UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ISABELA BILECKI DA CUNHA

A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem

São Paulo

2007

ISABELA BILECKI DA CUNHA

A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto

São Paulo

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Isabela Bilecki da Cunha

A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

“[...] a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um ‘ofício moral’, que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública”.

Maurice Tardif

SUMÁRIO

1 O problema a investigar	8
2 Hipótese e objetivos	27
3 Metodologia e procedimentos	29
4 Contexto da pesquisa de campo	33
4.1 Critérios para a escolha da escola	34
4.2 Caracterização da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”	35
4.3 Programas que pretendem responder aos desafios dos ciclos na rede pública municipal de São Paulo	45
5 Análise dos dados	50
5.1 Ressignificando o planejamento curricular em uma estrutura ciclada	51
5.2 O trabalho coletivo como facilitador do processo de ensino	74
5.3 A avaliação da aprendizagem e a dinâmica de retenção e promoção dos alunos no ciclo I	81
5.4 A indisciplina e as novas relações de poder advindas com os ciclos	94
5.5 A formação docente em uma nova perspectiva de ensino	116
5.6 Mudanças na prática em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos	126
5.7 Impacto dos programas implantados em 2006 nas salas de ciclo I	135
5.7.1 Ler e Escrever	135
5.7.2 São Paulo é uma escola	149
6 Conclusão	152
Referências	158
Anexos	165

RESUMO

Isabela Bilecki da CUNHA. *A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem*. São Paulo, Feusp, 2007. (Dissertação de mestrado).

A partir da análise de pesquisas sobre as propostas de ciclos e progressão continuada no Brasil, foi realizado um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de São Paulo ao longo do ano letivo de 2006. Segundo a revisão de estudos, a postura dos docentes se mostra um dos aspectos vitais para a implementação de medidas de não repetência em diferentes redes de ensino. Para os estudiosos, a discordância em relação aos ciclos, manifesta por grande parte dos professores, fez com que estes mantivessem práticas caracterizadas pelo regime seriado. Isso constituiria um complicador para a efetivação de propostas que visam essencialmente a flexibilização dos tempos e espaços escolares, como forma de superar o fracasso escolar de alunos na rede pública. Esta pesquisa teve como objetivo revelar a postura dos docentes a partir de suas práticas e das reflexões que fazem sobre seu trabalho, inserido num contexto de ciclos. O trabalho de campo realizou-se por meio de observação participante, análise documental e de entrevistas semi-estruturadas com sete professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental. A pesquisa aborda aspectos da prática docente como o planejamento curricular, a avaliação dos alunos, as relações de poder na escola, o trabalho coletivo, a formação docente e os projetos implementados na rede de ensino no ano da realização do trabalho de campo. Verificou-se que os docentes, a despeito de serem em geral contrários à proposta de ciclos, têm, ao longo dos anos, mudado a postura em relação aos alunos diante das novas realidades criadas pelos ciclos, reconstruindo suas práticas como forma de adaptar antigas concepções de ensino à estrutura que foi gerada. Essas mudanças partem da necessidade de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, incluídos no sistema de ensino a partir da implantação do regime de ciclos. A análise revela que as condições de trabalho não têm contemplado demandas importantes como a formação docente, a participação da comunidade escolar, a articulação do trabalho coletivo e a criação de instrumentos de apoio aos alunos nos diferentes anos do ensino fundamental.

Palavras-chave: ciclos; trabalho docente; educação pública; ensino fundamental; políticas públicas.

ABSTRACT

Isabela Bilecki da CUNHA. *Teachers' posture regarding learning cycles*. Sao Paulo, Feusp, 2007. (Master Dissertation)

According to recent studies on the performance of learning cycles with age promotion in Brazil, the present research carried out a case study in a school of Sao Paulo municipal public system during the 2006 academic year. As it was found in those studies, teachers' posture is one of the vital aspects for the implementation of non-repetition policies in different teaching systems. Researchers conclude that many teachers disagree with these changes and this makes them keep using practices associated with graded schools. This fact brings an obstacle for the complete implementation of proposals oriented to make time and space more flexible in schools, as a way to overcome the fail of public systems. This research aimed to reveal the teacher's posture through the observation of their practices and by the dialogue with teachers about their work on learning cycles. The field work included participant observation, documental analysis and performance of semi-structured interviews with seven teachers of *ensino fundamental I* (elementary level). The research deals with important aspects of teaching practice as curricular planning, students assessment, power relations in school, collective work, teachers' education and the projects implemented by the municipal system on 2006, which benefited part of the students of elementary level. It was verified that, in spite of refusing official learning cycles proposal, teachers have reconstructed practices as a way to adapt old teaching concepts to the new created structure. These changes intended to provide teacher with tools for dealing with students on difficulty which have being included in school by the implementation of learning cycles. The analysis reveals that the teachers' working conditions do not satisfy important demands as teachers' education, school community participation, articulation of collective work and the creation of supportive tools for the students in the elementary level.

Keywords: cycles; teachers' working; public education; elementary level (*ensino fundamental*); public policies.

Capítulo 1

O PROBLEMA A INVESTIGAR

Desde sua implantação, no ano de 1992, na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, os ciclos de aprendizagem vêm originando muitos questionamentos em torno das mudanças sofridas e, principalmente, em relação às transformações esperadas.

Nesse contexto, o posicionamento dos professores significa um dado importante no entendimento do complexo quadro que se criou. Defendida por uns ou responsabilizada por outros pelos desgastes dos ciclos, a ação docente perante a estrutura adotada representa hoje um aspecto que deve ser levado em conta para entender essa problemática.

Neste estudo os ciclos são entendidos, de acordo com a caracterização feita por Barretto e Mitrulis (2001), como períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos, cuja duração pode atingir dois ou mais anos correspondentes a um determinado nível de ensino. Dessa forma, eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo decorrente do regime seriado durante o processo de escolarização.

Assim

[...] a ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 103).

Muitos trabalhos referentes à análise e avaliação dos ciclos ressaltam o papel da ação docente na efetivação e desempenho da proposta, da mesma forma que lhe é atribuída parte da responsabilidade por descompassos entre o projeto em si e a prática observada nas escolas.

Partindo de uma análise dos processos de implementação de reformas do ensino ao longo da história da educação no Brasil desde o século passado, é possível identificar nos estudos relacionados ao tema, uma preocupação com a adesão dos profissionais de ensino às reformas,

sendo considerada esta, por muitos autores, uma das primícias para ações de grande impacto nas redes escolares.

As discussões que questionam o modelo seriado¹ no sistema de ensino brasileiro iniciam-se nos anos 50. O debate a respeito dos prejuízos causados pela reprovação aponta para duas dimensões. Para o aluno, a experiência da reprovação acarreta problemas ligados à auto-estima, desmotivação pelos estudos e o estímulo à evasão escolar. Nesse sentido, a regularização do fluxo de alunos ao longo da escolarização pode assegurar que todos realizem seu percurso escolar sem sucessivas retenções, vindo a representar um dos possíveis caminhos para uma educação de qualidade. Para o sistema de ensino, a permanência do aluno por mais anos do que o previsto na rede ocasiona desperdício de recursos, congestionamento do sistema e, conseqüentemente, piores índices de escolaridade. (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Nos anos 50, alguns pesquisadores, considerando a possibilidade de flexibilizar o regime escolar a fim de minimizar problemas enfrentados pelas redes de ensino com base na possibilidade de implantação da promoção por idade, a exemplo do regime adotado nos países anglo-saxões, fizeram algumas reflexões em torno das questões por ela suscitada. Para Dante Moreira Leite (1959), a promoção por idade seria destinada ao fracasso se os executores (professores, diretores, inspetores) não estivessem convencidos da sua necessidade, assim como de suas limitações. Da mesma forma, Luís Pereira (1958) afirmava que a medida, sem os devidos encaminhamentos e condições de funcionamento da escola e do sistema, poderia trazer problemas mais graves ao ensino público.

Não obstante as advertências feitas nesse período, ao analisarem a flexibilização das redes de ensino de diferentes sistemas escolares mediante a adoção de medidas de não-retenção, a

¹ Refere-se ao modo de organização do ensino com periodicidade anual, cuja sistemática de avaliação permite a retenção ou promoção do aluno ao final de cada ano letivo com base no rendimento escolar.

partir dos anos 60, alguns autores identificam dificuldades no processo de implementação das propostas, principalmente quanto à participação docente. Segundo Neusa B. Ambrosetti (1989), a reforma realizada na rede estadual de São Paulo, chamada organização em níveis (1968-1972), que unia a 1ª e a 2ª séries formando o nível 1 e a 3ª e 4ª séries, o nível 2, e permitia a retenção do aluno somente no final de cada nível, foi recebida com desconfiança pelo magistério. À medida que as mudanças se efetivaram, a desconfiança se transformou em resistência e rejeição.

A respeito da experiência do sistema de avanços progressivos (SAP) na rede estadual de Santa Catarina (1970-1984), que propunha uma organização abrangendo a divisão do ensino fundamental em dois blocos com quatro anos cada, permitindo a retenção apenas no final de cada bloco, Guiomar O. Sena e Nina Rosa L. Medeiros (1984) afirmam que muitos professores demonstravam desconhecer as características e abrangências da proposta de avaliação referida na reforma. Em outubro de 1984, durante a realização do Congresso Estadual de Educação, foi quase unânime a exigência do fim daquele sistema no estado. Este fato nos leva a pensar que o desconhecimento das diretrizes e implicações de uma nova proposta pode gerar a oposição por parte dos docentes. Esta experiência evidencia também a importância da participação dos professores na formulação de projetos e reformas do ensino.

Jefferson Mainardes (1998) constata que dentre as medidas de correção de fluxo escolar na rede estadual do Rio de Janeiro (bloco único², 1979 – 1984) não foram tomadas providências quanto à formação de pessoal, melhoria das condições de trabalho e capacitação contínua de professores. A reimplantação da proposta, em 1993, não agradou a maioria dos docentes. Segundo uma pesquisa publicada pelo Jornal O Globo, realizada pelo Programa Interuniversitário de Pesquisas e Demandas Sociais (PRODEMAN), 54% dos professores

² O bloco único, entre outras medidas, incorporou as crianças de seis anos nas escolas alongando o ensino fundamental para nove anos.

manifestaram-se contrários, 22% a favor com reservas e 14% francamente favoráveis (DA temeridade..., 1993).

A partir da análise das experiências do estado de São Paulo (organização em níveis), Santa Catarina (SAP) e Rio de Janeiro (bloco único), Mainardes (1998) conclui que a progressão continuada implantada nesses estados não foi acompanhada das condições necessárias para um melhor desempenho, agravando o problema ao invés de solucioná-lo. Entre seus pontos comuns, destacam-se a ausência de discussão prévia com os professores, insuficientes estratégias de capacitação docente, a falta de condições necessárias para a implementação e a dificuldade do trabalho dos professores com classes muito heterogêneas. Para Mainardes (1998), a resistência dos professores ocorreu nas três experiências (São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro), apontando que o “reformismo autoritário”, sem negociação com os professores e demais profissionais da educação constituiu-se num entrave para o êxito das propostas. Os resultados negativos e as falhas ocorridas nesses projetos parecem, segundo ele, não ter sido considerados nas experiências posteriores.

Observando os estudos sobre o ciclo básico de alfabetização (CBA) nos estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná (1985) e Goiás (1988), algumas dificuldades são igualmente apontadas por Mainardes (1998): a fragmentação do processo de formação contínua dos professores, os diferentes níveis de interesse dos professores em relação à proposta, as dificuldades para atender a heterogeneidade das classes e a fragmentada organização do trabalho pedagógico nas escolas (ausência de trabalho coletivo, de planejamento conjunto e de intervenções sistemáticas). Em relação aos diferentes níveis de interesse dos professores, citados pelo autor, seriam necessários estudos mais aprofundados para compreendê-los, já que múltiplos fatores envolvem a construção da atitude do professor diante das mudanças no ensino como um todo.

O estado do conhecimento sobre ciclos e progressão escolar coordenado por Sousa e Barretto (2004) permite identificar a contribuição dos demais estudos realizados sobre o tema entre 1980 e 2002. É assim que no processo de implementação do CBA em São Paulo, em 1984, Ambrosetti (1990), Irene Rodrigues de Andrade (1992) e Cláudia Cristina Fiorio Guilherme (1998) identificam entre os professores grande dificuldade de mudar a concepção de alfabetização proposta na reorganização do ensino de série para ciclo. Segundo as pesquisas, os professores que demonstraram maior compreensão e se empenharam em modificar sua prática pedagógica teriam sido aqueles que participaram de mais cursos de formação. Estudos apontam que a introdução da jornada única em 1988³, na rede estadual de São Paulo, favoreceu a troca de experiências entre os professores possibilitando, com o auxílio do coordenador pedagógico, uma oportunidade de discutir as dificuldades enfrentadas na alfabetização e de estabelecer um espaço coletivo de formação nas escolas (DURAN, 1995). Tratando ainda do CBA no estado de São Paulo, Guilherme (1998) constata que os professores demonstraram preocupação com o modo de trabalhar nessa forma de organização de ensino, percebendo que a mudança ia além da eliminação da reprovação entre 1^as e 2^as séries. Evidenciam-se, entre os estudos mencionados, diferentes percepções sobre a aceitação dos docentes em relação às propostas, o que pode sugerir que tais reformas teriam provocado, em diferentes níveis, mudanças na prática escolar e no próprio entendimento que os docentes tinham sobre elas.

Rose Neubauer da Silva e Cláudia Davis (1993), em pesquisa envolvendo a avaliação do sistema de promoção de alunos introduzida com o ciclo básico em São Paulo (1984), constata a incapacidade de a escola abandonar “práticas centenárias” e virar do avesso sua organização interna. Para elas, o trabalho diversificado em sala não foi adotado. Dessa forma, se

³ A jornada única docente era composta por 40 horas – aula de trabalho semanais sendo 32 horas-aula e 8 horas-atividade; os alunos passavam a permanecer 30 horas em sala de aula por semana.

a escola não é colocada diante da situação de mudança, os professores acabam por manter suas antigas práticas e recompõem os níveis de seletividade que existiam antes. Assim, segundo as autoras, é preciso quebrar o “círculo vicioso”, tomando consciência de que o regime seriado precisa ser repensado. Uma sugestão das autoras é a criação de um sistema de avaliação e controle que, segundo elas, garantiria patamares mínimos de desempenho na rede de ensino. Tais avaliações deveriam resultar em diretrizes para reformular o trabalho da equipe escolar.

Nos anos 90, algumas redes de ensino, dando maior ênfase aos princípios de participação e gestão democrática, passaram a valorizar o coletivo da escola e a interação com a comunidade. Observa-se nesse período a implantação dos ciclos abrangendo todos os anos do ensino fundamental nos municípios de São Paulo (1992), Belém do Pará (1992), Belo Horizonte (Escola Plural, 1994) e Porto Alegre (Escola Cidadã, 1997). Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394), que garante à escola básica autonomia na formulação de seu projeto pedagógico e prevê a adoção dos ciclos como uma das formas de organização da escola. Nessa década também foram introduzidos os ciclos de progressão continuada, com quatro anos de duração, nos estados de São Paulo e de Minas Gerais.

Com a implantação da Escola Plural em Belo Horizonte criam-se nos anos 90 os ciclos de formação. Sua experiência tornou-se referência nacional pelos seus princípios de reversão radical das estruturas excludentes da escola seriada, com ênfase no trabalho coletivo, na defesa da relação dialógica entre o conhecimento sistematizado e a valorização das vivências dos alunos. A organização dos tempos escolares foi feita a partir da idade dos alunos relacionando-a a cada ciclo. Assim, chegou-se a três ciclos com duração de três anos cada: o da infância, com alunos de 6 aos 8/9 anos; o da pré-adolescência, com alunos de 9 até 11/12 anos; o da adolescência, com alunos de 12 aos 14/15 anos. A retenção é feita apenas em casos excepcionais.

Muitas pesquisas já foram realizadas sobre a Escola Plural. Maria de Fátima Ansaloni Fortes (1997), embora reconhecesse em seu estudo o pequeno espaço de tempo decorrido para a implementação da proposta dos ciclos de formação, aponta que apesar das dificuldades e dúvidas iniciais, as modificações introduzidas na organização da escola tiveram repercussões positivas, mobilizando profissionais para discutir as alternativas mais adequadas para a realização das mudanças.

Em contrapartida, em pesquisa sobre o processo de implementação da Escola Plural, Maria Aparecida Mazzilli (2000, p. 119) conclui que ainda “não houve plena adesão à proposta. Evidentemente que o nível de êxito não estaria vinculado à simples adesão à proposta, mas isso seria um fator importante para que os professores se apropriassem dela”.

A implantação da Escola Plural tocou em pontos importantes do ensino no regime de ciclos. Segundo Maria Laetitia Corrêa (2000) os professores trazem na bagagem cultural, como sua função, manter a disciplina, ensinar eficientemente o assunto em questão e organizar melhor suas atividades diárias da sala de aula. Corrêa (2000) trata de um aspecto importante no contexto de mudanças na área do ensino: a cultura escolar. A implantação do projeto Escola Plural visou o rompimento de uma lógica seriada, seguindo um movimento de mudanças já presente em algumas escolas públicas de Belo Horizonte. Para Corrêa (2000) a não-retenção e a alteração das relações de poder na escola seriam o ponto focal da resistência dos professores ao projeto Escola Plural. Por isso mudanças importantes ligadas ao planejamento e avaliação do processo de ensino foram comprometidas, graças à permanência de elementos remanescentes de uma cultura seriada, representando em alguns casos um obstáculo para o cumprimento das propostas no projeto inicial.

Em pesquisa que visou avaliar o processo de implementação da Escola Plural, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (2000, p. 57) também aborda a questão da cultura escolar como algo que deva ser desconstruído gradativamente levando a um contexto de mudanças.

Existe, historicamente, “uma cultura escolar” e uma “cultura da escola”⁴ já constituída e instituída em nossa sociedade que estabelece laços estreitos de papéis entre aqueles que dela fazem parte e, também entre a escola e a família, laços esses cristalizados em referenciais construídos durante muitos séculos. Neste contexto, a implementação de uma inovação exige um trabalho paciente e determinado de desconstrução dessas práticas já arraigadas e dos valores que as suportam.

Pura Lúcia Oliver Martins (2000) ressalta que as mudanças ligadas à reordenação dos tempos e espaços escolares dentro da Escola Plural têm rompido com a lógica usual dos sistemas de ensino, construindo espaços coletivos de formação e processos de formação continuada, em que os docentes podem produzir reflexões e práticas inovadoras que começam a dar corpo a uma nova maneira de pensar e de fazer a educação para todos. Entre as práticas inovadoras, destacam-se os projetos diversificados de trabalho numa perspectiva interdisciplinar, que possibilitam melhor contemplar as necessidades dos alunos.

Já sobre o sistema de progressão continuada implantado na rede estadual de São Paulo (1998)⁵, Cleidilene Ramos Magalhães (1999) e Maria Nazaré do Nascimento Guimarães (2001) constata que os professores incorporaram em seu discurso a importância da avaliação contínua e do replanejamento do trabalho, no entanto, a prática avaliativa sofreu pouca ou nenhuma influência com a implantação da progressão continuada. Essa postura sugere que a adoção do novo regime não teria sido realmente entendida e valorizada pelos docentes, revelando a existência de falhas ao longo de sua implantação.

⁴ As expressões “uma cultura escolar” e “cultura da escola” foram retiradas pela autora de Forquin (1993).

⁵ Formado por dois ciclos de quatro anos cada no ensino fundamental.

Analisando os mecanismos de efetivação da proposta dos ciclos em diferentes redes de ensino, Barretto e Mitrulis (2001) afirmam que os professores tendem a interpretar a medida como de iniciativa exclusiva dos gestores do sistema, sentindo-se alijados de decisões que pretendem alterar o cotidiano escolar, o que os leva a terem dificuldade de apropriar-se efetivamente da reforma e a considerar-se parte integrante dela. Outra questão relevante identificada é que, ao dar ênfase à autonomia da escola, as políticas de educação tendem a considerar os professores como principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, isentando as demais instâncias do sistema de se comprometerem com mudanças mais profundas.

Sobre a forma de implantação de reformas que propõem a organização da escola em ciclos, Luiz Carlos de Freitas (2003, p. 30) constata que

[...] decretos não chegam a afetar a trama dos processos educativos. Não foi o professor que inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Entretanto, quando há falhas na escola, a culpa é colocada rigidamente no professor (ou no aluno) e não nessa lógica oculta.

Dessa forma, os diferentes processos desencadeados na efetivação de políticas públicas devem partir de uma problematização que envolva os atores envolvidos, entre eles, o professor.

A implementação dos ciclos pressupõe um movimento de redefinição de concepções e práticas pedagógicas a partir de um debate amplo e democrático que envolva a comunidade escolar e toda a sociedade. Analisando estudos feitos sobre a implantação dos avanços progressivos, ciclos e progressão continuada, constata-se que o modo de implementação das reformas possui impacto direto na postura docente diante delas.

Nesse sentido, pretende-se compreender os mecanismos usados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que auxiliem no exame do posicionamento dos docentes perante os ciclos.

A introdução dos ciclos no município de São Paulo ocorre em 1992, no governo de Luiza Erundina (Partido dos Trabalhadores, PT) e abrangeu o antigo ensino de 1º grau como um todo. No contexto político em que teve lugar, foi uma medida ousada, já que na segunda metade dos anos 80 a rede estadual havia apenas interferido na organização dos anos iniciais do ensino de 1º grau com a criação do ciclo básico. A rede de ensino municipal paulistana sofreu algumas mudanças voltadas à implantação dos ciclos em todas as suas escolas. Uma das medidas para possibilitar as condições necessárias para o andamento do projeto foi a criação de horários coletivos de trabalho docente na escola (Jornada Especial Integral – JEI e Jornada Especial Ampliada - JEA⁶) com o objetivo de superar a fragmentação da ação docente, além de materiais de divulgação destinados à comunidade escolar e da promoção de encontros sobre o tema com os professores (BARRETTO; SOUSA, 2004; JACOMINI, 2002).

O programa de governo desse período ressaltava a defesa dos interesses dos setores explorados e marginalizados da sociedade. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, as relações entre os distintos órgãos intermediários e a escola deveriam pautar-se em princípios democráticos de participação e decisão (JACOMINI, 2002). A regulamentação da proposta de ciclos foi feita por meio de um novo regimento comum das escolas municipais. De acordo com o regimento, o ensino fundamental foi organizado em três ciclos: dois ciclos de três anos e o terceiro ciclo de dois anos com a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada ciclo. A partir da gestão de 1997, de corte conservador, o ensino fundamental é reorganizado, tendo sido

⁶ O total de horas de trabalho por semana corresponde a 40 hora/aula (sendo 8h/a coletivas) na JEI e 32 horas/aula (podendo variar o número de h/a coletivas) na JEA.

implantados dois ciclos com quatro anos de duração cada, seguindo o modelo da rede estadual paulista que introduziu os ciclos de progressão continuada.

Em recente ensaio avaliativo “Educação na capital de São Paulo (2001-2002)”, coordenado por Camila Croso Silva (2004), é constatada a desatenção dos órgãos públicos à problemática da organização das escolas em ciclos e da avaliação, concluindo-se que esse representa um “nó crítico” que ainda não foi enfrentado.

Márcia Aparecida Jacomini (2002, p. 212) traz considerações importantes para se entender essa questão:

A análise de uma determinada política educacional, em termos de sua implementação à prática pedagógica, requer a investigação e a compreensão das relações que ocorrem entre as diferentes instâncias do Estado, bem como a participação dos trabalhadores e dos usuários no processo de sua elaboração, principalmente para aquelas políticas educacionais que interferem diretamente na prática pedagógica e na vida escolar dos alunos. Pois quando estas são pouco discutidas, ou muitas vezes, impostas pelas instâncias superiores da Secretaria de Educação, tendem a sofrer fortes resistências por parte de trabalhadores e usuários, especialmente quando eles não foram convencidos sobre sua validade e justiça.

Quanto à experiência dos ciclos, a partir dos anos 90, Freitas (2003, p.70) comenta:

Os ciclos são um primeiro passo [...] e, pelo grau de conflito gerado com sua introdução, mostram que estão “tocando” em contradições importantes. Entretanto, as políticas públicas que encampam os ciclos ou a progressão continuada são um pano de fundo que não podemos deixar de levar em conta nesse processo. Há políticas que atuam mais verticalmente e há as que preferem o envolvimento dos atores no processo.

O campo de estudos envolvido por essas contradições e lógicas arraigadas pelo sistema de ensino, requer mais destaque pelas suas implicações no trabalho docente. Para Freitas (2003), assim como para outros autores já citados, um aspecto que deve ser considerado no processo de efetivação dos ciclos é o envolvimento daqueles que atuam na escola. Ter “perdido” os professores afetou diretamente o processo ensino-aprendizagem já que, segundo esse autor, a

reprovação está mais ligada à avaliação informal, cujo papel é refletir sobre o que ocorreu no interior do processo, e menos à formal. Assim sendo, se não houve adesão dos docentes, a prática pouco mudou no interior da escola (FREITAS, 2003).

Jacomini (2002) em sua investigação sobre a experiência dos ciclos na rede pública municipal de São Paulo e a visão dos docentes, entre 1992 e 2002, constata que a maioria dos professores entrevistados durante a pesquisa disse não ter participado da elaboração da proposta de ensino em ciclos (o que foi constatado também por MAIA; CRUZ; RAMOS, 1995). Os entrevistados reconhecem o empenho da administração durante o ano de 1992⁷, mas de modo geral, a pequena participação dos profissionais da educação no processo de elaboração dos ciclos constitui, para a autora, um dos problemas que dificultou sua implementação, pois grande parte dos professores colocou-se contra os ciclos.

Em sua dissertação de mestrado sobre o processo de implantação dos ciclos na cidade de São Paulo, Ocimar Munhoz Alavarse (2002, p. 309) afirma que a posição dos docentes em relação à proposta foi o reflexo do impacto das mudanças sobre a antiga estrutura seriada já vivenciada por eles.

A concepção de ciclos traz de forma inerente a problemática da avaliação e os corolários de seletividade que marcam a escola seriada, e isto, por seu turno, implica uma determinada posição ideológica diante do processo educativo. Assim, sem esgotar o combate por um outro processo educativo, ou sem explicitá-lo com maior desenvoltura, permitiu uma relação de questionamento dos ciclos por parte dos professores.

Jacomini (2002) detectou uma contradição entre o propósito de realizar um processo democrático de elaboração do regimento comum, manifesta pela Secretaria de Educação do município de São Paulo e a percepção dos professores sobre sua própria participação. Ainda que

⁷ Final da gestão de Luiza Erundina.

a gestão da rede municipal paulistana no período de 1989 a 1992 tenha sido considerada, pela autora, como responsável por um processo muito democrático e participativo vivido pela rede municipal de ensino (tendo em conta a introdução de medidas de democratização das diferentes instâncias da Secretaria de Educação e a criação dos colegiados com participação representativa da comunidade usuária e dos profissionais da educação municipal) a maioria dos entrevistados considerou que os ciclos, então criados, foram impostos “de cima para baixo”.

O regimento comum das escolas foi concebido pela administração como a organização, em forma de lei, de toda a política educacional que, segundo as falas oficiais, estava sendo discutida e implementada pelos professores desde o início da gestão, em 1989. A administração realizou de 1989 a 1992 um trabalho no sentido de “convencer” os professores a mudarem sua concepção e prática educacional em relação aos ciclos. No entanto, no momento em que os ciclos foram implantados, a proposta ainda não era hegemônica entre os profissionais e a comunidade escolar (JACOMINI, 2002). Para a autora, isso pode explicar, em parte, a reação contrária dos professores em relação aos ciclos.

A forma representativa de participação dos educadores no processo de elaboração do regimento comum não foi suficiente para engajar o conjunto dos educadores num processo de discussão e decisão; por isso para a maioria dos educadores entrevistados, a proposta de ciclos veio pronta de cima para baixo. Eles não se perceberam participantes do processo de elaboração, mas apenas como responsáveis pela implementação de algo que estava sendo implantado pelo governo. (JACOMINI, 2002, p. 213).

Jacomini (2002) ainda constata que nas escolas onde as propostas educacionais da administração do PT tinham maior aceitação e os professores já trabalhavam numa perspectiva que ia ao encontro das questões colocadas pelo regimento comum, os professores não se sentiram à parte do processo de elaboração, reconhecendo que os ciclos contribuíram para o desenvolvimento do projeto pedagógico escolar. A autora considera que a posição favorável à

administração teria algum tipo de influência na prática dos professores. Esta não explicaria, porém, a permanência de tal postura, após mudanças de governos, ao longo dos últimos anos. É possível, pois, que a problemática que envolve a atitude docente esteja efetivamente mais ligada à perspectiva de ensino desses professores, identificada com os princípios dos ciclos e com a reordenação escolar, do que propriamente com a posição partidária destes.

A autora ressalta que apesar dos profissionais que atuavam diretamente na escola terem tido pouca participação na elaboração dos ciclos, a crítica ao processo se deu de acordo com a concordância ou não que os professores manifestavam em relação à política proposta. Assim sendo, a forte resistência que eles apresentavam e ainda apresentam, segundo ela, à progressão continuada e aos ciclos, fruto, em alguns casos, de uma concepção de educação escolar que privilegia a reprodução da competitividade e da exclusão social dentro da escola, sem uma análise crítica mais profunda de suas conseqüências, contribui para que muitos percebam os ciclos como uma simples imposição da administração e não como uma proposta que visa organizar, em forma de lei, aquilo que estava sendo debatido e desenvolvido nas escolas ao longo dos três primeiros anos do governo de Luiza Erundina (JACOMINI, 2002).

A Secretaria de Educação publicou, durante o processo de implantação dos ciclos, o caderno “Regimento aos pais e aos educadores” para explicar o regimento à comunidade escolar. Alguns profissionais consideraram essas informações e discussões suficientes, atendendo às expectativas, enquanto que para outros tudo ficou muito confuso. Jacomini (2002, p. 215) afirma que

Os professores, em sua maioria, não conseguiram se desvencilhar da seriação, arraigada em sua concepção de educação escolar. Muitos entenderam que era apenas uma forma de promover o aluno automaticamente independentemente de sua aprendizagem. As políticas educacionais que propõem mudanças diretamente ligadas à prática pedagógica, geralmente, sofrem um descompasso muito grande no seu processo de implementação

porque não se trata apenas de compreender mas, principalmente, de mudar a prática, e isso não ocorre de maneira uniforme.

