... quem se beneficia e quem perde como resultado disso tudo?*

Nesse contexto, é relevante discutir as propostas apontadas no documento oficial, estabelecendo uma contraposição com a realidade investigada, uma vez que Lima (2001) assegura haver grandes problemas de ordem estrutural e político-pedagógica na ênfase dada à política educacional cearense, da qual o sistema de telensino é entendido como um instrumento de democratização do saber.

O documento oficial acentua que, passados mais de 20 anos da implantação do telensino, a avaliação de alunos e professores acerca da forma como o sistema estava sendo desenvolvido desencadeou a necessidade de modernizar o referido sistema de ensino, principalmente no que concerne às metodologias utilizadas, objetivando estabelecer vínculos com a proposta metodológica dos ciclos e com o crescente avanço tecnológico ...

*...é, então, nesta perspectiva que se apresenta esta ‘Proposta de Redimensionamento do Telensino e Continuidade da Implantação do Ensino em Ciclo: Uma Ação Gradativa’, que tem a flexibilidade, a contextualização e a interatividade do sistema de ensino como seus*

*princípios básicos e norteadores. O propósito é fortalecer os aspectos que estão dando certo, atualizar outros que apresentem tal necessidade e combiná-los com a progressiva adoção de novos recursos tecnológicos que incluam a televisão associada ao vídeo e ao livro didático, a telemática, a multimídia, o sistema de rede, permitindo uma ação educativa que se faça renovadora do telensino (SEDUC, 1998a:5).*

As mudanças, por ocasião do redimensionamento, relatadas pelo núcleo gestor, incorporam a participação dos professores no que se refere à reformulação do material didático, mais especificamente, o manual de apoio e a distribuição dos conteúdos por área:

*Houve primeiro uma reformulação no manual de apoio, onde os professores foram ouvidos ... discutiram quais seriam mesmo os conteúdos básicos que deveriam ser trabalhados, então houve a reformulação do manual, né? Depois veio também a implantação por área ... ao invés de disciplina ser por área de estudo ... tudo isso de 99 pra cá. Foram mudanças, né? Que foram acontecendo (Salette - membro do núcleo gestor).*

A reestruturação do telensino refere-se à reorganização da programação diária, organizando o trabalho do professor por áreas do conhecimento, a saber: Linguagem e Códigos, Cultura e Sociedade, Ciências da Natureza e Matemática. Assim, dois ou mais professores passam a dividir o trabalho pedagógico, adotando a terminologia professor orientador de aprendizagem.

O documento (SEDUC, 1998a) descreve o redimensionamento no sistema de telensino a partir de três eixos: *a programação diária, flexibilização da organização escolar, aproximação metodológica com os ciclos*. Dessa forma, as reflexões que seguem abordarão esses aspectos.

Quanto à programação diária das emissões e sua reestruturação, as mudanças deram-se em torno da seqüência de aulas, antes apresentadas quotidianamente em sua totalidade e que foram reduzidas para oferecer maior abertura para a intervenção docente, ou seja, para que no lugar de somente orientador ele atue como professor orientador, integrando tempo, ritmo e aprendizagem. Nesse contexto...

*...as emissões constituirão uma programação pedagógica básica que deverá ser de 65% das teleaulas ... os outros 35% ficam como espaços abertos que serão utilizados por professores orientadores de*

*aprendizagem e alunos ... permitindo melhor compatibilizar tempos, ritmos e níveis de ensino e de aprendizagem, resgatando assim, o princípio de flexibilidade defendido pela proposta pedagógica inicial do telensino, a qual se identifica com a organização do ensino em ciclos (SEDUC, 1998a:10).*

Segundo o núcleo gestor, que não vivencia diretamente essa proposta, mas o acompanha principalmente pelo documento oficial, as mudanças na programação das emissões são consideradas como um espaço livre para que os professores possam tirar as dúvidas dos alunos, como uma oportunidade de se trabalhar melhor o conteúdo. Argumenta ainda que ...

*... os Manuais foram todos mudados! Vieram os manuais reformulados ... houve essa reformulação na época dessa mudança ... foram ouvidos os professores ... antes até não existia um espaço livre ... porque uma das coisas que foi reclamado muito é que eles não tinham um espaço livre para eles tirarem algumas dúvidas ... ou darem um reforço para o aluno, então, nisso eles atenderam também o professor ... e hoje passam as emissões, mas tem um espaço onde o professor pode reforçar aquele conteúdo que foi passado na emissão (Salette - membro do núcleo gestor).*

No entanto, para o professor, acaba constituindo-se como um problema, visto que as aulas acontecem sem uma seqüência e os conteúdos que são propostos para serem trabalhados nesses intervalos, muitas vezes, não são concluídos, acarretando muitas angústias e insatisfação nos sujeitos, que correm contra o tempo para dar conta do que foi estabelecido como conteúdo programático para os alunos do 3º ciclo, como explicita o depoimento:

*Eles não passam mais todas as emissões, por exemplo, hoje foi a aula 20 de Matemática e depois já será a 25. Então, as aulas que não foram emitidas serão dadas por nós ... como é que num dia nós vamos poder trabalhar o assunto de quatro aulas? Os alunos já têm dificuldade em Matemática e num corre-corre desses? Eu acho que foi péssimo pra todo mundo (Kélvia - professora de 3º ciclo).*

O documento oficial também possibilita a organização tanto em ciclos como por seriação, a critério da escola, colocando como recomendação apenas que o planejamento seja integrado para que não se distancie, principalmente de questões como a interdisciplinaridade, enfatizada também no documento.

*Devido ao grande número de alunos em distorção série-idade, também nessa etapa escolar que corresponde à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, poderão ser adotadas organizações letivas diferentes numa mesma escola (seriação e ciclos), recomendando-se, porém, que as escolas próximas façam um planejamento integrado que permute turmas entre si, de modo que se*

*favoreça o funcionamento de escolas somente com seriação e outras apenas com ciclos. Dependendo da realidade, numa e noutra, é conveniente a implantação de classes de aceleração, considerando que um dos objetivos básicos é a correção do fluxo escolar (SEDUC, 1998a:11).*

A escola investigada acomoda as seguintes modalidades: ciclos, aceleração, telensino, sistema convencional, educação de jovens e adultos - EJA e, ainda, “Tempo de Avançar” Fundamental – TAF - e Médio – TAM e ensino médio. Referida diversificação pode ser compreendida como uma necessidade de absorver as propostas vindas da SEDUC associadas às distintas realidades da escola. Um dos membros do núcleo gestor descreve da seguinte forma:

*Aqui nós temos o ciclo, telensino, convencional, agora o TAF [tempo de avançar do ensino fundamental]. O convencional nós reduzimos porque nós tínhamos de 5ª a 8ª à noite e com a implantação do TAF nós reduzimos as turmas de 5ª, 6ª e 7ª ... deixamos apenas duas 8ª e estes alunos de 5ª, 6ª e 7ª colocamos no TAF, porque desde o ano passado que implantaram o Tempo de Avançar e nós não quisemos, eu disse: não, nós não vamos ser projeto piloto, nós vamos esperar ver como é que fica e a decisão foi porque geralmente ... o turno noturno e o convencional havia muita evasão ... você formava uma turma de 5ª série, à noite, com 49 alunos você terminava com 18 ... essa evasão é mudança de endereço ... geralmente são pessoas que trabalham ... são domésticas ... trabalham no comércio ... trabalham no duro mesmo! É gravidez precoce também tem, mas tem muito mais mudança de endereço, problemas de emprego ... as vezes o aluno começa a estudar ... tá desempregado, aí arranja um emprego que o horário não combina, as vezes é o patrão que muda o horário, então ele não vai deixar de trabalhar para estudar! Entre trabalhar e estudar, ele escolhe a comida (Salette - membro do núcleo gestor).*

Desse modo, dentro da realidade do 3º ciclo, aqueles que tinham idade compatível para permanecer nessa sala, ou seja, com faixa etária entre 11 e 12 anos, porém apresentavam uma defasagem de aprendizagem segundo avaliação docente, foram remanejados para as salas de ensino convencional. Ainda, os alunos que se encontravam fora de faixa, independentemente de apresentarem aprendizagem para cursar o 3º ciclo, ou não, foram direcionados para as salas de aceleração III. A professora acrescenta que logo no início do ano foi feita uma primeira seleção levando em consideração a idade e depois de um período

a segunda avaliação a partir da aprendizagem, acrescentando que aqueles que não se integravam, geralmente, vinham do sistema seriado.

*Olhe! Esse ciclo está chegando ao telensino esse ano ... que é o ciclo III, 5ª e 6ª série. Ano passado não tinha o ciclo III de 11 anos. Este ano já tem de 11 e de 12 anos, dentro da faixa etária! Aqueles alunos que vêm da seriação e estão fora de faixa foi deixado a parte porque a gente trabalha com o sistema de ciclo e de seriação é por isso que nós temos ciclo III, 11 anos, e nós temos 5ª série. Essa 5ª série é formada exatamente para os alunos fora de faixa que vinham daquela seriação e era tudo misturado, não tinha faixa etária, né? Por isso que nós temos 5ª, 6ª, 7ª e 8ª do telensino, seriação. Nós trabalhamos aqui com ciclo e com seriação, no telensino, né? Ai nós estamos atendendo aqueles alunos oriundos da seriação e que estão fora de faixa (Vera - membro do núcleo gestor).*

A implementação de políticas educacionais que não respeita a realidade das escolas acaba provocando a absorção de uma mistura de modalidades muitas das quais difíceis de serem entendidas pelos próprios sujeitos do contexto escolar, como a seriação, que não conseguiu ainda ser apagada pelo ciclo. O convencional que, desde muitos anos não conseguiu ser substituído pelo telensino, acaba exigindo um esforço de quem dirige a escola na tentativa de resolver a dicotomia entre o que se propõe e a realidade, uma vez que é necessário acolher as diferentes investidas “seduquianas” sem poder “jogar fora” a realidades dos alunos.

Na proposta de ciclo não pode haver reprovação porque o aluno tem 2 anos para atingir a aprendizagem desejada, mas o discurso docente revela que acontecem casos em que a reprovação não pode ser evitada. Esses casos acontecem principalmente com alunos que vêm da seriação, pois aqueles que estão no sistema de ciclo desde o início parecem se constituir num grupo mais homogêneo, tanto no que se refere a idade como na aprendizagem:

*Dentro desse ciclo III também não acontecerá reprovação! Ele não tem dois anos para atingir 5ª e 6ª série? Quer dizer, não é pra ter, mas se existe um caso ... excepcional, um caso que o aluno já vem defasado ... principalmente porque esse nosso grupo agora é difícil porque nós pegamos alunos que vinham de seriação ... agora não! Quando for aquele que entrou lá no primeiro ciclo for chegando lá, a dificuldade vai ser menor porque já vem dentro de toda uma estrutura (Vera - membro do núcleo gestor).*

A inserção dos sujeitos no 3º ciclo é acompanhada por uma série de processos de seleção, tanto vivenciados ainda no 2º ciclo quando são avaliados pela professora e coordenadora pedagógica, como quando entram no 3º ciclo. A seleção é sempre em função da idade e do conteúdo e acaba se constituindo num momento difícil para o aluno, visto que pode ser entendida como uma grande violência o fato de ser aprovado pela professora que acompanhou o seu desenvolvimento no 2º ciclo e no início do ano seguinte ser remanejado de turma.

*Eu acho que se não foram todos, foi a maioria. Eu não sei te dizer com certeza, mas eu acredito que foram todos! Após o início do ano ... uma semana ... duas semanas ... foi! Duas semanas depois, nós fizemos uma nova triagem com relação a isso. Por exemplo, os alunos que não sabiam ler e interpretar bem e que estavam na 5ª série ... eles estavam na idade, mas não estavam no mesmo nível dos outros, eles foram para uma sala de aceleração. Aconteceu isso em todas as salas ... essa triagem para eles serem colocados dentro do nível deles. Primeiro pelos professores e depois a gente ... é ... comunica a nossa coordenadora pedagógica e ela faz esse redimensionamento com os meninos. Ficam tristes! [os alunos] Mas, a gente explica para os pais que é para o bem dos seus próprios filhos ... aí eles acabam concordando ... e os meninos ... ficam mais tristes ainda, né? Vai se separar da turma ... mas é isso aí (Kélvia - professora de 3º ciclo).*

A professora tem consciência dessa dificuldade e mostra-se triste ao falar sobre essas questões, mas considera que essas seleções são necessárias para o próprio desenvolvimento cognitivo do aluno. Relata como foram formadas as turmas de ciclo III: *O primeiro momento foi feito por idade, são os alunos de 11 anos e depois foi feita outra triagem em cima da aprendizagem* (Kélvia professora do 3º ciclo).

O documento oficial ainda acrescenta que os vínculos entre essa modalidade de ensino, principalmente metodológica, com as propostas desenvolvidas pelos ciclos devem ser mantidos, principalmente porque estes apresentam atividades pedagógicas desenvolvidas por projetos e isso poderia garantir a descentralização do uso da TV no ensino-aprendizagem. Enfatiza ainda que...

*...a partir das aprendizagens realizadas com a experiência vivida na implantação dos Primeiro e Segundo Ciclos e considerando que as séries terminais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), ofertadas na modalidade de telensino, representam, de um lado, todo um potencial técnico-*

*metodológico a aproveitar por sua consonância com a proposta político-pedagógica do ensino em ciclos, mas, de outro, a necessidade de superar, principalmente, a inflexibilidade que tem marcado o uso da máquina (televisão) ... (SEDUC, 1998a:12).*

No entanto, o núcleo gestor considera que essa proposta acaba-se configurando numa dificuldade, visto que as atividades pedagógicas prendem-se às emissões que cotidianamente organizam os ritmos e tempos das aulas.

*No ciclo I e II a gente trabalha com projetos, né? Agora, o ciclo III ... principalmente para nós .. que é o quê? Nós temos aqui telensino ... fica difícil você trabalhar em cima de projetos. Geralmente você desenvolve um projeto, mas você não pode trabalhar como no ciclo I e II porque existem as emissões e que você não pode fugir, já que o tipo de ensino é dessa maneira ... você faz parte ... você não pode chegar e fechar a televisão, né? Então, a gente, por bimestre, trabalha um ou dois projetos, ai tem condição de viabilizar esses projetos, mas não tem condições de você fazer o trabalho como é feito no ciclo I e II (Salette - membro do núcleo gestor).*

As propostas de organizar o trabalho por área de conhecimento também são referendadas nas políticas educacionais dada a aproximação que o telensino deve manter com os ciclos, ressaltando, entretanto, que devem acontecer sempre levando em consideração sua integração quando trabalhadas no cotidiano da sala de aula.

*Quanto às especificidades de cada área, cumpre ressaltar que a continuidade da linha didática adotada nos Primeiro e Segundo Ciclos é imprescindível, compreendendo que esta proposta por área implica no entendimento de **ÁREA DE ENSINO** como um conjunto de **DISCIPLINAS ESPECÍFICAS AFINS**, cuja afinidade é estabelecida no **OBJETO COMUM DE ESTUDOS** que inter-relaciona essas disciplinas. Neste sentido, é preciso aceitar a inter-relação do conhecimento sem perder o caráter específico das disciplinas (SEDUC,1998a:16).*

Um dos problemas enfrentados pelos educadores no que concerne à organização das atividades por área de conhecimento faz-se pela dificuldade que muitos professores sentem para trabalhar determinados conteúdos, destacando-se aqui a Matemática e o Inglês. Acabam, entretanto, sendo “obrigadas” a administrar essas disciplinas. Essa afinidade por determinado conteúdo ou, ao contrário, sua não-afinidade, na maioria das vezes, deixa os gestores da escola sem opções quanto à escolha dos educadores e suas respectivas disciplinas.

*Foi o núcleo gestor que formou as turmas de telensino este ano! Elas que formaram, escolheram os professores, botaram professores que não tinham nem condições de ir para uma 8ª série! Teve colega que tirou foi licença porque ela vinha do ciclo II e jogaram ela para uma 8ª série, logo para ensinar Matemática, tá entendendo? Porque a diretora escolheu! A gestão aqui faz assim! Não é a gente que escolhe. Não é chamando a gente! Professor aqui não trabalha por competência e afinidade com os conteúdos. Ela não sabia nem o que era o telensino! Ela vinha de um ciclo II de manhã e foi jogada numa 8ª à tarde. Ela ficou doente porque não domina a Matemática e não tinha condições de dar aula, se nem preparada ela foi (Sara - professora do 3º ciclo).*

As escolhas são feitas a partir da formação dos educadores, ou seja, aqueles que possuem nível superior são requisitados para assumir as salas de telensino, o que, muitas vezes, acaba desconsiderando os interesses pessoais e profissionais desses sujeitos. Uma das professoras argumenta que...

*... no início ... eu entrei no telensino em 99. Eu já estou no terceiro ano na sala de telensino. Eu entrei, como se diz nua e crua, eu não fui treinada, fui por imposição porque quem tinha o curso superior não podia mais ficar no ensino fundamental I, né? Ai me jogaram no telensino. Quando foi com três, quatro meses houve um treinamento faz-de-conta. Aqueles treinamentos que é de uma semana, vem uma pessoa que é mais pra pegar a experiência da gente ... né? Não vem pra dizer como é, vem pra saber o que você já sabe (Sara - professora de 3º ciclo).*

A professora opina, usando como parâmetro a sua vasta experiência com as turmas de 5ª série, estabelecendo uma diferenciação entre os alunos da seriação e do ciclo dizendo que os alunos oriundos dos ciclos apresentam um nível de aprendizagem melhor em decorrência da homogeneidade etária

*Dada a minha experiência de vários anos nessas classes de 5ª série, eu percebi esse ano ... foi o meu primeiro ano de 5ª série, a nível de ciclo III, eles vindo de um ciclo II ... eu estou vendo como ... muito bem vindos, a maioria. Tem alguns que não estão acompanhando bem, mas a maioria está acompanhando muito bem. Não sei se tem ... se tem tudo a ver com a idade que é a mesma, né? Estão tudo com 11 anos, mas a aprendizagem da maioria está ... acima de ... de ... está com a aprendizagem excelente! É porque as 5ª séries anteriores, eles vinham ... eles vinham ... de séries diferentes, por exemplo, no ano passado eu peguei alunos que vieram de séries diferentes e idades diferentes ... eles ainda vinham de seriação, entendeu? Esse ano é que realmente, as duas turmas com quem eu trabalho, são ... vieram do ciclo II e estão com 11 anos (Kélvia - professora de 3º ciclo).*

Os depoimentos indicam ser nesse contexto que se abre um "novo" espaço nas salas de 3º ciclo de uma escola da rede pública cearense, evidenciando uma óptica educacional que caminha na tentativa de acompanhar o ritmo acelerado das transformações tecnológicas e sociais, explicitando que na realidade o cotidiano desses atores sociais é marcado pelos mais diversos problemas e dificuldades, uma vez que:

*... uma política do conhecimento oficial ... traduz o conflito entre os que consideram simplesmente como descrição neutras do mundo e os que vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros (Apple, 2000:54)*

Nesse sentido, aponta, também, que o espaço escolar de 3º ciclo marcado pela modernização retrata um processo incoerente, pautado em desencontros e, por conseguinte, merece condições favoráveis de funcionamento na escola, diante da "nova proposta" governamental, caracterizada apenas no documento oficial por condicionantes que visam à universalização da fruição de bens culturais, científicos, tecnológicos e materiais, uma vez que a fala de quem pensa a educação no Ceará propõe o incremento de uma prática idealizada. A fala de quem vivencia a prática educativa, alunos e professores, faz então a crítica da enorme distância que há entre a proposta e a realidade.

#### **4.2. Entre um Palco e Outro - o espaço escolar do 3º ciclo e suas múltiplas facetas**

O desenvolvimento das atividades que dão vida ao espaço do 3º ciclo está diretamente voltado para um “velho novo” elemento – a TV – que direciona os trabalhos num ritmo próprio, com tempos também específicos, impulsionando diferentes momentos de interação. Povoar esse espaço significa para o aluno um esforço maior no que concerne ao trato com o conhecimento, visto que se amplia consideravelmente a quantidade de conteúdos. No entanto, com relação às docentes, os estudantes percebem uma descentralização, ou seja, um esforço menor na hora de ensinar. Assim...

*...No ciclo III ... no sistema de TV é bom, né? Por causa que a professora não fica falando muito. Na emissão se nós prestar bastante atenção, nós aprende, né? Não precisa nem perguntar a professora. Eu acho que houve muita mudança porque nós tamos tendo que estudar mais (Pedro - aluno do 3º ciclo).*

Outros já entendem que *é melhor porque, além de ter a televisão pra explicar, a professora explica de novo pra quem não entender, ai fica mais fácil* (Fábio - aluno do 3º ciclo); é como se fossem dois professores e a explicação ocorresse duas vezes, havendo uma espécie de reforço na hora de aprender.

Para alguns alunos, a carga de trabalho maior, em decorrência de um maior número de conteúdos, é valorizada por possibilitar melhor aprendizagem e proporcionar mais segurança. Resolver tarefas, exercícios em grande quantidade, é sinal de que se aprende mais. Nas palavras discentes: *Ah! Nós tamo aprendendo mais, né? Agora no telensino do que lá no 2º ciclo porque ... a gente estuda mais, faz mais trabalho, as professoras manda a gente fazer muito trabalho ... ai desses trabalhos a gente vai aprendendo mais* (Júnior - aluno do 3º ciclo).

No 3º ciclo ocorre a inserção da TV no trabalho escolar, além de modificar a lógica própria desse ambiente, construída pelos estudantes ou professoras nos anos de experiência escolar que vêm acumulando, acrescentando maior número de disciplinas antes deixadas em segundo plano ou nunca discutidas, como é o caso, por exemplo, do Inglês. O depoimento discente reforça essa reflexão:

*Na 4ª série a gente não ... não estudava pela TV e agora nós tamos estudando ... a matéria é diferente, só tinha Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. No ciclo III tem Português, Matemática, Educação Religiosa, Ciências, Geografia e Inglês* (Ana - aluna do 3º ciclo).

O modo como os alunos encaram a televisão equivale à forma como percebem a professora, responsável direta pelo ato de ensinar. Assim, algumas vezes, os estudantes deparam-se com situações em que o modo de transmitir determinado assunto pelo “professor da televisão” diverge da forma como a professora explica e conseqüentemente acaba ocasionando dúvidas e confusão.

*Estudar com a TV é bom e é ruim! O bom é que ... ela tá explicando e a gente tá vendo o que ela tá querendo transmitir e ruim porque as vezes a gente não entende porque a professora explica uma coisa e a outra [a TV] explica outra, ai fica tudo ... assim ... a TV explica Matemática de um jeito e quando a professora vai explicar já é de outro, ai complica tudo* (Suely - aluna do 3º ciclo).