A concepção de ensino dos docentes deve ser analisada com mais rigor, para se identificar e entender a postura apresentada. Para a autora, embora incidindo sobre um conjunto de profissionais que possuem aspectos comuns em sua atuação, há muita diversidade em termos de formação e compromisso, por isso, o entendimento e a prática se dão de forma muito diferenciada. As relações construídas no processo de elaboração e implantação da proposta de ciclos entre as diferentes instâncias do Estado, e na própria escola, reproduziram, em parte, uma dinâmica típica dos cenários nos quais a participação se faz presente como resistência e oposição. Durante sua pesquisa, Jacomini (2002) constatou, por meio do discurso dos professores e da análise da prática pedagógica, que existe uma mistura entre duas concepções de organização de ensino: seriação e ciclos.

Segundo Barretto e Souza (2004, p. 40)

Sem a devida mobilização dos educadores em torno do projeto de implementação dos ciclos durante as várias gestões que se sucederam à sua introdução na rede, mobilização essa potencialmente capaz de alimentar um processo permanente de discussão, questionamento e busca de soluções para enfrentar os desafios propostos por essa reestruturação, os ciclos na capital de São Paulo tendem a funcionar como meros arranjos organizacionais que impedem a reprovação dos alunos. Continuam assim a reproduzir a lógica da escola seriada sem conseguir mudar a sua face.

Conforme Jacomini (2002) não se configurou, nesse contexto, uma dinâmica de debates e questionamentos, na perspectiva de compreender os ciclos no âmbito mais geral das relações educacionais e sociais entre os professores; antes, foi criado um clima de discordância manifesto, principalmente, quanto à resistência de mudar a prática pedagógica para que os ciclos pudessem ser incorporados e não apenas regidos como medida legal.

Outro aspecto levantado por Jacomini (2002) é que os professores argumentam que essa oposição aos ciclos é consequência, principalmente, da falta de condições materiais e estruturais básicas para a sua concretização. Para a autora, essas condições que os professores municipais e, também, os pesquisadores educacionais reclamam para o ensino em ciclos, não fazem parte, em seu conjunto, do cotidiano da escola. É possível, segundo ela, perceber que os fatores político – institucionais, fatores que dependem de decisões políticas por parte dos governos e que estão diretamente vinculados à instituição escolar, tais como número de alunos por sala, garantia de recuperação paralela, salas de apoio pedagógico, formação continuada dos professores, entre outros, combinam-se com características socioculturais e pessoais dos professores na conformação dessa realidade. A constatação de Jacomini (2002) gera inúmeras indagações visto que os elementos considerados “fatores político – institucionais” têm implicações diretas no cotidiano escolar e na prática docente. A autora também faz em seu estudo considerações importantes sobre aspectos da cultura escolar que influenciam a prática docente em um contexto de mudanças. Essa análise será recuperada neste trabalho durante a reflexão sobre os dados extraídos da pesquisa.

Celso S. Vasconcellos (1999) considera como aspectos importantes na implantação dos ciclos e da progressão continuada, a participação do professor na formulação das propostas e os investimentos na formação, atualização e condições de trabalho. De acordo com Demo (1998), Firme (1994), Oliveira (1998) e Freitas (2000), a interferência competente do professor para recuperar o aluno pressupõe a necessidade de investir na aprendizagem docente por meio de oportunidades de capacitação, voltadas à reconstrução do conhecimento, que resultem em inovação na escola e em impacto na aprendizagem dos alunos, valorizando os profissionais da educação, inclusive, com melhores salários e com o financiamento de pesquisas. Há, portanto, a

necessidade de um compromisso efetivo por parte dos gestores para garantir condições adequadas de formação profissional e de trabalho.

Em relação às medidas institucionais, Mainardes (2001) considera como implicações negativas dos ciclos e da progressão continuada: a descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para esses programas (podendo causar grandes danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e para a aprendizagem dos alunos), ausência do trabalho coletivo na escola e a falta de estratégias de supervisão. Sem o esforço conjunto dos gestores, dos professores e demais profissionais envolvidos, vinculado também ao esclarecimento e participação de pais e alunos, mudanças tão significativas como a organização em ciclos poderão fragilizar-se.

Observa-se por este levantamento, a insuficiência de estudos que analisem, de maneira mais detida, a reflexão e a prática docentes diante dos ciclos. Sobre esse aspecto as pesquisas que existem na área, ao tentar extrair explicações para a chamada “resistência docente” sob o enfoque da implantação dos ciclos, pecam pela falta de profundidade. Por sua vez, os embates na realidade da escola com ciclos, suas repercussões mais amplas junto à população, as leituras alardeantes da mídia e as discussões no meio acadêmico se ampliam e os problemas de implementação dos ciclos permanecem. Tratar a postura docente como mera indiferença, resistência ou oposição, sem considerar como de fato os professores se comportam diante das alterações determinadas pela implantação dos ciclos, é minimizar um campo de estudos que poderá contribuir para a compreensão dessa temática.

O problema tratado, portanto, parte da necessidade de investigar de modo mais aprofundado a postura dos professores que trabalham em escolas com ciclos em relação ao principal desafio posto por essa forma de organização: o de assegurar que todos os alunos

efetivamente aprendam, visto que pouco se tem escrito sobre as efetivas práticas docentes nos ciclos e acerca dos múltiplos significados a elas atribuídos pelos próprios sujeitos.

Capítulo 2

HIPÓTESE E OBJETIVOS

A hipótese norteadora desta pesquisa é a de que os professores de ciclo I da rede pública municipal de São Paulo vêm, a despeito do recorrente discurso contrário aos ciclos a partir da sua implantação, construindo diferentes posturas diante da nova estrutura educacional, de forma a conseguir melhores resultados junto aos alunos inseridos na realidade apresentada.

Neste estudo, entendemos que o que eles pensam, dizem e fazem pode ser considerado como sua postura no sentido atribuído por César Coll ao termo, a saber, como manifestação de tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras, que levam as pessoas a avaliar, de um determinado modo, um objeto, indivíduo, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com tal avaliação (COLL, 1992).

Em vista disso, o objetivo da pesquisa foi o de analisar a postura dos professores de ciclo I de uma escola da rede pública municipal de São Paulo, mediante observação participante do cotidiano escolar, com foco no trabalho coletivo docente, tendo em conta as mudanças desencadeadas em decorrência dos ciclos.

Constituem objetivos específicos desta pesquisa:

- Evidenciar quais são as condições institucionais e de trabalho em que a ação docente se desenvolve no regime de ciclos implantado na rede pública municipal de São Paulo, em especial no ciclo I;
- Identificar no cotidiano de uma escola municipal paulistana o que pensam, dizem e fazem os docentes do ensino fundamental de ciclo I em relação ao regime de ciclos implantado e/ou idealizado;
- Analisar o discurso e a prática dos docentes de ciclo I sobre os ciclos tendo em conta o contexto em que se inserem e as soluções e encaminhamentos que eles apresentam aos desafios que lhes são postos.

Capítulo 3
METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Para Tardif (2002) o saber docente

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (2002, p.11, grifo do autor).

Como também admite Goodson (1992)

Um ponto de partida mais valioso e menos vulnerável seria observar o trabalho do professor no contexto da sua vida profissional. Muitos dos estudos que emergem nesta matéria indicam que esta incidência permite um fluxo rico em diálogo e dados. (1992, p. 69).

Assim sendo, foi realizado um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, partindo do pressuposto de que esse estudo pode proporcionar uma abordagem condizente com os objetivos que a pesquisa se propõe a alcançar. A pesquisa se caracteriza como do tipo etnográfico⁸, que permite apreender a riqueza de dados que o trabalho de campo pode proporcionar.

Por meio de técnicas etnográficas [...] é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 1995, p.41).

O estudo de caso foi realizado durante todo o ano letivo de 2006 em uma escola municipal de ciclo I e II localizada na zona norte da cidade de São Paulo, onde atuei como

⁸ Para André (1995) as pesquisas na área da educação podem ser consideradas do tipo etnográfico, uma vez que não precisam necessariamente cumprir todos os requisitos da pesquisa etnográfica no seu sentido restrito como, por

professora adjunta⁹ de ensino fundamental I. A convivência com as professoras e a atuação na unidade escolar foram pontos centrais no andamento da pesquisa. Segundo Tardif (2002, p. 15) “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”.

Vali-me da observação participante, realizei entrevistas com as professoras e fiz consulta aos documentos da escola e aos que informam as ações desencadeadas na rede. A pesquisa do tipo etnográfico prevê a análise de documentos sempre que estes representem uma contribuição para a contextualização do fenômeno, explicitação de suas vinculações mais profundas e completarem as informações coletadas por meio de outras fontes (ANDRÉ, 1995).

As entrevistas foram realizadas com sete professoras do 1º ao 4º ano do ciclo I, em sua maioria trabalhando no turno em que se concentrou o processo de observação. Elas compartilhavam, em grande parte, os mesmo horários coletivos e possuíam experiência anterior de docência na rede. Foi necessário incluir duas professoras de outros turnos de trabalho para comporem o quadro de entrevistas, já que a professora regente do 1º ano apresentava problemas de assiduidade e a do 2º ano foi substituída por uma professora sem experiência anterior na rede.

A observação participante se deu nos horários coletivos de trabalho, em que as professoras desenvolviam atividades de planejamento, avaliação e elaboração de aulas, bem como emitiam opiniões e faziam reflexões sobre aspectos do ensino, da aprendizagem e das medidas políticas da gestão, o que permite caracterizar esses períodos como espaços efetivos de prática docente.

exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados.

⁹ No sistema de ensino público da cidade de São Paulo, o professor adjunto tem como função principal substituir os professores titulares nos períodos de licença, afastamento e faltas.

Foram recuperadas vivências em sala de aula através de relatos das professoras e da análise do material trazido e produzido por elas, como atividades, textos e cadernos dos alunos. Também foi possível observar o cotidiano da escola através dos espaços de integração entre as turmas, como períodos de entrada, saída, recreio, festas, apresentação de teatro, etc.

Os dados foram interpretados com base nos estudos sobre a reflexão e prática docentes e sobre a atuação destes inserida no regime de ciclos.

Capítulo 4

CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO

4.1 Critérios para a escolha da escola

Atuo como professora titular de ensino fundamental do ciclo I na prefeitura municipal de São Paulo há oito anos, acumulando posteriormente outro cargo de professora adjunta na mesma rede, também do ciclo I. Sempre lecionei na mesma escola, o que tornava minha experiência docente relativamente restrita, trabalhando há anos dentro de um mesmo contexto. Assim, alimentava a sensação de que não conhecia de fato a realidade do trabalho docente no ensino público municipal.

Na tentativa de ampliar minha visão sobre o tema da docência no regime de ciclos e atingir um maior afastamento da realidade já vivenciada, optei por transferir meu cargo de professora adjunta para uma nova escola, que atendesse alguns dos requisitos para a realização da pesquisa.

Após um período de busca intensa cheguei à escolha da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”¹⁰ por concentrar em um único período (das 15:00 às 19:00 hs) turmas dos quatro anos do ciclo I. Os professores dessas turmas, em sua grande maioria, reúnem-se em um mesmo horário coletivo, estabelecendo um espaço importante para a troca de experiências, reflexões e tomada de decisão. Estes mesmos profissionais, sendo muitos deles professores adjuntos, já trabalharam anteriormente nessa unidade escolar, conhecendo seu contexto e integrando parte de sua história. Substituí algumas aulas nesta escola e a partir do mês de março de 2006 iniciei a docência em

¹⁰ Todos os nomes de escolas, funcionários e alunos são fictícios.

uma sala de 2º ano, cuja professora havia sido designada a atuar como auxiliar de direção¹¹ em outra unidade escolar.

Contei prontamente com a aceitação da coordenação pedagógica, administração e docentes para a realização do trabalho de campo, com o compromisso de compartilhar os resultados da pesquisa, após sua conclusão.

4.2 Caracterização da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”

A E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, localizada na zona norte do município de São Paulo, foi inaugurada em agosto de 2000 pelo então prefeito Celso Pitta. Em 2001 foi aprovado o seu regimento escolar. Nesse período a escola contava com nove salas de aula, cozinha, uma quadra, banheiros, sala de professores e secretaria. Outras duas salas pertencentes à mesma escola funcionavam em uma escola próxima, a E.M.E.F. “Prof. Nilo Joaquim”. O Laboratório de Informática Educativa e a Sala de Leitura foram inaugurados respectivamente em fevereiro e março de 2003, ocupando duas salas de aula já existentes.

Dados extraídos do projeto político – pedagógico da escola afirmam que o bairro em que a escola se encontra possuía uma infra-estrutura satisfatória para sua construção, apresentando serviços de água encanada, luz, esgoto, telefonia e outros, além de ter nas suas proximidades supermercado, farmácias, bares, vídeo locadoras, bazares, etc. No período da

¹¹ Funcionário responsável pelo funcionamento da escola em cada período de aula, atendendo alunos, pais e professores.

realização da pesquisa percebeu-se que os serviços próximos à escola se ampliaram, havendo lojas de vestuário, calçados, galeria e perfumaria nas imediações.

Segundo o mesmo documento, a clientela atendida é de classe média baixa, sendo que grande parte dos alunos passa por dificuldades em suas vidas familiares como o desemprego dos pais, a desestruturação familiar e a gravidez na adolescência, formando, segundo ele, um contexto problemático que influencia diretamente o processo de aprendizagem.

A E.M.E.F. “Profª Maria Couto” foi criada pela necessidade de atender alunos excedentes de outras duas escolas: a E.M.E.F. “Prof. Nilo Joaquim” e a E.M.E.F. “Profª Lina de Jesus”. O prédio era de construção precária¹² ocupando uma instalação provisória feita inicialmente para dar atendimento emergencial à demanda da comunidade que freqüentava as outras duas escolas.

Muitos eram os desconfortos vivenciados pela comunidade escolar nesse tipo de construção: o tamanho reduzido das dependências internas e externas (adaptação de uma construção térrea, devido ao material usado); a variação de temperaturas (excesso de frio, em determinados dias, e de calor em outros); as goteiras e o forte barulho nos dias de chuva; a má acústica das salas e a localização do pátio no centro da escola, fazendo alunos e funcionários conviverem com o ruído excessivo durante o período dos recreios.

A construção da nova escola representou a ocupação da única área de lazer coletivo existente para grande parte da comunidade. Devido à sua extensão privilegiada, o terreno além de abrigar a escola provisória, permitiu a permanência de um campo de futebol menor, usado pela comunidade até dezembro de 2004, quando nele foi iniciada a construção do prédio de concreto. O sentido de pertencimento parece explicar o acesso indiscriminado que a comunidade do bairro tem à escola, o que resulta na entrada e saída de pessoas estranhas e alunos de diferentes períodos

nas dependências escolares durante o período das aulas, principalmente para o uso da quadra da escola. Essa movimentação causava grande apreensão especialmente por parte dos professores, que viam suas aulas interrompidas por pessoas gritando nas janelas, ameaçando-os e conversando com seus alunos no meio das aulas. A depredação dos carros de funcionários, por parte até mesmo dos alunos, também representava outro elemento de insatisfação dos professores.

Também foi revelado que a venda e uso de maconha eram realizados na quadra da escola e que por temer algum tipo de violência, os professores não reagiam aos xingamentos e outros tipos de provocações que recebiam pelas janelas. Fui igualmente aconselhada pelos professores a manter essa postura por medida de segurança. Outro aspecto que pareceu contribuir para essa situação era a omissão da direção escolar diante desses problemas, uma vez que esta se sentia coagida pela própria comunidade.

O período de transferência de alunos de outras escolas, no ato de sua primeira inauguração em 2000, representa um elemento importante para a compreensão do contexto analisado. Conta-se que a E.M.E.F. “Profª Maria Couto” concentra todos os alunos “mal quistos” pelas outras escolas, principalmente da E.M.E.F. “Prof. Nilo Joaquim”. Segundo os funcionários da escola, na ocasião do remanejamento de alunos, houve uma espécie de “seleção” por parte da escola já existente. Assim, os alunos indesejados pela E.M.E.F. “Prof. Nilo Joaquim” eram transferidos para E.M.E.F. “Profª Maria Couto” após haverem passado por sucessivos fracassos em seus percursos escolares.

No entanto, até hoje, há indícios de que essa prática prossegue já que é percebida nas salas de aula a presença de alunos que moram próximo da E.M.E.F. “Prof Nilo Joaquim”, cujos irmãos inclusive estudam nela, sendo matriculados e freqüentando regularmente a E.M.E.F. “Profª Maria Couto”. Observa-se que esses alunos apresentam problemas em relação à

¹² Conhecida por “escola de lata”.

indisciplina e à aprendizagem. Em contrapartida, a E.M.E.F. “Prof. Nilo Joaquim” é considerada, dentro da coordenadoria de ensino de sua região, uma das melhores escolas, pela realização de projetos educacionais interessantes e pelo bom desempenho de seus alunos. A coordenadora pedagógica da E.M.E.F. “Profª Maria Couto” esclareceu que procedimentos como a “expulsão” de alunos e “convites a se retirar”, proibidos por lei, são até hoje praticados pelas escolas e não há outra alternativa para a direção da E.M.E.F. “Profª Maria Couto” senão aceitar esses alunos. Provavelmente em decorrência desse fato, é comentada na escola a existência de certa “richa” entre as diretoras desses dois estabelecimentos.

A comunidade mostra-se participativa quanto à vigilância das atividades e posturas mantidas pela escola. Frequentemente encontram-se pais em suas dependências queixando-se do tratamento que os funcionários, incluindo professores, dão aos alunos. No ano de 2006, dois funcionários responderam por processos na coordenadoria de ensino por agressão a alunos. Em abril foi apresentado, na Reunião do Conselho de Escola, um abaixo assinado dos pais, tendo como reivindicações principais: o término da reforma (os alunos passaram parte do ano de 2006 tendo aulas no prédio novo, sem que a construção estivesse totalmente concluída); falta de empenho dos agentes escolares em resolver situações de briga e desordem nos horários de entrada, saída e recreio e a falta da presença da diretora, que, segundo eles, é desconhecida pela comunidade. A diretora e a coordenadora pedagógica afirmam que essa insatisfação dos pais cresceu muito com a mudança para a escola nova. O projeto arquitetônico do edifício e o modo de funcionamento da escola acabam por permitir o acesso de pessoas estranhas ao seu interior, possibilitando que observem, através das janelas do pátio, a dinâmica dos intervalos entre as aulas e fazendo com que os pais “que nada têm o que fazer”, segundo a coordenadora pedagógica, vigiem o que ocorre no período escolar. Ao mesmo tempo que os professores

reconhecem a insistência exagerada dos pais no pretenso controle das rotinas escolares, também alguns deles acreditam que fariam o mesmo pela escola de seus filhos.

A construção do novo prédio durou aproximadamente três anos e foi marcada por problemas entre a prefeitura, a empresa que realizou a construção da obra e a direção da escola. O atraso, a falta de acabamento e inadequações do plano arquitetônico fizeram a direção da escola resistir à pressão da Secretaria Municipal para realizar prontamente a mudança para o prédio inacabado. No ano de 2006, pela proximidade das eleições, grandes eram os rumores de que em pouco tempo seria inaugurado o novo prédio.

O clima dos profissionais e alunos era de expectativa em relação à mudança. Alguns professores haviam escolhido lecionar nesse ano na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” por acreditarem que o prédio estaria pronto em pouco tempo. Eram conhecidos por grande parte deles os desconfortos do trabalho na “escola de lata”. Parecia claro um certo descaso com a velha escola. As salas eram muito sujas. No 3º período encontravam-se restos de comida, papéis, pontas de lápis entre as carteiras apertadas. Não há dados precisos de que essa situação ocorria em anos anteriores, mas parecia evidente que a possibilidade tão próxima de mudança para o prédio novo promovia entre funcionários e alunos um sentimento de rejeição à velha escola. Era comum ouvir, diante de algum tipo de depredação, a frase “Deixa assim. Nessa semana a gente já muda para a escola nova”. No entanto, a esperada data para a mudança foi adiada algumas vezes.

No início de março, no meio do período de aulas do 3º turno, chegou até nós a ordem de que a mudança seria feita naquele mesmo dia. Cada turma (ou seja, alunos e professores) era responsável pela mudança de suas carteiras e cadeiras. O que se viu foram alunos de todas as idades, exceto os do 1º ano, transportando carteiras e cadeiras de um edifício a outro, enquanto testavam os bebedouros novos, corriam nas escadas, escondiam-se entre as paredes pintadas e extraíam das janelas a massa recém posta para fixar os vidros. Nos corredores havia funcionários

confusos tentando indicar onde seriam as respectivas salas de aula. Era claro o fato de que a escola não estava pronta para receber os alunos. Portas com tinta fresca, escadas sem proteção, falta de vidros, de rodapés e de todo tipo de acabamento davam indícios de que a medida fora precipitada.

Após a mudança, a rotina foi subitamente alterada e todo o ano de 2006 consistiu um grande processo de adequação da comunidade escolar ao prédio novo. As duas salas que funcionavam na outra escola foram finalmente transferidas e integradas à nova escola, que ganhou dimensões com as quais ela não estava acostumada a lidar.

A sala de professores e de horário coletivo, Sala de Leitura, de Educação Física, Brinquedoteca¹³ e de Informática Educativa ficavam no último andar. O andar intermediário era reservado para as salas de aula e o piso térreo concentrava a secretaria, pátio, cozinha e salas usadas para as oficinas. Em todos os andares havia banheiros, embora, nem sempre em funcionamento.

No local da “escola de lata” foi feita uma segunda quadra. Acompanhamos gradativamente seu desmonte e a presença de pessoas do bairro levando para suas casas o material da antiga escola.

Observou-se que a falta de cuidado e preservação continuou com novo sentido no edifício de concreto, o que incomodava os professores. Tanto alunos como funcionários não foram instruídos sobre a conservação do prédio e sua nova rotina. Em pouco tempo percebia-se as paredes sujas e pedaços do corrimão arrancados. Escola e quadras ocupavam o mesmo terreno, porém pareciam constituir espaços muito diferentes. A comunidade, representada basicamente por alunos de diferentes períodos e homens na faixa dos 30 aos 40 anos, usava as quadras para

¹³ Sala criada pelas professoras do 3º turno através de doações feitas pela comunidade de jogos e brinquedos, para atender os alunos do ciclo I, como parte do projeto realizado nos horários coletivos.

jogar bola, sendo que o consumo de maconha era denunciado freqüentemente pelos funcionários. Eles também se serviam da escola para tomar água e utilizar os banheiros. Em julho, os professores de Educação Física e outros funcionários fizeram uma espécie de “acordo” quanto ao uso das quadras. Assim, a comunidade “autorizou” a criação de horários para o seu uso pelos professores com os alunos, desde que ela também pudesse utilizá-la na outra parte do tempo.

O quadro de pessoal contava com aproximadamente 20 funcionários na parte administrativa e 43 professores. A diretora em exercício no ano de 2006 assumiu o cargo em 2001, estando à frente da unidade escolar praticamente desde sua criação. No começo do ano de 2006, a E.M.E.F. “Profª Maria Couto” contava com uma coordenadora pedagógica, Débora. O outro cargo de coordenadora foi disponibilizado, tendo havido uma eleição interna para preenchê-lo. Ganha a eleição realizada pelo Conselho de Escola, no mês de abril, a professora Renata, apresentando uma proposta que enfatizava a continuidade e melhoria do processo educacional mediante a articulação de projetos e a formação contínua do corpo docente.

O objetivo a ser atingido pela unidade escolar, de acordo com o projeto político – pedagógico elaborado no ano de 2005, foi o de diminuir o número de alunos com deficiência em leitura e escrita, reduzindo em 25% o número deles até o final do ano. Para a comunidade escolar, essa é “a prioridade e o problema a ser enfrentado”. Não foram encontradas nesse documento informações mais detalhadas sobre as ações efetivadas ou em andamento da escola para a concretização desse objetivo para o ano de 2006, nem o número total dos alunos que apresentavam essas dificuldades.

Na elaboração do projeto político – pedagógico da escola foram detectados os seguintes problemas:

- 1- falta de comunicação entre a coordenação pedagógica, direção escolar e docentes;

- 2- demora na realização da recuperação paralela¹⁴, decorrente do processo lento para a aprovação e autorização do projeto por parte da supervisão escolar;
- 3- indisciplina dos alunos, verificada no tratamento entre colegas, professores e demais funcionários;
- 4- atraso e faltas excessivas de professores;
- 5- desconhecimento das funções por parte dos funcionários;
- 6- falta de interesse dos pais com relação à vida escolar;
- 7- falta de material para a realização das atividades pedagógicas.

Essa rápida avaliação contida no projeto político – pedagógico revela alguns problemas do cotidiano da E.M.E.F “Profª Maria Couto”. Alguns desses diagnósticos têm relação com os ciclos e serão aprofundados na segunda parte desta pesquisa.

No ano de 2006, o horário de funcionamento da unidade escolar era dividido em três turnos, com turmas de ensino fundamental dos ciclos I e II: 1º turno – 6:50 às 10:50; 2º turno – 10:55 às 14:55; 3º turno – 15:00 às 19:00.

Para a realização do trabalho de campo foi escolhido o 3º turno da escola, que concentra somente salas do ciclo I: 1º ano – 1 sala; 2º ano - 2 salas; 3º ano – 3 salas; 4º ano – 3 salas.

As professoras do 3º turno no ano de 2006 na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” eram, em sua grande maioria, professoras adjuntas. Isso porque existe na escola um número considerável

¹⁴ Destinada aos alunos com dificuldades de aprendizagem e realizada por professores da rede, como forma de complementarem sua jornada semanal.

de professores com readaptação provisória¹⁵, em licença e cumprindo outros cargos dentro da prefeitura. Participaram das entrevistas que compuseram o estudo de caso:

- **Carla**, 32 anos, professora adjunta do 3º ano. Trabalha no 3º turno. Fez o curso de Magistério (Normal) e é formada em Pedagogia há 10 anos. Leciona há 14 anos. Iniciou sua carreira na prefeitura municipal de São Paulo no cargo atual há 9 anos. Já lecionou em salas de 1º, 3º e 4º anos do ciclo I. Trabalhou anteriormente na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” em 2001. Não costuma participar de cursos de formação.
- **Ester**, 54 anos, professora adjunta do 3º ano. Trabalha no 3º turno. Acumula um cargo de professora titular como orientadora de Sala de Leitura em outra escola da rede pública municipal de São Paulo. Fez o curso de Magistério e é formada em Pedagogia pelo Programa de Educação Continuada (PEC)¹⁶ há 4 anos. Leciona no cargo de professora adjunta há 20 anos e titular há 7. Já lecionou em todos os anos do ciclo I. Trabalhou anteriormente na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” em 2001. Costuma participar de cursos de formação particulares e da prefeitura.
- **Helena**, 43 anos, professora adjunta do 4º ano. Trabalha no 3º turno. Fez o curso de Magistério e é formada em Pedagogia há 4 anos. Leciona há 15 anos. Há 7 anos ingressou no cargo atual. Já lecionou em todos os anos do ciclo I. Trabalhou anteriormente na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” em 1995. Dificilmente participa de cursos de formação.
- **Ivonete**, 44 anos, professora adjunta do 4º ano. Trabalha no 3º turno. Acumula outro cargo de professora adjunta em uma outra escola da rede pública municipal de São Paulo. Fez o curso de Magistério e é formada em Pedagogia há 17 anos. Já lecionou em todos os

¹⁵ Professores com laudo médico provisório, impossibilitados de exercer a função docente. Assim, suas aulas são ministradas por professores adjuntos.

anos do ciclo I. Trabalhou anteriormente na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” em 2001. Atualmente faz o curso de Psicopedagogia.

- **Laura**, 46 anos, professora titular do 1º ano. Trabalha no 1º turno¹⁷. Fez o curso de Magistério e é formada em Pedagogia há 6 anos. Leciona há 5 anos. Há 3 anos ingressou no cargo atual. Acumulou por algum tempo um cargo de professora adjunta. Já lecionou em salas de 1º, 2º e 4º ano do ciclo I. Há 3 anos trabalha na E.M.E.F. “Profª Maria Couto”. Participa regularmente de cursos de formação particulares e da prefeitura. Atualmente faz um curso de pós-graduação em educação especial promovido pela rede de ensino.
- **Lívia**, 35 anos, professora adjunta do 4º ano¹⁸. Trabalha no 3º turno. Fez o curso de Magistério e é formada em Pedagogia há 5 anos. Leciona no cargo atual há 9 anos. Já trabalhou com todos os anos do ciclo I. Trabalhou anteriormente na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” em 2001. Participa com frequência de cursos de formação particulares e da prefeitura. Atualmente faz um curso de pós-graduação em educação especial promovido pela rede de ensino.
- **Vera**, 56 anos, professora comissionada¹⁹ do 2º ano. Trabalha no 2º turno. Acumula outro cargo de professora comissionada em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de São Paulo. Fez o curso de Magistério e é formada em Pedagogia há 21 anos. Leciona na rede pública do município de São Paulo há 24 anos. Já trabalhou na rede pública e particular. Lecionou para todos os anos do ciclo I. É o primeiro ano que trabalha

¹⁶ Curso oferecido pela prefeitura de São Paulo na gestão de Marta Suplicy, PT (2000-2004).

¹⁷ Tanto Laura como Vera não atuam no turno escolhido para a realização da pesquisa de campo. Nos dois casos foi necessário recorrer a professoras de outros turnos, pois as que existiam não contemplavam requisitos da pesquisa.

¹⁸ Sua turma faz parte do Projeto Intensivo do Ciclo I (PIC). O tema será retomado no capítulo seguinte.

¹⁹ Vínculo funcional criado antes do cargo de professor adjunto. Atualmente os professores comissionados ainda remanescentes escolhem as turmas após a atribuição de aulas para professores adjuntos.

na E.M.E.F. “Profª Maria Couto”. Não costuma participar de cursos. Pretende se aposentar no próximo ano.

4.3 Programas que pretendem responder aos desafios dos ciclos na rede pública municipal de São Paulo

O ensino público municipal de São Paulo assistiu, no final do ano de 2005 e ao longo do ano de 2006, a introdução de novos projetos, principalmente voltados ao ensino fundamental. Provenientes da administração vigente, eles tiveram influência direta no cotidiano escolar e no processo de ensino no decorrer do período da pesquisa, constituindo um dos aspectos relevantes para sua análise. Uma das mudanças mais significativas foi decorrente do Programa “Ler e escrever”.

Uma pesquisa realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2003 permitiu avaliar a capacidade de escrita dos alunos do 3º ano do ciclo I. Dentre os resultados obtidos, a pesquisa detectou que havia escolas em que até 30% dos alunos não escreviam convencionalmente. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) revela ainda que 12% dos alunos da rede, o que corresponde a 10 mil matriculados, eram repetentes ao final do ciclo I. Em decorrência dessa constatação foi idealizado o programa que tem como objetivo central reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização, mediante três projetos: “Toda Força ao 1º ano” (TOF); “Projeto Intensivo no Ciclo I” (PIC); “Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II” (SÃO PAULO, Mun., 2006).