No entanto, na visão docente, a presença da TV é apenas um subsídio que possibilita visualizar melhor o conteúdo trabalhado, ajudando principalmente nas disciplinas História e Geografia porque apresentam as imagens reais da flora, fauna, das regiões, sem precisar mais da utilização dos mapas. Em suas palavras:

*Quando você dá aula de Geografia tinha que fazer os mapas e com a TV, ela já faz isso para o professor, o aluno fica vendo as imagens, então eu acho muito bonita a emissão de Geografia, História também porque a criança está vendo ao vivo, né? Por exemplo, na 5ª série é tudo sobre o Ceará, a vegetação, os rios, então eles vão vendo detalhadamente cada parte disso aí (Sara - professora do 3º ciclo).*

A nova rotina vivida no ambiente de 3º ciclo é apresentada aos discentes no início do ano letivo e o que se espera é sua adaptação. Mas, o que acontece com aqueles que não conseguem se integrar, que entre uma emissão e outra não conseguem concluir as tarefas? E aqueles que não se concentram o suficiente para apreender a infinidade de matérias que, de uma hora para outra, surgiram no seu mundo escolar?

A professora argumenta que os alunos que não conseguem se adaptar à nova rotina e sistemática de trabalho acabam sendo transferidos para uma sala de aceleração, o que de certa forma constitui-se numa forma de punição... *tem aluno que passa o ano todinho sem se adaptar e fica ele lá, né? A gente fica comunicando à direção e vai ficando, vai ficando e no próximo ano ele vai ficar na mesma série, aí botam numa aceleração (Sara - professora de 3º ciclo).*

Segundo os depoimentos discentes acerca da rotina de trabalho do 3º ciclo, o ritmo da aula, antes internalizado pelos discentes, centralizado na atuação docente, responsável direta pelo direcionamento das atividades, mudou completamente. Os alunos precisam organizar os fazeres diários a partir do Manual de Apoio e das tarefas sugeridas para cada assunto:

*Oh! No ano passado o dever era a professora que fazia na lousa e as vezes a gente passava pro caderno e nesse ano a professora não passa na lousa, a gente tem que olhar pelo manual, copiar a agenda da semana e olhar a matéria, assistir a emissão, fazer a percepção e olhar na agenda pra saber qual é a matéria pra poder fazer (Denise - aluna do 3º ciclo).*

Não existe mais espaço para um desenho, uma conversa entre uma atividade e outra. Tudo passa a ser muito diferente, como explicita um dos alunos, *na disciplina ... nas aulas ... na TV porque no segundo ciclo tinha muita gente se danando e agora não pode se danar porque pode se atrasar e repetir o ano ... nas matérias tudo é novo* (Pedro - aluno do 3º ciclo).

Está presente nas vozes docentes a compreensão acerca dessas mudanças no trabalho escolar, relacionando-as com dificuldades vividas pelos alunos quando iniciam o 3º ciclo:

*Eles sentem muita dificuldade porque não estão acostumados com o sistema, ai eles ficam muito desconcentrado e para eles olharem para a televisão demora muito, ainda hoje tem aluno que é preciso ficar chamando sempre a atenção para puder seguir os passos do telensino que é: emissão, percepção, aprofundamento, é muito dificultoso porque eles não são acostumados! Até porque eu já sugeri, aqui, várias vezes, principalmente para os meninos do ciclo II, que a professora desse uma noção para eles do que seria o próximo ano deles, que explicasse o que é o sistema de telensino para não chegarem tão crus. Era para ser feito esse trabalho, ai! Aliás, nunca foi feito porque a sugestão já foi dada!* (Kélvia - professora do 3º ciclo).

O núcleo gestor também compreende que é problemático o ingresso dos alunos no telensino e relaciona suas dificuldades às mudanças na metodologia de trabalho, bem como na inserção da TV no processo ensino-aprendizagem, acrescentando ainda que esse problema passa a ser responsabilidade do orientador – professor - e que este pode proporcionar uma adaptação mais rápida do aluno:

*Eu acho assim ... a dificuldade que vai ter é ele [o aluno] se adaptar com a nova metodologia porque tem que ter atenção pra assistir aquela emissão e ai vai depender muito do trabalho do orientador, né? Vai ter dificuldade também porque ao invés de um professor vai ter mais ... até se adaptar sofre ... essa mesma mudança que não são tantos professores, tem a TV ... até se adaptar ... tem aulas bonitas ... um visual belíssimo, mas o negócio é você fazer aquele aluno se adaptar, fazer ele saber que tem que prestar muita atenção naquele momento para captar alguma coisa* (Vera - membro do núcleo gestor).

Sob essa óptica, para o aluno não é fácil ingressar num ambiente diferente, antes tão mistificado como uma etapa mais “difícil”, que vai exigir mais empenho e estudo de sua parte. Assim, a primeira semana nessa nova etapa acaba permeada pelo medo, pela angústia diante do novo, do diferente. O depoimento abaixo revela esses sentimentos:

*A primeira semana de aula foi tipo uma experiência nova pra mim porque quando a gente olhou pela primeira vez pra aula, a gente não sabia de nada. Na 4ª série a gente nunca estudou pela televisão, a professora nunca orientou a gente o que era aquilo. Eu senti assim: valha-me Deus! Será se eu vou conseguir? Agora como eu já tô mais ... eu passo, perdi o medo (Elisa - aluna do 3º ciclo).*

Diante do impacto que os educandos vivem ao ingressarem no telensino, percebo algumas estratégias para contornar as dificuldades que vão surgindo, principalmente no que concerne à atuação docente. Dessa forma, a professora encara essas dificuldades como passageiras e normais já que, em sua visão, esse choque só acontece porque estão diante do novo, do desconhecido e seu papel é de possibilitar que esse “novo” se torne “velho”, quando explicita:

*Quando eu lanço uma unidade nova, um conteúdo novo, eles tomam um susto, ah! Professora, eu nunca ouvi falar nisso! Ai eu digo: claro! Se é uma coisa nova você vai ver agora. Então, eu tenho que tornar aquele conteúdo novo o mais velho que eu puder, fazendo relação com o que ele estudou no ano passado (Kélvia - professora de 3º ciclo).*

Percebe-se, portanto, que as professoras vivem um dilema em realizar seu trabalho e minimizar as angústias dos alunos, acenando mais ainda para uma possível crise que estes sujeitos enfrentam quando passam a povoar os espaços de 3º ciclo. Nas palavras de Apple (2000: 51):

*Política cultural na educação não abrange apenas as questões complexas relativas a qual capital cultural - e de quem - deve-se transformar em conhecimento oficial ... a política cultural também trata, e muito, dos recursos que empregamos para questionar as relações existentes, para defender as formas contra-hegemônicas que já existem ou para dar luz a outras.*

As várias formas instituídas na relação de ensino das rotinas de 3º ciclo mantêm um aluno preso, não permitindo dispersão ou fuga e uma cobrança rígida de uma infinidade de tarefas que não permitem um leque de possibilidades oferecidos pela magia que a interação, o

diálogo, o contato com outro proporcionam, apesar do telensino trazer em sua essência, somente em sua essência, uma proposta crítica, interativa e emancipatória que na prática não consegue se efetivar, como denuncia Bodião (1999).

#### **4.2.1. Sala de Aula - espaço do conhecimento mediado pelo entrelaçamento cultural**

A “ocupação” do espaço físico da escola tem um sentido próprio para os alunos que dão um novo significado a todo momento quando, por exemplo, fazem da porta do banheiro um quadro de escrever, da sala de aula um lugar para jogar futebol na hora do recreio como uma força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos.

Assim, para Dayrell (1996:148), *os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou cultura da escola.* o que conseqüentemente vai de certa forma explicitar o papel assumido e desempenhado por estes atores sociais.

Nesse contexto, um número significativo de alunos do 3º ciclo compreendem o recreio e não a sala de aula como o momento mais importante da escola. É lá que eles podem extravasar sua alegria, movimentar-se, enturmar-se, paquerar, enfim, relaxar, argumentando que *me sinto muito ... assim ... muito solta mesmo* (Ana - aluna do 3º ciclo) o que McLaren (1991) denomina *estados de interação*; e outra aluna reforça essa idéia com o seguinte argumento: *brincar, na hora do recreio porque não faz dever! Eu gosto de parar para brincar, a gente fica mais perto dos amigos porque na sala a professora não deixa a gente conversar, não pode brincar. Eu gosto do recreio* (Elisa - aluna do 3º ciclo).

Existem, ainda, discentes que valorizam o espaço da sala de aula, para McLaren (1991) *o estado de estudante*, como o verdadeiro momento da aprendizagem, e chegam a abrir mão do intervalo, do momento de relaxar para permanecer no referido local, estudando, numa necessidade até exagerada de se sair bem nos estudos e futuramente conseguir um bom trabalho.

*A coisa mais importante da escola é ficar na sala fazendo as atividades porque eu acho que é melhor ficar fazendo a atividade ... eu não gosto de ficar fora da sala no recreio, eu acho melhor ficar na sala e quando não é na sala é ir pra sala de leitura porque o recreio não vai me ajudar a conseguir um trabalho quando eu crescer. Fora da sala eu só gosto de uma atividade física (Denise - aluna do 3º ciclo).*

Os sentimentos que prevalecem nos momentos vividos em sala de aula estão voltados para o sucesso profissional; indicam uma valorização do sistema de telensino quando ressaltam a qualidade no aprendizado, acrescidos ao medo da reprovação na hora do processo avaliativo:

*Sinto muita coisa no telensino ... é assim, eu sentir muita coisa é eu saber... eu estou sabendo que eu vou conseguir ... que eu vou conseguir ser alguma coisa na vida estudando no telensino ... o telensino né de 5ª à 8ª ? [acerca dos alunos que não estudam no sistema de TV] Não sei ... eu não conheço eles. Na primeira semana de aula fiquei muito nervosa, muito assim ... fiquei com medo de não saber nada, cair uma prova, uma avaliação, uma tarefa e eu não responder, aí eu fiquei com medo, aí eu comecei a estudar e hoje eu estou sabendo que o estudo do telensino foi uma coisa, viu? Que eu ... se Deus quiser vou passar pra 6ª série e vou ter que estudar muito pra não repetir o ano porque é uma série mais elevada (Ana - aluna do 3º ciclo).*

Quanto à organização dos trabalhos, antes assumidos pelo docente, cabe ao aluno seguir o direcionamento das emissões e desenvolver o que o Manual de Apoio lhe propõe, determinando a continuidade ou os intervalos entre uma ou outra atividade:

*Antes eu tinha só uns dez, quinze minutos pra mim fazer o dever, agora eu tiro uma hora, duas horas pra mim fazer dever ... sem que a professora passe dever eu fico estudando pra aula, fico lendo. Mudou porque ... agora eu tô entendendo mais a professora explicar. A única matéria que eu tenho dificuldade de aprender melhor é Matemática, mas a professora ensina muito bem e agora eu já tô quase aprendendo tudo porque é mais fácil, assim que a gente chega na classe a gente faz logo o dever, não precisa a professora ficar mandando, a gente tem ... além de ter o Manual, tem a Emissão que explica tudo e é mais fácil de aprender (Denise - aluna do 3º ciclo).*

Neste aspecto, cabe assinalar que para esses atores sociais existe agora uma nova organização no trabalho escolar. No 2º ciclo ficava a cargo da professora, que podia decidir, por exemplo, empregar uma porção maior em Português e uma menor em Matemática, ou

vice-versa. No 3º ciclo, o trabalho está rigidamente compartimentalizado e distribuído pelas diferentes disciplinas por meio da TV e Manual de Apoio, sem que seja possível sua alteração pelo professor.

Assim, é nos momentos da sala de aula que os alunos projetam seus sonhos, principalmente quanto a inserção no mundo do trabalho, desejos mais que comuns numa época em que o desemprego e a crescente falta de perspectiva emolduram nossa triste realidade social, e relatam: *a gente vai ter que aprender pro nosso futuro, né? Pra trabalhar! Se a gente não aprender na sala de aula, vai aprender a onde?* (Pedro - aluno do 3º ciclo).

Vale a pena perceber que a cultura do conhecimento escolar constitui a legitimidade do que pode ser considerado como aprendizagem, conhecimento objetivo, para Apple (2000: 177) *o discurso econômico desempenha um papel importante como um recurso cultural primário para as pessoas poderem ‘conhecer os seus lugares’ no mundo*, nos alertando para a idéia de que esta é uma questão central na política cultural e que acima de qualquer esforço seja permitida aos sujeitos uma compreensão do mundo, bem como do lugar que ocupam sem uma preocupação exacerbada apenas com o conhecimento oficial.

#### **4.2.2. Os Momentos Fora da Sala de Aula**

Associada à dimensão do conhecimento na escola também estão as atividades extraclasse e o que seria para ampliar o trabalho educativo, imbricando tais momentos com as atividades rotineiras de sala de aula e com os conteúdos, acaba se restringindo, quando acontecem, a atividades sem valor que nada acrescentam ao ato de aprender, apenas acessórios do currículo oficial escolar.

Nesta perspectiva, a escola também não aproveita para ampliar os momentos do encontro, da afetividade, muitas vezes desvalorizados como ato pedagógico, chamando a atenção para a organização do espaço escolar voltado para os interesses institucionais em detrimento dos interesses daqueles que são sua razão de existir – os discentes.

Um aspecto que merece destaque é o fato de os alunos de 3º ciclo não permanecerem, em fila, no pátio na hora da entrada, exceto no dia em que se canta o Hino Nacional. Esse momento diário, caracterizado no capítulo anterior, não era bem aceito por parte dos estudantes porque se sentiam obrigados a realizar atividades pouco atrativas, como rezar ou ensaiar cânticos religiosos. Assim, explicitam com um tom de alívio: *agora a gente só vai pro pátio quando é dia de Hino, que é dia de quarta* (Flávio - aluno do 3º ciclo).

A mudança, além de ser bem aceita, parece imprimir mais autonomia e um certo distanciamento da fase infantil. Eles sentem que o momento do pátio é só para crianças e que agora já não estão mais incluídos nessa categoria. Aqueles momentos também, por proporcionarem um certo encontro, acabavam gerando, também, pequenas atitudes de agressão, tais como: empurrões, apertos e palavrões contra a mãe do outro.

*Tinha momento que era ... era uma coisa boa, ai tinha outros que tinha muitos empurrão, eu acho melhor, assim que tocar as crianças vai pro pátio e eu vou pra sala de aula. Eu acho melhor porque tem criança que são arengueira e ficava empurrando, ai você tem que sair da fila. Eu saia da fila pra poder ficar sentada no parapeito. Às vezes quando tava chovendo o chão ficava molhado e nós não podia ficar em pé* (Elisa - aluna do 3º ciclo).

Contudo, alguns alunos sentem falta daquele momento, considerando que estar no pátio todos os dias era muito interessante. Os depoimentos dessa natureza, em sua maioria, traziam uma conotação mais religiosa. Uma aluna explica que... *achava muito legal ficar no pátio porque cantava, orava ... eu acho que a gente desenvolve mais rezando, a gente aprende coisas de Deus que é bom pra nossa vida* (Ana - aluna do 3º ciclo).

Quando se trata de discutir os espaços da escola utilizados nas atividades pedagógicas, observa-se que o espaço do 3º ciclo não difere muito do 2º ciclo, visto que as atividades estendem-se raramente a outros espaços da escola que não o da sala de aula. Por conseguinte, ao ser entrevistada, a professora só conseguiu se lembrar de duas das atividades realizadas fora da sala de aula e ainda mais confirmando o não-acontecimento de uma delas: *uma vez por semana tem a sala de leitura. Tem a sala de vídeo, apesar de não estar funcionando, que era também uma vez por semana* (Sara - professora do 3º ciclo).

Os alunos já mencionam a Educação Física, o recreio e a biblioteca como atividades extra-classe. Curiosamente apenas agora, no 3º ciclo, os alunos começam a falar em recreio, colocando-o no rol das atividades que desenvolvem fora da sala de aula:

*Tem Educação Física, nós brinca no recreio, sala de leitura, vídeo e biblioteca. Na biblioteca é a ..., fazendo é ... por exemplo, a professora manda uma matéria pra gente pesquisar lá, né? Porque lá tem um monte de livro ai a gente pega e fica lá pesquisando* (Júnior - aluno do 3º ciclo).

O que observei nas entrevistas ao tratar desse assunto foi uma reclamação geral acerca da não-realização das aulas de Educação Física. Os alunos esperam ansiosos por essas aulas e ficam decepcionados quando não acontecem:

*Tem a sala de leitura, só que ela falta é muito e Educação Física as vezes! Porque tem vez que ela [a professora de Educação Física] tá doente e os meninos fica com raiva porque diz que ela vai ficar embromando que vai ser na próxima segunda, que vai ser na próxima terça, que vai ser na outra segunda* (Suely - aluna do 3º ciclo).

Os momentos de atividades fora da sala, seja na biblioteca, na sala de leitura ou mesmo na sala de vídeo, apesar de fazerem parte do currículo oficial da escola, são tão raros que alguns alunos sequer chegam a citá-las. ... *temos Educação Física ... só essa daí mesmo! Dia de segunda e terça, mas ontem já não teve porque ela [a professora] tá doente* (Beto - aluno do 3º ciclo).

No entanto, quando esses momentos acontecem, os alunos sentem-se entusiasmados, descrevendo com alegria as atividades desenvolvidas fora da sala de aula...

*...Quando tem a Educação Física é legal! A gente joga bola! Na sala de leitura a gente ler ... tem vezes que ela [a professora de apoio] coloca uma fita de vídeo e depois a gente faz a percepção, o que entendeu. Eu leio o livro dos três porquinhos* (Elisa - aluna do 3º ciclo).

A professora relata que as pesquisas na biblioteca são sempre realizadas em horários contrários aos das aulas; outras são desenvolvidas nas tarefas de casa, como entrevistas com moradores do bairro, por exemplo, entre outras, deixando transparecer que as atividades são realizadas também em outros espaços fora da escola e que, apesar de existir vínculos entre esses momentos e os conteúdos trabalhados, as aulas não são centralizadas nesse tipo de atividade. Em suas palavras:

*Atividades que a gente passa para eles pesquisarem na biblioteca da escola ... aí eles vêm sempre no horário contrário ao da aula deles ... à tarde ... a gente dá uma autorização e eles vêm ... tem a sala de leitura, tem aulas de campo ... nas primeiras aulas de História eles fizeram entrevistas na comunidade deles, com as pessoas que pertencem aos grupos sociais organizados ... às associações ... tem Educação Física ... vídeo... só que o vídeo e a Educação Física acontecem muito pouco, eles até reclamam (Sara - professora do 3º ciclo).*

Mesmo que esses momentos não sejam priorizados nos planejamentos docentes, em seu discurso são tidos como importantes e até como necessários na garantia do interesse do aluno pelos momentos na escola, avaliando como positivo o uso da biblioteca e sala de leitura, mas acrescentando que as aulas de Educação Física, bem como a utilização do vídeo, enfrentam problemas:

*Eu acho importante. Também tem Educação Física. Eles gostam muito dessas atividades, né? Porque ficar só em sala de aula. Os alunos de hoje não gostam só de estarem em sala de aula, não, tem que ter outras coisas. Tem a biblioteca que eles podem pesquisar. Uma coisa boa que a escola fez desde o ano passado foi deixar a biblioteca aberta na hora do recreio porque assim os alunos têm tempo para pegar os livros emprestados para servir como fonte de pesquisa porque a maioria não tem em casa, nem na vizinhança. De vídeo não acontece muito, não. A sala de leitura é semanal, são trinta minutos às segundas-feiras e todo sexta-feira os alunos podem pegar livros emprestados na sala de leitura. Eles gostam, pegam material emprestado. Educação Física é um fiasco! Os alunos reclamam muito porque a professora só vive com problemas e não dá aula (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Mesmo com todos esses limites e precariedades, referidas atividades são entendidas pelos alunos como importantes e prazerosas porque proporcionam o encontro com o outro, é possível se movimentar, manusear outros materiais que não sejam apenas o caderno de atividades e o Manual de Apoio. Nesse sentido, a escola precisa cultivar o hábito de ouvir a

voz desses sujeitos a fim de *vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera* (Dayrell, 1996:159).

#### **4.3. Compasso e Descompasso na Gestão do Tempo Escolar**

A forma como a escola se organiza parece ter um fim em si mesma, quando não permite uma flexibilidade na organização dos tempos que leve em conta os anseios e a realidade dos atores sociais cuja dimensão educativa se encontra também nas relações sociais ali desenvolvidas e, conseqüentemente, vai se definindo nos seus limites e possibilidades um misto de conflitos e diálogos.

Nesse contexto, o dia-a-dia dos sujeitos no 3º ciclo segue um fazer predeterminado, pelo sistema de telensino, valendo ressaltar que nem mesmo as professoras - Professoras orientadoras de aprendizagem - escapam de cumprir um ritual que integra todo o tempo da aula, a saber: agenda, emissão, percepção, aprofundamento, exercícios e correção.

Para os alunos, o início das atividades escolares se dá sempre com a cópia da **agenda** que estipula a programação diária, indicando as disciplinas a serem trabalhadas, os conteúdos a serem abordados, o horário das emissões, bem como os números das páginas do manual de apoio e caderno de atividades a serem consultadas.

Em seguida a professora liga o monitor da TV para que eles possam assistir à **emissão**. Momento em que os conteúdos são expostos, via emissão, em um curto espaço de tempo e por isso existe a indicação para que o silêncio e a atenção sejam absolutos.

Após a emissão, é a vez da docente entrar em ação sugerindo a **percepção** dos alunos. Na proposta do telensino é o momento em que o Professor orientador de aprendizagem por meio de dinâmicas – também denominadas de técnicas, jogos e/ou brincadeira - incentiva os estudantes a uma leitura da cena-texto emitida.

Contudo, o tempo é exíguo e a referida atividade limita-se a dois ou três alunos relatarem suas compreensões acerca do que foi mostrado na TV. O **aprofundamento**, que se refere a leitura do **manual de apoio** e explanação do que foi emitido, acaba sendo priorizado pela professora em decorrência da superficialidade da abordagem dos conteúdos nas emissões.

Finalmente, os alunos copiam em seus cadernos uma infinidade de tarefas que constam no **caderno de atividades** para que, no final da aula, a docente possa corrigir, cabendo ressaltar que muitas vezes o tempo não permite esse fecho no dia e, como no dia seguinte a rotina se repete, logo não existirá espaço para a conclusão da atividade.

Contudo, esse ritual é “desrespeitado” por alguns alunos que nem sempre copiam a agenda, não assistem às emissões ou porque preferem conversar com o colega ou simplesmente perdem o estímulo em decorrência do barulho causado pelos aviões<sup>31</sup> e, no final da aula, mais especificamente na hora da correção, copiam apenas as respostas dos exercícios que são colocadas na lousa pela professora.

Diante do exposto, a organização do tempo nas atividades escolares mais especificamente pelo sistema de telensino, que afirma trazer em sua essência uma linha pedagógica freireana, contraditoriamente, produz nos estudantes desinteresse, agressividade e resistência com suas diretrizes normativas e o motivo parece residir, em boa parte, no fato de que um constante realizar de atividade se apresenta como um “remédio” contra a perda de tempo, bem como uma forma de evitar o surgimento de problemas disciplinares na sala de aula, portanto, muito distante do que Paulo Freire propõe como forma de ensino-aprendizagem.

---

<sup>31</sup> Em razão de certa proximidade do aeroporto, a escola está localizada na rota de decolagem.

### 4.3.1. O Tempo da Sala de Aula

O tempo e sua organização no espaço do 3º ciclo está em função de um novo elemento – a TV. Ao adentrar na sala de aula, tanto educador como educando iniciam as atividades transcrevendo para a agenda um roteiro de todas as emissões, organizadas devidamente em horários, bem como de todos os outros momentos da aula.

Basicamente o tempo é organizado em emissões, percepções e aprofundamento acerca do que foi transmitido e a realização de muitos exercícios propostos no material do telensino, manual de apoio e caderno de atividades, que o aluno precisa antes copiar no seu caderno para responder. Na voz docente:

*Precisava que a SEDUC enviasse caderno para os alunos ... que os alunos não precisassem devolver aquele caderno porque a gente ganharia muito mais tempo ... os alunos perdem muito tempo copiando as atividades para o caderno deles para resolver, entendeu? Se eles fossem resolver no próprio caderno de atividades a gente ganharia um tempo enorme que dava para corrigir, dava para explorar bem mais o conteúdo. Eles perdem muito tempo copiando atividade! Tanto é que eu sempre recomendo na agenda do dia seguinte para eles já trazerem a atividade copiada no caderno, mas não atinge 100% da turma (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Apesar de o telensino propor trabalhos em grupo, característica própria da sua sistemática, essa forma de organização quase não acontece e por isso os alunos afirmam ter trabalhado mais em grupo no ano anterior – 2º ciclo. A organização das equipes acontece mais quando vão desenvolver algum trabalho referente a datas comemorativas, quando desenvolvem dramatizações, jograis ou atividades artísticas outras para apresentar nas festividades da escola. Desse modo, *tem trabalho de equipe, assim ... quando é dia das mães. Ano passado a gente trabalhava mais em grupo* (Rosa - aluna do 3º ciclo).

A opção pelo trabalho individual ocorre, segundo a professora, em função do tempo, visto que considera o trabalho em grupo um empecilho para o cumprimento do ritual que o sistema impõe e argumenta: *no início do ano nós formamos aquelas equipes, só que devido o tempo que se gasta fazendo as atividades não dá tempo ... quando é festa na escola, alguma data comemorativa, é que eles trabalham em grupo* (Sara - professora do 3º ciclo).

Dessa forma, os alunos sentem falta de um momento para compartilhar, uma atividade que desse prazer, um pouco mais relaxada, que não precisasse esticar o tempo da sala de aula para o tempo de casa também, como aparece na seguinte fala: *a gente podia brincar, a professora mandava nós desenhar, agora quase não dá tempo responder o dever, a professora tá é mandando nós copiar em casa pra ver se dá tempo corrigir* (Pedro - aluno do 3º ciclo).

Segundo o discurso discente, no início do ano, a professora organizou as equipes utilizando uma dinâmica que selecionava os componentes de cada grupo por uma espécie de sorteio. Esses grupos teriam suas funções definidas, desde a organização da sala até a revisão dos conteúdos – a percepção. No entanto, esse planejamento inicial ficou um pouco alterado em função do pouco tempo que a professora possui para desenvolver outras metodologias.

*No começo a professora passou os grupos, ai cada um pegou uma cor, ai a cor ... por exemplo, eu peguei a cor amarela e fiquei junto com quem pegou a cor amarela, ai é só um grupo, e os outros era de outras cores, ai foi só uma vez, no começo do ano, ai ela não fez mais, não. Às vezes tem um trabalho em grupo, ai a gente faz* (Júlia - aluna do 3º ciclo).

Outra aluna relata a função que cada grupo deveria desempenhar:

*Cada grupo é quatro pessoa, ai tem umas que prepara a agenda na lousa, é ... abre a sala, espera a professora e o outro é pra recreação, trazer bola ... só no dia de quinta. Acho legal! Porque assim a gente vai aprendendo mais porque ela vai ... a gente vai aprendendo como é que é pra ser feito* (Flávia - aluna do 3º ciclo).

Contudo, o que foi previsto acabou não acontecendo e uma das professoras justifica o fato de não ter conseguido trabalhar em equipe tanto porque facilitava as conversas paralelas entre os alunos como pelo individualismo que estes tinham desenvolvido. As observações e depoimentos feitos pelos mesmos alunos quando ainda estavam no 2º ciclo contradizem o argumento docente, uma vez que se organizavam sempre em equipe; mesmo que a professora não tivesse sugerido, gostavam da proximidade que o grupo possibilitava e conseguiam desenvolver um bom trabalho. O que deve ser considerado aqui é a necessidade de concentração total exigida pelo sistema de TV, tanto em virtude da emissão como da limitação do tempo para efetuar determinada atividade, deixando alunos e professoras à mercê do que vem pelo canal de TV.

*Esse ano foi uma das dificuldades que eu encontrei ... eu sempre costumo trabalhar em grupo, mas esse ano eu tive um problema sério com a história dos grupos ... eu ... na primeira semana de aula, quando a gente formou os grupos, eu só trabalhei quinze dias nos grupos e não consegui mais porque eles conversam demais no grupo ... e eu percebi que não teve nenhuma aprendizagem no grupo ... aí eu coloquei no círculo ... e eu até já falei pra eles que quando começar agosto eu vou começar nos grupos de novo ... vou voltar para os grupos ... aí eu quero ver se eles já vão estar mais maduros ... acompanhando melhor o sistema ... vou começar a pedir mais as coisas em grupo, mas eu não consegui este ano com os meninos de 11 anos. Não sei! Eu acho que eles ... eles estão ... são individualistas. Olhe! Eles são tão individualistas que eles ... se eu fizer uma avaliação em dupla, os dois querem a prova, só faltam rasgar quando eu devolvo ... é tanto que um leva para a mãe ver, aí traz, aí o outro leva. Eles não têm o amadurecimento de saber que em grupo tanto faz um como o outro ficar com o trabalho. Então, eu ainda não consegui descobrir porque não deu certo trabalhar em grupo com eles. A outra professora também teve a mesma dificuldade ... nas duas salas (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Acrescido a toda essa descrição acerca dos limites de tempo impostos pelo sistema de telensino, existe também um tempo reservado, dentro do horário da aula, para as atividades extrasala, como forma de “liberar” a professora para um momento coletivo com as colegas, o que na maioria das vezes não acontece. Nesse intervalo, os alunos acabam indo para casa e apenas as docentes reúnem-se para realizar seu planejamento, receber informes, organizar alguma comemoração, as atividades e/ou corrigir provas e trabalhos.

*Toda terça-feira tem esse coletivo ... de 10h às 11h, mas é nós mesmos, eu e as outras colegas. Quem é mais antiga é que dá alguma dica pra gente ... a gente vai planejar ... vai ver a ... se está igual porque a gente fica em mais de uma sala, trabalha no coletivo de dois<sup>32</sup> ... eu fico na disciplina de Português ... Geografia ... Arte e Educação e Língua Estrangeira, né? Que é outro absurdo também porque a gente dá aula, as vezes, de 5ª a 8ª série as mesmas emissões, os alunos já não agüentam mais porque cada mês é uma música com tradução, isso é até a 8ª série as mesmas coisas. Sim, aí a gente se reúne pra ver qual foi a aula que foi dada. Como é que nós vamos encontrar um espaço para as emissões que não foram dadas? Eu me reúno com a companheira que trabalha a mesma disciplina, né? A gente fica elaborando trabalhos porque os exercícios do caderno de atividades são muito resumidos, leituras*

<sup>32</sup> Coletivo de dois, na linguagem do telensino, refere-se à divisão do trabalho escolar, das disciplinas entre duas professoras na mesma sala de aula.

*complementares, suplementares. Somos nós mesmas que propomos* (Sara - professora do 3º ciclo).

De todos os tempos da escola, o do recreio é descrito com maior entusiasmo e é percebido pelos alunos como um momento importante ... *é a atividade que eu mais gosto da escola porque a gente brinca ... a gente passa a maior parte do tempo só fazendo dever, ai ... depois vem o lanche, ai ... a gente tá cansado, ai no recreio é só brincar* (Fábio - aluno do 3º ciclo).

Essa valorização do recreio acontece muitas vezes pela necessidade de ‘tomar fôlego’ das tarefas desenvolvidas em sala. A grande quantidade de exercícios acaba reduzindo o tempo antes reservado para uma conversa, uma brincadeirinha que tornavam o clima da sala mais leve e agradável. No discurso discente, aparecem várias justificativas: *Adoro a hora do recreio! Porque eu brinco com as minhas amigas! Porque brincando a gente aprende. Aprende a conviver em grupo! A gente precisa de um amigo porque é muito ruim ficar só* (Suely - aluna do 3º ciclo).

O tempo do recreio parece garantir certa liberdade de escolhas; nesse momento é permitido ao aluno optar pelas atividades que quer realizar naquele tempo, até mesmo para atividades de ordem fisiológica como ir ao banheiro ou tomar água; ficam liberados das regras mais rígidas do tempo da escola; é um momento para o descanso. Na voz discente:

*Prefiro o recreio! Por causa que no recreio a gente brinca ... bebe água e vai no banheiro ... porque a gente não fica fazendo os dever ... ai eu gosto mais do recreio que a gente brinca ... a gente brinca de correr e é bem pra nossa saúde* (Elisa - aluna do 3º ciclo).

Contudo, alguns preferem o tempo da emissão que parece exigir total concentração e silêncio, argumentando que: *gosto mais da hora da emissão, porque eu fico prestando atenção, ai eu vejo as coisas que as pessoas fazem ... o professor da emissão que fica ensinando a gente* (Kátia - aluna do 3º ciclo).

Consideram ainda que o tempo das emissões deveriam ser alvo de algumas alterações. Segundo argumentos dos discentes as emissões poderiam acontecer após determinado

tempo de aula, quando a professora já tivesse explicado o conteúdo, seria apenas para reforçar e aprofundar a explicação docente.

*Ela [a emissão] deveria explicar, assim, quando terminasse a aula, ela dissesse mais alguma coisa, aprofundasse mais a aula. Eu acho que a emissão deveria ser no final da aula porque ... antes ... ai no começo da aula ela [a Professora Orientadora de Aprendizagem] tinha mais chance de explicar mais sobre a emissão pra gente, ai quando começasse a aula da emissão só orientava mais a gente (Flávia - aluna do 3º ciclo).*

Aqui aparece com maior clareza o entendimento dos alunos de que o papel desempenhado pela professora em sala de aula é secundário, quando uma estudante propõe uma inversão na lógica do telensino, argumentando que a aprendizagem seria muito mais proveitosa se a TV assumisse o papel de orientar, de complementar o que fosse trabalhado em sala de aula pela docente.

Na opinião estudantil, as emissões são difíceis de assimilar pela rapidez como acontecem, principalmente as de Matemática, pois necessitam de maior concentração e de raciocínio rápido, argumentando que:

*As emissões era pra gente ver mais elas e não, a gente ver menos porque elas são muito difícil e passa muito rápido. A emissão de Matemática, a aula de Matemática é muito puxada e num instante passa. Quando a emissão passa bem explicada a gente entende, mas quando passa, assim, tudo bem rápido não dá pra entender muito, como nas emissões de Matemática, ai num instante passa as pessoas falando (Carol - aluna do 3º ciclo).*

Outro ponto ressaltado acerca das emissões refere-se à necessidade de atualizar as informações, que, da mesma forma que o manual de apoio, apresenta dados e informações antigas. Os alunos sentem que o material com o qual trabalham estacionou no espaço e no tempo e reclamam:

*Acho que as emissões são um pouco atrasadas. Acho que devia ter mais coisa esse ano porque nos deveres de Matemática, não está em Real, está em Cruzeiro ainda, veja bem, ainda usa coisas dos anos atrás, ai eu acho que devia mudar, colocar novas coisas pra não ficar atrasado porque eu chego na 5ª e foi a mesma coisa que a minha irmã estudou, ai fica meio assim. Eu não gosto das emissões porque tem umas, por exemplo, a de Português são muito longa e são assim, uns palhaços, sabe? Eles fazem brincadeiras bestas, eu acho assim, que devia falar mais importante*

*porque eles ficam levando tudo na brincadeira (Flávia - aluna do 3º ciclo).*

Para a docente, o tempo das emissões é considerado, muitas vezes, bem resumido e entende que assim fica a desejar em determinados conteúdos, principalmente nos conteúdos gramaticais. No entanto, acrescenta algumas vantagens como a boa metodologia utilizada pelos professores que apresentam os módulos e sua linguagem clara e objetiva.

*A linguagem eu acho muito clara, muito boa para o nível deles, apesar que a gente sabe que tem uns que ... mas ela não é uma linguagem muito alta, é no nível deles. O conteúdo eu acho bom, só que as vezes é muito resumida a emissão, tem emissão que não passa nem cinco minutos. São muito rápidas, mas os professores que apresentam, os Orientadores, eles são bons também. Eles têm uma boa metodologia. Em Língua Portuguesa, eles botam mais é leitura, é muito texto. Eu não sei se da 6ª série também é. Gramática é pouquíssima! Então, a gente coloca a gramática de acordo com a necessidade, né? Porque se aparecer verbo, pronome, aí você apresenta. Eu estou trabalhando verbo com os meus alunos. Já trabalhei pronome, substantivo, mas não tem no manual deles. A parte de gramática é pobre mesmo (Sara - professora do 3º ciclo).*

Outra professora no entanto, acha o tempo das emissões muito bom e elogia a integração desta com os conteúdos do manual de apoio, porém, considera que a linguagem utilizada nas emissões de Matemática está distante da compreensão discente por utilizar termos técnicos, dificultando assim o aprendizado.

*O tempo é excelente ... em torno de cinco minutos, seis minutos as emissões ... o que é mostrado na emissão ... é relacionado com o conteúdo ... toda vez que é apresentada uma emissão e que a gente lê o texto ... condiz o que a gente leu com o que foi visto. Então, só serve para acrescentar. É uma linguagem adequada, né? Para o nível deles. Eu acho que ... só deixa a desejar em Matemática! Porque Matemática, eles usam realmente as fórmulas ... a linguagem técnica do livro e eles ... é sempre aquele jeitinho do professor encontrar uma forma diferente, do professor em sala de aula. Então, eu sempre faço associação da linguagem das emissões com a linguagem que eles estão mais habituados a trabalhar (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Além do tempo da sala de aula ser regulado pelas emissões, acaba interferindo nos tempos organizados fora da escola, visto que muitos exercícios são levados para casa para serem concluídos. Os pais procuram administrar esse tempo para seus filhos e situam os estudos

como ponto principal nessa organização. Conscientizado dessa necessidade, o aluno argumenta:

*Eu ... eu ... a matéria que eu tô mais ... que eu tenho dificuldade, a matéria é Matemática e a de Português, a de Geografia, essas outras matérias são super bacanas. Eu aprendo muito porque o manual já vem explicando mais melhor. Matemática é que ... sempre toda matéria de Matemática eu não vou bem com ela porque tem coisas que eu não sei, tem coisas que eu sei, ai ... minha mãe disse que quando eu chegar em casa vai ser de três às quatro estudando a matéria que a professora passar pra estudar. Entendo! E também tem coisa que ela [a professora] fala e eu não entendo! Ai eu peço explicação às meninas quando eu não sei. Entendo! Às vezes tem emissão que eu não entendo, que é de Matemática. Eu não consigo me concentrar (Suely - aluna do 3º ciclo).*

Essa caracterização do tempo da sala de telensino poderia ser completa se visualizasse toda a lógica do coletivo que se organiza ali. De um lado, alunos com seu referencial próprio do que seja aquele espaço, acrescido de seus desejos e inquietações; de outro, as professoras com um objetivo novo e impulsionado pela necessidade de cumpri-lo, ainda acrescenta-se à TV, com seus horários e interesses, que secundarizam os objetivos docentes. Nesse circuito bastante diverso, única meta: a aprendizagem, ponto para o qual convergem todas as expectativas, une a todos naquele mesmo tempo.

Nesse jogo cotidiano, as professoras conseguem fazer uma leitura do comportamento dos alunos a partir de determinadas situações, de seu interesse por determinada disciplina, por alguma atividade. Enfim, percebe o que atrai ou dispersa sua turma, o que facilita ou dificulta sua concentração. Essa capacidade também é partilhada pelos alunos e pode ser percebida no argumento de que ... *eu acho legal, mas eu gosto mais da Inglês porque nós fica calma, estudando. Sim ... a professora falou que quando passa a aula de inglês na televisão, nós fica calmo* (Rosa - aluna do 3º ciclo).

Não deve passar despercebido o fato de que, por trazer todas essas facetas, o espaço da sala de aula está repleto de contradições, de lutas, de estratégias, de acordos, ou seja, é mais um “nicho” de interações capaz de construir lógicas diversas, bem como se harmonizar através da conciliação de interesses, mesmo que o tempo escolar insista em torná-los reféns.

#### 4.3.2. O Tempo da Escola e o Tempo da Rua - as relações instituídas entre os saberes escolares e o mundo vivido

O que pensam e falam os atores sociais desse contexto acerca dos modos como são legitimados o currículo escolar e sua relação com o mundo vivido dos estudantes? Como as concepções desses sujeitos se confrontam com a proposta oficial elaborada por técnicos da SEDUC que propõe o currículo para o terceiro e quarto ciclos? Considerando o pressuposto de que:

*Uma proposta curricular comporta sempre um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de homem que se pretende formar através da escola, esta proposta, que tem como finalidade básica promover o crescimento dos seres humanos, entendido este crescimento como resultante da interação constante que mantém com o meio ambiente culturalmente organizado (SEDUC, 1998b:8).*

A proposta parece se contrapor à visão simplista e reducionista, historicamente construída, de que existem dois mundos distintos: o da rua e o da escola. Nega uma dimensão curricular que amplie as experiências, valorize a realidade do mundo vivido, que não desconsidere as experiências culturais dos alunos.

Portanto, a equipe que pensa a educação pública da rede estadual cearense enfatiza que *sendo, então, o currículo, o projeto que norteia as atividades educativas escolares, definindo as intenções da escola quanto ao projeto formativo de homem e de sociedade, é necessário que favoreça informações claras sobre o que, quando e como ensinar (SEDUC, 1998b:9/10).*

Diante do que está proposto, em documento, vale destacar que no período em que estive convivendo com os sujeitos no *locus* investigado em nenhum momento percebi que, nas rotinas da sala de aula, existisse um tempo para valorizar o capital cultural dos estudantes, dada a relação do que estava sendo estudado com as experiências vividas dos alunos.

Por não ter conseguido perceber, trouxe o tema para ser explicitado pelos discentes por meio de entrevista e eles foram unânimes em afirmar que não existe relação entre o que é

trabalhado em sala de aula com o que é vivenciado, por eles, em outros espaços. Fiquei intrigada e por alguns momentos cheguei a pensar que a pergunta estava mal formulada, portanto, perguntei se estava sendo entendida e a resposta obtida foi: *entendi! É porque se tem alguma coisa das aulas que parece com a minha vida fora daqui, mas não tem* (Kátia - aluna do 3º ciclo).

Já na concepção docente, os saberes escolares da aula no telensino procuram relacionar os conteúdos às experiências cotidianas dos alunos, mas, quando esta é convidada a pensar como isso se dá, acaba apresentando uma proposta de “vida ideal” para esses sujeitos, no conteúdo propriamente dito não acontece. Observe-se em seu discurso:

*Na aula de Religião, que eu já tive a oportunidade de dar ... é tipo uma orientação para o aluno, ele entender o que está passando. Também tem aulas que a gente orienta o aluno sobre a importância deles ajudarem os pais em casa, certo? Na higiene deles ... da maneira como se comportar, tanto na escola como em casa ... essa parte aí, né? Eu acho, assim, uma parte de orientação que o aluno tá vendo resultado. Agora em relação a conteúdo mesmo, a matéria, é só uma pincelada porque tem que ter mais material por fora* (Sara - professora do 3º ciclo).

Outra professora percebe essa aproximação pela conotação apresentada nos textos impressos no Manual de Apoio, principalmente aqueles utilizados pelas aulas de Língua Portuguesa. Destaca que apresentam relação com a situação sócioeconômica de seus alunos, acrescentando que o sistema de telensino facilita a formação da consciência crítica:

*Tem muito a ver. Isso é um dos pontos positivos porque o manual trabalha a realidade deles ou então ele trabalha dois tipos de realidade, mas que o aluno percebe uma e a outra bem ... bem percebida, entendeu? Os textos, por exemplo, de Português, eles são relacionados com o dia-a-dia deles. Eu não ensino Português, mas eu acompanho, né? Textos interpretativos ... músicas que ... poesia ... todo tipo de texto tem no manual deles porque nós trabalhamos com crianças pobres, né? Crianças de periferia ... com crianças da favela ... e é mostrado isso aí nos textos ... é feita essa relação ... que nem ... que não só porque ele mora na favela ele não precisa saber de nada, que ele precisa sair de lá ... uma das ... uma ... a filosofia do telensino ... pretende deixar o aluno mais participativo, mais crítico ... todo conteúdo é colocado para que o aluno melhore o seu nível de consciência* (Kélvia - professora do 3º ciclo).

A professora Sara, em momento anterior, fez referência a umas “pinceladas” na articulação entre os conteúdos e a realidade dos alunos, mostrando ela agora, que a qualidade das aulas vai depender da forma como explora e trabalha determinados conteúdos, uma vez que a maior responsabilidade pelo aprofundamento do que é trabalhado cabe a ela.

*Quando é uma emissão voltada ... por exemplo, para formar um terrário ... eu por exemplo ... considero ... eu não considero importante, eu considero que deveria ser trocado por outra coisa porque eu não vou poder trabalhar um terrário na sala! A TV só mostra a importância, a percepção sou eu que exploro, sou eu que faço essa exploração de todas as formas que puder (Sara – professora do 3º ciclo).*

O tempo da sala de aula não coincide com o tempo da rua, uma vez que não valoriza o apanhado de experiências trazidas por estes atores sociais para o âmbito da escola. As grades curriculares preestabelecidas aprisionam os fazeres escolares e delimitam o **que**, **quando e como** se vai aprender, restringindo as possibilidades criativas dos atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O que está proposto no documento oficial distancia-se bastante da realidade vivida pelos sujeitos no contexto da escola, negando o acontecimento da tão enfatizada educação de qualidade. Portanto, nem só de ideologia pode sobreviver a educação institucionalizada. Faz-se necessário um real investimento não só ideológico, ou seja, com propostas inovadoras e arrojadas, mas principalmente, além do investimento financeiro, coerência entre o que é idealizado e a realidade escolar, como forma até de amenizar o sofrimento desses atores sociais quando se deparam com mudanças que o dia-a-dia não comporta, gerando em toda a comunidade escolar uma sensação de fracasso e um desconfortável jogo de culpados e empurra-empurra de responsabilidades.

#### 4.4. O Movimento da Aula como Expressão das Práticas Culturais

No contexto do 3º ciclo, as atividades estão diretamente voltadas para a normatividade do sistema de telensino e um dos sujeitos explicita uma das formas como percebe o cotidiano da sala de aula no que se refere ao ritmo em que acontece o ensino-aprendizagem: *primeiro nós lemos o manual, acabar nós vamos ver a emissão e ela [a professora] passa a atividade, ai nós vamos amostrar a ela, de um por um, ai ela passa o visto pra saber se nós tamo bem* (Elisa - aluna do 3º ciclo).

Dentre alguns relatos, destaco como predominante o fato de todos os dias o ritmo das aulas centralizar-se em duas atividades básicas: assistir às emissões e resolver os exercícios. Outro estudante argumenta: *já passa a aula na televisão e depois a professora corrige na lousa com os alunos colocando os dever. Todo dia a gente assiste à aula e depois faz o dever, ai a gente vai ver se a nossa resposta tá certa* (João - aluno do 3º ciclo).