O programa que foca na qualidade do ensino, é resultado de um esforço da SME [...] para reverter o fato de grande parte dos alunos da rede não dominar o sistema de escrita ao final do 1º ano do ciclo I, enquanto os do ciclo II precisam aprimorar as suas competências na área da leitura e da escrita para enfrentarem os desafios hoje colocados pela nossa sociedade. (SÃO PAULO, Mun. 2006, p. 4).

O programa atingiu diretamente dois momentos importantes do ciclo I. O projeto TOF atendeu os alunos que ingressaram no 1º ano, cujo foco principal é a alfabetização, enquanto o PIC foi direcionado aos alunos de 4º ano que já haviam sido retidos no ciclo I.

Uma das prioridades do programa foi a formação de coordenadores pedagógicos e professores através da capacitação nas próprias unidades educacionais; dos encontros semanais com formadores da SME²⁰; do uso do “Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho”; da realização de palestras com profissionais da área de alfabetização; além da atuação em muitas escolas, junto aos professores de 1º ano, de um aluno estagiário²¹. Este era um estudante universitário proveniente do curso de Pedagogia ou Letras de universidades conveniadas com a SME, cuja função era ajudar o professor em seu trabalho de alfabetização dos alunos. A partir do 2º semestre os professores do programa receberam uma assinatura da revista “Nova Escola”, como forma de auxiliar seu trabalho docente.

Para os diferentes projetos foram elaborados materiais de orientação para os docentes envolvidos. Esse material foi concebido para ser trabalhado em cada bimestre, constituindo 4 volumes. Com o atraso na confecção de material, foram entregues apenas 3 volumes aos professores. Os materiais continham metas a serem atingidas em cada período do ano letivo, além da orientação das atividades e da rotina a ser realizada nas salas de TOF e PIC. O enfoque predominante do programa é o da concepção global de alfabetização.

²⁰ Iniciados no 2º semestre de 2006.

[...] o ensino é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.[...] Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjuntos de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (SÃO PAULO, Mun. 2006, p. 33).

No caso do PIC, foi desenvolvido um material também para os alunos, além do envio de livros de literatura, revistas mensais, gibis, calculadoras e jornais diários para o uso nas aulas.

Aos professores que atuariam nas salas de TOF e PIC foi divulgado que, ao afinal do ano letivo, receberiam uma pontuação diferenciada que auxiliaria na sua evolução funcional, resultando em um reajuste salarial. Não ficaram claras entre os docentes as condições para o recebimento do benefício. Acreditava-se que este seria oferecido de acordo com a proporção de alunos que conseguissem escrever alfabeticamente até o final do ano letivo.

Ao longo do ano de 2006 os coordenadores pedagógicos solicitaram as sondagens feitas pelos professores com os alunos das salas de TOF e PIC, bem como o preenchimento de tabelas que indicavam o número de alunos pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos²², e seus avanços. O coordenador pedagógico encaminhava os dados à SME que divulgava, em reuniões com os professores, os resultados obtidos pelo programa.

Outra iniciativa da SME foi o “São Paulo é uma escola”, um programa de educação em tempo integral, realizado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, com início em maio de 2005. Segundo o programa “A opção por atividades além dos conhecimentos transmitidos em sala de aula dá às crianças da rede oportunidade de ocuparem os espaços da cidade e desfrutar de suas inúmeras opções culturais”. (SÃO PAULO, Mun. 2006, p. 3).

²¹ Chamado pelo programa de “aluno pesquisador”.

²² Níveis de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita, segundo os estudos de Emília Ferreiro.

Antes realizado no Sambódromo da capital, no ano de 2006 o programa passa a ser desenvolvido com parte dos alunos no Clube de Regatas Tietê. Segundo os informativos do início do ano, além da orientação nos estudos em todas as disciplinas, com destaque para a Língua Portuguesa e Matemática, os alunos aprenderiam inglês e espanhol e participariam de 38 oficinas, como culinária, moda, reciclagem e educação ambiental. Também seriam oferecidas aulas de esportes como skate, patins, bicicleta, dança, tênis, xadrez, etc. No entanto, nem todas as escolas e alunos foram atendidos e as idas até o Clube Tietê, com os ônibus da prefeitura, foram suspensas antes do fim do 1º semestre.

Uma outra mudança decorrente do programa “São Paulo é uma escola” que afetou diretamente o cotidiano escolar foi o aumento da carga horária de aulas dos alunos com a introdução do pré e pós-aula. Antes de seu início, os alunos do ciclo I e II tinham na grade escolar aulas semanais de Educação Física²³, Sala de Leitura e Informática Educativa. Com o novo programa, a prefeitura retirou essas aulas do horário regular dos alunos e as colocou em diferentes horários ao longo dos dias da semana. Também foram introduzidos horários para a realização de oficinas artísticas, esportivas e de estudo, com a contratação de oficinairos pela SME. Essa medida causou muitas mudanças nas escolas, pois elas tiveram que se ajustar a um novo funcionamento e a novas dimensões de trabalho. Na prática o que ocorreu não foi a ampliação do horário escolar. Para atender a todos os alunos não foi possível que todos tivessem essas aulas imediatamente antes ou após o seu período regular de aulas. Assim, crianças e adolescentes do ciclo I e II passaram a frequentar a escola em diferentes horários durante o dia. Essas aulas não eram obrigatórias e muitos pais não autorizaram a ida de seus filhos em diferentes horários, já que o próprio transporte escolar oferecido pela prefeitura não atendia os alunos fora de seu horário regular. As escolas não tinham funcionários e infra-estrutura para

ordenar a circulação de alunos pela escola, oferecer serviços de alimentação em diferentes horários e fazer o controle da saída e entrada de alunos.

Durante o 2º semestre de 2006 foi anunciado que as atividades de pré e pós-aula seriam extintas no ano posterior, devido aos problemas causados na maioria das escolas.

²³ Exceto o ciclo II que já realizava as aulas de Educação Física fora do seu período regular de aulas.

Capítulo 5
ANÁLISE DOS DADOS

O contato com a riqueza de dados que a realidade do ensino em ciclos apresenta, tornou necessário evidenciar os aspectos da prática docente considerados mais relevantes, a fim de facilitar o processo de análise. Relacionando os temas recorrentes e as implicações dos ciclos no contexto analisado, procedeu-se a uma seleção para permitir o aprofundamento daqueles que afetam de forma mais direta a implementação do regime de ciclos e o trabalho docente.

Foram selecionados nesse caso aspectos relacionados ao planejamento curricular, ao trabalho coletivo, à avaliação da aprendizagem, à indisciplina, à formação docente, à prática em sala de aula e aos atuais programas implantados pela prefeitura, possibilitando entender com mais clareza a problemática dos ciclos sob diferentes ângulos do trabalho docente.

5.1 Ressignificando o planejamento curricular em uma estrutura ciclada

Um das mudanças mais significativas, quando tratamos da organização em ciclos, é o novo papel que o planejamento e o desenvolvimento do currículo podem assumir diante da reconceitualização de tempos e espaços escolares, uma vez que as atividades educacionais devem se pautar em princípios flexíveis que assegurem a possibilidade de trabalhar concomitantemente com o próximo e o distante para o aluno, com o simples e o complexo, com o que deve ser comum a todos e com as diversidades do ponto de vista da aprendizagem e das vivências culturais.

É consensual entre os teóricos e gestores da educação a importância do planejamento no processo educativo, para informar as ações e levar à proposição de conteúdos que devem ser

tratados de acordo com o contexto, as características da clientela e os recursos materiais e humanos da escola.

Barretto (2007, p. 3) destaca a importância do planejamento curricular inserido no projeto político – pedagógico como forma de delinear os objetivos do ensino em uma estrutura ciclada.

[...] não há educação se não houver uma projeção do tipo de formação que se quer oferecer, por isso é importante que na escola se chegue a um acordo a respeito do que se pretende que as crianças aprendam nesse período e, portanto, de que objetivos gerais, que aprendizagens básicas e que formação é preciso assegurar aos alunos.

Assim como para outros autores, para Barretto (2007), o projeto político – pedagógico oferece uma ocasião para que a escola e seus docentes pensem na sua proposta educacional tendo em conta a diversidade da comunidade atendida através do reconhecimento de suas vivências, da cultura das famílias de que provêm os alunos, criando um ambiente mais favorável à aprendizagem.

O planejamento do currículo compõe um dos alicerces essenciais para a construção coletiva das intenções e ações do trabalho docente em cada fase da escolarização dos alunos. Nessa linha, J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez (1998, p. 203) afirmam:

A utilidade do plano está em nos ajudar a dispor de um esquema que represente um modelo de como pode funcionar a realidade, antes de ser uma previsão precisa dos passos a serem dados. Se o currículo deve observar a experiência do aluno/a, o plano é, antes de mais nada, a prefiguração de um ambiente global, pensando não apenas na ordem que o ensino deve seguir ou na sequência dos conteúdos, mas no curso da experiência de aprendizagem.

Assim, se o objetivo central dos ciclos é proporcionar aos alunos a possibilidade de, mais do que serem incluídos no sistema de ensino, realizarem seu processo de escolaridade de

modo a desenvolver suas capacidades, respeitando suas individualidades e ritmos, o processo de planejamento e elaboração do currículo pode propiciar que a escola proponha as intervenções necessárias para que todos os alunos consigam ter contato com experiências significativas de aprendizagem, atentando para as suas particularidades e a cultura em que se inserem. Para Sacristán e Gómez (1998, p. 129) “[...] o currículo é um âmbito de interações no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo”.

A reorganização dos tempos e espaços escolares prevista pelos ciclos e a centralidade do ensino na figura do aluno demandariam a reformulação de um modelo de planejamento curricular, antes centrado na progressão linear do conteúdo e em períodos pré – determinados relativamente fixos para a apreensão de saberes. Para Barretto e Mitrulis (2001, p. 116)

No campo da aprendizagem reiterou-se a evidência de que o sujeito aprende em todos os momentos da vida e não apenas na escola, onde permanece por um período limitado de tempo. Caiu assim por terra a organização do currículo que tomava o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema de ensino [...]. A concepção de conhecimento em rede contribuiu para subverter a hierarquia dos tempos escolares, que havia servido de âlibi para a reprovação, e pretendeu inaugurar um período de grande liberdade da escola e dos professores para construir e desconstruir o currículo.

Com a flexibilização propiciada pelos ciclos, as antigas demarcações de séries e turmas podem, em princípio, dar espaço a um currículo menos fragmentado, resultante de um trabalho coletivo que assegure uma visão mais global do aluno e do processo educativo.

Após mais de uma década de implantação dos ciclos na rede pública municipal de São Paulo pergunto: como estará sendo elaborado o planejamento curricular e que processos vêm permitindo sua reformulação e desenvolvimento em uma perspectiva inclusiva?

Observando a realidade da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, é possível evidenciar alguns aspectos que ajudam a entender a ênfase dada pela S.M.E. no planejamento do currículo e seu reflexo na prática docente.

Um ponto importante a ser destacado foi o empenho da administração anterior (Marta Suplicy, PT) na consolidação da idéia de gestão democrática nas escolas e na construção coletiva do projeto político – pedagógico e do próprio currículo.

Nessa visão de currículo, todos e todas são educadores e educadoras, independente do espaço que ocupem na Unidade Educacional. Então, na nossa perspectiva, currículo é a totalidade das relações que se estabelecem nesses espaços. A centralidade está nos sujeitos e nos processos vividos, em que se compreendem, reconhecem, consideram e incorporam as diferenças como identidade dos sujeitos, na perspectiva histórica da transformação social. Tem a ver fundamentalmente com o nosso fazer pedagógico, com nossas práticas. (Revista EducAção, nº 5, 2004, p. 13-14).

Há divergências na concepção de currículo na gestão PT e na atual. A gestão petista repudia o currículo prescrito, oficial. Com base em princípios gerais, propõe o currículo em ação, elaborado coletivamente pelos professores. A gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) propõe um currículo oficial que, a despeito dos ciclos, estrutura a programação ano a ano pelos docentes, como nas séries, embora permita a retenção ao final do ano letivo. Dessa forma, restringe-se o sentido da flexibilidade dos tempos escolares como forma de garantir as condições necessárias para que os alunos aprendam, ainda que ele não seja reduzido à rigidez dos períodos previamente programados, pressuposta no tradicional regime seriado.

O que se nota atualmente na fala de coordenadores pedagógicos, professores e demais membros da comunidade escolar é que o conceito de um currículo mais flexível não foi incorporado por grande parte deles, tanto no que se refere ao uso dos tempos quanto dos espaços escolares, ainda que se perceba avanços na compreensão do papel do educador e na valorização

da identidade dos sujeitos. Os profissionais não têm clareza sobre o que seria efetivamente esse currículo e muitos ainda se reportam à grade de disciplinas para explicar como de fato é o currículo com que trabalham. A elaboração curricular por eles feita foi sendo revelada através da observação de diferentes momentos de planejamento e das ações efetivadas pela equipe da escola e pela comunidade ao longo do ano.

Atualmente as escolas públicas municipais contam em seu calendário letivo com quatro reuniões pedagógicas, que corresponderiam uma a cada trimestre. As pautas das reuniões geralmente são formuladas pela coordenação pedagógica e costumam reunir professores de diferentes turnos de trabalho e áreas em horários comuns. Geralmente as escolas estabelecem dois horários em um único dia para a realização da reunião pedagógica e os professores optam pelo horário mais adequado, considerando a possibilidade de acúmulo de função em outras escolas ou de outras atividades. O dia da reunião não é considerado letivo, assim sendo, a escola não é aberta aos alunos e pais. Há alguns anos também se têm estabelecido no calendário, datas destinadas à “organização da unidade escolar” que atendem à demanda de temas e a necessidade de um diálogo mais próximo com os professores a fim de resolver problemas emergentes no cotidiano, como a discussão de medidas e a votação de procedimentos. Embora não se reconheça de fato a função oficial para esses dias, tais encontros têm seguido o modelo das reuniões pedagógicas.

Ainda que todo profissional atuante na escola seja reconhecido como “educador”, de fato, apenas os professores, coordenação pedagógica e direção escolar participam dessas reuniões. Essas “paradas” são comumente usadas para que os agentes escolares²⁴ lavem a escola ou executem algum outro tipo de trabalho, facilitado pela ausência dos alunos, como foi feito na

²⁴ Funcionários responsáveis pela merenda, limpeza e demais funções na escola.

E.M.E.F. “Profª Maria Couto”. Assim, os funcionários operacionais ficam à parte de qualquer discussão em torno do currículo escolar e das decisões educacionais tomadas nessas reuniões.

Uma das primeiras reuniões de professores da unidade escolar foi no dia 10 de março, algumas semanas após a mudança para o prédio novo. Participei do 2º horário de reuniões, que concentrava professores de diferentes turnos, mas em maior número do 2º e 3º. A reunião foi dividida pela coordenadora pedagógica Débora em duas partes. A primeira parte contava com avisos gerais e uma pequena pauta pré – estabelecida por ela, enquanto a segunda seria a realização do planejamento para o ano letivo.

A pauta da reunião, sugerida pela coordenadora, tratava inicialmente do horário de entrada. O primeiro período demonstrava problemas na entrada de alunos atrasados e a coordenadora estabeleceu a tolerância de 10 minutos para eles. Também tratou do início dos horários de recreio e do uso do banheiro em períodos determinados, porque alguns alunos circulavam pela escola e não era possível “vigiar” a todos.

O conteúdo da pauta dessa primeira parte da reunião pareceu não tratar dos reais problemas enfrentados pela escola. Pelo contato estabelecido com os alunos e suas dificuldades de aprendizagem e comportamento, sabia que existiam temas de fundamental importância que deveriam ser abordados nessa oportunidade entre o coletivo escolar. Percebi também que a divisão em dois grupos para as reuniões de planejamento fez com que as falas individuais dos professores perdessem força, muitas vezes não tratando dos mesmos problemas. A possibilidade de reunir todos os professores para que participassem da discussão no mesmo momento poderia resultar em ações mais concretas.

Observando a falta de correspondência dos temas da pauta com os problemas pedagógicos enfrentados pelos docentes, a impressão era a de que a escola não apresentava outros problemas mais relevantes. No período observado percebia a questão da aprendizagem e

indisciplina como centrais e, no entanto, não se apresentavam na pauta. Não que a coordenação os desconhecesse, mas um certo “jogo” parecia existir entre a administração da escola e coordenação pedagógica de forma a limitar a resolução dos problemas com os alunos à ação dos próprios professores.

Quando perguntadas sobre novos temas para a pauta do dia, somente a professora Renata acrescentou: a falta de conservação do prédio por alunos e funcionários e a necessidade de chaves nas portas para evitar furtos. Todas as sugestões foram anotadas pela coordenadora, ainda que posteriormente permanecessem algumas sem solução. As próprias professoras não propuseram temas mais relevantes, demonstrando que aquele, provavelmente, não era um espaço aberto para o tratamento dessas questões. Como veremos mais adiante, as professoras reconhecem nos horários coletivos de formação e intervalos entre as aulas os momentos possíveis para expressarem suas reais impressões, ações e queixas sobre a escola.

Após a primeira parte, os professores foram orientados a dividir-se em grupos de acordo com o ano que lecionavam (ou seja, professores do 1º ano, do 2º ano e assim por diante). Dessa forma, em diferentes espaços da escola, reuniam-se professores de turmas do mesmo ano, ainda que em turnos diferentes. Percebe-se que a fragmentação encontrada no modelo seriado ainda persiste fortemente na rotina da escola, pois prevalece a idéia de que cada grupo de professores é responsável tão somente pelo planejamento das turmas em que leciona, desconsiderando sua participação no planejamento das outras turmas da escola e do ciclo como um todo. A divisão por si mesma impossibilita, por sua vez, uma perspectiva de continuidade do processo educativo nos ciclos, pois não oferece aos docentes uma visão do trabalho feito nos anos anteriores e posteriores. Philippe Perrenoud (2004, p. 21) aponta, em estudo sobre ciclos de aprendizagem, os prejuízos causados pela compartimentalização do trabalho da equipe docente para o aluno:

Se um ciclo de aprendizagem é confiado a uma verdadeira equipe, essas descontinuidades e incoerências deveriam reduzir-se, os alunos teriam de passar alguns anos com regras do jogo e estilos pedagógicos relativamente estáveis, gastando sua energia mais para aprender do que para se adaptar, de ano em ano, às particularidades mutáveis e contraditórias dos professores.

Sacristán e Gómez (1998, p. 124) também vêem no trabalho docente a importância de se traçar metas dentro do projeto educativo, conseguindo uma unidade de sentido entre as ações dos docentes que, embora percorram diferentes caminhos, possam atingir objetivos comuns.

É preciso destacar as dimensões gerais, estruturais, de todo o projeto educativo para dar sentido à educação, especialmente ao se referir ao ensino obrigatório. Esse discurso é fundamental como conteúdo de formação dos docentes, para que surja um consenso profissional mínimo que dê significado à ação particularizada de cada um.

Após o agrupamento de professores, foram entregues aos docentes, pela coordenadora, alguns papéis contendo o texto de um planejamento ainda incompleto e o proposto aos professores era lê-lo e acrescentar os itens faltantes. Segundo os docentes e a coordenação pedagógica, o planejamento atual dividido por ano do ciclo foi formulado pelos professores durante o ano de 2005, dentro dos horários coletivos. Fica claro que essa segmentação já vinha do processo anterior quando as professoras do meu grupo afirmavam que, por haverem lecionado em outras turmas no ano de 2005, não haviam participado daquele planejamento. O que havia eram folhas impressas com alguns itens como objetivo, materiais, avaliação, etc, parcialmente preenchidas e que deveriam ser completadas. Débora avisou que ao terminar estaríamos dispensadas. Dessa forma, o interesse das professoras era terminar a “tarefa” o mais rápido possível.

A orientação da coordenadora era de que observássemos se o planejamento feito contemplava nossas expectativas em relação às salas e ao próprio conteúdo. Participei do grupo

de professoras do 2º ano e no planejamento correspondente havia um projeto intitulado “Relato, biografia, entrevista e legenda: história da família”. Apresentado aos professores, o tema lhes pareceu adequado. A professora Simone considerou o conteúdo importante por acreditar que as famílias atendidas na escola são provenientes de diferentes estados brasileiros. Ela sugere que se comece um mini – projeto com entrevistas realizadas pelos alunos com seus familiares e a tabulação de dados. A professora Rosana amplia um pouco mais as ações e sugere que a partir desse tema sejam trabalhadas as regiões brasileiras, estudando seus costumes e hábitos.

Comentando sobre a disponibilidade de tempo durante os meses para a realização do projeto, Simone afirmou ter feito um horário semanal com divisão das áreas do conhecimento que lhe ajudaria a “dar conta” dos conteúdos de cada uma delas e disciplinar-se em relação ao trabalho semanal. É comum observar na escola professores que dividem o trabalho em sala dessa forma e isso foi motivado pela coordenação pedagógica da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, mediante o uso de um semanário. Observa-se que o trabalho desenvolvido pelos docentes também se apresenta bastante fragmentado dentro das salas, ainda que eles se proponham a trabalhar com projetos. Muitos professores desconhecem na prática “como” trabalhar com eles. Poucos projetos foram concluídos durante o ano de 2006, como se observou.

Todas as professoras do 2º ano concordaram com Rosana quando ela afirmou que um semestre seria muito tempo para permanecer no mesmo tema e sugeriu um outro: “Eu pensei trabalhar sobre a água e acho que dá para encaixar com esse projeto porque muitas famílias vieram para São Paulo por causa da falta de água. Pensei em trabalhar o desperdício”.(Rosana, professora do 2º ano²⁵).

²⁵ Todos os depoimentos mencionados neste estudo são caracterizados como informação pessoal, expressos nas aulas, horários coletivos ou entrevistas.

Permanecendo calada durante a discussão, Vera decide perguntar: “E descobrimento (do Brasil)? Ninguém trabalha mais?”. (Vera, professora do 2º ano).

As professoras riram e Rosana disse ter esquecido de incluir a data no planejamento. Há uma certa dificuldade dos professores para organizar um planejamento que trate da realidade do aluno contemplando aspectos do seu cotidiano e aborde o conhecimento formalmente organizado em torno das disciplinas escolares, o qual julgam importante para a sua formação. Há um conflito entre essa visão central no aluno e seu contexto e o tratamento de conteúdos como as datas comemorativas, aspectos da história do país ou mesmo a compreensão dos algoritmos, a construção da tabuada, a classificação dos animais e vegetais, por exemplo, que parecem difíceis de se despegarem da sistematização abstrata em que são tradicionalmente apresentados na concepção disciplinar do currículo compartilhada pelos professores. Quando há a necessidade de formular o currículo da própria escola no período de planejamento, muitas dúvidas aparecem e os professores acabam por criar diferentes formas de abordar esses temas. No entanto a centralidade do currículo na experiência do aluno ainda é percebida de maneira receosa pelos professores mais envolvidos com um trabalho construído dentro de uma visão seriada estritamente disciplinar. O questionamento da professora Vera demonstrou uma certa ironia, como se não se trabalhasse mais a “história de verdade”.

O fato de que o sistema escolar tenha se criado e expandido enquanto esteve vigente a idéia de que o currículo deveria estar composto pelo saber parcializado em disciplinas, teve sua influência não só no que se selecionou como saber essencial, mas também nas práticas, nas estruturas organizativas e na mentalidade dos professores/as. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 185).

Para Sacristán e Gómez (1998, p. 127) esse processo de planejamento resulta atualmente em “um currículo de conteúdos muito diversificados, ainda que na prática – na

mentalidade dos professores/as, nas atividades didáticas cotidianas, nas regulações da administração educativa e nos livro-texto – continue sendo dominante uma concepção restrita, ligada mais a conteúdos intelectuais”.

Essa situação de planejamento anual nos ajuda a compreender por quais caminhos passa a reflexão dos docentes nos últimos anos. De um lado, a tentativa de inovar a partir de temas que vão ao encontro da realidade dos alunos e que quebram as hierarquias de conhecimento presentes nos programas baseados numa sequência pré – determinada de conteúdos. Do outro, nota-se que a percepção que os docentes têm sobre o que é importante e faz parte do contexto da comunidade atendida ainda é muito superficial, já que se baseia em suposições de histórias de vida e em indícios de necessidades genéricas da clientela. Percebe-se uma mudança quanto à superação de um planejamento centrado em conteúdos, para uma perspectiva que contempla uma visão mais integral dos alunos, mas que ainda não contempla aspectos vitais da cultura em que se insere. Para Sacristán e Gómez (1998, p. 170) “Quanto aos conteúdos do currículo, o ensino será pensado como uma oferta válida para todos, a base de uma cultura geral da qual todos possam tirar proveito, aceitando os alunos/as tal como são num momento ou ambiente dado”.

A falta de participação da comunidade escolar no processo de elaboração curricular e a concentração do poder de decisão sobre um pequeno grupo de professores para cada ano do ciclo, não cria porém, condições para a concretização de um planejamento curricular que se aproxime da proposta de currículo integrado que tem sido defendida pela concepção de ciclos da academia.

Tratando da relação com os pais, a família parece ainda ser, segundo a visão das docentes, um dos responsáveis diretos pelo aproveitamento e comportamento dos alunos na escola. No entanto, não está explícito nem no planejamento, nem nas ações da escola, o trabalho

a ser realizado com a comunidade escolar como um todo, para integrar os pais no processo de educação escolar dos filhos e de que forma, mutuamente, família e escola podem contribuir para a solução dos problemas encontrados.

O que se tem observado nas experiências de implantação dos ciclos em diferentes redes, durante as tentativas de mudanças no planejamento curricular de forma a superar a segmentação do regime seriado, é que muitos docentes se mostram inseguros perante a nova realidade. Barretto e Mitrulis (2001, p. 110) sinalizam essa situação tratando do sistema de avanços progressivos em Santa Catarina:

A elaboração de um guia curricular sem demarcações por séries teria contribuído também para aumentar a insegurança dos docentes quanto aos procedimentos a serem adotados, que – ao que indicam os textos – teriam sido freqüentemente acompanhados de muita hesitação por parte de professores e dos próprios técnicos.

Assim, os docentes acabam por apoiar-se em saberes construídos anteriormente, dentro de uma visão seriada, tornando difícil e inseguro o caminho trilhado num contexto de trabalho em ciclos.

Para Maurice Tardif e Claude Lessard (2007, p. 211) os docentes fazem uma espécie de adaptação dos guias, livros e programas, adequando seus objetivos e conteúdos ao contexto em que o ensino se insere:

[...] os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc. Nesse sentido, quanto aos objetivos e programas escolares, pode-se descrever o trabalho curricular dos professores como um contínuo vai-e-vem entre as exigências dos programas e as obrigações da realidade da matéria. [...] Por outro lado, essa interpretação não é apenas um jogo de linguagem, mas traduz-se concretamente nas escolhas de ensino e das estratégias pedagógicas pelas quais os objetivos e os programas escolares se

transformam e modelam segundo as situações pedagógicas e a compreensão que os professores têm delas.

Essa primeira reunião do ano de 2006 ilustrou um problema latente na escola pública. Sua estrutura de trabalho parece longe de superar um modelo compartimentado do regime seriado, sendo que a própria gestão pedagógica da rede e das escolas, nas suas marchas e demandas contraditórias tende a propiciar a permanência dos modelos que ela mesma declara ser necessário transformar. Ainda que observemos uma mudança no discurso dos docentes e da coordenação pedagógica, na prática não se concretiza um planejamento curricular feito em conjunto, com o objetivo de encontrar medidas que direcionem o processo educativo dentro dos ciclos a mais largo prazo. Professores e coordenação pedagógica parecem compartilhar uma espécie de “faz de conta”, em que o preenchimento burocrático de papéis teria um objetivo em si e em que a prática em sala de aula teria outro significado. Isso pode ser comprovado pela pressa com que a planilha do planejamento foi preenchida, sem muito questionamento do que era escrito, tendo apenas se produzido um texto coerente que pudesse ser aceito pela coordenação pedagógica. As demais reuniões seguiram modelos semelhantes e serão retomadas em outros momentos da pesquisa, sob outros ângulos.

Percebe-se que o ato de planejar um traçado curricular que possa atingir as necessidades dos alunos dentro dos ciclos, não representa um processo de reflexão sobre a realidade social em que esse ensino acontece, considerando seus atores, o momento histórico, o meio e as concepções que permeiam as práticas docentes. Jurjo Torres Santomé (1998, p. 29) afirma que

o modo de planejar um currículo evidencia nossos compromissos e crenças sobre as funções a serem desempenhadas pela escolarização em nossa sociedade, partindo daquilo

que pensamos sobre as possibilidades das pessoas para adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, por outro lado, de como se consegue tudo isso.

Embora as questões referentes à função do ensino, seus objetivos e ações não se explicitem claramente nesses encontros, ou não se coloquem como eixos centrais nessas reuniões, isso não nos autoriza a supor que elas não façam parte das preocupações dos professores. É o que se pode constatar na fala que se segue:

Eu acho que é função do coordenador pedagógico estar subsidiando o professor, mas para isso tem que ter a troca de experiências, porque ninguém vai adivinhar o que o outro está fazendo. Eu acho que esses momentos de reunião têm que ser ricos nesse sentido de você resgatar o trabalho do professor, saber como está sendo a experiência dele em sala de aula, no que ele está conseguindo atingir, no que ele está falhando, o que você tem que ajudar e oferecer recursos não só para o aluno, mas também para o professor trabalhar. (Lívia, professor do 4º ano PIC).

A figura do coordenador tem, em princípio, papel fundamental na formação e auxílio dos professores no sentido de orientá-los no trabalho de planejamento curricular e a sua efetivação. Alguns podem ser os fatores que ajudem a entender as dificuldades no desempenho dessa função: problemas na formação do coordenador pedagógico, o grande volume de diferentes atribuições e o reduzido número de coordenadores por escola. O que se verá mais adiante é que esse momento de troca de experiências e de reflexão tem partido do interesse das próprias professoras de compartilhar e buscar respostas conjuntamente para as dificuldades encontradas, sem a interferência ou a ajuda da coordenação pedagógica. Dessa forma, a reunião de professores criada no início do ano para a realização do planejamento não vem cumprindo a função prevista.