Logo que essas atividades são concluídas, a professora realiza a correção das questões no quadro, assim ... *ela pega as questão e vai botando as resposta na lousa, ai quem tiver com a resposta errada copia da lousa* (Renato - aluno do 3º ciclo).

Na visão docente, o momento da correção é a oportunidade de acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos , o grau de envolvimento com as atividades, bem como de perceber quem está realizando ou não o que foi proposto como tarefa, explicitado no seguinte argumento:

*Bom ... o que eu uso ... é a percepção oral e escrita de alguma disciplina, após as emissões e as atividades eu nunca deixo sem corrigir porque é o momento que tenho para ... na hora da correção eu estar vendo, estar ouvindo, estar sabendo quem está respondendo, quem está incompleto, quem não respondeu, quem está só copiando as respostas da lousa, sabe? No momento da correção, na sala, eu faço assim ... uma análise da turma toda. Então, eu sei quem só copia, quem espera que eu ponha a resposta na lousa, quem não consegue tirar uma resposta mais completa do Manual, quem escreve a resposta do manual e não dá a sua opinião própria, eu considero o momento da correção da atividade o momento mais importante da aula porque é nessa hora que eu consigo saber quem*

*está acompanhando e quem não está, quem entendeu, quem não entendeu (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Para os educandos, a estratégia utilizada pela professora com o intuito de perceber o grau de compreensão dos estudantes acerca do que foi trabalhado em sala de aula se dá por meio de avaliação escrita individual e entendida pela maioria desses atores sociais como uma revisão. Ou seja, para os discentes, prova escrita significa revisão de conteúdos:

*A professora revisa tudo. Assim ... ela ... ela passa prova, ai na prova tem o que a gente estudou pra poder a gente responder, pra poder ela ver se nós aprendemos. Semana passada teve uma de Ciências. Essa semana ainda não teve nenhuma. Eu não sei quando é, mas as vezes tem prova (Carol - aluna do 3º ciclo).*

Outro aluno reforça argumento de que essa avaliação é mensal e procura revisar todos os conteúdos estudados nesse período *porque a prova é o resumo das aulas tudinho que a gente fizemos no mês, ai faz a prova. É a professora que passa! Ela manda a gente estudar as matéria da aula passada, ai a gente faz a prova (Fábio - aluno do 3º ciclo).*

A professora em vez de prova, adota a terminologia atividade avaliativa<sup>33</sup>, própria do sistema de telensino, e justifica os motivos pelos quais reforça o que é prescrito pelo referido sistema de ensino, acrescentando que além do que é proposto costuma desenvolver trabalhos em grupo ou individuais:

*Atividades avaliativas oral e escrita ... e trabalhos também! É ... eu faço assim: duas vezes por mês de cada matéria ... isso é como se fosse a prova a atividade avaliativa, apesar de que a gente também faz trabalho individual e em grupo avaliando o aluno, né? Porque ninguém diz prova, no telensino ... eu acho até bom mesmo! A gente avisa com antecedência a data e os conteúdos e diz: vai ser uma atividade avaliativa que você irá fazer sozinho, sem consultar o colega. As vezes a gente faz pesquisada e o aluno as vezes nem sabe, coloca coisa que não tem nada a ver e ai a gente vai refazer o trabalho. Também a gente ... outras vezes a gente coloca no quadro para de um, em um aluno vir colocar a resposta, ai os outros vão ver se a deles está correta e se não estiver apaga (Sara - professora do 3º ciclo).*

<sup>33</sup> Essa nova abordagem da avaliação pela SEDUC segue a sistemática de análise da produção, registro de todas as atividades e auto-avaliação.

Desse modo, a avaliação continua do modo convencional, por meio da prova escrita. Contudo, por adotar a terminologia de atividade avaliativa e a escola trabalhar para que seja entendida como tal, os alunos incorporam um discurso segundo o qual o momento é de revisar os conteúdos.

A TV impõe um ritmo diferente às atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula, apresentando-se como mais acelerado, o que, muitas vezes, impossibilita a intervenção do professor como forma de ampliar a discussão em virtude do grande número de exercícios, causando preocupação à professora:

*Ai é na parte da percepção, né? Que a gente faz. O assunto foi dado, aí a gente pergunta e vai esperando a resposta deles para depois fazer um aprofundamento, depois vai para o manual, né? Geralmente quando a gente vê que eles não assimilaram bem, a gente fica reforçando, mas muitas vezes não é possível porque a aula acaba antes (Sara - professora do 3º ciclo).*

O momento da explicação acontece geralmente após as emissões e intitula-se “momento da percepção”, quando a TV permite que a professora estabeleça uma interação com os alunos, dando vez e voz para que desempenhe o seu papel em sala de aula, contudo, limitado a acrescentar algumas informações ao que é transmitido pelas emissões, bem como solicitar a participação discente, uma vez que no referido momento a fala está centrada no aluno.

*Depois das emissões a gente desliga a TV e depois vai usar o manual. A gente faz o nosso comentário depois de cada emissão, pede a opinião deles, coloca a nossa juntamente com a deles, né? As vezes a deles tá correta e a gente só faz acrescentar. Outras vezes o aluno não percebe totalmente o assunto, diz coisas que não têm nada a ver com o que foi emitido, aí vamos para o manual, usando o assunto, né? Vamos ver individual, de grupo, leitura interpretativa, né? Se ele não entendeu, outro já entendeu e diz (Sara - professora do 3º ciclo).*

Diante desses limites, impostos pela organização do sistema de emissões, o professor vai criando suas estratégias na tentativa de articular seu trabalho à tarefa da TV. Entre essas estratégias, uma é a exploração dos conteúdos antes das emissões, isso em alguns casos, quando o ritmo de trabalho prescrito permite a conciliação, descrevendo que:

*Bom ... eu costumo fazer essa articulação na hora da leitura ... sempre ... se a emissão for antes da leitura fica bem melhor porque eles já visualizaram lá e eles na leitura vão confirmar o que eles viram. Se for ao contrário ... porque quando a emissão não passa no primeiro*

*momento, passa só no segundo, ai eu já faço a leitura da aula ... na hora da emissão a ... na maioria a percepção é ... já é mais segura também, deles, sabe? Mas eu também, particularmente, eu gosto da emissão depois porque durante a leitura a gente já explorou mais o conteúdo ... quando tem uma palavra mais difícil, saber que palavra é aquela ... o vocabulário. Não tem um horário definido ... o horário ... claro que vem um ... as vezes, por exemplo, as emissões de Ciências da primeira turma, da turma A, elas são logo no início, mas as emissões de Ciências da turma B, elas são no segundo momento, dá tempo a gente entrar na aula, fazer a leitura e quando a gente começa a atividade é que vem a emissão. É muito diferente uma turma que você explora primeiro o conteúdo antes da emissão da outra que você explora depois. Eu considero diferente (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Os alunos percebem essas dificuldades, explicitadas pela professora, e dão sempre ênfase à necessidade de atenção na hora das emissões como condição para um ritmo satisfatório de sua aprendizagem. Encaram as aulas emitidas pela TV como momentos “sagrados” que exigem total silêncio e concentração, acrescentando que:

*Eu acho uma coisa muito séria, que nós devemos escutar, ouvir e ver, prestar atenção, muita atenção! Pra poder aprender. Eu acho muito legal ... muito assim ... que aprende mesmo! Uma aprendizagem diferente! É assim ... no telensino, ele ensina muita coisa. A 4ª série também, mas o telensino ... ele aprende muito mais por isso que na aprendizagem a gente tem que saber ouvir pra depois falar porque se não souber ouvir como é que nós vamos responder a professora? (Denise - aluna do 3º ciclo).*

O ritmo da aula no 3º ciclo acontece de tal forma que nega a intenção de se construir uma escola emancipadora a despertar a capacidade crítica dos alunos para a construção de sua cidadania, que valorize o seu capital cultural, argumentos presentes nos documentos oficiais. Pode-se perceber um rigoroso controle de espaço, tempo e ritmo presentes no detalhamento e prescrição dos planejamentos, programação rigorosa das aulas, divisão dos conteúdos, bem como a determinação dos exercícios, que acaba tolhendo a capacidade criadora dos indivíduos envolvidos nessa realidade do telensino, incluindo-se o professor.

#### 4.5. Material Utilizado no 3º ciclo - propostas e limitações

O material didático utilizado nas salas de aula do 3º ciclo constitui instrumento curricular seguido à risca por alunos e professores, indicando por meio das políticas educacionais cearenses o que vai contar como conhecimento oficial direcionado para estes sujeitos.

De acordo com Barreto (2001:170):

*Os instrumentos disponíveis, no âmbito da sala de aula do telensino, são de duas naturezas distintas: as emissões televisivas – aulas de pequena duração, variando entre os 13 e 22 minutos, através das quais chegam até a sala de aula os conteúdos que nela devem ser explorados – e o material impresso ... especialmente elaborado para o sistema, denominado Manual de Apoio (MA) – composto de pequenas unidades denominadas ‘aulas’, nas quais se encontram os conteúdos correspondentes ao que está sendo emitido diariamente pela televisão – além do Caderno de Atividades (CA) – livro de exercícios correspondente a cada unidade.*

Ao serem abordados acerca do material didático, os alunos enfatizam o manual de apoio como mais utilizado e importante porque dispõe tanto das informações contidas nas emissões como no caderno de atividades, no entanto o núcleo gestor reclama da insuficiência desse instrumento que chega à escola, mas não atende a todos, ressaltando que:

*Ainda hoje os manuais de apoio e os cadernos de atividades não estão pra atender as necessidades ... eles foram reformulados a uns três ou mais anos e nunca tivemos manuais na 7ª e 8ª série que desse pra todos os alunos ... nem 5ª e nem 6ª, sempre tem uma unidade que falta ... aí você imagina, trabalhar as emissões com 35 alunos e 10 manuais. Já vejo a dificuldade do professor formado em Pedagogia para dar essas aulas, certo? Ainda mais sem ter material ... é muito difícil (Salette - membro do núcleo gestor).*

Para os discentes, o manual de apoio é bem aceito e se justificam por inúmeros argumentos, podendo citar: *é bom de se aprender, explica tudo. No caderno de atividades vem só o dever, não explica, não, agora no manual tem tudo, você acha as respostas! Tá tudo lá* (Renato - aluno do 3º ciclo). Os motivos pelos quais esse material é valorizado decorre do fato de que tudo o que é proposto como atividade no processo de ensino-aprendizagem está impresso nele.

Outro aluno justifica sua opção pelo manual de apoio porque este exhibe uma espécie de reprise da emissão, bem como todo o conteúdo necessário, utilizando apenas o caderno de atividades apenas para copiar e resolver os exercícios, evitando assim que a professora copie na lousa as tarefas ou as explicações. Em seu depoimento ele realça que:

*É bom! Porque tem tudo pra nós estudar, tem tudo que passa na televisão, é só nós ler. Também é bom porque nós não precisa copiar pela lousa, tem tudo no próprio caderno de atividade, ai é só nós copiar no caderno ... é diferente porque no manual tem as respostas e o livro da 4ª série não tinha e ... é mais fácil agora. Na 4ª série nós fazia pela ... a professora fazia pela lousa a resposta, agora nós olha pelo manual pra fazer no caderno de atividade (Carlos - aluno do 3º ciclo).*

O manual de apoio, na opinião desses sujeitos, parece garantir um apanhado de todo o conteúdo e, pela qualidade das emissões, muitos alunos sentem-se capazes de aprender sozinhos quando consideram ainda que ... *é bom pra nossa aprendizagem porque nós coisa [trabalham] mais com o manual, passa a aula na TV e depois nós olha pelo manual e faz tudo* (Fábio - aluno do 3º ciclo).

Dessa forma, o desenvolvimento das atividades escolares parece, segundo o discurso discente, centralizar-se mesmo no manual de apoio e no caderno de atividades, visto que os alunos internalizaram toda a rotina ao final de cada emissão, quando explicitam que:

*A gente não precisa pegar pra procurar no livro. O caderno de atividades já não tem todas as matérias juntas, né? A gente é só procurar no índice e a gente já acha e é melhor por causa que no manual e no caderno de atividades tem as questões que é feita junto com o ... com as palavras do manual que também já tem na emissão. A gente ler e vai pro caderno de atividades e a gente já responde ... a gente copia* (Elisa - aluna do 3º ciclo).

Essa centralização parece até exagerada, sendo encarada inclusive como uma espécie de bíblia, capaz de resumir em suas páginas todo o conhecimento necessário ao estudante que busque algum destaque na sociedade. O discurso abaixo revela um certo fetiche presente nesse material didático que deveria ser encarado apenas como mais um subsídio:

*Eu acho muito legal porque ele ajuda a gente a aprender com ele mesmo! A gente tem sempre que andar com ele porque quando a gente for entregar o nosso manual a gente já tá sabendo muita coisa. Eu por exemplo, o meu sonho é ser professora, então eu estudo muito o meu*

*manual porque quando eu tiver grande eu vou querer sempre saber: pôxa vida! Como era aquela tarefa do manual? Ai eu vou ficar tentando lembrar. Então, a gente tem que estudar muito pra poder saber o que era que estava escrito no manual. Eu acho também que ele é muito importante. É ... junto com o manual, o caderno de atividade é uma coisa que nós nunca devemos desprezar porque um dia nós vamos querer ... é ... saber o que é que estava escrito nele (Flávia - aluna do 3º ciclo).*

Apesar de a maioria dos alunos valorizar o Manual de Apoio, eles sentem falta de outros tipos de atividades, de outros materiais, principalmente aqueles que utilizavam no 2º ciclo - como cola, tesoura, lápis para colorir, material para recortes, enfim, atividades mais ligadas a arte - pois o planejamento pedagógico tende a delimitar as atividades, valorizando principalmente a leitura e realização de exercícios escritos.

*Eu acho ... nem sei o que falar porque nós não utilizamos muitos materiais, é ... a única coisa que ... que elas traz mais é cartolina pra nós fazer os trabalhos e alguns colegas dá e os outros é a professora. O material de estudo? Acho que é os cadernos. O caderno de atividades e o manual. São bom! São super legal! Porque explica, ele vem explicando e no caderno de atividade, ele vem dando dever pra você fazer (Carol - aluna do 3º ciclo).*

Outras falas, tanto de alunos como de professores, apresentam críticas acerca desse material e as reclamações vão desde o aspecto do material à sua concepção didática. A primeira refere-se ao tempo de uso dos manuais que passam ano após ano por diversos usuários e acabam apresentando rasuras, páginas rasgadas, rabiscos aqui e ali, enfim, muitos não estão em bom estado. O depoimento discente caracteriza esse argumento: *é bom! Apesar de ser assim ... o pessoal que usou ano passado rasgaram, mas ele explica direito. A gente entende* (Suely - aluna do 3º ciclo).

Outro aluno acrescenta que o material utilizado para confeccionar o Manual de Apoio não tem qualidade e por isso não são resistentes, acaba se rasgando com facilidade, não resistindo portanto muito tempo de uso, mas conforma-se porque sabe que não existe outro. *Afirma que...é frágil! Rasga num instante a capa dos manuais. Muito frágil. Estudar com ele eu gosto, né? Porque se a gente não estudar com ele a gente não vai aprender nada porque não tem outro* (João - aluno do 3º ciclo).

Outra percepção discente refere-se à defasagem no que concerne às informações presentes nos textos, nas informações do material escolar, uma vez que estas durante anos, não passam por nenhuma atualização como exemplifica uma aluna a partir de uma observação muito interessante:

*Eu acho que ele tá muito atrasado porque tem vários textos que é de 1992, 82 e é muito antiga as informações. Eu acho que ... se não cada ano, mas quando passasse três, quatro anos fazia outras instruções, outras coisas pra não ficar as mesmas coisas porque quando a minha irmã fazia a 5ª série era as mesmas coisas e hoje ela faz a 8ª e não mudou nada (Flávia - aluna do 3º ciclo).*

A professora também observa que as informações presentes no material não condizem com a atual realidade, quando argumenta que o *manual está defasado! As informações estão ultrapassadas, precisando ser atualizadas em todos os níveis ... o manual, o caderno* (Sara - professora do 3º ciclo).

Além disso, outra aluna reclama do tipo de exercício e da quantidade de questões, ao seu ver exageradas, considerando que o teor das tarefas propostas no caderno de atividades e a forma como estão colocadas não incentivam a pesquisa, mas ao contrário, acabam desestimulando:

*Eu acho que as perguntas deviam ser menor ... não deviam ser tão grande porque a professora ... ela passa, assim, dever do caderno de atividades ela gosta mais é de complementar porque as perguntas são muito grandes, assim ... são muito de procurar e ela gosta de pesquisa complementando. Quando eu fazia a 3ª série, não sabia que eu ia pegar na 4ª série aqueles livros, com novas informações. Os livros do ano passado ... da 4ª série era livros muito bons porque tinha textos pra gente ler, tinha várias coisas e era fino, os deveres eram poucos e a pessoa se empolga mais, pronto! São umas cinco questão e ai você faz logo e depois vai procurar. Agora, passar um dever de sete, oito questão ai a pessoa vai, com preguiça, vai fazendo, ai depois quando pensa que tem que ler a aula todinha, que é enorme as aula do manual, pra puder encontrar a resposta? A pessoa tem preguiça de procurar (Flávia - aluna do 3º ciclo).*

Em consonância com este depoimento a professora reconhece que há exagero na quantidade de questões presentes nos exercícios e acrescenta que os conteúdos aparecem de forma muito resumida, principalmente na *parte de Língua Portuguesa tem muito exercício,*

*muita coisa e não dá tempo porque ele tem que copiar no caderno, tá entendendo? São muitos exercícios, mas ... o conteúdo é muito resumido* (Sara - professora do 3º ciclo).

Além do manual de apoio, a TV foi também enfatizada como material didático e muitos alunos argumentam que a televisão ajuda no processo ensino-aprendizagem, caricaturando-a como um professor a mais na sala...*a TV ajuda muito, é muito bom porque nós ver as coisas que tão no manual e também porque ela [a TV] explica e a professora também explica* (Sílvia - aluna do 3º ciclo).

No entanto, alguns depoimentos revelam um descompasso do que a TV proporciona em relação à forma como trabalha os conteúdos. Alguns alunos reclamam porque acham que tudo é muito rápido e diferente daquilo a que estavam acostumados, pois com a professora explicando tinham a possibilidade de repetir e assim assimilar melhor.

*É bom e no mesmo instante é ruim. É bom porque a gente tamo aprendendo, assim, a olhar pela televisão, essas coisas assim, e ruim porque é muito rápido. É diferente! É diferente porque as professoras no ciclo da 4ª série, ela explicava mais e a gente não tinha manual, era livro* (Beto - aluno do 3º ciclo).

Uma das professoras não sente desconforto com a presença da TV nas atividades pedagógicas porque, na sua concepção, este instrumento tem a função apenas de subsidiar sua atividade docente, atuando para uma visualização maior de determinadas disciplinas, argumentando que: *considero a TV como uma ajuda para mim, uma ajuda para o professor porque em relação a algumas disciplinas como, Geografia, Ciências e História não precisa trazer cartazes ou figuras, a TV mostra tudo* (Sara - professora do 3º ciclo).

Entretanto, quando se trata do manual de apoio, na visão docente, este traz muitas desvantagens. Dentre elas, destaca-se o fato de não garantir maior diversidade de conteúdos e a necessidade de incrementar as aulas com pesquisas em outros livros. Outra crítica que faz a esse material refere-se ao tipo de exercícios, ao seu ver ultrapassados e que pouco acrescentam para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

*O Governo sempre apresenta, né? Que o material ... quando chegar no início do ano todo aluno vai ter o seu material didático e não tem! E é tão pobre o conteúdo que as vezes precisa de outro, a gente precisa mandar o*

*aluno pesquisar em outros livros porque no manual não tem. Tem muita diferença porque o material do ensino regular é mais rico em exercícios, em conteúdos. Os exercícios do caderno de atividades são pouquíssimos, ultrapassados, é questionários, tá entendendo? Ninguém usa mais isso, né? Ainda tem assim: responda! É muito ultrapassado! Pequenos! As vezes tem uma aula belíssima e tem uma questão de responda com cinco ou seis itens, tá entendendo? Eu é que mudo um pouco, mas é sempre assim, responder questionário (Sara - professora do 3º ciclo).*

Outra professora argumenta que se fosse possível optar também trabalharia com outros livros, enfatizando que fariam um bom conjunto integrado às emissões e esclarece os motivos pelos quais defende essa postura:

*Os alunos de 11 anos ainda gostam muito do livro colorido ... das figuras coloridas e isso é uma coisa que eles reclamam bastante ... logo ... assim que eles pegam o manual. Agora, uma diferença do manual para o livro didático é que o manual vem com os assuntos sintetizados ... sabe? É tanto que ele vem com uma bibliografia rica e os textos produzidos, por exemplo, o capítulo de um livro didático todinho ... eles trabalham em duas ou três aulas, mas vem bem copilado sabe? O texto, mas vem bem abrangente. É bem diferente! Não tem muito a ver uma coisa com a outra ... é ... são completamente diferentes! Se eu pudesse ... é ... trabalhar com o livro didático e com as emissões, eu trabalharia com o livro didático e as emissões, até porque os alunos teriam a oportunidade de verem mais alguma coisa (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Mesmo que os alunos sonhem com uma ascensão social via escola, como explicitaram, essas crianças e jovens da classe pobre jamais gozarão das mesmas perspectivas econômicas das outras não-pobres, apenas limitadas, além de outras razões, a um ritmo de trabalho pedagógico que impõe um material escolar com informações ultrapassadas e pouco atrativas.

#### **4.6. A Política Cultural da Escola Permeando a Convivência entre Pares e Não-Pares**

A escola é um ambiente que proporciona momentos ricos de convivência, de troca de ações entre alguns daqueles que fazem parte desse contexto. Os sujeitos que dividem esse espaço desenvolvem entre si uma gama de relações caracterizadas pelo companheirismo, pela ajuda mútua, pelo “livrar a pele do outro” em contraposição às ações de competitividade e agressividade que também fazem parte desse universo.

A discussão, nesse momento, enfoca as ações e relações consensuais ou impostas que se desenvolvem entre estudantes, professores e núcleo gestor, mediante duas possibilidades, a saber: a dimensão institucionalizada, voltada para a cultura escolar que determina o cumprimento de normas e valores préestabelecidos e a interatividade entre os sujeitos que também faz parte do dia-a-dia da escola.

A dimensão de cultura escolar refere-se à forma como, institucionalmente, a escola apresenta-se e interfere na relação que os atores sociais desenvolvem entre os pares e/ou não-pares, mediante determinantes estruturais. A interatividade dos sujeitos nasce da própria dinâmica do grupo social escolar, valendo destacar que cada instituição do gênero apresenta características próprias decorrentes das relações desenvolvidas entre os sujeitos.

Nesse contexto, a intenção é tentar compreender a escola como um espaço onde existem interesses contrastantes, cheio de contradições por comportar, além da cultura escolar, diferentes culturas, o que conseqüentemente ocasionará conflitos e consensos, acordos e disputas na convivência escolar.

#### **4.6.1. O Jogo de Papéis na Organização dos Grupos**

A discussão acerca das relações desenvolvidas pelos alunos do 3º ciclo abrange uma série de fatores, dentre as quais destaco o modo como os trabalhos são organizados, a formação das equipes, quer pela interferência docente quer pelas afinidades e espontaneidade.

Assim, apesar de serem raros os momentos do trabalho em equipes, a professora realizou uma espécie de sorteio para defini-las, objetivando, segundo ela mesma, uma atitude democrática, com uma conotação de organização e não de imposição. Um dos alunos explicita a dinâmica utilizada pela professora para a referida organização:

*A professora forma os grupos. Ela coloca é ... formar os grupos, é ... ela coloca cinco cores de papel, ai cada pessoa, cada aluno pega uma cor, por exemplo, eu peguei a verde, o meu amigo pegou a verde, ai eu e ele vai se juntar o grupo que pegou a mesma cor igual (Júnior - aluno do 3º ciclo).*

Na opinião discente, o trabalho em grupo é importante porque os alunos além de estarem habituados a essa organização de trabalho, compreendem que pode possibilitar a ajuda mútua, isto é, aqueles que têm dificuldades em algum assunto podem receber ajuda dos que dominam melhor o conteúdo; por isso, consideram essa forma de trabalhar *legal por causa que quando um menino não tá sabendo, né? Botar junto. Por exemplo, quando eu não tô sabendo aquela ... aquele item, né? O menino do grupo me explica* (Beto - aluno do 3º ciclo).

Em outro depoimento, entretanto, a aluna interpreta a atitude de organizar os grupos, assumida pela professora, como uma estratégia a fim de garantir a ordem e disciplina na sala, relata que...*tem gente que reclama porque às vezes não quer ficar com aquela pessoa, né? Ai a professora bota e é ruim ... a professora pega e junta as meninas com os meninos bagunceiro pra ver se eles deixam de conversar, ai ela bota três meninas e um menino.* (Suely - aluna do 3º ciclo).

Ainda acerca da formação dos grupos, o líder da turma é apontado como responsável por esta tarefa. Como forma de justificar a insatisfação pelas equipes de trabalho serem formadas por terceiros, um dos argumentos discente recupera a escolha desse representante, enfatizando que valeu a vontade dos estudantes, mesmo percebendo o interesse da professora em eleger determinada aluna. Os aspectos que os levaram a defender o nome de um determinado colega para assumir a representação do grupo não estão ligados apenas a simpatia, mas envolvem elementos como entrosamento, liderança e expressividade que são atributos importantes.

*Quem forma os grupos é o líder, mas a professora também ajuda.! Ele diz lá quem é que vai com quem, ai ele escolhe. O lider é o [fulano] a professora queria a [fulana] porque ela puxa o saco dela! Ela só vive dizendo que ela é a melhor aluna da classe. Mas, nós queria era o [fulano] nós escolhemos ele porque ele é mais legal, ele é amigo de todo mundo e ele fala muito mais melhor do que a [fulana], ele não tem medo das professora. Só que não era pra eles formarem, não. Era pra gente mesmo formar o grupo porque eles não sabem com quem a gente quer ir e eles botam uma pessoa que a gente não quer ir, ai eu não gosto* (Pedro - aluno do 3º ciclo).

Assim, na proposta oficial os grupos, nas salas de 3º ciclo, são formados para atuar em diferentes funções e são entendidos como uma possibilidade de promover certa autonomia dos alunos diante das atividades pedagógicas. Dentre essas funções, encontram-se: *a avaliação* - mesmo não se estendendo a avaliação da aprendizagem - *revisão ou síntese* dos conteúdos, *jornalismo* - propõe trazer informações para a turma e até construir o próprio jornalzinho - *organização e limpeza da sala*, entre outras. A professora explica a função dos grupos, mas considera que não consegue colocá-los em prática

*A gente forma os grupos no início do ano porque tem várias equipes que a gente forma e escolhe com eles mesmos, né? Equipe de avaliação, de síntese, jornalismo ... só que não funciona muito bem. Uns fazem o trabalho de limpeza ... nós temos também o representante de sala, né? Agora tem, são dois alunos de cada sala ... escolhidos por eles mesmos! Por eleição (Sara - professora do 3º ciclo).*

No cotidiano da própria escola, estes grupos vão pouco a pouco se formando a partir das situações e características semelhantes apresentadas pelos sujeitos e ou pela imposição docente. Vale ressaltar que, no terceiro ciclo o trabalho realizado em sala de aula raramente acontece em grupo, apesar do sistema de telensino propor e os alunos, além de gostarem, estarem habituados desde o ano anterior a trabalhar dessa forma.

Nesse contexto, no ambiente tão complexo quanto o da instituição escolar, repleto de subjetividade, os sujeitos que convivem nesse universo reinventam e reintroduzem regras a esse espaço, recriando normas e estratégias que tentam modelar as suas formas de convivência, muitas vezes demarcando que tipos de sujeitos devem participar do mesmo grupo. Contudo, a escola é um ambiente que carrega em si mesma matizes do pluralismo, conseqüentemente não se podendo esperar uma uniformidade de ações e interações.

#### **4.6.2. Relações entre Pares**

Discutir as relações, entre os supostamente iguais – alunos e alunos, professores e professores - implica refletir uma das formas de convivência presente nas práticas culturais da escola como maneira de explicitar e valorizar as diferentes vozes desses atores sociais muitas vezes silenciadas pela cultura escolar, quando tenta homogeneizar o que é vivo e diferente.

Desse modo, mostro o que pensam alunos e professores acerca das relações com os colegas, como estas acontecem no âmbito da escola, conhecendo os limites e possibilidades do processo interativo em constante construção por estes sujeitos.

##### **4.6.2.1. Quando os Alunos Interagem Divididos entre a Solidariedade e a Competição**

As relações entre os alunos do 3º ciclo caracterizam-se por um misto de companheirismo e agressividade. Vivenciam momentos de muita amizade, respeito e companheirismo, mas, em outros as disputas são acirradas, principalmente quando envolvem aspectos diretamente ligados à cultura escolar, por exemplo, a atribuição de notas.

Quando a amizade fala mais alto, as atitudes são de cooperação e as diferenças são logo resolvidas entre eles. A troca de material e as ajudas diante dos conteúdos são características dessa integração, muito valorizadas entre os estudantes. A cultura presente entre eles é a de que ajudar o colega a entender os conteúdos é a regra. Vale destacar que, mesmo quando os interesses são contrários, prevalece, no cotidiano, a solidariedade. O depoimento discente considera ainda que:

*Quando a gente não tem uma coisa eles emprestam. É legal, é uma amizade bem legal. Ah! Quando um precisa o outro ajuda, né? Quando eu não sei, né? Quando a professora manda ... quando ela passa um trabalho e eu não sei, eu vou lá na cadeira do menino e peço pra ele me ajudar ou então se ele não souber, eu ajudo. Tem uns que brigam muito! Uns danado. Ah! Ele não quer aprender, ele vem pra escola só pra bagunçar. Eles ficam só discutindo, né? Mas quando um precisa eles também ajudam, é só por causa de jogo mesmo (Júnior - aluno do 3º ciclo).*

As diferenças de gênero significam um fator muito forte no que diz respeito à formação das famosas “panelinhas”, apesar de não produzir inimizade ou antipatia entre os sujeitos. Esse aspecto é muito presente no cotidiano escolar e interfere diretamente nas relações vividas, também, entre os alunos de 3º ciclo, caracterizada, principalmente, pela divergência de interesses e capital cultural desses grupos.

*Meus colegas de classe, eu falo mais com menina porque os meninos ... são ... não falam! Gostam mais de brincar com menino! E eu gosto mais de brincar com meninas! Porque as meninas são mais ... assim ... falam mais de coisa e os meninos só querem brincar de bola, mas também todos eles são legais. Tem uns que diz palavrão, diz nome feio. Outros já dá chute, brigam, eles ... não sabe brincar direito. As meninas, não! São mansinhas, na nossa sala. Só os meninos que bagunçam (Júlia - aluna do 3º ciclo).*

Outro argumento que acaba elegendo os colegas de sala como legais ou não é sua atitude diante do que é estabelecido pela cultura escolar como “bom comportamento”. Para a aluna, *uns são legal, outros são chato ... um legal, é um bom comportado, que não fala muita besteira, que quando a professora pede pra ele parar de conversar ele pára e um chato é quando ele não pára e a professora fica perdendo mais tempo (Suely - aluna do 3º ciclo).*

Dentre as observações, destaco essa atitude que justifica as análises acerca da ação comunicativa expressa pelos alunos na interação A agressividade, entendida como um “agir estratégico”, presente neste grupo aparece como uma característica que reforça e legitima a cultura de que o momento da aprendizagem é sagrado, todos devem ficar em silêncio para “absorver” o que vai ser repassado, como se aprender não fosse uma troca; tal fato causa rejeição da turma por quem ousa reinventar as regras.

Diante do contexto de interação, há também situações nas quais a competição prevalece. Essas são reservadas aos momentos das avaliações como para referendar o discurso da professora acerca da individualidade que deve ser mantida na hora de mensurar o que foi trabalhado como parte do currículo oficial. Estes alunos são aqueles que não conseguem caminhar junto com os colegas quanto aos conteúdos e, apesar da amizade, do carinho, da

necessidade de uma companhia que sentem uns pelos outros, acabam entendendo a competitividade como um elemento natural do processo interativo.

*Eles sabem ser amigos nas horas certas ... precisa de um amigo pra contar as coisas ... quando a gente precisa ... quando a gente vai fazer um dever que a gente não sabe ... só não pode na hora da prova porque a professora quer que cada um faça a sua prova, cada um por si ... acho bom, né? Porque cada um tem que saber o seu sozinho (Ana - aluna do 3º ciclo).*

Diante das recomendações docentes, porta-vozes da cultura escolar, muitas vezes, mesmo sem querer, a ajuda ao colega na hora da prova passa a ser punida severamente com a anulação da prova do transgressor e o conseqüente rebaixamento de sua nota.

Os estudantes concordam, unissonamente, em seus argumentos com a aplicação das sanções, como explicita um dos discentes: *são legal porque eles ajudam na matéria que a gente não sabe, mas na hora da prova não pode ajudar, não. A professora toma é a prova! Tá certo! Só pode ajudar na hora do dever* (Pedro - aluno do 3º ciclo), mesmo que seja comum, em dia de prova, um passar-pra-lá-e-prá-cá de material todo rabiscado que na verdade funciona como uma forma de socorrer quem está em apuros.

Dentro desse mundo tão singular que é a escola, as atitudes de companheirismo e amizade se sobressaem, notadamente, quando já estão consolidadas em outros ambientes. Isso acontece com alguns alunos integrantes da mesma comunidade e que convivem também no ambiente escolar, como pode ser visto na seguinte fala: *tem uns meninos que moram perto do outro, que ficam mais juntos, né? Normal, eu acho [sic]* (Carol - aluna do 3º ciclo) e entendido como uma forma de afinidade que já vem de outras esferas e por isso não causa uma sensação de desconforto ou predileção entre eles.

Com base nestas considerações, percebi que o “agir estratégico” é constituído de ações mutuamente excludentes que se justificam quando se trata das disputas diante do conteúdo. Essas atitudes evidenciam que a competitividade é uma prática constante, geralmente incentivada e referendada pela cultura escolar.

O outro lado do processo, caracterizado por ações solidárias e pelo companheirismo, a Teoria da Ação Comunicativa explica:

*Sob o aspecto funcional do entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação de saber cultural; sob o aspecto de coordenação da ação, serve à ação social e ao estabelecimento da solidariedade; sob o aspecto da socialização, finalmente, a ação comunicativa serve ao desenvolvimento de identidades pessoais (Habermas, 1989:497/498).*

Desse modo, as relações desenvolvidas entre os alunos assumem o caráter de “agir estratégico”, quando as normas escolares tentam interferir, gerando, nem sempre, nos sujeitos atitudes de competitividade, prevalecendo o caráter de “agir comunicativo”, uma vez que as relações são pautadas, na maioria das vezes, em condutas de companheirismo e amizade.

#### **4.6.2.2. As Professoras e suas Formas de Convivência**

Outro ponto relevante quando se trata de discutir as relações entre pares desenvolvidas no cotidiano escolar diz respeito à convivência entre as professoras. No 3º ciclo, o espaço da sala de aula é composto mais por mais de um docente, o que de certa forma contribui para desencadear maior aproximação entre eles.

No período em que estive na escola, foi possível perceber que, antes de começarem as atividades escolares, principalmente no horário do recreio, os professores do telensino ocupavam uma das mesas, pois havia duas na sala dos professores e a conversa fluía muito bem entre eles, não que isso acarretasse na impossibilidade e/ou não-aceitação da presença de outros professores.

A interação desses pares parece estabelecer-se mais pela afinidade de trabalho, ou seja, agrupa aqueles que trabalham com as mesmas turmas ou com as mesmas modalidades de ensino, uma vez que o cotidiano da escola impõe um ritmo frenético de trabalho que mal permite uma discussão das dificuldades e realização do fazer pedagógico.

Uma das professoras explicita que por serem unidas existe um bom entrosamento, pautado na ajuda mútua quando alguém sente dificuldade na hora de desenvolver as atividades pedagógicas.

*É um relacionamento bom porque nós somos unidas, as vezes tem um assunto que eu quero dar e não lembro, então ... eu pelo menos, não tenho vergonha de perguntar ... a gente tem esse coletivo, tá entendendo? Tem muito entrosamento entre a gente, entre o pessoal que trabalha com o telensino aqui na escola (Sara - professora do 3º ciclo).*

Quanto à convivência com quem não compõe o coletivo que trabalha com o sistema de telensino, uma das professoras argumenta que o grupo que trabalha com o sistema convencional<sup>34</sup> sente-se rejeitado e existe todo um cuidado para desfazer essa idéia. Segundo seu relato, os educadores que trabalham com a TV parecem mais integrados e mais fortes porque são maioria.

*Também, não tenho nenhum problema de relacionamento, me dou com todos. Já faz 21 anos que eu trabalho aqui ... já estou bem ... bem batida aqui ... já atingi a maior idade [risos] Bom ... eu sempre procuro me aproximar do pessoal que não é do sistema de TV porque o grupo que é do sistema de TV é um grupo bem mais unido ... eu considero ... não seria assim ... eu não diria mais unido, mas é porque é um grupo que trabalha coisas mais afins, até porque é diferente do outro grupo, mas eu sempre percebo que o pessoal que não é do sistema de TV tem um certo ... tem uma certa ... eles acham que a gente é um pouco maior, um grupo maior e eles sempre têm que concordar com a gente em algumas coisas, mas eu não vejo nenhum problema nisso, não, sabe? Eu procuro sempre colocá-las no mesmo ... na mesma sistemática ... é tanto quando a gente vai propor uma ... combinar alguma coisa eu chamo e quando são elas a gente procura também fazer a nossa parte (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Na convivência entre as professoras de 3º ciclo, as relações desenvolvidas são as melhores possíveis. Há muita ajuda e cooperação, bem como muita sintonia na hora de desenvolver o trabalho em sala de aula e talvez isso resida no fato de que, além de dividirem o trabalho escolar, moram perto. Há uma outra instância para a convivência que não é apenas a escola onde trabalham.

---

<sup>34</sup> Os professores que não trabalham com a modalidade de telensino.

Habermas (1988) pressupõe, por meio da ação comunicativa, a criação um espaço público no interior das organizações, propício ao intercâmbio de informações, percepções, sentimentos e saberes. Para que isso ocorra nas instituições públicas educacionais, necessita ancorar-se numa cultura organizacional calcada no diálogo e na participação, quebrando o padrão rígido de controle e hierárquico.

#### **4.6.3. Relações entre Não-Pares**

A interação dos considerados não pares no cotidiano escolar parece um pouco mais conflituosa no sentido de que a cultura escolar ou as normas externas à escola está mais presente na interação destes sujeitos, bem como porque ocupam posições sociais diferentes e conseqüentemente defendem interesses contrários, na maioria das vezes.

##### **4.6.3.1. A Convivência dos Alunos com as Professoras no Cotidiano da Escola**

Quando os alunos de 3º ciclo foram incentivados a falar acerca das relações entre eles e as professoras, foram unânimes em afirmar que a convivência é muito boa. Vale destacar que no período de observação nunca presenciei cenas explícitas de agressividade entre estes atores sociais.

Quando o professor desenvolve o seu trabalho com os estudantes não admite conversas paralelas, repreende em tom de alterado ou manda para a diretoria aquele que perturba a ordem da sala de aula. Entendido como parte de um bom tratamento que o docente dispensa aos seus alunos, conforme o argumento a seguir:

*Trata muito bem! É assim, ela [professora] fala uma, duas, três vezes com a criança, ai diz: menino se senta! Menino vai fazer aquilo! Ai quando o menino não atende ela manda pra diretoria. Eu acho que ela é muito é boa (Denise - aluna do 3º ciclo).*

Na hora das atividades os alunos compreendem a necessidade do silêncio, reproduzindo a idéia de que o momento de aprender deve ser silencioso. Contudo, não concordam em ficar

quietos quando não estão trabalhando, enfatizando que *quando é na hora do dever ou da emissão é bom fazer silêncio, mas só que tem vez que ela [professora] não tá passando nada, ai ela não deixa nós brincar* (Carlos - aluno do 3º ciclo).

Outro fato curioso - porque é entendido por discentes e docentes como uma ajuda, um crescimento para o estudante - reside na compreensão de que a cultura estudantil é um problema, um defeito que deve ser combatido porque *ela [a professora] está tirando uma mania feia que a gente tem* (Denise - aluna do 3º ciclo).

A compreensão que muitas vezes a professora tem de que no seu trabalho deve assumir vários papéis, inclusive o de orientar os alunos para a vida, acaba entrando em choque com a cultura estudantil porque seus modos de entenderem a vida são diferentes

*Eu acho que a auto-estima deles está lá embaixo! A gente faz tudo para levantar, mostrando que é através do estudo que eles podem mudar a vida deles ... tanto a deles, como a da família ... se não for através do estudo ele não irá conseguir um emprego ... a não ser pela marginalidade que é fácil conseguir alguma* (Sara - professora do 3º ciclo).

Um aspecto presente do discurso discente é o modo como estes sujeitos compreendem a forma como as professoras os tratam, afirmando que tratar mal vai muito além de aplicar sanções nos transgressores.

*São boas ... assim ... ela não briga com a gente ... briga só na hora que a gente se dana e é ruim [risos] porque ela fica chata. Mas, ela trata muito bem porque tem professora que trata mal os alunos, que chama de cão, não sei o quê e ela não chama. Ela diz: meu filho se sente* (Elisa - aluna do 3º ciclo).

Contudo, a professora gosta dos alunos, existe muita preocupação, atenção, carinho e as dificuldades são aquelas naturais de quem vive em um sistema educacional cheio de problemas, bem como com a falta de envolvimento e efetivação de uma política cultural. Apesar da mídia constantemente publicar matérias acerca da violência escolar, no *locus* investigado alunos e professores não se relacionam com agressividade, uma vez que os desentendimentos e contrariedades são rapidamente contornados.

*O meu relacionamento com os alunos, eu acho bom, apesar de ter uns desobedientes, mas a gente evita falar alto ... chamar a atenção ... mas,*

*eles são doces, eles são crianças e não guardam raiva ... rancor, né? A gente também, as vezes, tem raiva de um aluno que o sangue só falta subir, mas depois que passa ele vem: professora, isso assim, assim, ai passa ... é como uma coisa de mãe e filho ... em casa a gente briga com o filho e depois tá tudo bem, assim é com os alunos. As vezes eles reconhecem que erraram e pedem desculpas a professora (Sara - professora do 3º ciclo).*

Esta caracterização pretende mostrar a necessidade crucial de mudança na postura docente, uma vez haver sido constatado na pesquisa o fato de que, no cotidiano da sala de aula, predominam os modelos de ensino que acabam privilegiando as ações normativas da escola e conseqüentemente tolhendo a potencialidade criadora dos estudantes imprimindo monotonia ao processo de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica neste caso, pode ser entendida como um agir estratégico (Habermas, 1989) por estabelecer mesmo de forma fragmentada e incoerente relações de dominação e manipulação.

#### **4.6.3.2. A Interação dos Alunos com o Núcleo Gestor**

No entendimento dos estudantes, uma das formas de interação com o núcleo gestor acontece quando eles são encaminhados pela professora para um corretivo. No período em que estive na escola, não presenciei os membros da direção planejando ou realizando momentos para uma conversa com os alunos, exceto no pátio, antes do início das aulas, mas essa atividade não se estende a todas as classes da escola. O tempo desses profissionais quase sempre estava destinado ao preenchimento de papéis e mais papéis de “prestação de contas” para a SEDUC. Na fala discente:

*Quando o aluno tá fazendo danação, robando a paciência da professora e a professora não sabe mais o que fazer, ela leva pra diretoria ai lá elas [alguém do núcleo gestor] conversa, explica o que é pra fazer, que aquilo não é pra fazer e ai depois manda pra sala de novo (Ana - aluna do 3º ciclo).*

Num panorama nebuloso porque não conseguem entender muito bem o porquê e se isso é possível, os alunos sentem necessidade de uma aproximação com o núcleo gestor, reclamando que *tem vez que a gente vai falar, ai não dá pra elas [núcleo gestor] escutar a gente* (Suely - aluna do 3º ciclo).

Desse modo, parece importante para estes sujeitos que as relações também sejam priorizadas, uma vez que existe o desejo de ser ouvido. A excessiva burocracia a que os gestores são submetidos os faz perder a oportunidade de construir uma escola a partir das diferentes vozes componentes desse universo, perdem a oportunidade de fazer um exercício de reflexão acerca da gestão e junto com isso construir a tão desejada escola democrática e emancipatória que atenda aos interesses e anseios da sociedade.

Na opinião das professoras, não existe interação do núcleo gestor com os alunos, reforçando o que foi explicitado pelos estudantes, bem como o que foi percebido no período de observação, podendo ser constatado na seguinte fala: *com o núcleo gestor eles não têm muito contato, não, principalmente os do telensino ... só os pequenos que vão para o pátio, né? Eles [alunos do Telensino] só vão quando tem uma culminância. É pouco contato* (Sara - professora do 3º ciclo).

Vale ressaltar que o grupo gestor tem conhecimento do anseio dos estudantes por uma convivência mais próxima, mais afetiva, afirmando que a falta de tempo e o excesso de trabalho inviabilizam qualquer tentativa dessa natureza, apesar de existir outro tipo de relação antes de assumir a gestão da escola

*Quando eu assumi a direção chegou um aluno e disse: dona ... como a senhora está diferente! Eu fiquei encucada com isso, no outro dia eu mandei chamar ... vem cá meu filho, você me disse uma coisa ontem que eu não esqueci mais ... no que é que eu estou diferente? Porque a senhora não tem mais tempo de ir pro pátio conversar com a gente na hora do recreio ... porque a senhora não vai mais na sala conversar com a gente ... a senhora é todo tempo ocupada e preocupada ai ... e a gente tá sentindo falta do seu aconchego* (Salete - membro do núcleo gestor).