As entrevistas corroboram dados de observação da realidade de diferentes escolas públicas em São Paulo, que nos permitem afirmar que os professores desconhecem outras formas de pensar o planejamento escolar que não seja a atual, ou seja, com a divisão do trabalho entre os

anos do ciclo. As professoras não vêem a fragmentação como algo negativo e sim natural e prático para a realização do planejamento. Dentre as entrevistadas somente Lívia propôs alterações nesse sentido, mas ainda sim ela enfatiza o planejamento por “séries”:

Eu acho que poderia ser feito, por exemplo, num primeiro momento a escola se reúne no início do ano e deixa claro o conteúdo a ser trabalhado na 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série. Dentro desses temas gerais que vão ser estipulados nesse dia, cada série vai desenvolver seu trabalho conforme a realidade da sua sala, conforme o que ela consegue atingir dentro daquele tema a ser discutido. Eu acho que isso num primeiro momento. E esse planejamento tem que ser revisto ao longo do ano, nas reuniões pedagógicas, ou reunião por série, para ver como está sendo a evolução dos temas, se está conseguindo atingir o que foi colocado de objetivo nesse planejamento. Então, vamos supor, que ficou uma falha no primeiro ano, a professora não conseguiu trabalhar tal tema, então esse tema tem que ser trabalhado com aquela turma no segundo ano para que não fique uma falha naquele desenvolvimento do aluno. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Um avanço na fala de Lívia é a idéia de que as reuniões de planejamento devam ser um espaço para revisão do trabalho dos professores de um ano para o outro e que este deva ser o norteador do trabalho do professor do ano seguinte. Outros professores também acreditam que o trabalho nos ciclos deva ser realizado dessa forma, mas acham que, na prática, isso ainda está longe de se concretizar:

Com os ciclos é que você pode no ano seguinte continuar aquilo que você não conseguiu dar naquele ano. Você continua no ano seguinte. Mas nem sempre os professores fazem isso. (Éster, professora do 3º ano).

Eu acho que o ciclo atende o professor que trabalha, que vê realmente o que foi trabalhado no ano anterior e ele parte daí para continuar o seu trabalho. E muitas vezes ele volta, porque os ciclos, como dizem, é um “vai e volta”. Então você tem que voltar naquilo que ele já aprendeu para continuar. (Vera, professora do 2º ano).

Lívia acredita que os ciclos têm pontos positivos em diferentes aspectos, mas que o planejamento ainda não contempla as necessidades dos alunos no decorrer dos anos do ensino fundamental.

Eu acho que a questão do planejamento no ciclo talvez não tenha, no meu ponto de vista, não tenha tido uma evolução, porque quando era seriação você já tinha bem claro o conteúdo de cada ano. Eu acho que com a implementação do ciclo, se perdeu um pouco isso. Então você vai no conteúdo, vai e volta o tempo inteiro. Na verdade você não tem um histórico. Quando você pega uma sala, uma 2ª série, uma 3ª série, você não tem um histórico de que conteúdo esses alunos tiveram no ano passado. Mas aí, eu acho que tem que ser um planejamento a nível de escola, tem que ser uma organização escolar. Eu acho que tem uma falha nesse sentido. Então às vezes no ciclo de 4 anos a criança viu o mesmo conteúdo 2, 3 vezes e não viu algum conteúdo nenhuma vez, vamos supor assim. Eu acho que falha nesse sentido. Não que obrigatoriamente eu tenha que trabalhar tal coisa no 1º, tal coisa no 2º. Não nesse sentido, mas no sentido de que eu tenho que dar conta do conteúdo no decorrer do ciclo. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

O que se espera em um regime de ciclos é um currículo que redefina a antiga lógica seriada, construindo oportunidades de recuperação paralela e contínua dos alunos com dificuldade, partindo para uma lógica que faça de cada membro da comunidade escolar, um participante no processo de aprendizagem de todos os alunos. Assim, assumindo seu papel, o professor deveria conhecer como os demais professores estão atuando para, em conjunto, propor ações que possam favorecer o ensino nos diferentes anos de formação dos alunos. De certo modo, esse conhecimento intuitivo das possibilidades abertas pelos ciclos para o trabalho com o currículo, já está presente entre alguns docentes ainda que os saberes dominantes sejam outros na cultura da escola.

Eu sinto uma falha muito grande dessa escola em termos de reunião. Não se tem reunião pedagógica para ser discutido o que está acontecendo em sala de aula, qual o trabalho que o professor está desenvolvendo, para ter uma troca de idéias, para saber o que aquele aluno evoluiu, no que ele deixou de evoluir, para saber o histórico escolar daquele aluno, o histórico de vida dele, por que ele está agindo daquela forma. Não se tem um estudo em cima, nem das crianças que estão se desenvolvendo bem, nem das que têm problemas e que precisam de uma atenção maior, nem caso de inclusão. Não se tem uma visão global

desse aluno, em aspecto nenhum. [...] Bom o que eu acho que deveria acontecer e não acontece é ter no mínimo uma reunião pedagógica por bimestre, para ser discutido desde a organização da escola até o que se trabalha em sala de aula com os alunos. Qual o objetivo da escola em si, como é a nossa comunidade, o que ela necessita, como eu tenho que voltar o meu trabalho para estar atingindo o tipo de aluno que eu tenho dentro dessa unidade... Acho que tudo isso deveria ser discutido para o seu trabalho em sala de aula ter um sucesso maior. Eu acho importante a escola ter a mesma linguagem, independente da sua forma de trabalhar, ela tem que ter uma unidade entre os professores, os funcionários, a administração, estando voltados para o mesmo objetivo. Não falando diversas línguas, cada um da sua forma. Eu acho que falta isso. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Eu não gosto muito das reuniões porque não sinto que o grupo está sendo integrado. Precisa de uma “mexida” mesmo no plano anual. Gerar um tema e todos fazerem ações nesse caminho. Você trabalha o 2º ano legal, mas no 3º ano não tem sequência. Rompe-se um trabalho que você havia implantado. [...] Na minha opinião eu acho que a escola deveria ter um norte geral desde o 1º ano “Vamos trabalhar isso”. Sei lá, dificuldade de aprendizagem, e ir até a 8ª série. Sempre se reunindo e sempre trocando. Não sei se é possível, mas eu não vejo isso acontecer. Agora inclusão principalmente, eu não vejo nada nesse sentido. (Laura, professora do 1º ano).

As falas das professoras sobre suas expectativas em relação às reuniões de planejamento refletem uma mudança no entendimento sobre os tempos escolares e as formas de organização que podem propiciar um melhor atendimento das necessidades dos alunos. Elas reconhecem o problema da não continuidade de planejamento de um ano para outro e o quanto isso interfere na prática. Nesse sentido Perrenoud (2004, p. 73) defende o planejamento coletivo como forma de estabelecer uma linha de trabalho coerente entre os docentes.

Se o sistema não associar deliberada e firmemente à gestão dos ciclos uma maior cooperação profissional, serão observadas com certeza, como hoje, descompartimentações mais ou menos audaciosas. Certas equipes irão constituir-se voluntariamente, investindo, infelizmente, uma parte de sua energia para “sobreviver” em uma ambiente que não é previsto para esse efeito, lutando a cada ano, por exemplo, contra modalidades de gestão do pessoal, que não concedem privilégio algum às equipes.

Vemos que as reuniões de planejamento ainda não superaram questões ligadas ao antigo regime seriado, embora já se encontre entre certos docentes uma clara concepção do que

verdadeiramente poderia ser um trabalho integrado que oferecesse elementos para a retomada do trabalho diferenciado com os alunos, assegurando a continuidade do processo educativo.

Será que na prática, esse planejamento proposto formalmente se efetiva? Qual a validade do planejamento feito nas reuniões? É o mesmo usado nas salas? Atende a todos os alunos?

Durante o período da pesquisa não foi observado o uso do documento feito nessa primeira reunião entre as professoras, seja nos horários coletivos, seja durante as aulas. Nas entrevistas as docentes revelaram que muitas sequer possuem esse planejamento, outras o copiaram por iniciativa própria, outras o consultam raramente. Também fazem uso de livros didáticos para orientar a abordagem dos conteúdos previstos para aquele ano.

O planejamento a gente fez no começo do ano, cada turma fez o seu. Eu tenho acesso porque eu ainda copiei, porque eu não sei como funciona aqui. Na outra escola a gente fazia com disquete então fica tudo lá no computador. (Carla, professora do 3º ano).

[O planejamento] é esse do começo do ano. Por exemplo, eu estou com um 3º ano do ciclo I. Eu acompanho os livros. Mas se eu vejo que a turma não acompanha, eu vou repetindo, eu vou insistindo com eles. Vejo onde está a dificuldade e torno a voltar. Eu não vou avançando, avançando, avançando só para cumprir o planejamento. (Ester, professora do 3º ano).

Às vezes, dentro da mesma atividade, às vezes numa atividade diferenciada, porque aquele que não consegue acompanhar de forma alguma, então você tem que partir do começo. E como eu tenho uma 2ª série, partir do começo é alfabetizar novamente. (Vera, professora do 2º ano).

As professoras revelam ainda que o planejamento efetivamente adotado não é estático e se adapta às necessidades dos alunos. À parte tantos instrumentos, as professoras consideram a

realidade da turma como parâmetro para sua prática e têm, com esta medida, introjetada, a necessidade de retomar o ensino a partir do estágio em que o aluno se encontra.

Embora certas práticas institucionais e as rotinas da escola reforcem a concepção tradicional do ensino, as exigências dos ciclos e a permanência dos alunos nas turmas que avançam passam a gerar novas práticas e reflexões. Provavelmente é a própria presença dos alunos, antes “descartados”, que pressiona os docentes no sentido de buscarem novas formas de atendimento.

Quando eu vejo que eles estão com muita dificuldade, que eles não estão alcançando o meu objetivo, aí eu reoriento. (Ester, professora do 3º ano).

Às vezes se consegue total e às vezes não consegue. Às vezes na hora, no meio do caminho, acontecem coisas que vai mudando. [...] Quando não estão dando certo, quando empaca, quando a sala começa a perder o interesse, quando você está dentro de um tema e o interesse começa morrer, eu “pulo fora do barco”. Mesmo que eu aborte [o planejamento da] semana. (Laura, professora do 1º ano).

Agora a gente estabelece aquela meta. Mesmo que ele não tenha atingido, ele vai para o próximo ciclo para atingir. Então a gente têm sempre aquele ponto de partida. Então ele parou naquele ponto, mas ele vai estar continuando. Então a idéia do ciclo é esta: o ponto de partida de cada um. E antes, na seriação, não. Porque você ia passando quem atingiu os objetivos. Não atingiu, fica. Hoje a gente têm essa “deixa” mesmo que o aluno passou mas ele tem que estar continuando daquilo que ele parou. A idéia é essa. (Carla, professora do 3º ano).

[O que me faz reorientar as atividades é] o nível da classe. Realmente é o conjunto das crianças, a vivências deles. Porque às vezes você não pode dar o que você planejou sendo que está completamente fora da realidade deles. (Vera, professora do 2º ano).

O planejamento é constante, ele muda diariamente. Com os ciclos, então... nossa! Porque o planejamento já não é mais estanque. Você não pega do livro, não pega de um plano de escola. Você vai elaborando o seu plano e ele requer mudança, não tem como. (Ivonete, professora do 4º ano).

É na prática, em sala de aula, que o currículo se efetiva e ganha novos sentidos, através das necessidades dos próprios alunos. Essa é uma realidade que se apresenta diariamente aos docentes.

É preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.123).

Para Tardif e Lessard (2007) a prática docente se faz mediante a compreensão dos tempos escolares.

[...] ao tentarmos compreender de que modo o ambiente do trabalho cotidiano dos professores rege suas práticas curriculares, verificamos que a aplicação dos programas depende concretamente das anormalidades e variações mais ou menos consideráveis que surgem entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem, o tempo formal e o tempo real, o tempo da instituição e o do indivíduo, o tempo coletivo dos grupos e o tempo pessoal das crianças que estão aprendendo. (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 222).

Dentro da E.M.E.F. “Profª Maria Couto” as professoras vêm buscando formas de atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Elas afirmam que o trabalho que cada uma assume individualmente em suas salas nem sempre consegue atingir a todos, mas tampouco é possível ignorar a presença e as dificuldades desses alunos. Sem contar com um planejamento específico para eles, elas tentam contornar os problemas apresentados.

Ester afirma que o planejamento realizado no início do ano é feito para os alunos que acompanham e que, em meio às dificuldades, tenta proporcionar um trabalho diferenciado com os que não aprendem no mesmo “ritmo” que os demais. O atendimento diferenciado àqueles com dificuldade pode ser apreendido pelos alunos como estigma que os leva a se sentirem

discriminados, o que torna mais difícil a abordagem do professor e aumenta a necessidade de encontrar formas de trabalho que dêem oportunidades de participação e de expressão às crianças com diferentes capacidades, habilidades e interesses. Talvez ela não tenha encontrado a maneira mais apropriada de superar os problemas enfrentados por essas crianças, mas pelo seu relato nota-se seu esforço na tentativa de atender a todos.

A gente planeja para os alunos daquele nível. E também não tem muito como trabalhar com os alunos com dificuldade. Eu procuro trazer coisas diferenciadas para eles, coisas de 1ª série, mas a maioria não quer. “Ah, professora, eu não quero fazer isso, não. Quero fazer igual a dos outros”. Daí dificulta mais. Eu trago coisa mimeografada para eles, diferente, passo no caderno [...] (Ester, professora do 3º ano).

Bom, a gente trabalha o planejamento aqui da escola. Você tem que ter mais ou menos o conteúdo e aqueles que têm dificuldades você trabalha paralelamente. (Vera, professora do 2º ano).

[...] essa possibilidade de isso [propostas de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem] existir é da gente mesmo que está ali no dia-a-dia, na sala de aula. A gente que se preocupa, o professor, com essas crianças que não estão conseguindo acompanhar. É a gente que faz tudo mesmo, porque nunca existe um planejamento especial, uma preocupação especial. (Carla, professora do 3º ano).

Sacristán e Gómez (1998, p. 194) vêem o trabalho diferenciado como um dos grandes desafios para o ensino obrigatório:

A escolaridade obrigatória para alunos/as social e pessoalmente heterogêneos exige variedade de atividades para dar oportunidade a diferentes interesses, ritmos de aprendizagem e formas de aprender. Variedade que pode permitir a oportunidade de desenvolvimentos diversos em objetivos e conteúdos comuns a todos, acolhendo distintas peculiaridades.

Com maior inclusão de crianças no ensino público e a garantia de realização do percurso escolar através dos ciclos, aumenta-se a proporção de alunos com dificuldades de

aprendizagem nos diferentes anos do ensino fundamental. Esse tema será retomado, mas no momento é importante ressaltar as implicações da permanência desses alunos na escola e a forma como é feito o planejamento do ensino. Nesse sentido, o trabalho docente se vê diante de novas situações e da necessidade de buscar caminhos para atender a esses alunos.

Como estamos trabalhando em escolas com ciclos, em princípio temos mais tempo e um modo de funcionar que pode e deve ser mais flexível para atender à diversidade. Esse tempo não significa deixar a criança entregue aos seus próprios recursos [...]. É antes um tempo de enriquecimento deliberado da experiência em suas mais diversas formas, para que se criem condições objetivas para que o aluno consiga “dar a volta por cima” das dificuldades. (BARRETTO, 2007, p. 4).

Outros instrumentos de planejamento, alguns ligados a mecanismos de controle por parte da coordenação pedagógica, também foram adotados na escola. A elaboração de um semanário às segundas-feiras, dentro do horário coletivo, é um deles. Com base em um modelo que segue as orientações curriculares da prefeitura e a carga horária de disciplinas por semana, além de atividades sugeridas pela coordenação pedagógica (representando orientações da rede)²⁶, os professores assumiram o compromisso semanal de, a partir do diálogo com os colegas, elaborar o semanário e entregar uma cópia à coordenação pedagógica. Na prática, as professoras não se mostraram satisfeitas com essa medida, já que ela representava uma espécie de “vigilância” da coordenação pedagógica em relação ao que era proposto para as aulas. Estas questionaram em alguns momentos o grande volume de atividades que deveriam ser realizadas na semana e argumentaram que pouco do que estava escrito se concretizava pelas próprias imprevistos do dia-a-dia. Essa rotina de planejamento e entrega do semanário à coordenadora

²⁶ Compunham o semanário as aulas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes, além de atividades de leitura compartilhada, hora da novidade, roda da conversa, roda de jornal e roda da curiosidade.

desagradava grande parte das docentes. Praticamente todas as professoras do 3º turno estavam atrasadas na entrega.

Também foi pedido pela coordenação pedagógica que os professores tivessem um caderno volante nas salas. Esse é um artifício usado há muitos anos e retomado na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” para ter acesso ao que o professor registra das aulas. Consiste em um caderno semelhante ao dos alunos em que, a cada dia, um deles era escolhido para registrar suas atividades. Dessa forma, quando o caderno era consultado, era possível ter acesso ao que o professor trabalhou na aula.

No entanto, foram encontradas algumas contradições dentro das orientações da coordenação pedagógica da escola. Conversando sobre o tema “registro”, a coordenadora Débora sugeriu que as professoras fizessem uma espécie de dinâmica na ocasião da reunião de pais, iniciando-a com uma poesia ou história e, a partir dela, estabelecessem uma conversa com eles. Assim, ao final da conversa, se demonstraria aos pais que eles poderiam aprender com essa atividade e que não somente por meio da cópia realizada da lousa é que se aprende. Segundo a coordenadora, isso ajudaria a compreensão dos pais de que uma boa aula não deve apresentar necessariamente cópias e exercícios escritos. Pergunto então por que impor o uso do caderno volante como demonstrativo das aulas, se o registro escrito não revela todas as dimensões das atividades realizadas? Da mesma forma que o semanário, os cadernos volantes das professoras do 3º turno não foram consultados em nenhum momento pela coordenadora pedagógica no ano da pesquisa.

Não foram observadas na escola razões objetivas para a adoção do semanário ou do próprio caderno volante pela coordenadora, embora o argumento apresentado por ela tenha sido de que esses instrumentos poderiam propiciar a reflexão sobre o trabalho realizado em aula levando à melhoria do ensino. No entanto, não se observaram situações ou falas positivas das

professoras em relação ao uso de ambos instrumentos. No fundo, sua utilização parecia apenas mais uma obrigação burocrática que as docentes se conformavam em realizar, abrandando os questionamentos no decorrer do ano.

De forma geral, o tema do planejamento mais flexível e a sua importância para a efetivação do processo de escolaridade nos ciclos apresenta-se cada vez mais forte no discurso das professoras. No entanto, na prática, ele ainda parece longe de se concretizar, como forma de promover uma reflexão constante de todos os membros da unidade escolar sobre o desenvolvimento dos alunos e propor medidas de intervenção a serem tomadas. Percebe-se que alguns docentes ainda desconhecem as implicações maiores do currículo no regime de ciclos, ainda que adotem iniciativas que visem a superação das dificuldades dos alunos, redirecionando constantemente o trabalho em sala de aula. Neste contexto, a fragmentação de seu trabalho mostra-se como um problema ainda não superado.

5.2 O trabalho coletivo como facilitador do processo de ensino

Com a intenção de propiciar a construção de novos significados para os tempos e espaços escolares, os ciclos têm como uma de suas primícias a organização do trabalho de forma a integrar e possibilitar a participação da comunidade escolar. Isso se dá por meio da elaboração coletiva do projeto político – pedagógico da escola, compartilhando idéias e efetivando ações. É de importância, para tanto, a criação de condições para superar a segmentação herdada do regime seriado, a qual determina que professores, individualmente, se responsabilizem pela aprendizagem dos alunos de “sua” turma durante o ano letivo, contando apenas com a orientação

do coordenador pedagógico como forma de unificar o trabalho docente na escola. Vimos que essa mediação nem sempre é realizada da maneira esperada.

A coletividade é algo instituído nas escolas, mesmo antes dos ciclos. A sala dos professores sempre representou um espaço próprio de troca de experiências, impressões e críticas. Grupos de afinidades e perfis semelhantes são formados em diferentes ambientes de trabalho. A idéia de se pensar o coletivo de maneira planejada e intencional, parte do pressuposto de que essa troca é enriquecedora para o processo de ensino, proporcionando a melhoria da qualidade do trabalho. Ela deriva da constatação de que as reformas, se não envolverem os atores sociais nos seus propósitos, não conseguem efetivar-se (PERRENOUD, 2000). A instituição de horários coletivos buscou propiciar e incentivar essa interatividade dos professores, por considerar que o trabalho com os alunos precisa ser amplamente compartilhado na escola.

Se a equipe tratar os problemas coletivamente, dará para si mesma uma chance de compreender melhor os fracassos e suas causas e de encontrar estratégias de atendimento que uma pessoa sozinha não poderia conceber, não por falta de boa vontade, mas porque está fechada em sua própria visão do mundo e envolvida em uma história relacional e didática com certos alunos. Sem que cada um conheça e acompanhe igualmente todos os alunos inscritos no ciclo, a equipe se organiza para discutir casos difíceis e construir coletivamente estratégias, que a seguir serão operacionalizadas por um ou por outro. (PERRENOUD, 2004, p.146).

Um período institucionalizado para o trabalho coletivo dentro das escolas municipais de São Paulo é constituído pelos horários destinados à realização dos Projetos Especiais de Ação (PEAs). Os professores que têm jornadas JEI e JEA podem participar de grupos com horários fixos na semana, com o objetivo de realizar esses projetos, relacionados à formação docente e ao trabalho com os alunos.

No geral, entre as professoras do 3º turno da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, existe um bom clima de trabalho. Muitas delas já se conhecem de outras experiências nesta e em outras

escolas e, em sua maioria, compartilham a vivência no cargo de professor adjunto. A sala em que se desenvolviam os PEAs era um espaço de relato de experiências, descobertas e troca de atividades, gravuras e textos entre as participantes, de forma aberta e consentida pela coordenação pedagógica. Isso também acontecia entre as professoras de diferentes anos e era comum uma atividade de 4º ano ser usada pelas professoras de 2º e 3º anos, alterando-se o seu grau de dificuldade.

As histórias passadas em sala de aula eram assuntos importantes nos horários coletivos. As práticas pedagógicas e os relatos sobre a indisciplina dos alunos constituíam temas freqüentes das discussões. Nessas ocasiões algumas trocavam livros entre si, traziam material de outras escolas em que trabalhavam, trocavam atividades das matérias. As professoras também conversavam sobre situações do seu dia-a-dia como trabalhos manuais, receitas, programas de TV, cuidados com os filhos, dicas de compras, entre outros.

O que é trocado de fato mesmo no dia-a-dia? Normalmente as reclamações... [risos] ...os problemas, os alunos problemas, as situações difíceis que acontecem no dia-a-dia na escola. É mais uma questão de desabafo, mesmo. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

As dificuldades dos alunos, pais, família. Geralmente uma professora já conhece, já sabe, já conhece a comunidade. São compartilhadas as atividades, as leituras [...] (Laura, professora do 1º ano).

Diferentemente do que ocorre nas reuniões oficiais de professores, é nos horários coletivos de elaboração dos PEAs que as docentes efetivamente compartilham opiniões e discutem o trabalho realizado nas salas de aula.

Eu acho que às vezes a direção e a coordenação acabam ficando um pouco de lado dessas discussões. Mas entre os professores eu acho que há [discussão sobre o que está sendo trabalhado nas classes]. (Carla, professora do 3º ano).

Da mesma forma que no processo de elaboração do planejamento anual, as professoras acreditam que deveria haver maior participação da coordenação pedagógica e da própria direção nos horários de trabalho coletivo. Muitas decisões passam pela aprovação dessas instâncias e a ausência da coordenadora pedagógica e dos membros da direção dificulta a comunicação interna. Mesmo com a designação da professora Renata como segunda coordenadora pedagógica da escola, esse distanciamento parece não ter sido superado. Ainda que se encontrasse na escola, Renata passava boa parte do horário coletivo resolvendo questões de emergência sobre alunos, pais e professores do 2º turno, concomitantemente ao período em que era realizado o horário coletivo do grupo de professoras da pesquisa.

Laura não leciona no 3º turno, participando de outro grupo de PEAs. Ela afirma que é nesse pequeno grupo de professores que a discussão sobre a prática realizada em sala de aula acontece. Indagada sobre a realização de propostas de atividades de trabalho com alunos com dificuldade, ela responde:

Sim, mas não no coletivo do todo da escola, mas no coletivo mais restrito. No coletivo mais restrito, sim. “Como você vai fazer?”, “O aluno está se apresentando assim...” (Laura, professora do 1º ano).

Nesse sentido, as impressões sobre o trabalho coletivo dentro da escola eram diversas.

Nosso 3º ano está bem unido. A gente se dá bem, troca sempre idéias, estamos sempre juntas. (Carla, professora do 3º ano).

Eu acho que o trabalho coletivo está deficiente, apesar da gente ter ótimos profissionais. Mas como cada um trabalha por si, o coletivo falha porque não se conhece o que o outro faz. Então não tem a unidade. Eu acho falho nesse sentido. Acho que o trabalho coletivo está defasado. (Lívia, professora do 4ºano PIC).

[...] Inclusive nós passamos as mesmas lições... Parecidas, não é? Uma passa para a outra e a outra para a outra. Então, é um grupo unido.[...] Eu avalio [o trabalho coletivo]: bom. Não digo excelente porque nós não conseguimos fazer milagres, mas é bom. (Ester, professora do 3º ano).

Uma profissional empurra para a outra. A outra empurra para a outra. Aí passa a ser uma jogada de dominó. (Helena, professora do 4º ano).

Ai...[o trabalho coletivo] está fraco. E não é por falta de horário. Horário tem, sala disponível também tem. Eu acho que também é muito fácil colocar a culpa na coordenadora. Apesar que ela é a coordenadora, mas eu acho que estou sentindo uma falta de empenho de todos, da equipe técnica, da coordenação e da docência também. E dessa docência eu também faço parte. Então, fica difícil eu também não me incluir nisso. (Ivonete, professora do 4º ano).

Pode-se notar, analisando os comportamentos e as avaliações das professoras sobre o trabalho coletivo, que a interação entre elas está relacionada a afinidades existentes entre as participantes. Da mesma forma, as professoras que tiveram muitas faltas nesses horários, ou não têm um relacionamento mais próximo com as demais colegas (ambos os casos de Helena e Ivonete), mostram uma visão mais negativa em relação ao trabalho coletivo.

Lívia acredita que o trabalho entre as professoras está defasado pela falta de unidade entre elas. A integração entre os membros da equipe pedagógica não pode depender exclusivamente da vontade de seus membros de realizá-la, colocando as afinidades pessoais como ponto fundamental para que haja essa prática. Esse trabalho de integração precisa ter um lugar institucional mais definido. Dentro de um coletivo profissional, espera-se que essa relação

se dê por outros meios que não a mera vontade ou iniciativa dos professores, o que não tem sido estimulado pela coordenação pedagógica.

Entre as opiniões positivas e negativas em relação ao trabalho coletivo da escola, percebeu-se que as docentes compartilham o sentimento de incerteza trazido com os ciclos e tentam conjuntamente encontrar respostas para suas dúvidas. Geralmente estas recaem sobre o “como ensinar” num regime de ciclos. Seus questionamentos parecem, para algumas, uni-las num mesmo objetivo, criando um espaço de aprendizagem mútua, entre acertos e erros. Para Tardif (2002, p. 50) “essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele”.

O regime de ciclos trouxe com ele diferentes questões a serem interpretadas e superadas pelos docentes. Sem uma orientação mais específica sobre como realizar esse trabalho, os docentes se vêem diante de uma realidade que exige respostas para questões vitais dentro do trabalho cotidiano. Tardif (2002, p. 49 – 50) trata da atitude docente em uma realidade que demanda a interpretação e a tomada de decisão:

Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente, um caráter de urgência.

As práticas construídas entre as docentes traduzem muitas contradições, segmentação e descompassos na perspectiva de um ensino para todos. No entanto, constituem uma construção original que as vem educando a partir de suas dificuldades e vivências anteriores. Talvez, com a mediação do coordenador pedagógico no sentido de captar as dificuldades e avanços alcançados e subsidiar uma reflexão teórica sobre as ações construídas, pudessem ser obtidos resultados mais

concretos. Para Perrenoud (2004, p. 147), o trabalho coletivo pode servir como um simplificador das dificuldades enfrentadas pelos docentes:

A pluralidade dos olhares intervém, às vezes, no início, quando o problema se instala, antes que se busquem soluções. Frequentemente acontece de uma elaboração coletiva do problema simplificá-lo, até mesmo fazê-lo desaparecer, porque uma equipe constrói a realidade diferentemente de cada um de seus membros individualmente e se sente, em geral, menos desamparada e menos angustiada.

A sensação obtida na pesquisa de campo é de que sempre que o horário coletivo era direcionado pela coordenadora com uma atividade como vídeo ou leitura, os ânimos eram controlados e todos se sentiam mais entediados com a atividade. A questão não é o fato dessas atividades serem dirigidas, porque em momentos de decisão como traçar normas disciplinares, planejar atividades, organizar festas e outros afazeres de interesse das professoras e dos alunos, havia grande empenho em realizá-los. Quanto mais desconectadas eram as atividades em relação às necessidades emergenciais da escola, menor era o interesse em executá-las.

Acredito que o fato de a escola possuir menos salas e, conseqüentemente, menos professores, facilitava a comunicação e interação entre as docentes do 3º turno. Não era difícil receber a visita de alunos de outras professoras na sala de aula para mostrar um trabalho realizado ou convidar os alunos dos outros anos para aprender com eles a brincar com um determinado jogo. Observou-se ainda a realização de confraternizações entre as salas em ocasiões festivas, como no carnaval, na festa do dia das mães, na homenagem à patrona da escola, ou na festa junina. Apesar da dificuldade de organizar um número maior de alunos para participar dessas atividades, ainda sim, as professoras demonstravam disposição de realizá-las. Mesmo em pequenas manifestações, percebeu-se o interesse de algumas professoras em integrar as turmas e compartilhar os avanços de suas salas.

Percebe-se que a garantia de horários destinados ao trabalho coletivo tem se refletido numa melhor relação entre os docentes e a socialização de práticas, materiais, dúvidas e possíveis soluções para os problemas enfrentados. Essas trocas têm partido da própria iniciativa dos docentes de compartilhar, entre aqueles que possuem mais afinidades e interesses, suas vivências e conhecimentos construídos na prática do ensino em ciclos. No entanto, é visível que esse espaço poderia ser melhor aproveitado com um trabalho consciente de integração das ações docentes com o objetivo de desenvolver mais articuladamente o currículo nos diferentes anos do ciclo, como forma de otimizar o percurso escolar dos alunos.

5.3 A avaliação da aprendizagem e a dinâmica de retenção e promoção dos alunos no ciclo I

Como vimos, a implantação dos ciclos pressupôs alterações profundas nos elementos que permeiam a prática docente. A revisão dos princípios de promoção, retenção e da própria avaliação trouxe grandes incertezas para os professores. Afinal, se os alunos são automaticamente promovidos em determinados anos dos ciclos, para quê avaliá-los?

A avaliação a serviço dos ideais da escolaridade obrigatória [...] não tem como missão classificar, hierarquizar, selecionar ou reprimir; não deveria reprovar ou aprovar. Deve ser entendida como um diagnóstico a serviço das necessidades de conhecimento do aluno/a. Mas, como acontece com muitas outras idéias, as práticas dominantes que configuram as instituições e a mentalidade do professorado, o controle que as instituições escolares devem impor ao comportamento dos alunos/as, a importância da titulação que a instituição dá para a vida social, são realidades concretas que impedem aquele ideal. A reforma das práticas de avaliação é consubstancial à aspiração básica que o ensino obrigatório sustenta. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 195).

A avaliação da aprendizagem ganha novo sentido quando inserida numa organização em ciclos. Se dentro de um regime seriado a escola calcava-se num padrão de qualidade centrado na seleção dos melhores alunos, em uma proposta de educação inclusiva como a dos ciclos, o instrumento da avaliação passa de “fim” para “meio” do processo. Ao invés de selecionar os melhores alunos para seguirem o percurso escolar, garantindo hipoteticamente dessa forma um melhor nível de aproveitamento, o princípio de avaliação passa a ser o de diagnosticar problemas e avanços para o redirecionamento das ações e a realização de intervenções mais eficazes, visando a aprendizagem de todos. No entanto, como aponta Jacomini (2002), os docentes da rede pública municipal de São Paulo, de uma forma geral, não receberam as modificações acerca do processo de promoção e retenção dos alunos de forma positiva:

Os professores compreenderam a promoção continuada como um mecanismo de desvalorização do seu trabalho, que estava, essencialmente, calcado na avaliação seletiva. O norteador do trabalho do professor não era criar as condições para que todos os alunos aprendessem, mas selecionar por meio da reprovação aqueles que não aprendiam a contento. Ao tirar o instrumento de seleção – a reprovação –, o ensino e a avaliação perderam o sentido para o professor, e ele passou a imputar aos ciclos a responsabilidade pela falta de qualidade no ensino municipal. (JACOMINI, 2002, p.216).

Quando se altera uma forma de organização tão consolidada, como foi a seriação no sistema de ensino público da cidade de São Paulo, e adota-se uma organização com princípios inovadores como é o caso dos ciclos, torna-se impossível manter velhas práticas, ainda que os atores sociais envolvidos não acreditem que a nova proposta seja a mais adequada. É certo que a insatisfação por parte de alguns dos docentes em relação aos ciclos pode começar a ser explicada pelo seu processo de implantação. No entanto, após a comunidade escolar ter de trabalhar nessa nova forma de organização da escola, as antigas práticas, fundadas num regime seletivo, não encontram mais sentido na estrutura atual, da maneira como operavam então. Hoje, alunos e pais

já têm consciência do atual processo de promoção e retenção desde a sua entrada na escola. Que argumentos o professor terá diante dessa realidade? Se antes os alunos eram motivados ao estudo pela nota e pela ameaça da reprovação, como o professor conseguiria manter velhas práticas dentro do regime atual?

Em conversa informal na sala dos professores, Renata, que lecionava para uma turma de 3º ano, tece comentários sobre uma reportagem da revista “Veja” a respeito dos impactos do construtivismo no sistema de ensino brasileiro e diz:

Antigamente se metade da sala não aprendia, a culpa era do professor. Agora os professores que não são comprometidos (e não são poucos) não se importam porque todos vão passar do mesmo jeito. E o professor do 4º ano que se ferre. (Renata, professora do 3º ano).

Primeiramente Renata coloca a questão apontando como os ciclos levaram ao descompromisso de muitos professores em relação ao seu trabalho em sala. Essa fala não é uniforme entre os professores. O que parece prevalecer é que a reprovação era muito valorizada no regime seriado também pelo professor. Em alguns casos, os professores que aprovavam mais alunos eram reconhecidos como bons professores. Com a retirada da seleção por meio do impedimento de reprovar, segundo Renata, os professores perderam esse sentido de ensinar e agora não têm trabalhado com tanto afinco com o objetivo de educar todos os alunos. A figura do professor de 4º ano é um elo importante nesse discurso. Se antes, ele era quem escolhia a turma pelo alto crivo de seletividade (afinal, alunos da antiga 4ª série já haviam passado por pelo menos três processos de seleção, além do que se acreditava que esse professor tinha maior domínio das diferentes áreas do conhecimento), atualmente as turmas de 4º ano têm sido as últimas a serem escolhidas nos processos de atribuição de aulas. Isso porque, no primeiro ciclo do ensino fundamental, esse é o único ano em que se reprova o aluno. Então, segundo a lógica de Renata,

aquele aluno que teoricamente passou três anos com professores não dedicados ao trabalho, tem agora um ano para ter contato e se apropriar do conteúdo esperado para o final do ciclo I. Assim, recai sobre a figura do professor do 4º ano a responsabilidade pelas reprovações. Outro agravante no trabalho com o 4º ano é a presença de alunos que chegam sem saber ler e escrever, o que altera sensivelmente a abordagem do currículo nessa etapa.

Aqui cabe esclarecer uma questão. Há um discurso muito recorrente entre os professores segundo o qual os alunos de hoje “não são mais como os de antigamente”. Alegam que o descompromisso atingiu também os alunos e estes chegam com déficits em sua formação no 4º ano porque não têm estímulo para aprender. É certo que os ciclos atingiram e modificaram o comportamento dos alunos muitas vezes de forma negativa. Mas a verdade é que esses alunos jamais chegariam ao 4º ano senão pelo regime de ciclos. Provavelmente, pelo seu desajustamento à antiga estrutura e após algumas reprovações, teriam se evadido já nas séries iniciais. Assim, a progressão de alunos com defasagens de aprendizagem no 4º ano não revela tão somente o descompromisso em relação a eles nesse nível de ensino, mas é o resultado da inclusão de alunos que possuem problemas diversos e que agora têm garantido o seu direito de prosseguir na escolaridade. É essa a questão que os ciclos colocam: como trabalhar as dificuldades desses alunos proporcionando um ensino de qualidade?

Não se compreendeu que a organização em ciclos propunha romper com os mecanismos de seleção e exclusão e construir outro eixo organizacional da educação escolar – o ensino e a aprendizagem – para garantir o direito do ensino fundamental à população. (JACOMINI, 2002, p.216).

Renata também relata um episódio interessante sobre a compreensão que a comunidade escolar tem da avaliação: “Outro dia duas mães me perguntaram por que eu iria dar prova se já não repete mais de ano”.(Renata, professora do 3º ano).

As falas de Renata refletem uma atitude encontrada algumas vezes entre os professores e a comunidade escolar de modo geral. O mesmo sistema que privilegia professores que não se comprometem com o trabalho, condenaria aqueles que ainda tentam retomar o valor do estudo e a dedicação dos alunos. Ela detecta inicialmente uma falta de compromisso dos próprios professores que, diante da impossibilidade de retenção em determinados anos do ciclo, acabam por não direcionar suas ações com vistas a intervir fortemente no processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades. Outro aspecto percebido na segunda fala é o reflexo dessa postura em alguns pais, que igualmente não reconhecem, na proposta de ciclos, sentido para avaliar os alunos. Também se percebe que Renata considera a avaliação periódica formal, conhecida como prova, como elemento importante no processo de avaliação e, ainda que use outros mecanismos, este segue sendo mais valorizado em relação aos demais.

O desafio atual é desenvolver um trabalho pedagógico que possa garantir melhores resultados no processo de escolaridade para o aluno com o novo perfil que o regime de ciclos permite incluir hoje nas salas de aula, de modo que eles tenham acesso a conteúdos básicos mínimos para uma formação significativa em seu contexto.

[...] se os ciclos forem concebidos, antes de tudo, como meios de fazer com que um número maior de alunos aprenda, essa ambição tem de reger a reflexão sobre a avaliação. Não basta adaptar as rotinas existentes às exigências de funcionamento de um ciclo e de uma gestão de percursos plurianuais. O desafio é otimizar as aprendizagens graças à avaliação formativa, instrumento privilegiado de uma pedagogia diferenciada e de uma individualização dos percursos. (PERRENOUD, 2004, p.113).

Uma falha encontrada entre alguns docentes, e apontada por Renata, é o descaso com a aprendizagem nos anos que antecedem o 4º ano, o que concentra nos professores do final do ciclo a responsabilidade de avaliar um processo iniciado há quatro anos. Na prática essa avaliação é feita num conselho de professores do 4º ano, realizado nos moldes do regime seriado, buscando

reter ao final do ano letivo aqueles que não estão aptos, a partir de critérios estabelecidos pelos docentes e desconsiderando muitas vezes o percurso escolar dos alunos nos anos anteriores. Analisando a fala dos professores, observa-se que os critérios para a realização de conselhos variam entre o domínio da leitura e a escrita, o conhecimento das quatro operações, ou o próprio comportamento do aluno.

Geralmente a gente têm uma meta. Então o aluno tem que dominar as quatro operações e ter uma boa leitura, uma boa escrita, mesmo tendo erros ortográficos. Mas ele tendo uma boa escrita, uma boa leitura e fazendo as quatro operações, tendo esse domínio lógico, geralmente ele já está apto para ir para o 5º ano. (Carla, professora do 3º ano).

Vão para a 5ª somente os alunos que sabem ler, escrever e interpretar textos. Que é o principal de Português. Na Matemática, as quatro operações. [...] Às vezes, tem aluno que você acha que não deve passar, mas aí a coordenadora pedagógica olha, você leva a avaliação deles e mostra para a coordenadora. Ela olha, às vezes, e acha que ele tem condições e aí os outros colegas também olham e acham que tem condições. Aí você passa o aluno. E aluno que já foi reprovado 3, 4 vezes, às vezes é “inclusão”²⁷, também passa, mesmo não sabendo, não tendo domínio de tudo isso. Ele passa. “Inclusão” não vai conseguir e ele tem o direito de passar pela escola. Então são avaliados vários aspectos. (Ester, professora do 4º ano).

Ester toca numa questão cada vez mais freqüente nas escolas públicas: a presença de alunos com necessidades especiais. A falta de estrutura de atendimento a esses alunos e impasses sobre como proporcionar um trabalho pedagógico que contemple suas possibilidades e seu desenvolvimento individual, desperta muitas dúvidas entre os docentes. Na avaliação, eles ainda são reprovados algumas vezes, antes do diagnóstico médico ou da constatação dos docentes de que não “irão além daquilo”; é quando eles passam para o ciclo II.

Na E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, o conselho de ciclo realizado em 2005 recebeu muitas críticas dos professores do ciclo I de 2006, e foi considerado responsável pela

²⁷ Aluno portador de necessidades especiais.

permanência de determinados alunos no ciclo I que teriam causado uma série de problemas ligados à aprendizagem e comportamento das turmas.

Veja-se o exemplo de Leonardo, aluno do 4º ano, 14 anos, conhecido na unidade escolar pelo comportamento inadequado, como a saída não autorizada da sala de aula, a entrada na sala de outros professores, vocabulário indesejável, desrespeito a colegas e funcionários e furto de objetos de alunos e professores. Conversando sobre Leonardo, sua professora afirma: “Eu não sei o que esse menino está fazendo na 4ª série. Ele sabe ler. Peguei um texto de História e ele leu fluentemente. Tenho certeza de que ele está melhor que muitos alunos da 5ª série”. (Helena, professora do 4º ano).

Segundo a professora, o fato de saber ler seria suficiente para que o aluno fosse promovido do ciclo I para o ciclo II. Há também uma outra idéia de que há alunos no 1º ano do ciclo II (que corresponde à antiga 5ª série) que podem não ter condições para acompanhar as aulas, por não terem domínio da leitura. Alguns professores reprovaram alunos por indisciplina e a justificativa era de que não produziam registro escrito. Muitas vezes a reprovação é considerada um “castigo” aos alunos não disciplinados ou que “não fazem nada”, apesar de terem conhecimento do conteúdo tratado nas diferentes áreas. Espera-se que no ano seguinte eles correspondam tanto no comportamento como nos desempenhos previstos para um aluno de 4º ano. Não obstante o que ocorre, na realidade, é que eles costumam voltar ao 4º ano mais indisciplinados, revoltados pela retenção, sem estímulo para aprender e, sendo mais velhos, influenciam o comportamento dos demais alunos, formando pequenas “gangs” na escola. A sua defasagem em relação aos colegas da turma de origem aumenta e as oportunidades de sucesso na escola se tornam cada vez menores.

Até na sala do PIC ficaram crianças repetentes, mas repetentes por causa de disciplina, por não ter um caderno para avaliar. Mas, na minha opinião, não era nem para ele estar nem na 4ª. Era para ele estar na 7ª série. Então foi assim “jogado” mesmo. “Ah, fulano é repetente? Joga no PIC”. Não quiseram saber, não quiseram pegar o aluno que repetiu por bagunça, por não ter como provar que ele sabe. Exemplo: o Leonardo, o Marcelo, o André. (Helena, professora do 4º ano).

Bernard Lahire (1997), em pesquisa com alunos de meios populares na França, aborda o tema da avaliação dos professores em relação aos alunos que apresentam problemas de comportamento (são inquietos, indisciplinados, rebeldes). Ele afirma que é freqüente que alunos que cumprem as exigências cognitivas sejam retidos pelo seu comportamento indesejado.

Seja qual for a matéria, seu comportamento permanecerá o mesmo, o que faz com que certos professores achem que eles “não se interessam por nada”. Porém, é a forma escolar de aprendizagem, não importa o domínio considerado, que parece estar sendo rejeitada pelas crianças. (LAHIRE, 1997, p. 68).

Em maio foram realizadas avaliações escritas para a reclassificação de Leonardo e outros colegas de sua turma a fim de que estes pudessem ir para o 1º ano do ciclo II. Leonardo e os demais não apresentaram bons resultados nessas avaliações e parte das professoras sugeriu que fosse feita nova avaliação que “amenizasse” o grau de dificuldade dos exercícios, permitisse a troca de informações e que, inclusive, as professoras os auxiliassem nas respostas. A intenção clara das docentes era “reparar” o erro do ano anterior, em vista do comportamento indesejado dos alunos. Promovendo-os ao ciclo II, passariam assim o problema para outra esfera. Algumas professoras acreditavam que, estando junto com os alunos de sua idade e após haverem passado pela “humilhação” de ter freqüentado por alguns meses as aulas no 4º ano, eles estariam mais “retraídos”, não retomando alguns de seus comportamentos indesejáveis.

À parte as estratégias usadas pelas professoras, a coordenação pedagógica demonstrou pouco interesse em reclassificar esses alunos. Numa atitude pensada, não deu grande atenção ao

fato até que, quando finalmente foram realizadas as avaliações (final do mês de maio), comunicou aos professores que o prazo para reclassificações já se havia esgotado.

Em contrapartida aos casos de reprovações “forçadas”, Renata afirma que no ano passado, quando trabalhou com o 4º ano, muitos alunos foram promovidos contra sua vontade. Ela disse ter feito relatórios para justificar as reprovações, mas eles foram aprovados pelo conselho. Vemos que os critérios variam entre os professores.

[O conselho do ano de 2005] foi traumático porque os alunos sem condições, eu tive que deixar ir porque fazia três anos que eles estavam no 4º ano. Eu não concordava. O sistema disse que tinha que seguir a turma. Teve até uma desavença com uma professora que me substituiu quando eu tirei licença e que tinha dito para o aluno que ele estava aprovado. Eu tenho até medo de saber o que ele está fazendo agora. Tenho consciência pesada porque sei que ele não vai acompanhar. (Laura, professora do 1º ano, que lecionou no 4º ano no ano anterior).

Os processos de retenção de alunos ao final do ciclo I parecem ainda constituir um dilema entre os professores. Com a fragmentação curricular e as falhas no trabalho coletivo da escola, o processo de avaliação não tem considerado devidamente o percurso dos alunos e seus avanços. Tampouco tem sido usado como instrumento para redirecionar as ações da escola, embora tenhamos observado o empenho das docentes em replanejar suas práticas a fim de atender melhor os alunos com dificuldades. Os critérios de avaliação variam e vão de domínios básicos de leitura, escrita e operações matemáticas, até o comportamento dos alunos que, como elucida Lahire (1997), reflete muitas vezes a incapacidade da própria escola de lidar com eles. Analisando a fala das docentes, muitas se mostram insatisfeitas tanto pela retenção como pela promoção de alunos nos conselhos de escola, o que parece mostrar que a avaliação, para elas, é uma questão que deve ser resolvida no âmbito restrito da relação do próprio professor com seus alunos.

Vejamos como a avaliação se dá nos demais anos do ciclo e quais as mudanças observadas em relação ao modelo adotado no regime seriado.

No final do mês de junho foi realizada uma reunião, com dois horários (como nas reuniões de planejamento) entre os docentes, com o objetivo de realizar os conselhos de cada ano do ciclo. Na prática, representaria a reunião de professores em torno das avaliações e trabalhos dos alunos, para atribuir-lhes um conceito individual pelo seu desenvolvimento no semestre. Outra prioridade era colocar em dia os diários de classe, pois o prazo era de dois dias para entregá-los à coordenação pedagógica. Nesse dia a supervisora de ensino compareceu à escola ocupando as duas coordenadoras pedagógicas em assuntos que não estavam relacionados à reunião. Dessa forma, Renata, que já havia assumido o cargo de coordenadora pedagógica, passou informações técnicas sobre o preenchimento dos diários e pediu para que fosse feita uma avaliação (que representaria o conselho) de cada aluno, colocando características deles e os conceitos, no caso dos alunos que haviam obtido “não satisfatório” (NS)²⁸. Havia uma lista com o nome dos alunos e o espaço de meia linha para escrever a avaliação sobre cada um deles. Características como bom, fraco, atento, com dificuldade, caprichoso, inteligente, etc, foram usadas, julgando assim o comportamento e, em casos negativos, o aproveitamento dos alunos. Outra reunião foi realizada no mês de outubro e consistiu em destacar para a coordenadora os alunos com mais dificuldades, para que fosse feito um registro da escola. Mais uma vez se observa que a oportunidade de realizar um trabalho coletivo significativo com os professores foi perdido. Localizados na mesma sala, mas cada um realizando sua apreciação individualmente, vemos que o sentido de coletividade dos professores e de continuidade em relação aos

²⁸ Com a adoção dos ciclos, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo adotou como conceitos de avaliação dos alunos os termos: plenamente satisfatório (P), satisfatório (S) e não satisfatório (NS).

conhecimentos construídos pelos alunos no decorrer dos anos dos ciclos não é valorizado nesse tipo de reunião, sendo atribuída a cada docente a responsabilidade pela avaliação de sua sala.

Todas as professoras pareciam estar atrasadas com a entrega de diários e a correção de avaliações. Carla, em meio aos diversos trabalhos de alunos para corrigir, confessou: “Primeiro eu dou a nota e depois corrijo a prova”. (Carla, professora do 3º ano).

Rimos da afirmação e ela explicou que já conhecia os alunos e que sempre havia “aqueles dez” que apresentavam problemas; não precisaria corrigir todas as atividades para comprovar sua avaliação.

Acredito ser esse um aspecto que é pouco valorizado quando se trata de avaliação e deveria ganhar mais espaço nas discussões acerca do tema. O conhecimento do professor sobre o que o aluno vivencia na sala de aula é uma informação importante e decisiva nesse momento. A professora Carla mostrou uma atividade onde um menino havia acertado todas as questões e disse “Certamente copiou do outro”. Essa situação nos remete a duas questões que merecem destaque. Primeiramente, a observação e interação com os alunos permitem ao docente extrair da realidade vivenciada elementos positivos e negativos que muitas vezes não são revelados nas avaliações formais. Em contrapartida, essa visão sobre os alunos é altamente influenciada pelos pré-juízos que são criados a partir dessa convivência. Analisando essas duas questões, vemos que a avaliação baseada no conhecimento que o professor tem sobre o aluno pode favorecê-lo ou prejudicá-lo.

Assim, a avaliação do professor sobre o desempenho do aluno também passa pelo julgamento docente sobre a forma de ser e de se comportar do aluno, muitas vezes influenciado por aspectos pessoais de sua conduta e pela sua pertinência social. Freitas (2003, p. 45) nos alerta:

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconsciente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno.

Este é um aspecto problemático que não pode ser desconsiderado na avaliação informal dos professores. Se por um lado, através dela, é possível evidenciar pontos não revelados na avaliação formal, por outro, ela pode influenciar drasticamente a avaliação do aluno e determinar negativamente as intervenções futuras.

Carla, apesar de conhecer o aluno, marcou uma prova, exigiu o estudo de determinados conteúdos e aplicou-a sem nenhum tipo de consulta (ainda que, segundo ela, o aluno tenha conseguido copiar do colega, fora de suas previsões). Para Carla é difícil desvencilhar-se do modelo de prova tradicional, mesmo que esta já não tenha o mesmo valor determinante e ainda que a professora faça uso de outros mecanismos de avaliação.

[Eu faço] avaliação continuada, no dia-a-dia. E depois eu aplico uma prova, mas o que vale para mim mais é a continuada. Eu sei quem faz tudo, quem sabe, quem não sabe. Nós que temos uma sala, só você acaba conhecendo um por um os alunos. (Ester, professora do 3º ano).

Eu uso avaliação diagnóstica. A avaliação dela é constante, diariamente. Tem avaliação escrita que está na pasta e tem avaliação que é de caderno e de atitudes comportamentais. Então a avaliação deles é constante em sala de aula e é registrado. (Ivonete, professora do 4º ano).

Avaliação contínua. A gente está todo dia ali avaliando através de sondagens, através da participação dos alunos. É no dia-a-dia mesmo. [...] A gente vai estar avaliando o progresso dele sempre. O que ele está progredindo, o que está avançando. A cada dia eu acho que é sempre uma coisa nova. (Carla, professora do 3º ano).

No seriado era feito com provas, ou chamada oral. Agora tem outras formas para o aluno se expressar e você poder estar avaliando o que ele aprendeu ou o que ele não aprendeu. [...] A avaliação da minha sala eu faço o tempo todo, porque eu observo muito os alunos. Eu tento anotar algumas coisas, registrar algumas coisas, o desempenho deles. Também tem avaliação escrita, avaliação oral. A avaliação não é feita de uma forma só e nem é igual para todos porque a minha sala é uma diversidade muito grande e cada aluno cresceu de um jeito, então tem que ser trabalhado de um jeito diferente do outro. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Mesmo Helena, declaradamente insatisfeita com o regime de ciclos, revela as mudanças provocadas pela atual estrutura:

[Com os ciclos o critério de avaliação] mudou porque você tem que pôr o que você viu durante o ano. Muitas vezes não tem o documento para provar que o aluno sabe, mas a professora durante um ano viu o comportamento, a aprendizagem. Porque ele sabe, mas tem preguiça, não quer mexer com caderno. Eu tenho um caso de um aluno que eu vou fazer uma prova separada para provar que ele tem condições de ir para a 5ª série. (Helena, professora do 4º ano).

O tema da avaliação reaparece em diferentes momentos entre os docentes da E.M.E.F “Profª Maria Couto”. Perdidas diante da realidade dos ciclos e, até o momento, sem saber qual seria a forma mais adequada de avaliar, as professoras têm buscado diferentes meios para realizar a avaliação dos alunos. Abandonar as velhas convicções é difícil, sobretudo com a sensação que muitas professoras alimentam de que “antes tudo era diferente”.

Aos poucos, e muito receosamente, os professores passam a adaptar antigas práticas à nova realidade de forma a encontrar um resultado mais positivo diante das possibilidades existentes. Um exemplo é a adoção da avaliação contínua como indicativo de avanço e redirecionamento do trabalho.

Eu acho que o que mudou com o ciclo foi que antes a avaliação era só descritiva. Era oferecida uma prova para o aluno e a partir daquela prova você avaliava o que ele sabia ou não. Eu acho que o ciclo ensinou muito nesse sentido de você avaliar de outras formas, você usar outros recursos para estar avaliando esse aluno, não só a forma escrita. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

[Mudou com os ciclos] justamente essa preocupação mesmo da gente estar vendo o que eles estão atingindo, o que não estão atingindo dessa meta mesmo e o que a gente quer que eles atinjam. (Carla, professora do 3º ano).

Os ciclos acabaram por incentivar, ainda que não expressamente, o emprego de novas formas de avaliar o aluno e seus avanços. Percebeu-se que a simples avaliação nos moldes tradicionais não apreendia o que os alunos conheciam; então o professor partiu para outros artifícios. No entanto a importância da informação originada da observação e do contato diário com os alunos para reorientar o trabalho docente não toma as dimensões merecidas, haja vista a aplicação de provas pelos professores no estilo ainda conservador em que se espera que o aluno reproduza o que estava escrito nos textos ou o que foi visto nas aulas. Apesar das práticas tradicionais, é possível, contudo, admitir que os professores se mostram muito mais flexíveis quanto ao critério de aplicação e correção dos trabalhos. São inegáveis as mudanças trazidas com os ciclos e seus impactos no cotidiano escolar. Embora os julgamentos que provêm da avaliação informal ainda sejam motivados por muitos pré-juízos sobre o desempenho dos alunos, o professor vem buscando meios para adaptar suas práticas ao contexto atual, visando um melhor resultado.

5.4 A indisciplina e as novas relações de poder advindas com os ciclos

Um dos aspectos que chama a atenção no cotidiano da E.M.E.F. “Profª Maria Couto” e que aparece frequentemente como tema de discussões nos horários coletivos é a indisciplina dos alunos. Seu impacto é tão grande na escola que esse problema vem alterando drasticamente a

dinâmica escolar, provocando modificações no currículo, o afastamento de professores e a indignação dos pais.

Constatou-se durante as entrevistas e no decorrer da pesquisa que as professoras avaliam negativamente a disciplina na escola:

Os alunos fazem o que querem aqui dentro dessa escola e não acontece nada com eles. Ainda na sala de aula eles se comportam muito melhor do que fora. Porque eu acho que ainda existe um pouco de trabalho de rotina, de organização, de conversa, de diálogo. Porque da porta da sala de aula para fora fica “ao Deus dará”. Violentos, eles se batem, correm. Eles não têm limite. (Carla, professora do 3º ano).

Aqui é muita indisciplina. Os alunos são muito rebeldes, falam demais. Os da minha sala, principalmente. Eu acho que há muita indisciplina. (Ester, professora do 3º ano).

Nessa escola eu acho que está faltando uma interligação, uma união, para colaborar com a indisciplina. Porque, quando o aluno é indisciplinado, colocam tanta “causa” em cima dele e em cima de você e o problema dele mesmo comportamental, não foi trabalhado. (Ivonete, professora do 4º ano).

[Avalio a indisciplina como] horrível, terrível, descontrolada. Começando da direção até embaixo. A indisciplina é geral, não só dentro das salas. (Laura, professora do 1º ano).

Observando essa situação, percebe-se que no regime de ciclos esse é um problema relevante, que envolve diferentes dimensões, o que merece uma análise mais precisa.

Um ponto importante a ser considerado, antes mesmo da implantação dos ciclos é a democratização do acesso ao ensino. Através da inclusão dos alunos nas escolas públicas, ampliou-se a clientela atendida, colocando em questão a forma de lidar com as diferenças entre os alunos.

Se, no poder disciplinar, a lógica era marginalizar os alunos, esquadrinhando o tempo o espaço, os gestos, as atividades e distinguindo os infratores, os rebeldes, os maus dos bons alunos, agora, trata-se de incluí-los, aceitá-los em suas diferenças. (GUIMARÃES, 2006, p. 114).

José Mário Pires Azanha (1995, p. 13-14) já alertava para as mudanças surgidas com a democratização do ensino:

A escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando com relativo êxito a sua função de instituição social discriminatória da população segundo os interesses sociais e políticos prevalecentes. Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente. [...] Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais.

As medidas de não repetência, como os ciclos, fazem mais que incluir esses alunos, também passam a garantir sua permanência, já que a reprovação cria empecilhos ao percurso escolar.

Julio Groppa Aquino (2003) afirma, em seu estudo sobre indisciplina, que mudanças no ensino alteraram as discussões em torno do comportamento dos alunos. “Nossos colegas professores de décadas anteriores talvez nunca tenham cogitado questões dessa ordem, uma vez que as prescrições disciplinares eram consideradas um desdobramento certo do exercício docente. Punia-se, corrigia-se, excluía-se”. (AQUINO, 2003, p. 17).

As mudanças trazidas com a implantação do modelo ciclado passam por alterações em aspectos específicos da cultura escolar. No modelo seriado observa-se a associação da figura do professor a uma autoridade que tem como função ensinar e atribuir ao aluno um conceito (nota)

referente a seu desempenho, determinante no processo de escolaridade, concentrando o poder de aprová-lo ou retê-lo ao final de cada ano letivo. Isso se altera com a adoção dos ciclos.

Em estudo que compara o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo e os ciclos de formação em Belo Horizonte, Freitas (2003, p. 41) define no contexto de uma estrutura seriada, a avaliação como:

[...] um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. O poder dessa exigência está ligado ao fato de o professor ter a possibilidade de aprovar ou reprovar a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução. Esse é um lado freqüentemente esquecido quando se implantam os ciclos: o controle que o professor adquire sobre a sala de aula advém de seu poder de reprovar. Em uma escola que teve de artificializar-se [...] a avaliação faz mais que avaliar as habilidades e o conhecimento – ela cria uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apóia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controle, mas não levar em conta pode resultar em alto custo.

A indisciplina, um dos maiores problemas apontados pelas professoras da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, encontra na organização da escola em ciclos um importante argumento para justificar o seu impacto no comportamento dos alunos e na ação docente.

Quando os ciclos ou a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno supondo que se está apenas interferindo com o plano instrucional [primeiro aspecto constituído da avaliação], impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino – aprendizagem na sala de aula [segundo componente da avaliação], sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais [nota, reprovação etc] desestabiliza as relações de poder existentes [...]. (FREITAS, 2003, p.42).

Certamente os ciclos, ou outro tipo de organização, não podem ser considerados como os principais responsáveis pela indisciplina discente na escola. Muitos fatores influenciam o comportamento dos alunos, como veremos adiante, e isso já era observado mesmo no regime seriado. Não obstante, é possível detectar relações entre o funcionamento dos ciclos e os

comportamentos observados na escola hoje. Lahire (1997, p. 59), analisando o contexto social de aprendizagem de alunos na França, alerta: “[...] é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relação com o poder”.

Para Gomes (2005) as experiências de desseriação observadas no Brasil apontam que a quebra do “contrato social”, com a eliminação da reprovação, tem representado um problema nos regimes de progressão continuada e ciclos. Reportando-se aos estudos de Marcel Crahay (1996) sobre as mudanças da educação nos países da União Européia, Gomes (2005, p.13) afirma:

O funcionamento da escola não se concebe sem a adesão dos seus membros e utilizadores, por meio de um contrato social. Se, para os atores de um país, a escola funciona com base na retenção, é preciso que passem a dar sentido a uma escola que tem como motor o desenvolvimento de conhecimentos e competências. Esse contrato social, pode-se dizer, é a base das culturas que valorizam a repetência de formas e em proporções diferenciadas.