Além do desejo de uma convivência maior, a compreensão de que a aproximação só acontece quando existe uma dificuldade para ser resolvida os alunos sentem-se muito bem

tratados pelo grupo que dirige a escola, uma vez que concordam com as sanções e punições para as transgressões, apontando para um entendimento de que o papel dos gestores é punir quem desrespeita as normas escolares. Como ilustração, destaco o seguinte argumento: *trata a gente muito bem! É ... bota a gente sentado até a hora do recreio pra ver se a gente aprende a não fazer mais danoção porque se ele [o aluno] fizer aquilo de novo, vai ter que chamar os pais, ai ele [o aluno] não vai mais fazer aquilo que ele fez* (João - aluno do 3º ciclo).

Assim, a interação destes atores sociais é fria e distante porque o peso da administração não comporta a troca de experiência e a proximidade com o outro, tão importante para a escola, restringe-se a um mero fazer burocrático.

#### **4.6.3.3. A Interação das Professoras do 3º Ciclo com o Núcleo Gestor**

Nas relações entre professores e núcleo gestor, existe uma avaliação por parte das docentes de que não existe interação: sentem-se, muitas vezes, abandonadas e desvalorizadas quando solicitam uma parceria para discutir assuntos voltados para a sala de aula.

*Com o núcleo gestor também, apesar de muitas vezes não querer ouvir o que a gente sente, né? Chega nem a ouvir e muitas coisas que a gente nota ... que não está acontecendo bem na escola ... problemas com os alunos ... só gostam mesmo é de impor, mas não querem aceitar a opinião da gente e ... o resto é como Deus quer* (Sara – professora do 3º ciclo).

Para as professoras, a relação é assimétrica, quando explicitam que nessa relação devem apenas cumprir as determinações, expressando uma insatisfação e o desejo de um espaço para o diálogo. Nesse sentido, à luz da teoria de Habermas (1989), aqui o “agir estratégico” se sobrepõe ao “agir comunicativo”.

*Bom ... eu acho o núcleo gestor ... é ... muito preocupado com ... mais com a parte administrativa do que propriamente com a ajuda para o professor ... eu vejo muito o núcleo gestor ... é ... só se preocupando com a aprendizagem quando a gente chega pra eles e diz que está acontecendo alguns problemas com relação à falta dos alunos, notas baixas, ai é que eles caem na real pra fazer alguma coisa para melhorar junto com o professor, mas se a gente ... eu acredito se a gente nunca*

*disser nada a eles ... de alguma dificuldade, eu não vejo eles com essa iniciativa, não! Eu vejo mais eles preocupados com a parte administrativa da escola (Sara – professora do 3º ciclo).*

No argumento docente, a dificuldade está no núcleo gestor satisfazer as solicitações da SEDUC, tornando-se refém de uma relação de subserviência, cumprindo uma burocracia perversa que vai garantir a infra-estrutura da escola, o que conseqüentemente não permitirá que se veja dentro da escola, que seja possível enxergar as pessoas e não apenas um olhar que perceba como mantê-las no ambiente.

*Bom ... eu vejo ... eu não tenho nenhum problema de relacionamento com o núcleo gestor, sempre que me é pedido alguma ajuda, alguma coisa, eu sempre estou disposta a ajudar, né? Dar a minha opinião ... eu não vejo nenhum problema de me relacionar com o núcleo gestor, não (Kélvia - professora do 3º ciclo).*

Desse modo, a relação não é agressiva, mas predominantemente de insatisfação. As professoras sentem falta de uma parceria, de um apoio na hora de resolver as dificuldades por compreenderem que o administrativo não deveria ser valorizado em detrimento do pedagógico, das questões mais internas da escola.

#### **4.6.4. Escola e SEDUC: as relações interinstitucionais.**

Por entender que a escola não é uma instância isolada, pois muito do que acontece no seu dia-a-dia, principalmente no que se refere a forma como os sujeitos convivem no ambiente escolar tem muito dos seus significados na política externa endereçada a estes sujeitos.

Para as professoras de 3º ciclo, as relações entre a escola e a SEDUC nem existem por compreenderem que muitos problemas em sala de aula poderiam ser evitados se o referido órgão assumisse a posição de parceiro e tivesse mais compromisso com o sistema de ensino.

*Eu acho muita irresponsabilidade deles [SEDUC] porque inclusive o manual já vem de oito, nove anos ou mais e não foi atualizado ... na parte de Geografia, História, muita coisa está errada, principalmente, nas taxas de população, os município ... foram criados outros e é a mesma coisa de oito, dez anos atrás, então está defasado. Já houve encontro lá para a gente se reunir por disciplina para ver o que é que está faltando, o*

*que é que tem demais para tirar ou acrescentar e ficou por isso. Eu já fui lá umas duas vezes! Os erros que tem no manual, a sequência ... não são sequenciadas as aulas, por exemplo, na Língua Portuguesa hoje a aula é a dez, na próxima aula ao invés de ser a onze é a quatorze. Na semana passada a aula era a vinte e três ... teve a vinte três e a vinte e quatro, aí depois foi a vinte e seis, agora segunda-feira já foi a trinta e três e cadê a sequência? Cadê tempo pra gente ver isso aí? Ai a gente fica ... depois da emissão volta para que o aluno não fique perdido, né? Porque é uma sequência. É uma falha muito grande, sempre tem e a gente reclama pra diretora, mas não acontece nada. Eu pelo menos já estou nesse sistema a três anos e continua a mesma coisa. Os alunos ficam questionando ... e aí professora não era pra ser a aula tal? Não! Eu não acho que a SEDUC seja uma parceira (Sara – professora do 3º ciclo).*

A outra professora também entende que não existe uma parceria entre escola e SEDUC, uma vez que esta não proporciona condições de trabalho para o docente, deixando tudo sob a sua responsabilidade e mais uma vez a falta de assistência e manutenção com o material utilizado em sala de aula é enfatizada na fala a seguir como um aspecto que compõe a relação entre estas duas instituições.

*Eu acho a SEDUC ... ela em alguns momentos, ela deixa a coisa muito solta, ela poderia ... é ... coordenar melhor, dar mais condições ao Orientador, melhorar o material didático, por exemplo, tem ... tem unidades que os meninos não têm manual porque não existe manual suficiente, aí dificulta demais a aprendizagem deles porque as aulas estão passando e a gente tem que explorar o máximo possível, sem os meninos terem o manual. Dificulta demais isso aí! A escola vive reestruturando o estoque de material e nunca ... sempre falta. Por exemplo, a SEDUC não atualiza os manuais, não atualiza as emissões ... nós estamos ainda com manuais, com as aulas de Matemática em Cruzeiro. Quer dizer, já houve várias modificações na moeda e os manuais continuam atrasados, continua muita coisa atrasada. Eu acho um descaso! Um descaso com a escola pública! O professor é que tem que estar todo tempo se atualizando e renovando isso aí, mostrando. Quer dizer, o professor está sempre é ... responsável por tudo em relação à aprendizagem. Seria uma ajuda necessária da SEDUC (Kélvia – professora do 3º ciclo).*

Um aspecto também que me chama a atenção é que o núcleo gestor, quando abordado acerca das relações desenvolvidas entre escola e SEDUC, também enfatizou o descaso em relação ao material utilizado nas salas de telensino e o professor ter que assumir todas as áreas de ensino, o que já foi revisto com o redimensionamento

*Olhe! Eu vejo o seguinte ... eu ... eu ... não é que eu seja contra o telensino, eu acho o telensino belíssimo, sabe? Eu acho que o aluno do telensino ... ele é mais questionador, sabe? É aquele aluno que tem a visão muito mais além! Isso toda vida foi uma das coisas que eu notei ... é aquele aluno que chega e questiona mesmo! Sabe? Que tem uma certa postura ... que mantém uma certa cidadania, mesmo! Agora, quanto ao profissional do telensino é que eu vejo um papel que a SEDUC jogou ... eu acho que não era pra ser assim porque quase que foi uma imposição ... eu não estava na época, mas você ver os comentários que foi quase como uma imposição ... ai eu questiono muito: eu formada em Pedagogia vou pra uma sala de 8ª série dar aula de Matemática, Química, Física ... pelo amor de Deus! Eu acho que nós professores temos muito é garra! Eu já disse lá: as coisas só andam porque nós temos profissionais e tanto! Ah! Outra coisa na área de telensino ... TV ...que a SEDUC não resolve, ainda hoje os manuais de apoio e os cadernos de atividades não estão pra atender as necessidades ... eles foram reformulados a uns três ou mais anos e nunca tivemos manuais na 7ª e 8ª série que desse pra todos os alunos ... nem 5ª e nem 6ª, sempre tem uma unidade que falta ... ai você imagina, trabalhar as emissões com 35 alunos e 10 manuais. Já vejo a dificuldade do professor formado em Pedagogia para dar essas aulas, certo? Ainda mais sem ter material ... é muito difícil (Salette - membro do núcleo gestor).*

Nesse sentido, o grande entrave, na opinião desses atores sociais, quando foram convidados a refletir e se posicionar acerca das relações desenvolvidas entre escola e SEDUC, é a falta de uma constante reposição e atualização do material escolar para a modalidade de telensino.

Apesar do discurso do “Governo das Mudanças” afirmar que a educação ocupa um lugar de destaque na pauta governamental, percebe-se é a sonegação de uma escola pública de qualidade tão enfaticamente colocada no discurso oficial sobre as políticas públicas cearenses.

Participando do cotidiano da escola, convivendo, observando e instigando para que os sujeitos explicitassem determinadas questões, foi possível descobrir que os planos, projetos,

o próprio redimensionamento do telensino não foram suficientes para modificar o quadro da escola pública, uma vez que não foi possível firmar a prioridade de fato e de direito do setor educacional nas políticas públicas.

## **5. A PASSAGEM DOS ALUNOS DO 2º PARA O 3º CICLO**

A mudança da rotina é uma experiência marcante vivida pelos alunos que ingressam na 5ª série<sup>35</sup>. As novidades são muitas e a adaptação a esse novo momento da trajetória escolar implica diferentes desafios: conviver com um maior número de professores, de disciplinas, com uma organização do tempo escolar distinta daquela a que até então estavam habituados (Dias-da-Silva, 1997).

Para os alunos da rede pública estadual cearense, essa empreitada está associada a um desafio peculiar, o qual não faz parte da rotina de todos os sujeitos que ingressam na 5ª série, a adaptação a um novo sistema de ensino que institui o aparelho de TV no trabalho pedagógico.

Nesse sentido, durante as reflexões que nortearam a investigação da passagem dos alunos do 2º para o 3º ciclo, no que se refere à postura, bem como às expectativas com relação ao ingresso no telensino, busquei explicitar as opiniões e argumentos nos quais emergiram interrogações em torno do grau de aceitação, resistência e até mesmo de conhecimento desses atores sociais acerca da referida modalidade de ensino.

Dois aspectos foram eleitos como essenciais para desvelar, na perspectiva do estudante, os elementos dessa passagem. O primeiro refere-se ao grau de conhecimento dos alunos do 2º ciclo acerca do telensino, quais as expectativas de ingresso, o entendimento da forma como ingressaram no 3º ciclo, bem como as vantagens e desvantagens de estudar no sistema de TV. O segundo busca explicitar as razões que justificam essas ações e reações que conseqüentemente apontam para o significado do que é para os estudantes passar do 2º para o 3º ciclo, ou seja, tornar-se aluno do sistema de telensino.

---

<sup>35</sup> Na realidade investigada, é denominado 3º ciclo. Como o telensino, no Estado do Ceará, também é uma especificidade da rede pública.

### 5.1. A Compreensão dos Alunos do 2º Ciclo acerca do Telensino

Como ressaltado, nesta pesquisa, a intenção é compreender os saberes que os estudantes constroem acerca de seu mundo. A partir desse enfoque, tornou-se possível proceder à análise das falas e práticas dos discentes na busca de compreender o significado do seu saber de experiência, de suas percepções e concepções.

Desse modo, ao examinar as respostas dos alunos, verifiquei que eles estabelecem uma relação direta entre o uso da TV e as aulas no 3º ciclo, mas, sobressaem os sentimentos e a postura em relação ao telensino, quando enfatizam a preocupação mediante a substituição da professora pelo aparelho de televisão e, por conseguinte, acarretando na impossibilidade da comunicação/interação no momento da aprendizagem, como reforça o seguinte argumento:

*O sistema de ter eu acho que agente no lugar de ouvir as explicação da professora nos vamos escutar pela tevisão. Tambem eu acho que o telensino as pessoas não aprende muito porque na 4ª serie agente ver a professora explicando e no telensino agente sor ver aquela pessoa pasando bem rapido e as pessoas não ver quasi nada (Júlia - aluna do 2º ciclo).*

Para Dias-da-Silva (1997), existe uma ruptura entre a 4ª e a 5ª série, tornando-se blocos isolados, ocorrendo a finalização de uma etapa para iniciar outra, uma vez que não existe uma relação seqüencial entre os conteúdos. Na realidade investigada, essa ruptura torna-se mais acentuada porque a forma de ensino-aprendizagem vai se diferenciar em virtude do uso da televisão como fonte/mediação do conhecimento.

No entendimento discente, a figura do professor em sala de aula, no momento da realização das atividades pedagógicas, é secundarizada, dificultando o momento da aprendizagem, pois para esses atores sociais, a interação parece um elemento crucial nesse processo. Os alunos temem ao professor/TV tanto pela rapidez no jogo de imagens como pela falta de oportunidade de esclarecimentos das possíveis dúvidas em relação aos conteúdos.

Preliminarmente, faz-se oportuno pensar no ambiente da sala de aula no 3º ciclo, esse *locus* onde ocorre, ao mesmo tempo, a transmissão do conhecimento dirigida por meio do aparelho de TV com a colaboração docente e as expectativas interacionais dos discentes. A partir das conversas informais, das entrevistas, bem como do caderno de produção de textos, foi possível constatar que estão presentes no entendimento dos estudantes, de 2º ciclo, acerca da modalidade de telensino, dois aspectos distintos: o de aprender, propriamente dito, quando é trabalhado o “currículo oficial”, regido pelas normas da racionalidade instrumental do telensino, e o de interagir com quem está ensinando, neste caso a TV, presidido pela racionalidade interativa, considerado pelos alunos como uma necessidade no momento da aprendizagem quando se mostram preocupados com a forma como iriam estudar no ano seguinte.

Nesse sentido, fazem-se relevantes os estudos de Habermas (1988), que de um lado destaca a ação instrumental, voltando-se para a realidade objetiva, regida por normas técnicas, fundadas no conhecimento empírico, e por outro, na ação comunicativa voltada para a relação entre os sujeitos, expressando as expectativas mútuas entre estes, notadamente, quando uma parte significativa dos alunos imagina que enfrentará dificuldades em decorrência da impossibilidade de estabelecer um diálogo com o aparelho de TV.

Se os alunos têm essa percepção do telensino é porque ela, assim, veio sendo construída nas experiências escolares de irmãos e/ou amigos. O que parece mesmo ajudar a enfrentar o medo é a falta de opção para continuar os estudos, uma vez que esta é a única forma de atingir a tão almejada ascensão social que frequentemente é posta pelos estudantes como uma meta para a continuidade da trajetória escolar. Nesse sentido, a posição estudantil é bastante clara:

*Telensino ... acho que tem alguma coisa a ver com televisão. Acho que vai ser igual a minha irmã. A minha irmã faz a 8ª série, aí ela faz aula pela televisão. Acho que vai ser assim ... ela disse que é ruim porque não pode a professora explicar de novo porque é rápido, tem que pegar assim que ela [a TV] falar. A minha irmã fala que é muito ruim, mas eu não sei porque eu nunca estudei ... vou ter que ir [estudar no telensino] se quiser ser alguma coisa na vida (Suely – aluna do 2º ciclo).*

Outro aspecto, enfatizado pelos discentes, diretamente relacionado com a interação no momento da aprendizagem, refere-se à substituição do professor pelo aparelho de TV. Na imaginação dos estudantes, quando fizerem parte do dia-a-dia das salas de 3º ciclo, as relações com o professor, que para eles será a televisão, com seu conteúdo, seu discurso, sua imagem que não permite um diálogo no momento em que o trabalho escolar está sendo desenvolvido, aponta para a possibilidade da existência de dois mundos distintos em um mesmo espaço: o do professor/TV e o do aluno que em alguns momentos se entrelaçam, mas, na maior parte do tempo, permanecem separados, reforçando a idéia da dificuldade interativa.

*Não sei muito não, mas eu sei ... no telensino no lugar da professora ficar falando a gente que vai assistir pela televisão. Se a gente não souber aquela coisa, não tem mais ninguém pra explicar, não! Tem que prestar atenção naquela aula da televisão pra depois a gente fazer o dever (Júnior – aluno do 2º ciclo).*

Nesse sentido, ficam reduzidas as possibilidades educativas. O cotidiano evidencia a pouca ênfase na criação de hábitos necessários ao trabalho intelectual, uma vez que as aulas no 3º ciclo traduzem *um meio de aprender com a TV e de substituir as professoras* (Flávia - aluna do 2º ciclo). Para os estudantes, o telensino restringe o diálogo e a interação, portanto, é possível refletir o fato de que acaba acarretando na impossibilidade de estimular o exercício das capacidades de abstração, de questionamento, de articulação entre fatos com os alunos, sem uma intencionalidade naquilo que seria uma das funções centrais da escola, que são as habilidades básicas necessárias à construção de conhecimentos tão preconizada na filosofia do sistema detelensino.

Os argumentos que se expressam na voz discente pelo questionamento de toda e qualquer relação de poder estabelecida no processo educativo e das estruturas que proporcionam as condições para que estas relações se reproduzam no cotidiano escolar indicam que o sistema de telensino como projeto educativo, de feição aparentemente autoritária e alienante, favorece o produtivismo e causa falsas identificações, tais como: descobrir com ser ensinado, valer para alguma coisa com ser reconhecido pelos títulos outorgados, ser inteligente e comportado com assistir às aulas.

Revelando-se no cotidiano escolar dos sujeitos do 2º ciclo que não existe espaço para discutir o ingresso no telensino, salvo um ou outro comentário da professora, quando na maioria das discussões, a concepção da cultura estudantil não é suficientemente aprofundada, notando-se uma tendência a reduzi-la a uma de suas formas visíveis, que consiste em identificar a passagem do 2º para o 3º ciclo como um processo natural. Embora tais elementos façam parte do universo escolar, não traduzem as ricas e diversificadas formas de expressão desses atores sociais como parte do ensino-aprendizagem.

### **5.1.1. Expectativas dos Alunos do 2º Ciclo em Relação ao Ingresso no Telensino**

Adentrar o espaço da sala de aula possibilitou-me visitar um pouco a subjetividade desses sujeitos, bem como permitiu entender o 2º ciclo como *locus* singular em razão do caráter transitório entre duas modalidades pedagógicas que se mostram separadas, individualizadas, tanto pelo aumento no número de professoras e disciplinas como pela maneira no trato com o conhecimento estabelecida pelo sistema de TV.

Existe uma quebra na escolaridade que o aluno vem construindo. Noções de espaço, tempo, ritmo, enfim, a dinâmica da sala de aula presentes nos anos anteriores de experiências escolares, que são trazidas por cada um, não são mais válidas para o espaço do 3º ciclo – telensino. Esse processo de reconstrução pode ser entendido como uma ruptura.

Nos momentos em que foram convidados a explicitar seu entendimento acerca do telensino, uma parte significativa dos alunos revelou não ter conhecimento do referido sistema de ensino, contudo, como em todos os momentos em que foram convidados a pensar no ingresso no 3º ciclo, estabeleceram uma associação direta com a televisão. Eis o argumento que melhor evidencia:

*... nunca ouvi falar disso mas eu acho que telensino é televisão e video é um metodu de ensino diferente com tv ou video ... acho que é um sistema de educação do aluno de computação ou intão pela televisão ou na sala de aula (Jorge – aluno do 2º ciclo).*

Na fase de observação, em nenhum momento presenciei, dentro ou fora da sala de aula, a abordagem de tal assunto com os discentes, quer pela direção, quer pelas professoras. A postura adotada na escola sugere que não há espaço para discutir a transição dos alunos do ensino convencional para o telensino, como se a passagem ocorresse naturalmente para todos.

No entanto, a família, o colega surgem no discurso de alguns estudantes como agentes de informações acerca da referida modalidade de ensino, bem como a professora em alguns momentos na sala de aula quando exige disciplina e concentração faz uma ou outra referência em tom de ameaça, enfatizando que as dificuldades são maiores em virtude da quantidade de tarefas ou da dinâmica da aula que não permite uma comunicação/interação com o aparelho de TV.

*A minha irmã faz o telensino por televisão, mas no outro ano eu vou para o telensino. A minha irmã diz que é muita tarefa em cada aula da televisão ... minha professora falou que no sistema de telensino não é brincadeira porque lá não é a professora que ensina é a teve e a teve ensina bem rápido, não volta para explicar de novo mas é o jeito de poder ir para frente é o único modo de ir para a sexta, a sétima e etc... (Érica – aluna do 2º ciclo).*

Apesar dessas dificuldades, que impõem um sentimento de preocupação, os alunos parecem compreender que não existe outra opção para concluir a escolaridade básica e, portanto, o “remédio” é se conformar com o que lhes é oferecido, ou seja, estudar no sistema de telensino.

A atitude docente, que amedronta os alunos, muitas vezes nem é dimensionada como tal, por entenderem como natural aquilo que é arbitrário. Na escola não existe um cuidado de que para o estudante não é tão simples assim essa passagem e que não basta “receber” o conteúdo exigido no 2º ciclo para estar preparado para estudar no 3º. É necessário um trabalho nessa fase de transição que minimize o sofrimento de quem não pode fazer opção.

Nesse sentido, Giroux (1987) argumenta que o trabalho pedagógico se envereda por um tipo de prática que às vezes emerge da cultura escolar, colocando as professoras em posição de culpar e ameaçar os alunos pelos problemas percebidos como uma estratégia para

conseguir que participem das atividades de sala de aula, o que ocorreu em muitos momentos nas salas de 2º ciclo. Era comum as professoras, mesmo em tom suave, enfatizarem a todo momento as dificuldades que seriam encontradas pelos alunos na série seguinte, caso não adotassem esse ou aquele comportamento, essa ou aquela atitude entendida como a mais adequada.

Deste modo, é fundamental que as professoras desenvolvam o entendimento de que as experiências discentes emergem de múltiplos discursos e subjetividades e, principalmente, a forma como o mundo social é experienciado, mediado e produzido pelos alunos. Uma falha neste aspecto impossibilitará não apenas uma aproximação nas motivações, emoções e interesses que constituem a singularidade da cultura estudantil, como também causará entraves no momento da aprendizagem (McLaren, 1977).

As angústias que se observa nos depoimentos, as dúvidas com relação à série seguinte, uma vez que não é só a professora que muda, mas toda uma estrutura de ensino, são os tempos que se transformam, os ritmos que são alterados, apontam para a reflexão que a atuação discente se refaz em função da TV e do processo proposto por ela sem o direito de escolha por parte do aluno.