A mudança da forma de avaliação apresenta-se como uma das alterações necessárias para a efetivação da proposta dos ciclos, alterando drasticamente as relações de poder na escola. Mesmo em redes em que o processo de implantação dos ciclos foi mais participativo do que o vivenciado no município de São Paulo, como na Escola Plural em Belo Horizonte, Corrêa (2000, p. 91) reconhece obstáculos semelhantes para uma alteração mais incisiva das relações de poder envolvidas na avaliação do aluno pelo professor:

[...] houve uma dificuldade ainda em lidar com alguns elementos muito presentes e valorizados na avaliação tradicional, como nota e a prova, até então utilizados como instrumentos de controle do professor sobre seus alunos. Retirados estes instrumentos, os professores se sentiram impotentes para lidar com os estudantes.

Analisando o discurso dos professores em relação às desvantagens dos ciclos Corrêa (2000, p. 91) sinaliza que “Uma das justificativas mais recorrentes aponta o descompromisso dos alunos com o processo de aprendizagem, diante da perspectiva de não retenção, dificultando e mesmo inviabilizando a atuação docente”.

No regime seriado “a retenção constitui um elemento básico de controle político – pedagógico, que instrumenta as relações professor – aluno enquanto relação de poder autoritária”. (Corrêa, 2000, p. 92). Podemos concluir que, ao assumir uma nova perspectiva de ensino – aprendizagem, deve-se levar em consideração os valores construídos anteriormente e quais devem ser repensados a partir de então. Porém, este movimento não se realiza sem que alternativas para lidar com os alunos de modo diferenciado sejam ensaiadas de um modo mais ativo e reflexivo envolvendo os professores e todos os membros da comunidade na dinâmica escolar. Corrêa (2000) acredita que a alteração da postura dos professores e alunos é necessária e fundamental para quebrar a lógica fundada pelo regime seriado, revelando a necessidade de mudanças no contexto atual.

O que se observa é que o descontentamento dos docentes possui uma razão fundada na desestabilização dessa lógica. Para Dalben (1998), essas mudanças encontram nas escolas barreiras a serem superadas. “A abolição das notas e dos mecanismos de reprovação ou retenção transformou-se num grande problema a ser assumido pela cultura escolar arraigada, pois, pensar de outra forma era bastante complexo”. (DALBEN, 1998, p.175)

Não se observou no momento da implantação dos ciclos na cidade de São Paulo, nem ao longo dos últimos anos, a preocupação da SME de estabelecer a discussão entre os membros da comunidade escolar sobre como lidar com esse novo contexto. Muitos docentes, responsáveis por comunicar e informar alunos e pais sobre a proposta, não foram totalmente convencidos de sua importância e de suas implicações no cotidiano. Assim, dentro das escolas, não é percebido

um trabalho de formação da comunidade no sentido de entender a proposta dos ciclos e de buscar meios conjuntos de contornar os problemas relacionados ao comportamento e dedicação dos estudantes no decorrer do seu percurso escolar.

Para Aquino (2003, p. 50):

A indisciplina seria então, o sintoma da incompatibilidade entre a escola acalentada por seus agentes e aquela encarnada por seu alunado. Mais ainda: ela equivale ao saldo do embate histórico entre uma escola idealizada e gerida para um determinado tipo de aluno, mas ocupada por outro.

Partindo da realidade da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, pode-se dizer que o problema da indisciplina é percebido nos diferentes anos do ciclo I. Meu primeiro contato com os alunos em aulas de substituição já foi marcado por ocorrências nessa linha. Uma das experiências ocorreu na turma de 4º ano da professora Ivonete. Em dado momento da aula, o aluno Lucas iniciou uma briga com outros colegas, falando “palavrões” e quando pedi que parasse, disse que não obedecia a ninguém. Quando foi chamada a auxiliar de direção, Diva, ela me afirmou em particular que o aluno fazia tratamento psicológico e que era melhor não contrariá-lo. Estranhei a situação, em especial o fato de não retirarem o aluno da sala, após eu ter sido visivelmente vítima das agressões verbais. Comentando isso com a professora da turma, ela afirmou que o episódio e as desculpas dadas pela funcionária eram recorrentes.

Em outra situação Ivonete saiu da sala e pediu que eu ficasse com seus alunos enquanto ela buscava alguns livros. Os alunos não podiam sair da sala enquanto ela não voltasse, a menos que ela autorizasse. A professora passou uma atividade na lousa, mas logo percebi que nem todos os alunos estavam fazendo. Enquanto ajudava alguns, esclarecendo dúvidas sobre o exercício na lousa, fiquei ao lado da porta com a mão na maçaneta, percebendo a intenção de alguns alunos de saírem sem minha autorização. Passados poucos minutos, os alunos começaram

a se queixar, dizendo que queriam usar o banheiro: “Se eu mijar nas calças você vai lavar minha roupa!”. (Roberto, aluno do 4º ano).

Lucas pediu para sair como os outros e respondi, como aos demais, que não era permitido. Então ele segurou a minha mão na maçaneta para abrir a porta. Obviamente não medi forças com ele, que saiu pela porta enquanto outros tentavam fazer o mesmo. Coloquei outro aluno, Daniel, para dentro segurando seu agasalho e ele disse que se eu o enforcasse eu “iria ver”. Cerca de oito alunos saíram da sala sem autorização e lá retornavam para chamar outros, dizendo que Ivonete os havia chamado, o que não era verdade. Em frente à sala empurravam alguns armários que estavam no corredor, mesmo sob minha ordem de que voltassem para sala. Lucas entrava na sala, imitava meu jeito de falar e andar, ironizando, e então começou a rasgar cartazes dos colegas, enquanto estes pediam que ele parasse. Ele seguia rindo muito e tomou o boné de um colega. O menino queixou-se a mim, então pedi que Lucas o devolvesse. Ele não devolveu e o dono do boné irritou-se comigo, que não consegui resolver prontamente o problema. Então este desceu até a direção para fazer com que alguém conseguisse solucionar a situação e devolver seu boné.

Advertido por depredar os livros que eram trazidos pouco a pouco pela professora e por seus colegas, Lucas disse em tom de ameaça: “Livro também serve para dar na cara de professor”. (Lucas, aluno do 4ºano).

Ivonete entrou e saiu da sala várias vezes enquanto o episódio ocorreu. Quando soube o que estava acontecendo, pedia para que eu aguardasse que em pouco tempo voltaria, sem demonstrar grande preocupação. Pedi a uma aluna para chamar Diva e Lucas ameaçava bater nela se obedecesse. A menina, temerosa (eu disse que não ia acontecer nada com ela) foi chamar a auxiliar de direção novamente, mas ela não veio até a sala, porém pediu que Lucas descesse. Lucas não quis ir. Quando finalmente regressou à sala, Ivonete ouviu a descrição do que ocorreu

e brincou com os alunos como se fossem mais novos: “Ah, vocês não obedeceram a professora Belinha? Ela estava fazendo uma favor pra professora...”.

Com o passar do ano letivo, Ivonete viu aumentarem seus problemas com os alunos. Vista no corredor da escola, ela aparentemente não tomava nenhuma atitude quando os alunos saíam correndo ou gritavam no corredor. Colocando o problema da indisciplina de sua sala como tema de uma discussão, disse que os alunos não iriam “vencê-la” e cobrava uma atitude da direção da escola: “Vamos ver quem desiste primeiro. Eles perderam o limite do respeito. Eu me faço de boba, mas sou uma trouxa consciente. É a última vez que separo briga. [...] Tive que escutar palavrões. Estou nervosa desde ontem”.(Ivonete, professora do 4º ano).

Na entrevista, Ivonete revelou que sua sala foi formada por alunos com problemas de indisciplina e aprendizagem, o que justificaria as dificuldades enfrentadas. Certo dia Ivonete pediu a ajuda de Renata porque um aluno derrubou água na sala. Essa água era para limpar a palavra “cadeia” que um deles havia escrito na parede. Ivonete pediu um balde com água e sabão para limpar e o menino derrubou o balde e não quis limpar. Os alunos pisavam na água e a sala estava molhada. Ivonete também passou a trancar os alunos com chave (para dentro ou para fora da sala). Seus alunos andavam em cima das mesas enquanto ela tentava dar aula. Na reunião de pais causou polêmica com a leitura de uma revista de teor erótico que ela retirou de um aluno e por isso foi advertida pela diretora.

Ivonete se queixa de que os pais dos alunos com quem ela gostaria de conversar não comparecem às reuniões e que os pais dos alunos “bons” vêm a todo o momento reclamar. Já presenciei alguns pais reclamarem na porta da escola sobre a postura da professora em relação aos alunos indisciplinados, mostrando-se ausente.

Tenho pena dos alunos honestos. Acho que tem que ser tratamento de choque: chamar os pais todos os dias. Aí eles é que vão ficar de castigo. Tem que parar com esse negócio de “coitadinho” porque faz tratamento psicológico. (Ivonete, professora do 4º ano).

A professora Carla concorda: “Tem que considerar os problemas desses alunos, mas também dos outros que têm o direito de aprender”.(Carla, professora do 3º ano).

Outra professora, Helena, tirou licença por apresentar sintomas de “stress” em relação aos alunos. Em conversa sobre o caso, Ivonete se pronunciou:

Eu não tiro [licença]. Eles vão ter que me agüentar. Não vou dar esse gosto pra eles. Tenho duas filhas para criar, não posso dar o luxo de tirar licença. Já perdi mais de um ano com licença [por motivo de doença] das minhas filhas quando eram pequenas. (Ivonete, professora do 4º ano).

Renata acredita que a culpa pela situação criada também é de Ivonete, que não é mais firme com os alunos. Carla não culpa Ivonete. Ficou com dois alunos de Ivonete quando ela faltou e eles riram de Carla durante a aula e conversaram excessivamente entre eles, saindo todo momento dos lugares. Carla pergunta às colegas se há algum tipo de convocação de pais. Sugere que o regimento escolar seja mandado para os pais assinarem. As professoras discutem alternativas. Renata diz que o problema também “vem lá de baixo”, referindo-se ao posicionamento e ação da direção da escola em relação aos alunos.

Ao final do ano, Ivonete conseguiu amenizar parte dos problemas de sua sala. Segundo ela, um trabalho diferenciado, enfatizando a cooperação, o bom comportamento e atividades lúdicas, a auxiliou no enfrentamento das dificuldades. No último bimestre já não eram comuns as reclamações dos funcionários sobre a sua sala.

Os problemas de indisciplina ocorridos na sala de Ivonete não são casos isolados na escola. Foram identificadas, no período da pesquisa, situações semelhantes em diferentes turmas do 3º turno. Relato a seguir vivências descritas por Renata e Helena nas salas em que lecionavam.

Renata também teve problemas, quando lecionava no 3º ano, principalmente com o aluno Felipe de 14 anos. Ele faltava muito. Deveria ter em torno de sete comparecimentos no 1º semestre e já repetiu o ano outras vezes por falta. Na sala, ele gritava com os colegas e com a professora. Felipe ofendia Renata e afirmava estar ligado ao tráfico de drogas; contestava a autoridade da professora a todo o momento. Ela reconstituiu uma discussão com Felipe em sala de aula:

[Felipe] – Vou ter carro importado e várias outras coisas...

[Renata] – Como, se você não estuda, não se dedica?

[Felipe] – Meu tio [traficante] vai me ajudar. Pelo menos não vou ter uma “merda” de trabalho como o seu!

Apesar de comparecer pouquíssimas vezes no ano, Felipe se destaca pelo seu comportamento agressivo. Fala com Renata sem respeito à sua autoridade como professora. Por vezes, diz que a marca do tênis ou do carro de Renata é inferior, menosprezando a classe social de que ela provém e seu trabalho. Não que a família de Felipe tenha mais condições, pelo contrário, mas a vida em torno do tráfico possibilita o “dinheiro fácil” e a ostentação de bens entre os membros da comunidade. Por vezes ele sai da sala alegando alguma necessidade e as agentes escolares lhe dão comida quando o vêem pela escola, com pena do aluno. Ele vem buscar o leite que é dado a cada mês mediante a assiduidade dos alunos e, mesmo com faltas, Diva lhe entrega. Uma vez em que lhe foi negado o leite ele roubou de outros alunos e fugiu da escola. A mãe de Felipe não quis assinar um termo de compromisso sobre o comportamento do filho. Segundo ela, Felipe urina no chão em sua casa quando advertido. “O Felipe não ‘dá’ pra regras.

A escola vai ter que agüentar” diz, quando funcionários sugerem que o tirem da escola. Ele bate nos colegas durante o recreio, muitas vezes em alunos pequenos, com seis anos de idade. Olga, professora readaptada, o advertiu e ameaçou acionar o Conselho Tutelar²⁹. Ele demonstrou algum temor ao ouvir a notícia, mas durante a saída dos professores, no estacionamento, disse que podiam prendê-lo que ele não se importaria. Disse também que mataria Renata, Olga e Diva.

No final do mês de agosto, foi aprovada uma portaria que possibilitou às escolas retirarem a matrícula de alunos que têm faltas em número superior a 30 dias corridos. Como a mãe de Felipe foi chamada para tratar do problema de outro irmão (que no 1º ano já está roubando material de colegas, além de fugir da escola durante as aulas) ela concordou com seu desligamento e disse que, quando completar a idade necessária, Felipe freqüentará aulas no E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos).

Outro caso é o do 4º ano da professora Helena. Ela tirou licença três vezes durante o ano e acreditavam que iria se readaptar. Carla inclusive a encorajava a readaptar-se, porque situações parecidas já haviam ocorrido em anos anteriores. Helena, relutou em permanecer no cargo. Na segunda licença ela não suportou ficar sequer uma semana inteira trabalhando em sala de aula. No segundo semestre alguns alunos indisciplinados foram transferidos para outras salas e Helena passou a faltar menos.

Durante as faltas e licenças de Helena, diferentes professoras a substituíram. Uma das que esteve mais tempo foi Flávia. Ela afirmava todos os dias que a turma tinha sérios problemas de comportamento. Um dos alunos, Marcelo, vem drogado para as aulas e se descobriu que ele furta o leite da escola e joga pela janela, onde alguém espera para pegar os sacos e levá-los. Leonardo rouba armários de professoras, quando pede para ir ao banheiro. Flávia, no período da

²⁹ Órgão público municipal de caráter autônomo e permanente, cuja função é zelar pelos direitos da infância e juventude, conforme os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

licença de Helena, se revoltou com a situação e foi falar com a diretora a fim de encontrar algum tipo de ajuda. Esta, porém lhe respondeu: “Não sei o que fazer. São os alunos que temos”.

Diva, auxiliar de direção, teria também conversado com a diretora, que reafirmou “esses são nossos alunos e é com eles que a gente têm que trabalhar”. Para ela os “piores” alunos já saíram da escola e os atuais não causavam tantos problemas.

O relato desses casos gritantes vivenciados pelas professoras visa ilustrar a dimensão do problema enfrentado pela escola. Outros casos mais poderiam ser abordados neste texto, já que não são poucos na E.M.E.F “Profª Maria Couto”. Os problemas de indisciplina são freqüentes e presenciados com maior ou menor intensidade nas diferentes turmas.

A partir dessas experiências podemos destacar alguns aspectos do problema. Primeiro a influência da não repetência no comportamento dos alunos. Através das entrevistas com as professoras notamos que há certa relação entre a permanência no ciclo de alunos com dificuldades de aprendizagem e a indisciplina gerada pela falta de motivação para aprender. No entanto, essa não aparece como única razão.

[...] o aluno que sente que não está rendendo, não está conseguindo aprender, do jeito que os colegas estão aprendendo, vai gerar uma indisciplina, porque ele vai querer chamar sua atenção de alguma forma. Seja brincando, seja bagunçando, seja maltratando o colega. Então eu acho que gera indisciplina, sim. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

[...] eu tenho alunos indisciplinados e super inteligentes e super aproveitáveis mesmo. Eles rendem bem. Então é um pouco relativo isso. Em contrapartida a gente têm aqueles indisciplinados que não fazem nada, que não aprendem e às vezes pode até ser pela indisciplina. (Carla, professora do 3º ano).

Não é aquele aluno que é quieto que faz as coisas, não. Porque eu tenho aluno que é bem irrequieto, que faz tudo e que é um aluno bom, não é um aluno ruim. (Vera, professora do 2º ano).

Aquele que vem para escola para fazer bagunça e você tem que chamar a atenção dele, não rende muito. Já aquele que está prestando atenção, rende. Eu tenho aluno que ele não tem caderno. Você põe ele para fazer uma conta, um ditado, ele faz. Já o caderno, ele não tem caderno. Eu vou ter que fazer uma prova separada para ele pra provar que mesmo ele não tendo disciplina, ele tem capacidade de “passar”. E foi o que não aconteceu no ano passado. Reprovaram ele por falta de documento que “ele sabia ou não”. E nisso o menino está de novo na 4ª série. Se não me engano é o segundo ano que ele está na 4ª série. (Helena, professora do 4º ano).

Para uma parte das professoras a motivação para o estudo e a disciplina, teriam sofrido sensíveis mudanças com os ciclos. A certeza da aprovação tem causado entre estudantes o descompromisso com a realização das atividades e o descumprimento das regras. Isso não ocorre em todos os casos, mas existe certa relação entre o comportamento assumido pelos alunos e seu aproveitamento escolar.

Para Lahire (1997, p. 55) os alunos

[...] constroem perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e qualidades intelectuais, por outro: existem alunos indisciplinados, instáveis e com desempenhos escolares medíocres; alunos disciplinados, atentos e com bons desempenhos escolares, e alunos relativamente disciplinados com fraco desempenho escolar. No entanto, damos conta de que é mais freqüente encontrar crianças “escolares” ou “escolarmente suportáveis” no plano comportamental e em “fracasso” escolar, que alunos “escolarmente insuportáveis” no plano comportamental e com “sucesso” na escola.

Com os ciclos se mantêm na escola perfis de alunos que seriam excluídos dentro do regime seriado. Aumenta assim a possibilidade de manifestarem indisciplina tanto pela dificuldade de aprendizagem, gerando desmotivação e comportamentos indesejáveis para “destacar-se” no grupo, como por descompromisso com o ato de estudar, já que sabem que irão “passar de ano” de qualquer forma. Há também mais alunos que, embora demonstrem ter facilidade para aprender, não se ajustam ao modelo escolar; antes eram excluídos por “não fazer

nada”, ao passo que hoje, se buscam formas para que possam manifestar o conhecimento adquirido e serem avaliados em razão do que aprenderam.

É se autovalorizando enquanto jovem que cada sujeito se defende da desvalorização que sofre enquanto aluno, a cada vez que é obrigado a enfrentar as vicissitudes do julgamento escolar. Em sua dimensão mais dura, a resistência assume a forma de um conflito aberto e violento, o que é freqüentemente o caso entre os alunos oriundos das camadas populares [...] (PERALVA, 1997, p. 15).

Esse problema poderia provavelmente ser amenizado com a criação de formas de atendimento a esses alunos que pudessem diminuir a discrepância entre os discentes, motivando-os a prosseguir os estudos ao notarem seus avanços. Em entrevista, as professoras não reconheceram muitos dispositivos diferenciados para o acompanhamento desses alunos criados a partir dos ciclos. Foram citadas a Salas de Leitura e de Informática Educativa, porém elas são direcionadas a todos os alunos, sem ter como enfoque principal a superação das dificuldades individuais. Encaminhamentos para atendimento psicológico e clínico foram sugeridos pelas professoras. Também foram mencionadas as salas de recuperação paralela, criadas nas escolas dependendo da disponibilidade de espaço e de professores com condições de ministrar aulas. Quando elas existem, ainda se notam falhas de acordo com as professoras, pois, segundo elas, o trabalho não é diferenciado, mas apenas um reforço do que foi trabalhado na sala, tornado a aula cansativa para os alunos.

[...] a gente procura encaminhá-los para um lugar que eles possam ter uma avaliação médica, uma avaliação multidisciplinar para saber em que sentido esse aluno precisa se desenvolver mais, se precisa de algum tipo de ajuda, algum tipo de orientação, ou às vezes até de um acompanhamento médico, fonoaudiológico, psicológico, vai depender. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

[O dispositivo de ajuda] Era o reforço, a recuperação paralela e a gente fazendo aquele “milagre” dentro da sala.[...] Eu acho que podia melhorar o seguinte... Eu acho que eles

tinham que fazer uma aula de recuperação paralela diferente das nossas. Como eles têm menos alunos, eles deveriam explorar mais os materiais que a escola tem: jogos, livros de leitura, recortes... E a gente, assim, quando chegam para a nossa sala que são uns 35, eles já vêm cansados. Então essa não era a idéia. A idéia era deles virem menos cansados porque eles fazem lição normalmente, então fica um pouco sobrecarregado. Eu acharia legal se eles trabalhassem mais livremente com jogos, fichas de leitura,... (Carla, professora do 3º ano).

[O dispositivo de ajuda é] só essa recuperação paralela que não está funcionando em quase escola nenhuma. E quando funciona, os professores trabalham igual a gente. Eles teriam que trabalhar com um material diferenciado, concreto, e eles não trabalham. Então o aluno fica mais cansado, mais esgotado ainda. Eles dão a mesma coisa que nós damos em sala de aula que é o que não está adiantando. (Ester, professora do 3º ano).

[...] a recuperação, o reforço sempre existiu. Era uma recuperação de final de ano e que nós lutamos para que ela não fosse só no final de ano. A recuperação eu acho que tem que ser paralela, o ano inteiro, porque quando você pega uma sala, já no primeiro mês você já sabe aqueles que têm dificuldade, que passaram do ano para o outro com certa dificuldade. Pelo diagnóstico que você faz no começo do ano, você já sabe aquele que já tem alguma dificuldade. Então nós lutamos para que tivesse uma recuperação paralela o ano inteiro. Só que em muitas escolas, em muitos casos, ficou furado porque é uma coisa que vai para a coordenadoria, demora para voltar. Até que a professora comece a trabalhar já passaram dois, três, quatro meses de aula. Então aquele que tinha dificuldade ficou, não encostado pela professora, não por mim. Mas a defasagem dele ficou bem maior do que era quando ele começou. (Vera, professora do 2º ano).

Outro aspecto observado comumente no discurso das docentes, destacado também por Aquino (2003), é justificar a indisciplina dos alunos pelo desinteresse da família sobre a vida escolar dos filhos, ou pela desestruturação familiar.

Gostaria que eles fossem mais presentes, que eles se preocupassem mais com o filho que eles colocam no mundo. Que viessem mais nas reuniões, participassem mais das festas da escola, das atividades. Infelizmente eles não aparecem, não têm uma vida escolar e por isso que esses filhos dão tanto trabalho para a gente. Tanto de indisciplina, como de dificuldades de aprendizagem. [...] A gente não pode contar com a família. É muito difícil a família estar ali presente, querendo que o filho melhore. A gente faz reunião de pais e eles não vêm. Geralmente os pais que você precisa estar conversando, precisa estar passando todos esses problemas, não aparecem. [...] Problemas da casa interferem muito na aprendizagem. Eles vêm irritados, agressivos. Todo esse comportamento reflete na escola. Esses problemas que eles têm em casa. Acho que essas crianças são crianças que têm problemas sérios mesmo. Tem pai presidiário, mãe ex-presidiária, fora o abandono mesmo. Eu tenho alunos completamente abandonados, que a mãe não liga, não vêm para a escola, ficam na rua. (Carla, professora do 3º ano).

A maioria [são] famílias desestruturadas, muitos não conhecem o pai. Alguns os pais estão presos. Eles são muito revoltados. Pode por aí uns 70% dos alunos têm esse problema. (Ester, professora do 3º ano).

A indisciplina é um fator que “pega”. Porque eu acho que começa da falta de limite da educação familiar. Eu acho que começa lá. Às vezes tem um reflexo inverso. O aluno é tão reprimido em casa, e ele vem “se soltar” na escola. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Lahire (1997) discute essa questão em sua pesquisa, considerando que não é possível culpabilizar somente a família pelo comportamento e rendimento dos alunos na escola.

O fato de diferentes membros da família contextualizada agirem como agem, de seus filhos serem o que são e comportarem-se como tal nos espaços escolares não é fruto de causas únicas que agiriam poderosamente sobre eles. Na verdade, estão envolvidos num conjunto de estados de fatos, de dados cujos comportamentos práticos cotidianos não passam de tradução: traduzem o espaço potencial das reações possíveis em função do que existe em termos inter-humanos. Qualquer modificação da constelação de pessoas [...], da estrutura de coexistência, pode levar a uma transformação do comportamento da criança. Mas nenhuma característica em si explica este comportamento. (LAHIRE, 1997, p. 72-73).

Para Lahire (1997) esse discurso recorrente dos docentes revela o seu desconhecimento sobre contexto vivido pelos alunos. O abismo que é colocado entre pais e professores acaba por separar dois lados que almejam o mesmo objetivo: o desenvolvimento do aluno.

[...] o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. (LAHIRE, 1997, p. 334).

Guimarães (1996, p. 77) afirma que

a instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, e conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

Se de um lado, há necessidade de entender a cultura familiar e o contexto em que se insere para a formulação de um currículo mais condizente com o perfil dos alunos atendidos, do outro, é importante disponibilizar a informação aos pais para que entendam o processo de ensino – aprendizagem nos ciclos e valorizem sua contribuição para o desempenho dos alunos.

A relação família-escola é de um incontestável distanciamento. Busca-se hoje superá-lo através de transformação no sistema de ensino e do aumento na participação da família para fazer face às tensões e insuficiências existentes. No entanto, é preciso ver a forma como a escola “entra” no domínio familiar; as exigências que se colocam às famílias, as informações de que estas dispõem com respeito à escola e quais são suas fontes. (GUSMÃO, 1997, p.176).

A questão da família ainda é um aspecto que não tem merecido o destaque necessário na escola. Livia pareceu ser a única a propor alternativas não só para uma aproximação maior com os familiares, mas também para a efetivação de ações que pudessem auxiliar no trabalho com o comportamento dos alunos de forma geral, ainda que, segundo ela, estejam longe de se concretizar.

Em relação à indisciplina, você deveria oferecer diversidade de recursos para trabalhar didaticamente com esse aluno. Oferecer um ambiente limpo, agradável, acolhedor. Com diversidade de materiais e de jogos. Coisas básicas que eu acho essencial, por exemplo, um filtro de água dentro da escola, ter um banheiro limpo para aquele aluno usar, ter um ambiente para estar acolhendo esse aluno até que chegue a família, ou uma pessoa para estar atendendo. O que mais em relação à indisciplina? Você ter uma comunicação maior com a família. Você ter um lugar para encaminhar a família do aluno, onde ele vai obter ajuda para aquele tipo de problema que ele tem, por exemplo. Porque às vezes o professor enxerga o problema que o aluno tem, mas ele não tem como atingi-lo naquele fato. Está

muito distante do que ele vive em sala de aula. Ele pode ajudar o aluno a direcionar, para que a família tenha um atendimento adequado. O aluno não é só o que ele vive na escola, ele traz os reflexos. Então a indisciplina vem desses dois âmbitos: escola, da forma que está estruturada, e a família, com o que ele vivencia na casa dele, na vida social dele. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” o espaço instituído para a participação dos pais é o conselho de escola. Em virtude dos problemas enfrentados no ano de 2006, uma comissão de pais entregou um abaixo – assinado ao conselho, fazendo algumas reclamações. Uma delas era a indisciplina e a afirmação de que os “alunos vão para a escola e não sabemos se voltarão vivos” em virtude das agressões físicas. Segundo eles, os funcionários não tomam atitude em relação a isso. Também se queixaram da omissão da diretora. Renata, representando a opinião de grande parte das docentes, diz que os pais não têm toda a razão sobre o abaixo – assinado, que estariam se intrometendo demais nos assuntos da escola. Lívia acha que eles têm razão e que se fôssemos eles pensaríamos o mesmo. Não se percebe um grande empenho da escola em dar voz aos pais em relação às suas queixas. Ao mesmo tempo que as professoras cobram uma presença maior dos pais em relação ao rendimento e comportamento dos filhos, preferem que isso ocorra dentro de suas casas, ou na escola quando convidados a tratarem de temas específicos. O conselho de escola é um espaço restrito e pouco representativo, já que não há grande número de pais participantes. Além disso, as formas de participação no conselho variam segundo a constelação escolar: o pronunciamento da direção e mesmo dos professores que tende a ter um peso maior que o dos pais. O abaixo –assinado não surtiu grande efeito.

Um último aspecto a ser tratado é a posição da direção e coordenação pedagógica da escola em relação aos problemas enfrentados. Percebendo a indisciplina como um complicador na dinâmica escolar, as professoras resolveram abordar o tema na reunião de pais realizada no primeiro semestre, pedindo nessa ocasião sugestões a eles para a criação de normas disciplinares

e fazendo junto com eles a leitura do regimento escolar. Quando o problema e a sugestão foram apresentados à diretora e à coordenadora Débora, elas não concordaram e buscaram reverter a situação e a responsabilidade sobre a questão, dizendo que as professoras deveriam começar as regras dentro de suas salas de aula. As professoras afirmaram que esse trabalho já fora iniciado nas salas e que havia necessidade de maior apoio da coordenação pedagógica e da direção; a impressão era de que as únicas responsáveis pelo comportamento indesejável dos alunos eram as docentes.

Outra tentativa ocorreu antes da reunião de conselho de escola, com a carta de Rita (professora readaptada) e de Lívia em nome das professoras do 3º turno. Elas descreveram casos de indisciplina dos alunos e se mostravam interessadas na melhoria da situação, contando com a maior participação de todos os membros da escola. A carta foi lida, elogiada dentro da reunião, mas nada foi feito.

Se você coloca panos quentes em tudo, ou então não toma nenhuma providência, então eles deitam e rolam mesmo. Não respeitam, xingam, sujam a escola, não conservam o prédio da escola. Enfim, vira essa bagunça que está. [...] Eu acho que a direção da escola poderia estar mais atenta a tudo que está acontecendo. Ser mais presente, entrar mais na sala para saber quais as queixas dos professores e dos alunos. Eu acho que a direção e a coordenação podiam participar mais. Eu acho que ia ser muito válido. E os alunos mesmo iriam ver que está todo mundo “de olho” neles, preocupados com eles. Eu acho que eles teriam um comportamento um pouco diferente, um pouco melhor. (Carla, professora do 3º ano).

[...] são tão diversas as posturas tanto dos alunos quanto dos profissionais que é difícil você generalizar. Não existe aquela unidade de linguagem. Por exemplo, a regra é igual para todos e o limite é igual para todos. Infelizmente não existe essa postura nesta unidade. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Eu acho que aqui tem uma indisciplina muito grande. Eu acho a diretora muito ausente. [...] Eu acho que ela deveria se impor um pouco mais. [...] Se a diretora se colocasse mais a frente... A minha sala não a conhece. Eles não sabem quem é a diretora da escola. Então fica difícil você trabalhar. Não digo colocando medo na criança, mas dizer assim “se você não fizer, você vai ‘bater um papo’ com a diretora”. “Quem é o diretor? Nem sei quem é... Então posso continuar fazendo o que eu estou fazendo que talvez ele nunca esteja na

escola”. E não é bem por aí. A gente sabe que ela está na escola. Não pela ausência dela na escola. Eu digo ausência dela como pessoa aqui dentro, mostrando o que ela é, talvez uma autoridade. Não sei se isso ainda cria na nossa juventude algum efeito, algum medo. (Vera, professora do 2º ano).

Porque só o professor falando “Eu vou mandar você para a diretoria” e chega lá a pessoa também não pode fazer nada. Aí é nessa parte que eu acho que diretor tem que estar presente. Os alunos têm que conhecer, saber que tem uma diretora e ela tem que ser “pulso firme” em casos assim gritantes. (Helena, professora do 4º ano).

Como foi evidenciado, a ausência de ações mais concretas por parte da diretora e da coordenadora pedagógica é um dos aspectos apontados pelas docentes como prejudiciais ao trabalho com os alunos. Na maioria dos casos de indisciplina as professoras não obtinham respaldo para a resolução dos problemas. Os alunos desconheciam quem era a diretora, já que ela não participava de nenhuma atividade da rotina escolar. Da mesma forma, a coordenação pedagógica não propunha nenhum tipo de intervenção para a melhoria do quadro. Essa postura também se reflete nas ações da auxiliar de direção, que se mostra passiva diante da indisciplina e pede aos professores para “controlarem” os alunos. Em conversa na sala dos professores, Cristina, professora do 2º ano, fala que a culpa não é só de Diva, mas que, em vista da falta de providências, iria fechar a porta da sua sala e tentar dar a aula, independente do que acontecesse com o resto da escola. A impressão era de que o espaço escolar era um ambiente sem autoridade, sem regras. Era comum as portas das salas serem chutadas ou alunos entrarem livremente durante as aulas, enfrentando as professoras. Por suas vez, as docentes, muitas vezes, ignoravam brigas de alunos nos corredores ou cenas de depredação do prédio se nenhum de seus alunos estava envolvido. E assim, notava-se claramente que o trabalho coletivo dos funcionários estava altamente comprometido. Em contrapartida, as professoras buscavam um bom relacionamento com a direção e coordenação pela ameaça de advertências e do não abono de faltas.

Não é possível notar grandes avanços quanto ao trabalho no regime de ciclos se as dificuldades enfrentadas pela escola têm como os únicos responsáveis os próprios professores. O papel de articular as ações, formando um coletivo que possa fazer valer o projeto político – pedagógico não é desempenhado. Nesse jogo, a direção escolar não toma decisões eficientes diante dos problemas enfrentados nas salas de aula, a coordenação pedagógica igualmente não oferece meios para que o trabalho docente seja mais bem realizado e os demais funcionários dedicam-se meramente a executar funções. Daí resulta que o professor tem de lidar com os problemas que aparecem, para o que encontra formas nem sempre eficientes, já que, dentro da sala de aula, não há como ignorá-los. As visitas esporádicas do supervisor de ensino não detectam esses problemas, refletidos apenas nos índices de retenção no final dos ciclos e nas queixas de pais na coordenadoria de ensino, sem indicações mais claras de como essa situação é vivenciada no dia-a-dia.

Para Julio Aquino (2003, p. 52)

[...] é imprescindível reconhecer que o manejo das questões disciplinares requer alternativas buscadas coletivamente, que apontem para a presença incontestada e a participação ativa dos alunos na vida escolar, bem como um teor mais inclusivo das ações levadas a cabo pelos educadores.

Abordando o problema da indisciplina no cotidiano escolar, vemos que o regime de ciclos não pode ser responsabilizado pela violência que se espalha na escola sob a forma de rebeldia, desacato e de agressões físicas e verbais dos alunos. Ele contribui, entretanto, para tensionar mais o ambiente escolar ao colocar em questão as relações de poder e autoridade instituídas. Considerar o aluno na sua individualidade e contexto, propor meios de atendimento diferenciado dos alunos com dificuldades, esclarecer a comunidade escolar sobre as ações

pedagógicas, estabelecer espaço de participação das famílias e articular o trabalho coletivo são ações possíveis e que devem ser efetivadas.

5.5 A formação docente em uma nova perspectiva de ensino

Mudanças tão incisivas no sistema público de ensino deveriam ter impacto nos currículos dos cursos iniciais e na formação contínua dos profissionais da educação. No entanto, o que se observa é que os ciclos e todas as mudanças que acarretam ainda não ocupam o espaço devido e nem abrangem a todos os profissionais nos programas de capacitação da prefeitura.

Conhecendo a realidade cotidiana percebe-se que a forma de se trabalhar dentro de uma estrutura ciclada, ainda desperta dúvidas e incertezas entre os docentes. Esse descompasso tão marcado entre teoria e prática parece ser um dos pontos centrais na análise da escola pública hoje e que mereceria destaque nos cursos de formação.

Segundo Jacomini (2002), na ocasião da implantação do regime de ciclos na rede pública municipal de São Paulo, os profissionais apresentavam diferentes visões sobre o tema, o que pode explicar, em parte, as interpretações e ações construídas.

As políticas educacionais que propõem mudanças diretamente ligadas à prática pedagógica, geralmente sofrem um descompasso muito grande no seu processo de implementação porque não se trata apenas de compreender mas, principalmente, de mudar a prática, e isso não ocorre de maneira uniforme. Embora incidindo sobre um conjunto de profissionais que possuem aspectos comuns em sua atuação, há muita diversidade em termos de formação e compromisso; por isso, o entendimento e a incorporação se dão de forma muito diferenciada [...] (JACOMINI, 2002, p. 215).

E o que se esperava que fossem apenas problemas relacionados ao impacto inicial da reforma em sua implantação, que se refletiria, a curto e médio prazo, em “ajustes” feitos pela SME dentro das escolas, parece ainda hoje não haver encontrado respostas. Em seu discurso, alguns professores ainda parecem estar convencidos de que os ciclos foram um retrocesso no ensino e que eles vêm contribuindo somente para a apresentação oficial de dados estatísticos, sem melhorar a qualidade do ensino. O quadro do magistério se renova e persistem visões negativas em torno do tema.

Para mim é uma enrolação. “Ah, tudo bem, o garotinho não entendeu, vamos deixar pra lá! Quem sabe daqui uma semana ele acorda? Daqui a pouco vai dar um ‘estalo’ na cabeça dele”. Eu acho que esses ciclos não têm nada a ver. (Helena, professora do 4º ano).

A prefeitura passou por diferentes gestões desde a implantação dos ciclos e cada uma delas apresentou a sua marca em relação ao trato com os professores e sua formação. Quando da implantação dos ciclos, houve encontros para o seu debate. A criação de diferentes jornadas e horários coletivos de trabalho docente constituíram importantes ganhos para os professores. Assim, as escolas garantiriam que grande parte de seus docentes se reunisse algumas horas na semana para desenvolver projetos que pudessem incidir positivamente na comunidade escolar, além de capacitar-se para a própria profissão. Esse horário coletivo é orientado pelo coordenador pedagógico.

No entanto os horários se descaracterizaram quanto à intenção inicial. Nem todas as escolas conseguem fazer do horário coletivo um momento propício para a reflexão e criação de ações.

Acho que a gente precisava ter mais oportunidades de cursos, de congressos, para poder estar melhorando a cada dia. Mesmo aqui dentro da escola. Os horários de JEI acho que poderiam ser mais voltados para melhorar o nosso trabalho. (Carla, professora do 3º ano).

No final do mês de março ingressei no grupo de horário coletivo da escola e pude perceber alguns aspectos relacionados ao seu funcionamento. Foram poucos os encontros com temas específicos de formação. Textos distribuídos pela prefeitura sobre alfabetização, a reprodução de dinâmicas aprendidas no curso de formação para coordenadores pedagógicos e um vídeo, foram as atividades realizadas nesse período. Nenhum dos temas atendia uma necessidade específica da escola. Algo peculiar do grupo de horário coletivo foram as folhas individuais criadas pela coordenadora pedagógica, para que cada membro tivesse seu próprio registro e que deveriam ser entregues a ela ao final do horário. Ao invés de um único livro, como acontece em outras escolas, cada membro do grupo teria seu próprio livro.

Como a coordenadora pedagógica não participou de todos os encontros, devido ao volume de atividades realizadas por ela (recordemos que a escola ficou até o mês de junho com uma única coordenadora pedagógica), o papel para o registro individual também não foi entregue todos os dias. No final do primeiro semestre, havia muitos papéis a preencher e a necessidade de que tudo fosse registrado aproximadamente da mesma forma para que a supervisora não desconfiasse que as atividades registradas não haviam sido feitas pelo grupo de professores. Nossos horários foram efetivamente ocupados com temas de interesse da escola, mas foi impossível recordar todas as atividades realizadas durante um semestre. Além disso, era necessário que essas atividades fossem condizentes com os objetivos propostos no projeto inicial, o que nem sempre ocorria. Outras professoras e eu nos dedicamos, em vários encontros, a preencher as folhas com a descrição de atividades que teriam sido realizadas, livros que deveriam ser lidos e discutidos e materiais supostamente pesquisados. Isso ocorre em outras escolas,

mesmo com um único livro a ser preenchido. Perdeu-se a razão do trabalho coletivo como espaço de criação e avanço educacional.

Os períodos de horário coletivo parecem longe de cumprir seu papel, tomados pela grande quantidade de informações irrelevantes, textos descontextualizados e de exigências burocráticas, acabando por não valorizar a interação docente em si, o que, segundo Tardif (2002, p. 48), é valioso para a formação de professores.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Seria importante conciliar, dentro dos horários de formação, os saberes construídos pelos docentes relacionando-os aos saberes oriundos das teorias pedagógicas que possam dar subsídio a uma reflexão mais profunda sobre suas práticas. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é fundamental.

De forma geral, o corpo docente acredita no valor do trabalho coletivo e, dentro da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, usa os horários em grupo para a troca de experiências, informações e materiais.

[São compartilhados entre os colegas] Problemas da escola de um modo geral, problemas de aprendizagem que você tem dentro da sua sala de aula, troca de experiências. (Carla, professora do 3º ano).

A troca de material acontece quando a gente está em JEI, que é um grupo menor, quando um comenta com o outro o que está fazendo, o que está trabalhando. Aí a gente consegue

ter alguma troca de material ou de atividades. Mas mesmo assim eu ainda acho pouco. Porque eu acho que essa troca de experiências enriquece muito o trabalho da gente. A gente ensina novas formas. Às vezes o colega de trabalho consegue ter uma visão que você não conseguiu ter ainda. Então essa troca é muito importante para um estar ajudando o outro. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Vejamos como são realizados outros momentos de formação docente na escola. Uma reunião de professores foi feita no mês de maio. Dessa vez, foi convidada pela coordenadora Débora uma palestrante que atua na área de formação da prefeitura e que veio tratar da leitura e produção de textos, tema em voga na administração pública atual. Foi estipulado um único horário para a reunião porque a palestrante não poderia vir em um outro turno. A maioria dos professores compareceu nesse horário. Como há professores que têm outros cargos, como eu, e não podem estar na escola nesse período, foi criado um outro horário para que estes pudessem “cumprir” a reunião. A coordenadora disse que nos reproduziria a dinâmica e as informações dadas pela palestrante. No horário estipulado, ficamos acomodados em diferentes lugares da escola, esperando o início da reunião, até que a própria diretora disse que as agentes escolares precisavam fechar a escola e solicitou que deixássemos o recinto meia – hora antes do que o previsto. Prontamente os professores presentes concordaram e esse grupo de docentes não participou da reunião de formação.

O que se nota é que a formação contínua realizada na escola ainda é falha. Primeiramente porque os grupos de horário coletivo se descaracterizam como espaço de formação diante das obrigações burocráticas e dos temas descontextualizados propostos para o grupo. Um segundo ponto é a fragmentação do trabalho coletivo que faz com que os momentos de formação não atinjam todos os professores, dificultando o desenvolvimento de uma reflexão mais próxima da realidade vivenciada pelos membros da escola e prejudicando a criação de medidas para superar as dificuldades encontradas.

Outros meios de formação docente foram criados pela prefeitura de São Paulo. Segundo a LDB, os professores da educação básica deveriam ter até o ano de 2004 formação em nível superior. Dessa forma, com a proximidade da data e as pressões externas que chegavam a afirmar que professores concursados iriam perder seus cargos, muitos professores empenharam-se em dar continuidade aos estudos. Durante o governo do PT (2000 – 2004) a prefeitura ofereceu aos professores da rede o Programa de Educação Continuada (PEC), que consistia em curso de licenciatura em regime especial para professores da rede, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Contando com aulas presenciais, com o uso de tecnologias como vídeo – conferência, internet, vídeos de aulas e o trabalho de professores orientadores, muitos docentes puderam, no período de dois anos, concluir o curso de Pedagogia, recebendo o diploma de uma das universidades participantes. A professora Ester fez o PEC e pode ser considerada exemplo de professores que reconhecem atualmente a contribuição dos ciclos para o ensino como um todo, apesar das dificuldades.

Também na gestão PT, houve grande incentivo para que se promovessem eventos, oficinas e cursos de diferentes áreas a fim de capacitar melhor o professor e garantir a qualidade do ensino. É certo que muitas dessas iniciativas não contemplavam todos os professores, mas comparando com outros governos, este teria mostrado mais empenho na formação docente. A criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)³⁰ pela SME de São Paulo englobou grande número de professores da rede, sem limite de participantes. O curso de dois anos conseguiu, de alguma forma, trabalhar com as idéias de alfabetização, diagnóstico, novas metodologias e os diferentes períodos de desenvolvimento da criança, envolvendo grande parte dos professores do ensino fundamental I. A idéia de se alfabetizar ao longo dos quatro primeiros anos reflete uma preocupação maior com ações condizentes com a idéia dos ciclos. A

proposta diferiu das formas habituais de formação contínua, uma vez que foi de longa duração, superando o caráter fragmentário que costumam ter as práticas dessa natureza.

Os cursos oferecidos pela prefeitura nem sempre conseguem atender a todos os interessados pelo reduzido número de vagas. Também, muitas vezes, não há horários apropriados e nem dispensa de ponto para a participação. A ênfase do governo petista era na alfabetização e no letramento. Assim, os ciclos se perderam como ponto central de interesse e discussão. Os professores costumam ser atraídos para esses cursos pela pontuação que recebem e que possibilita, de acordo com uma tabela, a evolução funcional, que altera o seu padrão salarial. No governo atual (PSDB) a ênfase foi menor em relação aos cursos e, na maioria dos casos, estes não foram oferecidos dentro do horário de trabalho ou com dispensa de ponto. O enfoque principal foram as reuniões e cursos para professores de PIC e TOF, não abrangendo todos os docentes dos diferentes anos do ciclo I.

Já presenciei críticas ao desinteresse dos docentes pela capacitação e, em consequência disso, à vinculação dos cursos à pontuação ou à dispensa do ponto, como forma de atraí-los para esses eventos. As críticas insinuam que os professores estariam mais preocupados com o próprio salário ou em “ganhar o dia”, do que com a capacitação em si. Na verdade, perante as condições salariais e de trabalho oferecidas aos professores do ensino público atualmente, considerando a necessidade que têm alguns de acumular outros cargos e funções para complementar a renda mensal, há necessidade de promover algum tipo de estímulo para que esses profissionais disponham mais do seu tempo livre para a formação. Sem esse estímulo, dificilmente a SME conseguirá que grande parte dos professores dedique mais do seu tempo, dinheiro e esforços para incrementar sua atuação docente.

³⁰ Curso destinado aos professores de ciclo I sobre alfabetização.

A formação oferecida fora das escolas ainda não contempla todos os profissionais. Da mesma forma, os temas desses eventos não têm priorizado a discussão sobre os ciclos. Ainda que estes apareçam como pano de fundo das práticas e teorias abordadas, nota-se pelo discurso de muitos docentes a necessidade de aprofundar a discussão sobre as implicações da prática pedagógica no regime ciclado.

Grande parte das professoras entrevistadas afirmou que em sua formação inicial ou acadêmica, o tema dos ciclos não estava presente no currículo. Observamos que muito do que é feito pelas docentes representa o resultado de teorias vistas na formação inicial e contínua relacionado com a prática construída no dia-a-dia.

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituídos pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53, grifo do autor).

Através da dinâmica vivenciada em sala de aula, os docentes têm buscado implementar práticas coerentes com os princípios de valorização do contexto do aluno, o respeito aos ritmos de aprendizagem e a adoção do trabalho diferenciado. Na área da alfabetização notam-se os maiores avanços, com a difusão de metodologias e abordagens condizentes com o desenvolvimento de cada aluno. São percebidos ainda grandes descompassos entre as propostas de ensino em ciclos e sua transposição na prática. Para Perrenoud (2004, p. 52) é necessária uma formação específica para o trabalho nos ciclos, entretanto é no cotidiano que o professor constrói suas competências:

É evidente que não se podem formar os professores para atuar em ciclos “no papel”. Ninguém aprende a nadar em um livro. Certos problemas surgirão a partir da experiência e demandarão, então, a construção das competências correspondentes.

Durante as entrevistas e ao longo do ano letivo de 2006, foram observadas diferentes posturas das docentes em relação à formação oferecida pela prefeitura por meio de cursos e eventos. No caso de Livia e Ester, elas têm como prioridade a formação continuada e percebe-se na fala delas o quanto isso tem alterado suas visões sobre os ciclos.

[A formação contínua] Faz entender melhor os ciclos. Porque eu tinha uma revolta porque esses ciclos vieram “de cima para baixo” para nós. Depois que eu comecei a fazer curso, deu para entender melhor. Abriu mais a minha cabeça para entender melhor o porquê dos ciclos. (Ester, professora do 3º ano).

Acho que [a formação contínua tem contribuído] bastante. Primeiro para mudar a visão de que o ciclo é furado. Porque a maioria dos comentários são de que os ciclos não servem para nada, que “onde já se viu o aluno passar sem saber o conteúdo daquela série”. Mas modificou muito minha visão em saber a importância que tem o ciclo no desenvolvimento de uma criança. Eu acho muito importante o ciclo. Acho que ele respeita o ritmo de cada aluno. Ele respeita a fase de alfabetização, porque às vezes há criança que leva dois anos para se alfabetizar. Eu acho tudo isso muito importante. Eu acho que a retenção nessa primeira fase escolar do aluno, nesse primeiro ciclo é muito prejudicial para a auto – estima e você não levar em consideração o que o aluno aprendeu, por menos que tenha sido. Acho muito importante. Os cursos me ajudaram a mudar a visão que eu tinha de que a seriação era melhor que o ciclo. (Livia, professora do 4º ano PIC).

Em contrapartida, há o caso de Helena que se posiciona contra os ciclos. Helena dificilmente participa de cursos de formação. Nota-se que sua postura diante das dificuldades enfrentadas é, em muitos aspectos, semelhante à de suas colegas, mas ela demonstra em seu discurso que não tem uma compreensão tão abrangente dos objetivos dos ciclos. Essa visão pode estar relacionada ao pouco contato com cursos que abordem o tema. Segundo ela, na prática, os ciclos “não andam”.

O interesse manifesto por Livia e Ester de buscar cursos e dedicar parte do seu tempo livre à formação, parte de motivações pessoais, que resultou em maior clareza sobre a relevância do trabalho no regime ciclado para o processo ensino – aprendizagem. Essa possibilidade de desenvolver uma reflexão sobre sua prática e as teorias que envolvem o conceito de ciclos não deveria depender do interesse de parte dos professores, mas ser garantida pela SME, nos espaços já existentes para formação. Helena tem feito alterações na prática, mas ainda não foi convencida da importância do trabalho em ciclos. Possivelmente seu trabalho poderia ser mais bem realizado se ela pudesse ter garantido o contato com diferentes teorias e reflexões sobre a validade do regime ciclado.

Uma das contribuições mais importantes da adoção dos ciclos foi a inclusão dos alunos que, não se adaptando ao regime seriado em razão de diferentes fatores, acabavam por abandonar a escola. Se por um lado a ampliação do sistema resultou na oportunidade de os alunos efetivarem seu percurso escolar, representando um avanço, por outro lado, essa abertura também requer enfrentar desafios, principalmente no que tange a educar alunos de diferentes procedências sociais com dificuldades de aprendizagem.

Sobre as reformas ocorridas em Portugal que visavam a inclusão desses alunos, Esteves (1991, p. 96) afirma:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças de um país com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Problematizar esse contexto e buscar soluções parece ser o melhor caminho para o ensino, no entanto, poucas são as oportunidades de formação que encaram essa questão. Pensar a formação docente como um processo contínuo e evolutivo pode ser um dos meios de fazer da prática de ensino um constante processo de reflexão e desenvolvimento do trabalho profissional.

5.6 Mudanças na prática em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos

Como vimos, a adoção do regime de ciclos alterou a realidade da escola pública municipal de São Paulo. As mudanças no ciclo I passam pela ressignificação dos processos educativos, pelas mudanças no perfil dos alunos que freqüentam hoje as escolas e pela prática dos docentes em sala de aula. Também percebemos que algumas dessas mudanças não representam uma transformação consciente dos docentes quanto às implicações decorrentes dos ciclos. Essas mudanças decorrem basicamente da necessidade sentida pelos docentes de se adaptarem a um regime, cujos princípios muitas vezes desconhecem, recriando suas práticas a partir da constatação das dificuldades encontradas, no intento de superá-las e com vistas a um melhor ensino no novo contexto.

Estudos apontam o descontentamento dos professores diante dos ciclos e suas conseqüências no ensino, o que levaria a permanência de práticas adotadas no regime seriado (JACOMINI, 2002). Isso ocasionaria um visível descompasso: professores inseridos num regime ciclado mantendo uma prática seriada. Machado (2005) afirma encontrar no discurso dos docentes uma constante valorização do regime de ciclos na teoria, embora revelem dificuldades

para definir o ensino em ciclos a partir de sua experiência. “Apesar dos educadores, de modo geral, valorizarem a proposta, afirmaram que esta não se concretizava na escola, relatando que o trabalho ainda é caracterizado pela serialização”. (MACHADO, 2005, p. 124).

Segundo a autora, o fato de se encontrarem num regime de ciclos e manterem práticas serializadas, resulta num regime que não pode ser definido por nenhuma das duas formas. Para Machado (2005) a possibilidade de mudança é represada pelos docentes, que se vêm “paralisados” diante dos problemas. (MACHADO, 2005).

Pergunta-se: poderia um professor que usava predominantemente como estímulo ao aluno a atribuição de conceitos (notas), manter essa prática dentro de um regime ciclado? Há como ignorar a presença de alunos com diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma sala de aula? As práticas de ensino podem seguir simplesmente uma previsão idealizada pelo professor, se alguns alunos não a acompanham? Pela fala das docentes, entenderemos melhor essas questões.

Nos diferentes depoimentos, percebeu-se dentro da realidade da E.M.E.F. “Profª Maria Couto” que, em sua grande maioria, as docentes reconhecem a importância dos ciclos para a inclusão dos alunos com dificuldades. Da mesma forma, observou-se por uma análise das entrevistas, que tampouco o trabalho em sala é caracterizado como seriado. Ainda que revelem a persistência de práticas usadas no regime seriado, estas ganham novo sentido e adaptações no regime atual.

Sobre essa questão Jacomini (2002, p. 73) afirma que “a prática pedagógica acontece num movimento desigual e combinado, ou seja, combina novos e velhos elementos num contexto que pode ser caracterizado como de ruptura com o velho e a construção do novo”.

O que se observou é que os professores têm enfrentado dificuldades para trabalhar nos ciclos e que essa questão tem refletido no planejamento, na avaliação, em sua formação e no

trabalho coletivo na escola. Segundo as professoras, uma das principais mudanças foi a desmotivação dos alunos em relação aos estudos pela certeza da aprovação nos ciclos:

[...] como eles sabem que vão “passar” mesmo então eu acho que eles não têm muito interesse em nada. “Eu sei que vou ‘passar de ano’, então pra que eu vou estudar?”. Muitos casos são assim. Existem exceções, é claro, mas muitas vezes a gente já escuta até deles próprios falando isso pra gente: “Ah, professora, pra quê? Eu sei que vou passar mesmo!” Então, quando você dá aula para o 4º ano e eles sabem que no 4º ano eles vão repetir, eu acho que eles estudam mais, se esforçam mais. (Carla, professora do 3º ano).

Eu não senti muito interesse deles não. Porque os pais também não têm essa formação e foram passando para eles que eles podem passar de ano sem aprender, sem estudar, sem interagir com o ensino e com a atualidade. Ainda está sendo muito difícil implantar o ensino para eles, com essa formação que eles estão tendo. (Ivone, professora do 4º ano).

Ele vem para fazer prova e ele sabe que vai passar de ano. Sabe que ele vai da 5ª para a 6ª, da 7ª para a 8ª. Então, eu acho que se desestimulou muito o estudante em passar de ano direto. (Vera, professora do 2º ano).

Um dos encaminhamentos necessários nesse contexto é o trabalho docente voltado às dificuldades enfrentadas pelos alunos e partindo de suas vivências como forma de envolvê-los nas atividades escolares, fazendo-os tomar consciência dos seus avanços e possibilidades.

Tratando do abandono escolar em Portugal, Neusa Maria M. Gusmão (1997)³¹ alerta para um problema que está presente também na realidade brasileira e que a proposta do trabalho em ciclos tem buscado sanar. Nos deparamos com paradigmas ainda em construção, que demandam uma reflexão profunda sobre a função da escola e sobre como ela acolhe seus alunos nos dias atuais.

[...] há que se inverter a crença da igualdade de tratamento para se revelar um processo de responsabilidade de dois lados. Um lado que fala de causas e razões em termos de

³¹ Em resenha do livro *Renunciar à escola – o abandono no ensino básico* de Benevente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) in *Contemporaneidade e Educação*, v. 2, n. 1, maio, 1997.

contextos sócio-históricos do aluno, e um lado que aponta para a responsabilidade da escola que insiste em desconhecer e negar a realidade dos jovens, suas características, as da família e as da comunidade onde se encontram inseridos. (GUSMÃO, 1997, p.174).

Assim, o desafio colocado ao sistema de ensino é o de garantir a qualidade da educação a todos os alunos. Como já mencionado, a rede pública de ensino de São Paulo, apesar de todas as dificuldades, inclui hoje mais alunos do que em todos os períodos anteriores da sua história, por conta da aceitação e permanência desses alunos na escola, o que significa que eles terão necessariamente bagagem cultural diversa e diferentes estilos de aprender. Há a necessidade de uma compreensão maior da escola sobre esse contexto, para buscar alternativas que visem reverter as dificuldades e estimular a aprendizagem dos alunos.

Da perspectiva da organização escolar e da metodologia pedagógica, a escolarização de alunos/as heterogêneos estabelece a importância de que os professores/as atendam a grupos com uma grande variedade interna, na qual essas diferenças individuais são observadas em termos de interesses, ritmos de aprendizagem, predisposição para aprender, apoio familiar, etc. [...] A heterogeneidade estabelece para professores/as e escolas a necessidade de considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida diferentes dos alunos/as frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes, peculiares intensidades de esforços requeridos para cada aluno/a. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.187).

Sacristán e Gómez (1998) também afirmam que a idéia de ensino “na medida do aluno” é uma aspiração difícil de resolver. Considerando o contexto de trabalho dos professores da prefeitura de São Paulo, com salas com 35 a 40 alunos, problemas na formação, no trabalho coletivo, entre outros, percebe-se que as condições não têm proporcionado um ambiente propício à criação de medidas de melhor atendimento. No entanto, é possível notar algumas mudanças nesse quadro.

Durante a entrevista, Helena parece ser enfática ao afirmar que não concorda com os pressupostos e práticas preconizadas a partir da implantação dos ciclos na rede. No entanto,

revela que tem produzido formas de atender os alunos, ainda que seus “métodos” possam gerar críticas entre os educadores.

[O trabalho diferenciado] Existe, mas tem que fazer de tal forma que o aluno não sinta que está sendo diferente o dele e o de outra criança. Por exemplo: vou dar uma conta de multiplicação. Passo na lousa e passo umas contas simples e outras difíceis. Se ele não conseguir fazer as difíceis, mas conseguir fazer as mais fáceis, eu elogio ele porque ele tentou. Ele vai corrigir, vai ver o que ele conseguiu fazer e daí ele vai tentar. Então falo: “Parabéns, você conseguiu! Agora vamos prestar mais atenção nas próximas contas”. Mas sem rotular: “Você não sabe nada. Você é diferente das outras crianças”. (Helena, professora do 4º ano).

Observa-se que Helena tem grande preocupação de que seus alunos se desenvolvam; para isso, busca meios de incentivá-los, respeitando seus diferentes ritmos e, ao mesmo tempo, integrando-os em atividades comuns. A própria professora revela que essa é uma atividade diária difícil, mas também demonstra como um objetivo primordial de seu trabalho a aprendizagem de todos os alunos. Sem se dar conta disso, Helena trabalha respeitando os princípios que norteiam os ciclos.

Quando indagada sobre a adoção de projetos como forma de explorar diferentes áreas do conhecimento, Helena não parecia entender muito bem, por isso pediu que fosse repetida a pergunta. De forma muito simples, relatou esse exemplo que parecia estar mais de acordo com o teor da questão. Helena quase não trata de teorias, mas se remete à sua prática para responder as perguntas e explicar a origem de seus procedimentos.

Eu intercalo assim, Matemática, Português na questão da escrita, da quantidade. Até mesmo quando eu dou um texto. Daqui a pouco o menino começa a perguntar: “Professora, quantos anos a senhora tem?”. Não tem nada a ver com o assunto. Aí eu começo a falar aquele assunto pra ele e aquela matéria que era um texto referente a uma criança, uma família, eu tento jogar para esse assunto que ele perguntou da minha idade, já dentro do texto. Eu já pergunto sobre a mãe dele: “E você tem mais irmãos? Qual a diferença entre sua idade e a do seu irmão? Quem é mais velho, eu, teu pai ou tua mãe?”. (Helena, professora do 4º ano).