*Eu não sei como vai ser, nesse ano tá muito bom aqui lá eu não sei. No proximo ano, todas as pessoas, do ciclo 2 a nivel da 4ª serie estudaram no telensino. Telensino é onde os alunos estudam vendo televisão. Na minha sala atual as pessoas aprendem na losa com giz. Entam o que estou tentando escrever é que telensino e 4ª serie são muito diferentes (Rosa - aluna do 2º ciclo).*

A insegurança e incerteza dos alunos diante do novo são reações esperadas nesse processo de transição e que deveriam ser trabalhados pela escola. O ritmo do telensino se diferencia do convencional, explicitado na fala a seguir, em que muitas vezes os alunos ficam “perdidos”, tendo que se adaptarem sozinhos. *Eu não tenho certeza se eu vou para o telensino mas eu não estou muito animada para o telensino porque eu acho que não consigo acompanhar o ritmo das aulas (Ana - aluna do 2º ciclo).*

A diferença no ritmo da aula pode ser percebida desde o primeiro instante em que os sujeitos adentram o espaço da sala de aula. Enquanto alunos e professoras do 2º ciclo utilizam entre dez e quinze minutos para fazer a chamada, comentar acerca de algum fato ocorrido na escola, ouvir e fazer um ou outro comentário, no 3º ciclo, o início dos trabalhos acontece no momento em que adentram a sala de aula porque a emissão está prestes a ser apresentada ou precisam ler imediatamente o manual de apoio antes que a aula entre no ar.

Desse modo, o movimento imposto pelo telensino dificulta a interação dos atores sociais, uma vez que nega a possibilidade de iniciar a aula com uma conversa informal com quem convivem durante quase um ano, gerando situações conflituosas e perturbadoras quando um desejo de trocar uma idéia com o colega, comentar algum fato é entendido como uma transgressão, uma vez que a emissão exige concentração e silêncio absoluto, mesmo que o assunto gire em torno do que está sendo emitido. Para Dayrel (1996:139):

*Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.*

Esse ensino/aprendizagem pode ser entendido como um instrumento de homogeneização de ritmos, estratégias e propostas educativas que tende a desvalorizar as experiências vividas, evidenciando que a prática escolar do telensino, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos atores sociais que dela participam. A superação da visão homogeneizante implica a valorização da diversidade real dos alunos, bem como no desenvolvimento de posturas e metodologias que possibilitem o aprimoramento do trabalho escolar, de tal forma que, valorizando o capital cultural discente, possam trabalhar as diferenças como um aspecto da cultura e não uma patologia.

Nesse contexto, as relações também são modificadas, de modo que a forma como o colega se comporta é capaz de interferir na aprendizagem dos demais. O silêncio é fundamental na sala de telensino porque existe um senso comum de que com a TV, além das informações serem transmitidas num movimento rápido, não existe a possibilidade de perguntas ou a repetição do que foi dito, desencadeando na seguinte expectativa: *eu acho que vai ser*

*muito complicado por causa que estudando com televisão ... os alunos fazem um barulho enorme e se eu não ouvir direito eu não vou saber absolutamente nada* (Beto – aluno do 2º ciclo).

O tempo da brincadeira deixará de existir em função da grande quantidade de atividades, podendo ser pensado como resultado da rigidez que o telensino imprime ao tempo nas salas de 3º ciclo, o qual leva alunos e professores a correr contra o tempo na tentativa de dar conta do currículo oficial que legitima a obrigatoriedade de concretização de um grande número de tarefas que funciona muito mais como um mecanismo de tentar ocupar e calar a boca dos sujeitos no período em que estão na sala de aula, reforçado no seguinte argumento: *acho que vai ser legal porque não vai ter mais bagunça porque tem muito dever pra fazer* (Carlos – aluno do 2º ciclo).

Neste aspecto, cabe assinalar a diferente organização horária do 2º e 3º ciclo. No 2º ciclo, o uso do tempo fica mais na esfera de decisão do professor, que pode decidir, por exemplo, empregar uma porção maior no conteúdo que achar conveniente. No 3º ciclo, telensino, o tempo está rigidamente compartimentalizado e distribuído pelas diferentes disciplinas, sem que seja possível sua alteração pelo professor, ou por quem quer que seja, por tratar-se de um “pacote pronto” via emissão para alunos e professores sem nenhuma permissão para alterar o que já vem proposto, exceto quando esta não acontece.

As opiniões que traduzem as expectativas dos alunos acerca do ingresso no telensino, como um desejo, estão relacionadas à conclusão da escolaridade básica, pois esses atores sociais, mediante cada etapa vencida, vislumbram a possibilidade da concretização de sua inserção no mundo do trabalho, reforçada diariamente no cotidiano da escola, mas que tem muito mais a intenção de disciplinar do que propriamente a de estimular os estudantes.

*Eu acho muito legal o telensino, eu queria que eu fossi do telensino porque chegando no telensino fica mais perto de terminar os estudos. Com o estudo é que se aranja trabalho, tem muita gente sem trabalho por causa que só fiseram pouco estudo* (Júnior - aluno do 2º ciclo).

Chegar ao 3º ciclo, para os alunos ainda no 2º, parece ser uma provação necessária para atingir a meta, que é obter notas suficientes para passar de ano. O que motiva e dá sentido é

a promoção por meio das notas, a obediência e a realização das atividades propostas pelas professoras, percebidas como um meio para o verdadeiro fim: a aprovação no final de cada ano letivo que tem como intenção um diploma outorgado pela escola e com ele a certeza de um futuro melhor.

Outro aspecto, afirmado pelos discentes como expectativa, é a sensação de que estudar no 3º ciclo é coisa para gente grande, uma vez que não permanecer no pátio no início das atividades escolares é também um sinal de maturidade intelectual. A própria escola cria esta diferença, quando adota apenas para os alunos de 1º ao 2º ciclo a referida permanência.

*Eu acho que vai ser muito bom porque eu vou passar, né? Eu sei escrever, eu sei fazer tudo. Então ... não vai ser mais a 4ª série porque no telensino não tem mais a professora explicando aquilo, já é um livro bem grosso ... não fica mais na fila, já vai pra sala direto (Ana – aluna do 2º ciclo).*

Curiosamente, nesse universo há os mais otimistas, capazes de idealizar o 3º ciclo como um tempo de relaxar, uma vez que associam a existência da TV em sala de aula como entretenimento, explicitado por um dos estudantes, quando diz: *vai ser bom porque não faz muito dever, vai ficar só olhando pela televisão. É muito melhor! Eu acho!* (César – aluno do 2º ciclo). Bodião (2001: 84), quando discute sobre a televisão e o seu uso escolar a partir da TV escolar, TV entretenimento e TV educativa enfatiza que:

*Como os alunos constroem suas culturas televisivas embalados pelos ritmos e movimentos decorrentes das intenções e objetivos das TVs comerciais, então, não nos deve surpreender que as intenções deles com a televisão escolar, como no caso de Telensino, seja um acúmulo de sucessivas e enfadonhas frustrações.*

Nesse contexto, as expectativas dos alunos em relação ao ingresso no telensino acenam mais para a insatisfação, medos e angústias, apesar de perceberem, como já escrevi, na escolarização, a possibilidade da ascensão social. Contudo, o telensino está organizado para o lucro e não para o uso, não importando qual e como o produto está sendo elaborado. Para o Governo estadual cearense, evidencia-se ser o incentivo que impulsiona a ação, não o material das necessidades humanas através do qual ela opera.

## 5.2. A Compreensão dos Alunos do 3º Ciclo acerca do Ingresso no Telensino

No período em que estive no *locus* investigado, realizando as observações com os atores sociais ainda no 2º ciclo, ouvindo as conversas, quer nas salas de aula, quer no espaço escolar mais amplo, reforço mais uma vez o fato de que em momento algum a escola proporcionou qualquer evento que discutisse o ingresso desses estudantes no sistema de telensino.

No ano seguinte, já que os sujeitos haviam feito a passagem do 2º para o 3º ciclo, incentivei, com o auxílio de alguns instrumentos, os discentes a apresentarem seu entendimento acerca dos elementos da referida passagem.

Para os alunos, a escola não trata esse tema com especificidade, quando afirmam categoricamente que *a escola não falou nada sobre telensino, não preparou, não* (Suely – aluna do 3º ciclo), mas acreditam que vários momentos e situações do cotidiano escolar simbolizam uma preparação na transição do 2º para o 3º ciclo.

O núcleo gestor e as professoras reconhecem que a escola não proporciona momentos para preparar o discente para essa passagem, a qual contraditoriamente é enfatizada em outros momentos como processo natural, ou seja, quem conclui o 2º ciclo, automaticamente, cursará o 3º, o que não deixa de ser uma realidade.

Contudo, para os alunos, tem outro significado, envolvendo medo, notadamente quando eram submetidos a situações que os levavam a pensar na série seguinte como um local repleto de dificuldades, onde tudo seria diferente, salvo a escola e alguns amigos, como justifica Flávia (aluna do 3º ciclo):

*Fui preparada assim ... eu tava ... eu tava com medo de vir [para o telensino] porque a professora, ela sempre falava, tinha coisa que ela ... eu não sabia e eu ia perguntar a ela, ai tinha aluno que ela falava assim: menino eu não sei como é que você quer ir pro sistema de TV! Você não sabe um livro dessa finurinha! E lá vocês vão pegar um livro dessa grossura! Ai eu tinha medo, né? Tinha hora que eu tava bem preparada, ai tinha hora que ela começava a falar e eu sentia aquele medo de vir, mas ai quando eu cheguei, comecei a fazer atividade, comecei a se relacionar*

*com as professoras, ai eu perdi o medo. Agora eu tô com a sensação de ir pra 6ª série.*

O que é entendido como uma preparação por alguns alunos parece mais uma estratégia docente com o intuito de realizar seu trabalho com muito mais tranquilidade, aniquilando qualquer tentativa de desordem na sala de aula.

Desse modo, se a disciplina é imposta por atitudes controladoras consistentes por parte da professora, na perspectiva de despertar interesse pelas atividades pedagógicas, ao contrário, o que se diz e a forma como se diz tornam a perspectiva de aprender numa possibilidade de fracasso, uma vez que os discursos ensejam uma sucessão de momentos com os quais os alunos convivem visivelmente contrafeitos e amedrontados quando ela destaca a indisciplina como um aspecto que não pode ocorrer nas salas de telensino.

*A professora do ano passado [2º ciclo] preparou ... ela incentivava muito a gente pra aprender porque se não a gente podia repetir porque a gente já tava no nível de 4ª série e já ia pra 5ª. Ela dizia: vocês têm que estudar, não brincar muito em sala de aula, não conversar, obedecer a professora ... se não ficasse olhando pra televisão, perdia a aula e não voltava mais ... era muito difícil por isso que tem que ficar atento ... quase todo dia, quando nós tava se danando ela dizia isso (João – aluno do 3º ciclo).*

Outro ponto destacado pelos discentes nessa discussão é que obedecer à professora, realizar as tarefas indicadas e estudar um pouco mais significa estar sendo preparado. Cabe ressaltar que, no período de convivência na escola, percebi claramente, nas conversas informais com as professoras de 2º ciclo, uma excessiva preocupação com a aprendizagem dos alunos para que não houvesse críticas acerca da possibilidade de algum estudante ingressar no telensino com dificuldades, o que de certa forma justifica a ação docente que acaba criando, mesmo sem se dar conta, pânico nos estudantes.

Dias-da-Silva (1997) explica que há uma supervalorização das professoras da 4ª série, aqui tratada como 2º ciclo, com a série subsequente quando, dentre outras coisas, lembram constantemente aos alunos que se não estudarem não acompanharão os conteúdos no ano seguinte, subestimando a bagagem cultural que ele acumulou ao longo de sua trajetória.

Desse modo, a referida constatação parece não ser apenas no *locus* investigado pela referida autora.

*A professora botou as matérias do telensino pra gente estudar na hora das férias ... esse negócio de potência ... é ... expressão numérica ... essas matérias assim, ai mandou a gente estudar! Ela botou na lousa pra todo mundo escrever ... ela respondeu e mandou a gente estudar na hora das férias ... pra ir lá pro telensino! Ela falou: ‘ei! Menino, vocês escreve isso daqui porque é pra vocês melhorarem no ano que vem porque vai cair essa matéria e vai ser muito pesado’ (Pedro – aluno do 3º ciclo).*

A quantificação do conhecimento, por meio de uma prova, que tem por finalidade a promoção, também é entendida como uma preparação, enfatizada no depoimento discente:

*Houve preparação só das provas do ano passado, as provas de fim de ano ... é tipo um teste pra gente passar ... a professora ... fez prova pra gente passar de ano ... ela falou assim ... que era um ensino ... que a gente ia precisar do que ela tava ensinando. Que eu me lembre foi só isso! (Sílvia – aluna do 3º ciclo).*

É importante a percepção discente acerca da forma como sentem que foram preparados para estudar no sistema de telensino. De certa forma, traduzem determinadas posturas das professoras que muitas vezes nem percebem o sentimento de angústia que acabam desencadeando nos alunos, uma vez que a intenção de “ajudar” e/ou “incentivar” os estudantes na sua trajetória como forma de galgar mais um degrau da vida escolar aponta para o descompasso no qual se aliam a competência – necessidade de domínio nos conteúdos – a uma postura antidemocrática – uma grande preocupação com a aprendizagem dos conteúdos.

Escutando a voz estudantil, é possível perceber que a escola precisa, de fato, repensar sua postura no que se refere ao ingresso dos alunos na modalidade de telensino, um tipo de prática que muitas vezes emerge desse aspecto, coloca as professoras em posição de simbolicamente violentar os estudantes como forma de fazê-los participar das atividades em sala de aula para que no ano/ciclo seguinte nenhuma culpa recaia sobre elas. Vale lembrar que *ignorar as dimensões ideológicas da experiência do aluno significa negar a base pelas quais os alunos aprendem, falam e imaginam* (McLaren, 1977:249).

### **5.2.1. As Vantagens e as Desvantagens, na Perspectiva Estudantil, de Estudar no Sistema de Telensino**

No universo escolar, os sujeitos reinventam e reimprimem novas regras a esse espaço, resultando no que Willis (1991) define como cultura contra-escolar. Dentro desse contexto, num ambiente tão complexo, permeado de subjetividades, não se pode esperar uma uniformidade de idéias e argumentos. Reconhecendo-se a importância do espaço escolar carregar em si mesmo uma gama de pluralismo, tanto da cultura escolar como da cultura contra-escolar, é que explicito a voz discente para que possamos por intermédio dela entender como estes atores sociais percebem o que lhes é proposto/imposto como opção de escolarização.

Faz-se importante refletir na perspectiva de que existe uma política do conhecimento oficial que busca manter a ordem das ações curriculares, desrespeitando as trajetórias e significados culturais de jovens que ainda resistem e buscam a escola pública universalizada, no Ceará, pelo telensino por ser esta a única opção de acesso à cultura escolar, no segmento de 3º e 4º ciclos.

Desse modo, a ênfase recai nas manifestações de quem vivencia a prática educativa institucionalizada, posto na condição apenas de mero receptor, mas que, na realidade, mesmo de forma fragmentada, é capaz de indicar pistas que podem desocultar o que está oculto no currículo escolar muitas vezes opaco aos olhos dos sujeitos no dia-a-dia da escola.

Nesse contexto, uma das poucas vantagens apontadas pelos alunos por estarem estudando no sistema de telensino é que este representa uma série a menos ou um degrau a mais na conclusão do percurso escolar. Assim, *a vantagem é de aprender coisa nova porque o telensino é a 5ª série, é uma série mais elevada* (Carol – aluna do 3º ciclo). Tentar atingir a tão almejada ascensão social por meio da escolarização, a qual é constantemente enfatizada como imprescindível no atual modelo de sociedade, é o principal objetivo, mesmo que custe tantas angústias, insatisfações e sofrimentos.

Dentre os aspectos entendidos como desvantagens para os estudantes, o tempo foi ressaltado como um dos principais elementos, uma vez que para os mesmos *é ruim por causa que as vezes quando tem Física, a gente sai tarde e a gente tem medo de ser assaltado, que começa onze horas e termina onze e quarenta* (Carol – aluna do 3º ciclo). O horário da referida atividade que antes estava incluída nas 4 horas de permanência na escola, no 3º ciclo passa a ser realizada com um acréscimo de 40 minutos em decorrência do aumento no número de disciplinas, passando a ser entendida por estes sujeitos como um inconveniente.

Outro agravante para esses atores sociais refere-se às emissões, no momento em que estas mesmas ocorrem; no argumento discente, *o horário devia ser diferente, a emissão devia ser no final da aula pra dá tempo da professora explicar mais* (Flávia – aluna do 3º ciclo), deixando claro que preferiam uma inversão nas prioridades, ou seja, a emissão é que devia estar em segundo plano, servindo apenas para ilustrar o que havia sido trabalhado pela professora.

Os sujeitos que freqüentam o universo escolar alimentam um discurso de que telensino é sinônimo de concentração, silêncio e disciplina, o que conseqüentemente interfere nas relações desenvolvidas em sala de aula, secundarizadas em função do trabalho pedagógico, ainda que este tenha supostamente como sua proposta incentivar a comunicação quando sugere a formação das equipes no desenvolvimento.

Desse modo, para estes alunos, estudar no telensino também tem como desvantagem romper os vínculos grupais trazidos do 2º ciclo, visto que há a necessidade de se fazer silêncio para ouvir nas emissões via satélite o que não pode ser repetido pela TV, bem como copiar e responder as tarefas até o horário da saída que transforma o tempo da sala de aula numa chatice.

Os estudantes vêm-se inseridos em relações tão autoritárias, decorrentes de uma suposta necessidade pedagógica, que desenvolvem sentimentos de antipatia por aqueles que transgridem as regras do silêncio, quando afirmam que a *desvantagem é a zuada que os*

*meninos as vezes faz na sala que não dá pra gente entender a emissão* (Elisa – aluna do 3º ciclo).

Outra afirmação discente, como problemática nas salas de telensino, é o ritmo frenético imposto pela referida modalidade de ensino, que não permite mais o diálogo, uma discussão acerca do que foi trabalhado, uma vez que impera uma eterna execução de tarefas sem fim, apesar de em seus pressupostos filosóficos propor um ensino-aprendizagem voltado para a construção de um sujeito crítico e participativo. Para alguns alunos, o problema reside porque *a gente não tem mais aquelas professoras de antes ... as professoras agora são mais puxadas, não deixa a gente falar, assim, sobre a aula ... ela quer que a gente sempre fique ali atenta pra aula da TV* (Sílvia – aluna do 3º ciclo).

Analisando os argumentos discentes manifestados por ocasião da passagem do 2º para o 3º ciclo, tendo como referências as explicitações dos alunos acerca das vantagens e desvantagens de estudar no sistema de TV, foi possível construir uma história fundada nos saberes de experiências dos estudantes que redesenham cotidianamente o currículo em uso.

Portanto, o que é indicado por quem pensa a educação no Ceará é o incremento de uma prática idealizada que pretende de fato garantir o avanço tecnológico em termos de qualidade do ensino. A fala de quem vivencia a prática educativa, os alunos, revela a enorme distância entre a proposta e a realidade.

No discurso dos estudantes, pude perceber a ênfase no sucesso escolar quando explicitam que as vantagens de estudar no sistema de telensino estão diretamente relacionadas às possibilidades de um ingresso no mundo do trabalho, mediante a finalização da escolarização básica.

### 5.3. O que Significa Tornar-se Aluno do Telensino – a título de conclusão

Levando em consideração o que dizem alguns alunos do 3º ciclo acerca de sua realidade escolar, é válido tecer reflexões que merecem ser levadas em consideração pelos que estão diretamente vinculados com a educação pública estadual cearense, gestores e educadores, incluindo-se aqui os responsáveis pela idealização e efetivação das políticas públicas, para fazer da educação institucionalizada um encontro com os anseios dos estudantes, principais sujeitos para a sua existência.

Dar voz aos alunos para desenvolver este trabalho teve a intenção de remeter para a compreensão dos contextos em que se inserem as rotinas no cotidiano escolar e encontrar nela o que se refere a quadros mais específicos como, por exemplo, o que significa para esses atores sociais uma educação regida pela modalidade de telensino, articulando-a aos contextos sociais e culturais.

No argumento discente, um dos significados de estudar no telensino é o final da obrigatoriedade de participar das atividades diárias no pátio. Para as professoras de 3º ciclo, a não-participação dos referidos momentos é entendida como uma ruptura porque acaba eliminando uma das poucas oportunidades de um contato mais direto dos alunos com o núcleo gestor - os avisos ficam mais difíceis de serem recebidos.

Contudo, não permanecer no pátio, antes de entrar na sala de aula, para os alunos significa não precisar mais aprender e ensaiar as rezas e cânticos que seriam verificados pela Freira em suas rápidas e freqüentes visitas à escola.

*Significa uma coisa muito boa! É porque quando bate a gente sempre vai logo pra sala. Quando chega na sala a professora abre a porta e você vai logo fazer atividade, tem as crianças que ainda fica na aula lá no pátio porque ela ainda fica cantando, rezando ... ainda é aula lá e eu vou pra sala (Ana – aluna do 3ª ciclo).*

Assim, é perceptível que a ação diária da escola não se restringe a única lógica, portadora da dominação, mas a muitas outras construídas sobre a base das experiências comuns,

reflexo da história de vida dos sujeitos e que determina a forma como se vê, se pensa e se relaciona.

Quando os estudantes adotavam determinadas atitudes, as quais sempre lhes outorgavam o rótulo de indisciplinados, mal-educados, projeto de marginais, nunca lhes foi permitido explicitar que se tratava de um desinteresse em face da falta de atrativo que muitas das atividades escolares apresentam.

Compor o quadro de estudantes inseridos no 3º ciclo da rede pública estadual cearense significa estudar com o uso da TV, o que, para esses sujeitos do processo educativo, tem como conseqüência embaraços no momento da aprendizagem, em decorrência da dificuldade de concentração porque, mesmo que se tente, é impossível um silêncio absoluto, uma vez que, de certa forma, ainda estão se habituando ao novo sistema de ensino.

*Pra mim significa uma coisa muito ... agitada, assim ... porque quando eu chego ... ai tem aluno que fica conversando ai a professora pede silêncio, tem aluno que não faz, tem aluno que faz. Tem hora que eu não consigo me concentrar! Porque tem aluno que fica falando demais, né? Ai a professora ... ai tem vez que eu não entendo a emissão, não e a explicação da professora, ai eu não consigo me concentrar naquilo. Ai eu paro um pedacinho, ai penso, ai com uns cinco minutos ... ai vou lendo devagarinho, né? Ai vou tentando! (Flávia - aluna do 3º ciclo).*

Outro fator de dificuldade para os estudantes no momento da aprendizagem é a articulação do trabalho da professora com o que foi trabalhado pela TV

*Assim ... a TV explica uma coisa ... como assim ... deixa eu ver ... ele [a TV] explica uma matéria ai a professora vai explicar o que ele explicou, ai ela tenta explicar do mesmo jeito, mas não fica do mesmo jeito! Ai atrapalha porque fica tudo bagunçado e eu não entendo nada! (Suely - aluna do 3º ciclo).*

E, por último, os alunos asseguram que quem ministra as aulas é a televisão e não a professora e, por conseguinte, produz para eles dificuldades na aprendizagem.

*Com TV é muito ruim! A gente as vezes tem que fazer percepção escrita e as vezes tem até dificuldade de aprender ... porque quando passa a atividade a professora ... as vezes a gente tem que responder pela emissão ... as vezes ... as respostas! É a explicação da atividade ... porque ... oh! A professora não dá explicação, quem dá explicação é a TV, ai a*

*gente tem que pegar a explicação pela TV pra poder fazer o dever* (Júlia - aluna do 3º ciclo).

Outro aspecto enfatizado pelo discente é a inclusão de um maior número de disciplinas no seu dia-a-dia escolar e, conseqüentemente, *significa aprender mais, aprender novas matérias! Ele [telensino] me ensina as novas matérias que eu não sabia no ano passado* (Pedro - aluno do 3º ciclo).

Mesmo com as dificuldades percebidas, estudar no telensino é, também, para os estudantes uma grande satisfação porque venceram o desafio da aprovação, bem como o de estarem iniciando as últimas etapas do ensino fundamental, imaginando que futuramente uma vaga no mercado de trabalho lhes está reservada.

Nesse sentido, quando o aluno introjeta comportamentos escolares, encontra-se apto para desempenhar o seu papel junto à sociedade, pois essa organização burocrática assumida pela instituição escolar ensina como portar-se fora dela também (Enguita, 1989).

*Ah! Eu sinto honrada de tá no telensino pela primeira vez, é bom! Porque é como se a gente tivesse conseguido ... passar para o telensino porque tem gente que não passa porque não sabia de nada, pensava que o telensino era ruim e ... e não se interessava no ano passado e eu sempre, sempre, sempre quis estudar no telensino. Tem gente que acha ruim ainda porque tem esse negócio de emissão, percepção, um monte de coisa, ai acha ruim e eu acho é bom!* (Rosa - aluna do 3º ciclo).

No espaço escolar, crianças e jovens acabam incorporando o papel de aluno e passa a desempenhar um fazer diário, o qual compreende ser mais um na multidão, suportar a espera, ser avaliado, satisfazer expectativas dos outros, conviver com a hierarquização, controlar o seu ritmo e tempo.

Contudo, creio, como Giroux, McLaren e Apple, na escola como espaço emancipador, de conhecimento de si e do mundo, portanto, não apenas vinculada ao oferecimento de modelo de comportamento imediato, mas de inserção transformadora num mundo histórico e social.

Então, os responsáveis pela educação das crianças e jovens na escola pública precisam dar voz a estes atores sociais para conhecer sua cultura e encontrar caminhos que possam de fato e, de direito, promover o verdadeiro ato de educar.

Nesse contexto, para os autores que realizaram a discussão acerca do telensino, destaco os trabalhos de Lima (2001), por enfatizar a problemática do telensino como uma política pública, tanto no aspecto da universalização como no redimensionamento que se apresenta insatisfatório pelo seu caráter tecnicista e de Sabino (2001) acerca da ação docente, considerada constrangedora em virtude da polivalência e da regulação pela TV.

Integrar a voz do aluno a esse conjunto de reflexões acerca do telensino faz-se elemento importante para uma reflexão mais ampla da realidade das escolas públicas estaduais, uma vez que, para os sujeitos da aprendizagem, referida modalidade de ensino é impositiva e insuficiente. Impositiva porque não existe outra opção na escola pública estadual e insuficiente porque o único anseio dos estudantes que é atendido corresponde à finalização da caminhada escolar e não à aprendizagem em si.

Nesse sentido, como esses jovens alimentam o sonho de uma realização profissional no futuro e não podem optar na forma como gostariam de aprender e muito menos migrar para a rede privada, sem opções, acabam certificando que estudar com a TV é muito bom.

*Estudar com a TV é muito bom porque assim a gente vai aprendendo as coisa que a gente não sabe, ai ... ai quando a gente for fazer a 5ª ... as provas da 5ª ai a gente passa pra 6ª, depois passa pra 8ª e depois que terminar a gente pode até arranjar um emprego ... fazer faculdade ... eu prefiro com TV é por causa que nessa escola só tem com TV e eu não posso estudar noutra canto (Carol - aluna do 3º ciclo).*

Fica então o registro da voz de quem recebe diretamente o que é pensado como alternativa para a escola pública estadual cearense, por meio da efetivação das políticas públicas. Se o desejo dos que pensam a educação pública no Estado do Ceará é fazer da escola o lugar de ampliação do potencial de visão e análise do mundo, é preciso considerar dimensões presentes na cultura estudantil, afinal de contas é, principalmente, para esses atores sociais que a escola é planejada, pensada, repensada, reformada ...

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_ A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**.- Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ Política cultural e educação. Trad. **Maria José do Amaral Ferreira**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETO, Marcília Chagas. O material didático do telensino e o desenvolvimento de conceitos matemáticos. In: **Telensino: percursos e polêmicas**. FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris, François Maspero, 1971.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **Ecos das Salas de Aula (reflexões iniciais a respeito da apropriação do sistema Telensino, por parte de professores de uma escola da rede pública estadual do Ceará)** - Águas de Lindóia, São Paulo, IX ENDIPE, 1998.

\_\_\_\_\_ **Estudo sobre o cotidiano das classes de Telensino de uma escola da rede pública estadual do Ceará**. São Paulo, 1999, 212 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_ Telensino, um dos pilares da escola do terceiro milênio? In: **Telensino: percursos e polêmicas**. FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí – RS: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital social. IN: **Pierre Bourdieu: escritos da educação**. Maria Alice e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, Kátia Regina R. A “universalização” do telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber: o caso de Camocim. Fortaleza, 1997, 176 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Gerardo José. **Televisão Objeto de Ensino para uma Educação de Sujeitos**. Fortaleza, 1983, 116 p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

CAVALCANTE, Luciana & FORTES, Auxiliadora. JÜRGEN HABERMAS E A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO – a comunicação como mediadora das relações no espaço da sala de aula. In: **ditos (mau) ditos**. Gerardo Vasconcelos et alli (org.). Fortaleza: LCR, 2001.

DAMASCENO, Maria Nobre at alli. As Complexas Relações na Sala de Aula. In: **Artesãos de Outro Ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. DAMASCENO, Maria Nobre & THERRIEN, Jacques (org.). São Paulo: ANNABLUME, 2000.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

DIAS - DA - SILVA, Maria Helena G. Frem. **Passagem sem Rito: as 5ª séries e seus professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

ENGUITA, F. Mariano. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **A atividade docente no Telensino – um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do Orientador de Aprendizagem**. Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

\_\_\_\_\_ A Ação Docente pelos Caminhos da História do Telensino no Ceará. In **Revista Educação em Debate** – v.1 nº 36 - Fortaleza, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 1998.

FARIAS, Mônica Façanha. O telensino no cenário nacional e local das políticas de educação a distância. In: **Telensino: percursos e polêmicas**. FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

**GIROUX, Henry**. Escola crítica e política cultural. **São Paulo: Cortez, 1987**.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988).

\_\_\_\_\_ **Teoría de la Acción Comunicativa: complementos e estudios previos.** Madrid: Cátedra, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. Telensino: a quem serve? In: **Telensino: percursos e polêmicas.** FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1977

\_\_\_\_\_ **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_ **Multiculturalismo Crítico.-** Trad. Bebel Orofino Schaefer – São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

PESQUISA ESCOLA E CULTURA: Produção Cultura, Resistência e Identidade. **Relatório Final**. DAMASCENO & THERRIEN (coordenadores). Fortaleza, 1998. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.& LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In **Currículo: Questões Atuais** - Antônio Flávio Barbosa Moreira (org.) – Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, Limites e Perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. **Programa de (re) qualificação de professores do primeiro e segundo ciclos**. Fortaleza, 1997.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. **Proposta de Redimensionamento do Telensino e Continuidade da Implantação do Ensino em Ciclos: uma ação gradativa**. Fortaleza, 1998a.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. **Referenciais curriculares básicos – terceiro e quarto ciclos**. Fortaleza, 1998b.

SERBINO, Raquel Volpato (Org.) **A Escola e seus Alunos: o problema da diversidade cultural**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo – quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Org. Geraldo Romanelli, Zélia Biasoli. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## **ANEXOS**

1. Conjunto de informações das diretoras no processo de escolha do locus de investigação
2. Questionário econômico-sócio-cultural discente
3. Questionário econômico-sócio-cultural docente
4. Roteiro das entrevistas com os alunos do 2º ciclo
5. Roteiro das entrevistas com os alunos do 3º ciclo
6. Roteiro das entrevistas com as professoras do 2º ciclo
7. Roteiro das entrevistas com as professoras do 3º ciclo
8. Roteiro das entrevistas com o núcleo gestor

## ANEXO 01

### O conjunto de informações das diretoras no processo de escolha do locus de investigação

a) Sistema funcionando com TV, Manual de Apoio, Caderno de Atividades e Professor?

ESCOLA A	ESCOLA B
<p><i>O problema com os Manuais é generalizado, temos problemas principalmente com as 7ª e 8ª séries. Temos apenas cinco manuais. Nas 5ª e 6ª temos um pouco mais, mas não atende às nossas necessidades. TV, tem e os professores também, os temporários são só no ensino médio.</i></p>	<p><i>Sim. Se a rede não estimular mais o professor o telensino vai acabar, porque está se descaracterizando. A TV tem que ser ligada todo dia. Depois que foi dividido por área, o professor foi lotado por afinidade, eles estão ligando mais a TV, estão com mais interesse. Problemas com a falta de manuais só no 3º Ciclo e os alunos quebram muito os aparelhos de TV.</i></p>

b) Número de salas do 2º Ciclo?

ESCOLA A	ESCOLA B
Manhã = 04 Tarde = 03	Manhã = 01

c) Número de salas do 3º Ciclo?

ESCOLA A	ESCOLA B
<p>Manhã = 03.  <i>Uma eu mandei fechar a televisão porque os meninos vieram da Aceleração III analfabetos e eu mandei fechar e a professora está alfabetizando!</i></p>	<p>Manhã = 01.  <i>Este é o último ano de funcionamento das salas de 2º e 3º ciclos. A partir de 2001, conforme orientação da SEDUC, a escola oferecerá somente turmas relativas ao 4º ciclo e ensino médio.</i></p>

d) Núcleo gestor eleito democraticamente?

ESCOLA A	ESCOLA B
<p><i>Sim. Todos funcionários antigos da escola.</i></p>	<p><i>Sim. A Diretora Geral e a Coordenadora Pedagógica fizeram parte da gestão anterior. Com exceção do Articulador Comunitário e o Coordenador Financeiro os demais membros já trabalhavam na escola.</i></p>

e) Conselho Escolar eleito e atuando?

ESCOLA A	ESCOLA B
<p><i>Sim, mas apenas a presidente, uma professora da escola, é que atua. A comunidade só comparece às reuniões quando é convocada.</i></p>	<p><i>Sim. As reuniões acontecem, mas nós estamos em processo de reestruturação porque o presidente, um professor da escola, apesar dele ser muito bom e coerente não está tendo tempo para isso devido ele ser funcionário do BNB. Nós estamos convocando uma reunião a pedido dele para fazermos as modificações necessárias.</i></p>

f) Grêmio Estudantil eleito e atuando?

ESCOLA A	ESCOLA B
<p><i>Sim, mas apenas dois estudantes é que atuam de fato.</i></p>	<p><i>Está desarticulado e nós vamos escolher dois representantes de cada turma para compor o grupo. Agora, o grêmio vai funcionar com muito mais gente. No grêmio, a chapa eleita, só tinha aluno do turno da tarde. Acho que agora vai ficar melhor.</i></p>

g) Relação comunidade/escola ( Escola Viva; Articulador Comunitário)?

ESCOLA A	ESCOLA B
<p><i>Todos os dias os pais comparecem à escola para levar e pegar seus filhos devido a localização. Quando são convocados para mutirões de limpeza ou para atividades festivas comparecem. O Articulador comunitário organiza os eventos da escola, passeios, palestras e consegue vagas para cursos profissionalizantes, para os pais, no Centro Comunitário ... [da comunidade]. A Escola Viva só funciona durante a semana com um professor de coral e flauta, alguns alunos do ensino médio alfabetizando os pais, um monitor de informática que é aluno da escola. Estou tentando conseguir um contrato temporário para uma professora de dança e teatro. Não existe trabalho voluntário na Escola Viva. Um "amigo da escola" ensina xadrez.</i></p>	<p><i>O Articulador Comunitário atua na integração comunidade/escola. A Escola Viva funciona todos os dias, incluindo Sábados e domingos, com cursos: profissionalizantes, artes e esportes. A comunidade realmente usufrui da escola. Um dia de Domingo eu cheguei aqui e tinha mais de 400 pessoas na Quadra, fazendo um campeonato de futebol e tem também uma escola de samba do bairro que usa a quadra para os ensaios.</i></p>

h) Professores temporários?

ESCOLA A	ESCOLA B
<i>Vários, mas somente no turno da noite.</i>	<i>Sim. Quase 50%. Porém, nos Ciclos só os que substituem algum professor que está de licença.</i>

**ANEXO 02****Questionário econômico-sócio-cultural discente****I – IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( ) Idade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nome do/a professor/a \_\_\_\_\_

**II – DADOS SOBRE A VIDA ESCOLAR:**

1 – Com quantos anos você começou a estudar? \_\_\_\_\_

2 – Você sempre estudou no sistema de ciclos?

a) Sim ( ) b) Não ( )

3 – Em quantas escolas você estudou até agora? \_\_\_\_\_

4 – Caso tenha estudado em mais de uma escola, explique o/os motivo/s da/s mudança/s:  
\_\_\_\_\_

5 – Costuma faltar à escola? a) ( ) Sim b) ( ) Não

6 – Quais os motivos que levam você a não comparecer à escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7 - Já repetiu o ano: a) Sim ( ) b) Não ( ) Quantas vezes: \_\_\_\_\_

8 – Qual a matéria que você mais gosta de estudar: \_\_\_\_\_

9 – Qual a matéria que você menos gosta de estudar: \_\_\_\_\_

**III – DADOS SOBRE A ESCOLARIDADE DOS PAIS:**

1 – O seu pai sabe:

a) ler: ( ) Sim ( ) Não

b) escrever : ( ) Sim ( ) Não

c) até que série ele cursou? \_\_\_\_\_



**V – CULTURA E LAZER:**

1 – Descreva o que você faz, para se divertir, quando não está na escola: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 – Você costuma ler quando está em casa: a) ( ) Sim b) ( ) Não

3 – O que costuma ler: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 – Você participa: a) grêmio da escola ( ) b) conselho escolar ( )

c) grupo de jovens ( ) d) outros ( ) \_\_\_\_\_

**VI – EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À ESCOLA:**

1 – Pretende continuar estudando, no próximo ano, na escola ... ?

a) ( ) Sim – motivo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) ( ) Não – motivo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 – O que você mais gosta na sua escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 – O que você menos gosta na sua escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 – O que você mudaria na sua escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5 – De 0 a 10, que nota você daria para a sua escola? \_\_\_\_\_

por que: \_\_\_\_\_

**ANEXO 03****Questionário econômico-sócio-cultural docente****I – INFORMAÇÕES GERAIS**

1 – Sexo:

 masculino       feminino

2 – Idade: \_\_\_\_\_

3 – Estado civil: \_\_\_\_\_

4 – Função que ocupa na escola: \_\_\_\_\_

**II – DADOS SOBRE A VIDA ESCOLAR**

1 – Idade que começou a estudar: \_\_\_\_\_

2 – As escolas nas quais você estudou , durante o 1º grau, eram:

- a)  sempre pública      b)  sempre particular  
c)  a maioria pública      d)  a maioria particular

3 – Idade que você tinha quando concluiu o 1º grau: \_\_\_\_\_

4 – Você foi aluna do sistema de telensino:

- a)  sim      b)  não

5 – As escolas nas quais você estudou, durante o 2º grau, eram:

- a)  sempre pública      b)  sempre particular  
c)  a maioria pública      d)  a maioria particular

6 – Idade que você concluiu o 2º grau: \_\_\_\_\_

7 – Tipo/s de curso/s que desenvolveu durante o 2º grau:

\_\_\_\_\_

8 – Você tem nível superior:

- a)  sim      b)  não

8.1 – caso tenha nível superior, qual o nome do curso:

\_\_\_\_\_

8.2 – Qual foi o ano de conclusão: \_\_\_\_\_

8.3 – Qual a instituição:

---

9 – atualmente você está estudando:

a) ( ) sim      b) ( ) não

9.1 – Fazendo que curso:

---

9.2 – Qual o ano da possível conclusão: \_\_\_\_\_

9.3 – Onde você estuda:

---

### III – DADOS SOBRE A VIDA PROFISSIONAL

1 – Você sempre trabalhou como professora:

a) ( ) sim      b) ( ) não

1.1 – Caso tenha respondido que não, você poderia indicar a/s outra/s atividade/s que já exerceu:

---

---

2 – Em que ano você começou a trabalhar como professora: \_\_\_\_\_

3 – Como foi a sua forma de ingresso na escola pública:

---

---

4 – Ano que você começou a trabalhar na escola pública: \_\_\_\_\_

5 – Quantas horas , mensais, de trabalho você exerce na escola pública:

---

6 – Em que ano você começou a trabalhar nesta escola: \_\_\_\_\_

6.1 – Desde esta data, você sempre ocupou a função de professora:

a) ( ) sim      b) ( ) não

6.2 – Caso tenha respondido não, quais a/s outra/s função/ões exercida/s por você

---

---

7 – Você trabalha em outra/s escola/s pública/s:

a) ( ) Sim      b) ( ) não

8 – Trabalha em alguma escola particular:

- a) ( ) sim      b) ( ) não

9 – Ano que você começou a trabalhar com o sistema de ciclos:

---

9.1 – Você participou de alguma capacitação:

- a) ( ) sim      b) ( ) não

9.2 – Caso tenha participado, que conteúdos foram abordados:

---

---

10 – Você sempre trabalhou com o sistema de ciclos:

- a) ( ) sim      b) ( ) não

10.1 – Com quais séries você já trabalhou:

---

---

#### **IV – CULTURA E LAZER**

1 – Cultiva o hábito de leitura:

- a) ( ) sim      b) ( ) não

2 – O que você costuma ler:

---

---

---

3 – Quais os programas de televisão que você costuma assistir:

---

---

---

4 – Você participa de algum movimento organizado:

- a) ( ) sim      b) ( ) não

4.1 – Caso participe, qual o tipo de movimento:

---

---

5 – Quais os tipos de filmes da sua preferência:

---

---

**V – EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À ESCOLA**

1 – Você pretende continuar trabalhando, no próximo ano, nesta escola:

a) ( ) sim      b) ( ) não

1.1 – Porque sim: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2 – Porque não: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 – Qual a sua opinião sobre esta escola:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.1– Como você percebe o funcionamento do sistema de ciclos na escola:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2 – Qual a sua opinião sobre o funcionamento do sistema de telensino na escola:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO 04

### **Roteiro das entrevistas com os alunos do 2º ciclo**

- 1 - A escola (como percebem e avaliam)
- 2 - A sala de aula ( conteúdos trabalhados; a forma como aprendem; articulação entre o que é trabalhado e as experiências do mundo vivido)
- 3 – Material utilizado (tipo; opinião)
- 3 – O pátio (como percebem; opinião)
- 4 – Atividades extraclasse (tipo; local; horário e dia; responsável; opinião)
- 5 – Trabalho em grupo ( como e quando funciona; como entendem e avaliam o trabalho em equipe)
- 6 – Relações (colegas, professoras e núcleo gestor)
- 7 – Ciclos (entendimento e opinião)
- 8 – Expectativas em relação ao telensino (o que sabem; como adquiriram a informação; como imaginam o ano seguinte estudando no telensino)

## **ANEXO 05**

### **Roteiro das entrevistas com os alunos do 3º ciclo**

#### **Primeiro bloco**

- 1 - A escola (como percebem e avaliam)
- 2 - A sala de aula ( conteúdos trabalhados; a forma como aprendem; articulação entre o que é trabalhado e as experiências do mundo vivido; emissões)
- 3 – Material utilizado (tipo; opinião)
- 3 – O pátio (opinião)
- 4 – Atividades extraclasse (tipo; local; horário e dia; responsável; opinião)
- 5 – Trabalho em grupo ( como e quando funciona; como entendem e avaliam o trabalho em equipe)
- 6 – Relações (colegas, professoras e núcleo gestor)
- 7 – Telensino (entendimento e opinião)

#### **Segundo bloco**

- 1 – O que significa estudar no sistema de TV
- 2 – Quais as vantagens e as desvantagens de estudar no telensino
- 3 – O que mudou no modo de aprender, mediante o ingresso no telensino
- 4 – Caso pudesse optar estudaria no sistema de TV
- 5 – A escola prepara para o ingresso no telensino

## **ANEXO 06**

### **Roteiro das entrevistas com as professoras do 2º ciclo**

- 1 - Ciclos (implantação; treinamento; mudanças ocorridas na escola; vantagens; desvantagens; professora mais um)
- 2 - Sala de aula (conteúdos trabalhados; estratégias utilizadas para explicar os conteúdos, solicitar respostas e perceber a compreensão dos alunos; como trabalha com os alunos que aprenderam e com os que não aprenderam; valorização das experiências/vivências dos alunos; opinião acerca da aprendizagem discente)
- 3 - Trabalho em grupo ( como e quando funciona; como entendem e avaliam o trabalho em equipe)
- 4 - Atividade para os alunos fora da sala de aula (onde, quando, com quem; opinião)
- 5 - Pátio (opinião)
- 6 - Material utilizado (tipo; opinião)
- 7 - Relações (alunos, professoras, núcleo gestor, SEDUC)
- 8 – Ingresso dos alunos no telensino (como a escola trabalha; qual a opinião)

## ANEXO 07

### **Roteiro das entrevistas com as professoras do 3º ciclo**

- 1- Telensino (implantação; treinamento; mudanças ocorridas na escola; vantagens; desvantagens)
- 2 - Sala de aula (conteúdos trabalhados; estratégias utilizadas para explicar os conteúdos estabelecendo uma articulação com as emissões, solicitar respostas e perceber a compreensão dos alunos; como trabalha com os alunos que aprenderam e com os que não aprenderam; valorização das experiências/vivências dos alunos; opinião acerca da aprendizagem dos alunos)
- 3 - Trabalho em grupo ( como e quando funciona; como entendem e avaliam o trabalho em equipe)
- 3 - Atividade para os alunos fora da sala de aula (onde, quando, com quem; opinião)
- 5 - Pátio (opinião)
- 6 - Material utilizado (tipo; opinião)
- 7 - Relações (alunos, professoras, núcleo gestor, SEDUC)
- 8 – Ingresso dos alunos no telensino (como a escola trabalha; qual a opinião)

## ANEXO 08

### **Roteiro das entrevistas com o núcleo gestor**

- 1 – Funcionamento da escola (organização das turmas; distribuição dos professores; planejamentos; acompanhamento pedagógico; atuação didática dos professores; Escola Viva; atividades extraclasse)
  - 1.1 – Ciclos (implantação; treinamento das professoras; mudanças ocorridas na escola; vantagens; desvantagens; professora mais um; opinião sobre os ciclos)
  - 1.2 – Aceleração (estruturação e organização das turmas)
  - 1.3 – Telensino (implantação; treinamento dos professores; mudanças ocorridas na escola; vantagens; desvantagens; opinião sobre o telensino)
- 2 – Material utilizado no ciclo (opinião)
- 3 – Material utilizado no telensino (opinião)
- 4 – Relações (demais membros do núcleo gestor; professores; alunos; pais; SEDUC)