Longe de querer avaliar pedagogicamente a abordagem usada por Helena, a intenção desta análise é revelar a postura que os docentes vêm assumindo. A falta de participação em cursos e eventos sobre o ensino no contexto dos ciclos parece ter criado em Helena uma barreira ainda difícil de ser transposta. Ela não se sente convencida de que o regime de ciclos pode ser adequado aos seus alunos. No entanto, não se mostra confortável diante das dificuldades das crianças e isso faz que sua prática sofra mudanças, ainda não perceptíveis para ela própria, mas que certamente já dão frutos entre seus alunos.

Segundo Tardif (2002), os docentes têm a capacidade de enfrentar os desafios impostos pela sua profissão, desenvolvendo a partir das diferentes situações vivenciadas as práticas que lhes servirão para o enfrentamento da nova realidade.

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2002, p. 48).

Outras mudanças também são observadas. A realização de sondagens e avaliações com o objetivo de reconhecer os avanços e necessidades dos alunos tornam-se práticas cada vez mais freqüentes, no redirecionamento do trabalho docente.

É preciso dispor de instrumentos de observação formativa para intervir nas situações de aprendizagem, assim como para fazer, conscientemente, um aluno passar de uma situação à outra, mais adequada, com mais sentido e regulação, mais fecunda para ele. (PERRENOUD, 2004, p.45).

Por esse trabalho é possível proporcionar aos alunos vivências de aprendizagem que respeitem o desenvolvimento de cada um. Assim, a elaboração das aulas parte das necessidades detectadas pelo professor.

Não dá para tratá-los igualmente... É impossível! Então, conforme o rendimento, conforme o comportamento, conforme o que eu espero daquele projeto, é um atendimento diversificado. (Ivonete, professora do 4º ano).

Eu tento primeiro sondar o meu aluno para saber o que ele conhece, o que ele sabe. Depois eu começo a procurar atividades diversificadas. Às vezes, eu tenho alguns alunos em sala que eu faço atividades diferentes do que eu faço no coletivo. E às vezes eu incluo esses alunos na atividade coletiva, respeitando o limite dele. Eu tenho os dois momentos. O momento em que eles participam da atividade coletiva e o momento que eu pego esse aluno individualmente, que não é sempre que eu consigo fazer isso, mas que eu ofereço uma atividade mais direcionada para as dificuldades que ele tem. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Outro tema mencionado por Lívia é o uso de agrupamentos como forma de otimizar o atendimento e integrar os alunos. Também há o trabalho diferenciado com atendimentos individuais, no sentido de suprir necessidades específicas. Para Perrenoud (2004, p. 107) “Uma pedagogia não pode viver sem interações entre os alunos. Não se pode confundir percurso individualizado e tutela!”.

[...] eu já trabalhava muito com duplas de alunos. Eu acho que com dois é mais fácil você chegar na mesa e já dar uma orientação para os dois. Fazia também coisas diferentes para alunos com dificuldade. Eu tento fazer um trabalho diferenciado. Faço coisas diferentes para ver se ele vai. Não sei se é certo. (Laura, professora do 1º ano).

Primeiro eu coloco geralmente um que sabe um pouquinho mais com aquele que tem mais dificuldade. Eu estimulo para ele ler. Se ele não consegue ler tudo, eu fico ali junto com ele. Eu ajudo, falo para ele ir juntando as letras para sair as palavras. Eu gosto muito do método tradicional. Eu acho que resolve. Não faço totalmente o método tradicional porque eu sinto que na escola o pessoal não aceita. (Helena, professora do 4º ano).

A busca de atividades diversificadas e mais estimulantes também parece ser foco do trabalho docente:

Você tem que sempre estar renovando, mostrando coisas novas para eles. (Ester, professora do 3º ano).

Não sei se devido aos ciclos... Não tem uma grande motivação, interesse ou empenho [dos alunos]. Não sei se é dos ciclos. Você tem sempre que “rebolar”, buscar coisas para ele ter interesse pela educação. (Laura, professora do 1º ano).

Olha, a professora tem que ter força de vontade e ir atrás porque material tem. A maioria tem que ter força de vontade, parar de chorar e ir atrás. Não pense que a coordenadora vai “dar na sua mão”. Senão você fica esperando sentada até hoje. (Ivonete, professora do 4º ano).

Todas essas iniciativas ainda são o início de transformações, frente às possibilidades que o regime ciclado permite. Esses relatos ajudam a entender que já não é possível afirmar que as práticas não sofreram mudanças e que os professores trabalham como no regime seriado. Sem a formação e condições de trabalho mais favoráveis ao ensino nos ciclos as professoras reconhecem que as transformações da prática requerem esforço e dedicação. Ainda sim, nem sempre atingem os objetivos propostos.

É muito cansativo você trabalhar com os diferentes, com o trabalho diversificado. Você fica exausto, mas é necessário. Conforme o rendimento da sala, é um tipo de trabalho que você tem que desenvolver. [...] Ah, se eu falar para você que eu consigo 100%, eu vou estar mentindo. Eu tento, eu sei que ele é necessário, eu tento e me esforço para isso e fico muito contente quando consigo. (Ivonete, professora do 4º ano).

Como vimos, com os ciclos, instrumentos como o planejamento, o currículo e a avaliação ganham novos sentidos e significados. O novo contexto faz com que, de alguma maneira, esses elementos sejam repensados. A partir daí, verifica-se que a prática também se

altera em razão das mudanças provocadas com os ciclos. Com as transformações decorrentes de sua implantação, não há como prosseguir com as práticas usadas no regime seriado. Isso porque a estrutura mudou e, conforme os anos foram passando, a comunidade escolar como um todo também identificou as transformações trazidas com ela criando-se aos poucos uma nova cultura.

Ainda que a homogeneidade não seja conseguida, mesmo no regime seriado, novos problemas se apresentam quando possibilitamos que alunos com diferentes necessidades e dificuldades façam o percurso escolar junto com seus colegas da mesma faixa etária, e esse é um desafio para os professores.

Analisando o discurso das docentes e confrontando-o com os relatos e observações da prática, constata-se que não existem dois pólos distintos, ainda que muitos estudos tentem evidenciar o quanto a teoria se distancia da prática (MACHADO, 2005). O que se deve refletir é sobre a construção do saber docente e seus impactos sobre seu trabalho.

O que o professor da rede pública tem feito é buscar caminhos para que os alunos sejam motivados a aprender. Dentro do contexto de trabalho com os ciclos, vimos que a despeito das dificuldades postas para a ação dos docentes e a transformação dos aspectos que compõem seu trabalho, o posicionamento dos professores diante das questões de aprendizagem do conjunto dos alunos não permanece estático desde a implantação dos ciclos. Ao contrário, a realidade que se impõe para esses profissionais, tem gerado reflexões sobre suas práticas e a construção de novos saberes. Ainda distantes de apresentarem uma postura consciente e reflexiva sobre um novo entendimento sobre as possibilidades de uso dos tempos e espaços da escola, o que se espera é que as novas medidas promovidas pela SME considerem o percurso feito pelos docentes até esse momento e, partindo dele, construam com eles melhores condições para que novas mudanças no ensino sejam efetivadas.

5.7 Impacto dos programas implantados em 2006 nas salas de ciclo I

5.7.1 Ler e Escrever

A introdução do Programa “Ler e escrever” na rede pública de ensino da cidade de São Paulo teve como um dos objetivos centrais o combate ao problema mais agravante vivenciado após a implantação dos ciclos: a permanência de alunos não – alfabetizados nos diferentes anos do ensino fundamental.

Dificuldades na alfabetização não surgem com os ciclos, mas, ao garantir a progressão escolar de alunos que ainda não estão alfabetizados ao longo dos ciclos I, deparamos com uma realidade menos presenciada no regime seriado. Dificilmente alunos não – alfabetizados prosseguiram além do 2º ano do ensino fundamental (antiga 2ª série).

No seu primeiro ano de implantação, o programa desencadeou ações que, sem dúvida, alteraram a dinâmica das escolas em toda a rede de ensino. Daí as considerações sobre alguns desses aspectos observados durante a realização do estudo de caso.

- **Receptividade dos docentes**

Entre os professores participantes do Projeto Intensivo do Ciclo I, tanto atuando em salas de 1º ano quanto de 4º anos, é possível notar dois perfis predominantes. Em um grupo os

que acolheram a idéia dos projetos e se dispuseram a participar integralmente das atividades propostas, alguns atraídos pela promessa de novas perspectivas de evolução funcional ou pela identificação com os objetivos e a metodologia do projeto. Esses professores, cada um a seu modo, viram de forma positiva o programa ao longo do ano. Num segundo grupo, os professores que, não tendo outras opções de escolha nos processos de atribuição de turmas, se viram inseridos no projeto e receberam com desconfiança os benefícios e exigências trazidos com ele.

No geral, os professores iniciaram o trabalho no início do ano de forma muito receosa, particularmente no caso do PIC, com a constituição de uma turma formada somente com alunos com experiência de reprovação. No processo de atribuição de aulas para professores adjuntos, o que se observou era que, em diferentes escolas, as salas de PIC “sobraram”, por não terem sido escolhidas pelos professores titulares. Isso revela que boa parte dos professores que entraram no projeto, na verdade, não o fez por vontade própria, mas por não encontrar outra alternativa. Assim, pode-se entender que a motivação, nesses casos, não está relacionada ao apoio ao programa em si.

Laura, professora de TOF, teve no ano de 2006 sua primeira experiência com alunos de 1º ano e avaliou como positivas as contribuições trazidas pelo programa. A oportunidade de iniciar o projeto TOF numa turma de 1º ano despertou seu interesse, por apresentar novas perspectivas para o ensino dentro do ciclo I.

Lívia, professora do PIC, escolheu a sala movida pela idéia de um projeto diferenciado com alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, na prática, não encontrou o apoio esperado da coordenadora pedagógica, que parecia “fugir” dos problemas trazidos por Lívia, não participando do planejamento, das avaliações e das próprias atividades realizadas em sala. Da mesma forma, o atraso no envio dos materiais pela coordenadora, as queixas não solucionadas quanto ao uso da sua sala por alunos de diferentes períodos e a demora

na divulgação da lista definitiva de alunos na classe de PIC, que sofreu alterações até o 2º semestre, foram outras dificuldades apontadas. Ao final do ano letivo, Livia já não demonstrava o mesmo entusiasmo e receptividade diante do projeto.

Entre os professores de TOF que participaram dos encontros referentes ao projeto, existiam muitos que há anos trabalhavam com salas de 1º ano, pela afinidade com o trabalho de alfabetização nessa faixa etária de alunos. De repente se viram pressionados a, muitas vezes, mudarem práticas mais tradicionais e a serem postos com regularidade à prova pela realização de sondagens, que muitos desconheciam como deveriam ser feitas, tendo como referência as fases concebidas por Emilia Ferreiro³² em decorrência das hipóteses formuladas sobre a escrita pelos alunos. Não há dúvida que as contribuições teóricas e de pesquisa nos últimos anos sobre a alfabetização são valiosas para o trabalho docente em sala de aula e que devem ser disseminadas nas escolas. No entanto, a forma impositiva com que essa perspectiva foi repassada aos professores e, pior, as críticas feitas aos métodos há anos usados por esses profissionais, causaram em muitos deles, a rejeição da proposta e o questionamento de sua validade. Também se observou a manutenção de antigas práticas de alfabetização, fortemente ligadas ao trabalho de sistematização das sílabas e fonemas.

³² Os alunos eram classificados de acordo com suas hipóteses em relação ao sistema de escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

- **Perfil dos alunos atendidos nas salas de PIC**

Observou-se através dos relatos de docentes de diferentes escolas que as salas de PIC eram constituídas, em sua maioria, de meninos, oriundos das classes populares e, em alguns casos, aguardando encaminhamentos de análise clínica ou psicológica. A clientela atendida nessas salas, segundo alguns docentes, favoreceu situações de conflito e indisciplina já que, segundo eles, a concentração de meninos causa certa instabilidade na dinâmica escolar, gerando tensões mais características do gênero masculino.

Angelina Peralva (1997) em estudo sobre violência escolar nas periferias urbanas francesas constata, através da análise de registros estatísticos, que meninas possuem menor registro de autoria de agressões, comparadas aos meninos. Peralva (1997) também afirma que muitos fatores influem sobre a violência assistida nas escolas e que a maior presença de alunos com dificuldades de adaptação ao contexto escolar, refletidas em dificuldades na aprendizagem, é um de seus principais motivos:

[...] é verdade que, embora as tensões e descompassos enfrentados pela ordem escolar constituam um fenômeno geral, eles são particularmente visíveis e sentidos nas escolas que acolhem um público menos apto a enfrentar a competição escolar. (PERALVA, 1997, p. 15).

A relação entre origem social e insucesso escolar também foi percebida pelos docentes da E.M.E.F. “Profª Maria Couto”. Para eles, o reflexo de uma cultura de violência, vivenciada na família e oriunda muitas vezes do tráfico, é percebido dentro de sala de aula e se torna um dos agravantes no processo de escolaridade dos alunos e na realização do trabalho docente.

Não obstante, Aquino (2003) acredita que não é possível estabelecer relação entre determinadas características dos alunos e seu comportamento em sala de aula. Para o autor, “[...] do ponto de vista dos alunos, não se trata de um fenômeno nitidamente demarcado por variáveis de gênero nem de etnia, credo, orientação sexual, situação econômica ou coisa que o valha”. (AQUINO, 2003, p. 9).

Para o autor, a indisciplina presenciada nas escolas públicas e particulares parte de embates entre professores e alunos, resultado dos confrontos que reaparecem de tempos em tempos dentro da dinâmica escolar.

Nesse sentido, Peralva (1997) alerta sobre os fatores que compõem o quadro de violência nas escolas e assinala uma transição no entendimento dessa problemática. Para a autora, cada vez mais a violência na escola passará a ser denunciada como fenômeno interno da escola, muito mais da ordem da incivilidade que da delinquência. A inserção de elementos externos persiste, mas já não define mais o sentido da violência vivenciada. (PERALVA, 1997).

- **Procedimentos e materiais usados no programa**

O Programa “Ler e Escrever” baseia-se em uma concepção global de alfabetização que já circulava na rede desde a criação do curso Profa, na administração anterior. Os materiais distribuídos aos docentes e alunos direcionavam os procedimentos que deveriam ser executados diariamente. Com metas próprias, expectativas bimestrais, quadros de planejamento semanal, textos, orientações e sugestões de atividades, o material apresentava de forma muito diretiva o que professores e alunos deveriam cumprir a cada período do ano. Para alguns, este era um

facilitador, já que os professores de salas de TOF e PIC sequer necessitaram fazer um planejamento no início do ano, visto que este deveria se basear no trabalho com o material. Para outros, o material retirou a autonomia do professor diante da possibilidade de criar dentro do seu ambiente de trabalho. Na prática, muitos professores encontraram formas de aproveitar a riqueza de dados e informações do projeto, em consonância com as peculiaridades de suas turmas.

No PIC as professoras dizem que não conseguem acompanhar o que eles mandam, porque é uma coisa que já vem pronta. São alunos com dificuldade, com problemas de aprendizagem, já são alunos repetentes de vários anos que não conseguiram aprender a ler e a escrever. Vem tudo pronto e eles não conseguem, eles não estão conseguindo, pelo menos é o que eles dizem na outra escola. Lá tem duas salas de PIC. Elas dizem que é impossível acompanhar o programa. Os alunos não prestam atenção em nada, um bate no outro, todos grandes com 14, 15 anos, repetência de quatro, cinco vezes no 4º ano. Então elas não estão conseguindo muito não. Agora, o TOF, dizem que está sendo ótimo. Que os alunos vão ficar ótimos para a 2ª série. Pelo menos é o que as professoras dizem. Porque são crianças menores, que estão sendo incentivadas, tendo um programa diferenciado para elas. O TOF está sendo bem melhor que o PIC. Não sei, é o que elas dizem lá. Dizem que vão sair 2ª séries ótimas. Quem pegar 2ª série, vai ser muito boa, porque elas estão conseguindo bastante coisa. (Ester, professora do 3º ano).

Ester não está diretamente inserida no programa, porque trabalhou no ano de 2006 com uma turma de 3º ano. Como acumula dois cargos dentro da prefeitura, em sua entrevista, ela se reporta muito às vivências das duas escolas onde atua. Nesse relato, ela trata das salas de PIC e TOF de sua outra escola. Percebe-se que para os professores existem duas perspectivas distintas quanto ao planejamento e ao uso do material. Segundo Ester, as professoras de PIC têm encontrado muitas dificuldades quanto ao uso dos livros, por não se adequarem à clientela atendida. Para Perrenoud (2004) a indisciplina tem como uma das suas razões a desvalorização pessoal do aluno diante da experiência da reprovação.

Hoje se sabe que reprovar um aluno duas ou três vezes durante sua escolaridade não é uma solução, e isso passou a ser excepcional. O magro ganho registrado em termos de nível escolar tem um alto preço, pois a reprovação afeta a auto – imagem de um aluno e o seu valor aos olhos dos outros, o seu atraso escolar (defasagem entre idade real e idade

“normal”) torna-se uma deficiência no momento de qualquer decisão posterior. (PERRENOUD, 2004, p. 36).

Já ao mencionar a posição das professoras de TOF, Ester afirma que o programa diferenciado tem incentivado os alunos menores a aprender.

Na E.M.E.F. “Profª Maria Couto” Livia busca alternativas para uso do material e dos procedimentos sugeridos:

No momento o meu planejamento está voltado para o trabalho com o PIC. Nós temos um livro para seguir com uma série de atividades bem interessantes, mas que nem sempre eu aplico todas e muitas vezes eu tenho que planejar outros tipos de atividades para estar atingindo a minha realidade em sala de aula. [...] Eu faço planejamento toda semana. Toda segunda-feira eu planejo umas atividades para trabalhar naquela semana, do livro. Nem sempre são atividades seqüenciadas do livro. Às vezes vou pra frente, às vezes eu volto pra trás. Eu vou dando conforme eu vou vendo a necessidade da sala e o que eu acho que é mais importante e que eles têm interesse. Porque tem atividades lá que eles não têm o menor interesse e então eu tenho que bolar outro tipo de atividade para estar complementando o livro. (Livia, professora do 4º ano PIC).

Livia replaneja a partir do interesse e da necessidade dos seus alunos. Obviamente o livro não trará soluções para todos os problemas enfrentados por ela em classe. É importante observar que o parâmetro de suas ações são os próprios alunos e as respostas que ela observa às atividades propostas pelos livros. Assim, o material sozinho não dá conta de todo o trabalho. Nesse caso, Livia propõe atividades que, em sua maioria, vão ao encontro do trabalho proposto pelo projeto, mas nem todos os professores agem assim:

Elas continuam dependendo do alunado, continuam dando da maneira delas. Então elas acompanham um pouco o que eles mandam e o que elas não conseguem, elas fazem da maneira que já vinham fazendo. Elas estão se desdobrando para fazer de tudo para que esses alunos aprendam a ler e a escrever. (Ester, professora do 3º ano).

Ester revela que as professoras, por não conseguirem aplicar as atividades do material, realizam as aulas “à sua maneira”. Assim, é possível identificar que professores que participam do projeto PIC, ao encontrarem dificuldades para implementar os procedimentos propostos, fizeram uso de antigas práticas como forma de atender as necessidades dos alunos. Dessa forma, o sentido e o investimento para efetivação do programa, não é revertido ao próprio aluno e à formação do professor da maneira esperada pela SME. O que fazer diante das dificuldades de adequação do material às classes? Essa é uma orientação que o programa não conseguiu responder, mas a fala das formadoras dos cursos de capacitação é de que os problemas e adequações feitos pelos professores servirão de parâmetro para a elaboração dos próximos materiais do programa.

Para Livia, os procedimentos e materiais propostos são o que há de melhor no projeto:

Eu gosto muito do material, eu acho o material muito rico em gêneros textuais. O livro do PIC oferece uma diversidade muito grande de textos, muita leitura. Eu acho isso muito importante. Trabalha muito com os autores brasileiros, trabalha muito a nossa cultura. Eu acho isso fantástico! Se fosse um livro didático, por exemplo, não seria dessa forma. E eu gosto do tipo de atividade que ele oferece: atividades significativas para o aluno. Eu acho isso importante nesse projeto. E tanto o TOF também, eu também gosto do material nesse sentido de ter uma linha mais voltada para o construtivismo e respeitar mais o ciclo. É um material que consegue resgatar essa cultura no aluno, consegue resgatar a vontade de estudar no aluno. Eu senti isso na minha sala esse ano. (Livia, professora do 4º ano PIC).

A qualidade dos textos usados nos livros de PIC é um aspecto abordado por muitos professores de forma positiva. Bons autores, textos integrados e temas interessantes. Essa parte do material parece ser a mais bem aproveitada pelos docentes. Livia é muito favorável a uma perspectiva construtivista de educação. Antes mesmo do Profa ela buscava cursos que a auxilhassem no entendimento e aplicação de metodologias nessa linha.

- **Formação contínua**

Os professores participantes dos projetos do Programa “Ler e escrever” contaram com diferentes formas de capacitação em serviço. No início do ano letivo, a rede fez alguns encontros com os professores dos projetos para a apresentação e leitura dos materiais que seriam usados. Uma condição para entrar no projeto, era que os docentes participassem dos horários coletivos da escola, tendo como jornada JEI ou JEA. Não há dados que garantam que 100% dos professores tenham passado pela capacitação até o final do ano letivo. Na E.M.E.F. “Profª Maria Couto”, entretanto, todos os professores de ambos projetos participavam de horários coletivos.

A partir do 2º semestre foi oferecido um curso aos professores do projeto, que consistia em encontros semanais com formadores das coordenadorias de ensino. O período em que os professores participavam desse curso era descontado dos horários coletivos de JEI ou JEA. Laura acredita que o curso teve um impacto positivo no seu trabalho:

Esse ano que eu tenho sentido uma grande melhora, com o curso do TOF. Porque minha faculdade foi uma coisa bem teórica e às vezes eu tinha um pouco de dificuldade nessa parte de aplicação e tal, de conciliar a prática com a teoria. Mas com o apoio do TOF, do cursinho do TOF, que está tendo agora pra gente, tem me ajudado demais, está abrindo horizontes. Estou sabendo mais que caminhos andar, sabe? (Laura, professora do 1º ano).

Laura viu na capacitação oferecida pelo programa uma oportunidade de aprimorar sua prática e tem usado os horários coletivos para integrar atividades com colegas que também lecionam no projeto TOF.

Está sendo melhor planejado, acho que está entrando melhor no ritmo. Antes era planejado, mas não era assim semanalmente. Era meio que solto. Agora está mais

organizado, parece. Essa é a impressão que eu tenho.[...] Ano passado a gente também fazia planejamento, mas não tinha parcerias. Eu trabalho com a Daniela e a gente faz a coisa meio junta. Sempre tem o apoio da outra. (Laura, professora do 1º ano).

Laura revela na entrevista que o trabalho com a colega, também professora do 1º ano, é facilitado pela afinidade já existente entre as duas. A possibilidade de formação conjunta tem proporcionado a discussão entre os docentes sobre os métodos usados e as novas possibilidades construídas a partir da realidade de cada turma.

- **Estrutura**

Alguns aspectos estruturais do projeto merecem destaque pelos impactos percebidos entre as docentes da E.M.E.F “Profª Maria Couto”. O primeiro deles é a formação das salas de PIC. O critério posto pela SME era que essa sala deveria ser formada por alunos reprovados no 4º ano. A idéia inicial era de proporcionar a essa sala um trabalho diferenciado com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. No entanto, o que se via nas salas de PIC de diferentes escolas é que se encontravam não somente alunos com problemas de aprendizagem, mas os que foram reprovados por falta, por não realizarem todas as atividades do ano anterior (caso dos alunos de Helena, reprovados por não “fazerem nada”, como forma de puni-los) e alunos de inclusão com problemas físicos e mentais. Mesmo entre os alunos com problemas de aprendizagem, muitos eram alfabetizados sendo que o enfoque principal do projeto era a alfabetização. Da mesma forma, alunos não – alfabetizados que faziam pela primeira vez o 4º

ano, não podiam participar do projeto. “Tem aluno pré-silábico em sala normal e no PIC alunos que lêem e escrevem”. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

As salas de PIC que, a princípio, seriam formadas a partir de 25 alunos (salas regulares têm em média de 35 alunos) têm em muitas escolas até 30 alunos, o que não possibilita um atendimento mais individualizado como o proposto.

Na prática as professoras de 4º ano da E.M.E.F. “Profª Maria Couto” encontram como alternativa o remanejamento oficioso de alunos, tentando manter na sala de PIC os alunos do 4º ano com problemas de alfabetização.

Estamos fazendo um tipo de uma troca. Aquele aluno que conseguiu melhorar com a professora uma certa quantidade de aprendizagens, que dá para que ele fique, ele vai para a minha sala e aquele aluno que “não vai mesmo”, aí ele vem para o PIC. E quando está na minha sala eu tento o máximo possível continuar com o mesmo modo que a professora, com a ajuda dos outros alunos. (Helena, professora do 4º ano).

O empenho das professoras em fazer os remanejamentos e cooperar umas com as outras (muitas vezes, para manter somente os alunos com problemas na alfabetização na sala de PIC era preciso que as outras salas de 4º ano recebessem mais de 35 alunos) mostra uma preocupação com a melhora do atendimento dos alunos e com a criação de meios próprios para que isso ocorra. Os ciclos prevêm, como forma de superar as defasagens nos percursos dos alunos, a flexibilização de turmas e de tempos para atendimentos mais individualizados das dificuldades dos alunos.

As turmas de PIC também têm sido foco de muitas tensões dentro das escolas. Isso porque concentram numa única sala alunos com problemas sérios de indisciplina, muitos desmotivados e revoltados com a experiência da reprovação. Assim, é comum ouvir os relatos de professoras de PIC que compartilham situações de violência nas salas e agressões de todas as

formas entre alunos e, até mesmo, em relação aos professores. O julgamento do aluno criado a partir do insucesso escolar desencadeia comportamentos indesejáveis, como já visto.

[...] o julgamento escolar, embora percebido como fundamentado e legítimo, é vivido, nos seus aspectos mais excessivos, como uma agressão insuportável, e profundamente, destruidora, contra a personalidade individual. A partir daí, uma lógica de resistência se desenvolve, sob formas variadas e freqüentemente violentas, para reduzir o impacto de um julgamento escolar negativo sobre os sujeitos referidos. (PERALVA, 1997, p. 20).

Contra esse tipo de indisciplina e a despeito dos processos de reagrupamento que oferecem indícios constantes aos alunos de seus percursos menos valorizados, percebe-se um trabalho constante de certas professoras no sentido de retomar a auto-estima dos estudantes e valorizá-los frente ao grupo. Através de jogos cooperativos, atividades artísticas e dinâmicas, Lívia tem conseguido bons resultados com sua sala.

Eu acho que no primeiro momento eu tive que trabalhar muito o resgate da auto-estima deles. Eu tenho que fazer isso constantemente para ter um equilíbrio deles em sala de aula, porque eles vêm de uma realidade tão difícil e eu acho que a própria repetência de um ou dois anos acabou com eles. Então eles vêm achando que não sabem nada, que eles nunca vão conseguir nada. Eu tenho que ficar retomando isso com eles o tempo inteiro. Eu tenho que trabalhar com regras o tempo inteiro porque eles são extremamente indisciplinados, são violentos, eles são agressivos, eles usam expressões que eu tenho que ensinar que aquilo não se fala dentro de uma sala de aula. Na verdade eu não achei solução. Eu vou encontrando recursos o tempo inteiro. Eu acho que o perfil deles já mudou um pouco do começo do ano. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Outro aspecto importante no Programa Ler e Escrever é proporcionar aos professores dos projetos a colaboração de um estudante estagiário do curso de Pedagogia ou Letras para o auxílio em sala de aula. Inicialmente, esses estudantes seriam enviados às salas de TOF e PIC, mas nem todos os professores da rede os receberam. Laura avalia positivamente o trabalho conjunto com os estudantes que participaram do projeto na E.M.E.F. “Profª Maria Couto”:

[O trabalho individualizado] Agora existe por causa das auxiliares e a gente que trabalha junto, avalia. Para mim dá para fazer um trabalho diferenciado, mas não individualizado, apesar deles estarem no 1º ano. A partir das reflexões que nós estamos tendo com as auxiliares, elas trazem idéias, como de um quebra-cabeça que uma aprendeu na faculdade e perguntou se podia fazer com eles. Eu falei “Claro!”. Elas trazem idéias da faculdade delas. Buscamos a mesma coisa em relação aos alunos. (Laura, professora do 1º ano).

Percebeu-se que, apesar dos estudantes não terem uma formação específica para trabalhar no programa (muitos estavam nos primeiros anos do curso e não tinham conhecimento dos métodos de alfabetização), eles puderam auxiliar no trabalho em sala de aula. Ajudando na observação dos avanços dos alunos, nas avaliações, propondo idéias, foi possível notar as contribuições da divisão, ainda que não igualitária, do trabalho docente. No início muitas professoras se mostravam preocupadas com a presença de um estudante em sala que pudesse vigiar e criticar sua prática, mas ao final do período do contrato (os estudantes atuaram de junho a outubro de 2006) o trabalho se mostrava mais integrado.

- **Continuidade e mudanças**

De forma geral o Programa “Ler e escrever” apresentou mais pontos positivos do que negativos na visão dos docentes. Mesmo quando houve críticas, essas foram direcionadas à estrutura do programa e não à ênfase no trabalho com os alunos no início e no final do ciclo. A maioria das docentes entrevistadas na pesquisa propôs mudanças e não a extinção do programa.

Uma preocupação relevante levantada pelos docentes nos cursos de formação PIC e TOF é a continuidade dos projetos. Para o TOF, as formadoras anunciaram que haverá um

projeto direcionado para o próximo ano para esses alunos, no 2º ano, como forma de manter o bom andamento e garantir que todos concluam sua alfabetização.

Para o PIC, o problema parece ser mais agravante. Muitos alunos avançaram dentro de suas possibilidades, já que o projeto proporcionou um trabalho mais individualizado e direcionado à alfabetização. A questão é como prosseguir com esse tipo de atendimento no ciclo II.

E um ponto que eu acho muito negativo é a continuidade desse trabalho. Então eles estão com a formação voltada para esse trabalho nesse ano, no ano que vem eles vão ter um choque muito grande para uma 5ª série. Todos vão ser aprovados, então como vai ser a continuidade desse trabalho de PIC na 5ª série? É o questionamento maior. Quer dizer, eles são acostumados a um tipo de trabalho e vão ficar muito mais perdidos no ano que vem. Mesmo aqueles que conseguiram aprender a ler e escrever ainda não estão preparados para a formação de uma 5ª série. (Lívia, professora do 4º ano PIC).

Os impasses sobre a promoção e retenção desses alunos, a continuidade do projeto com os professores de ciclo II, a inclusão desses alunos nas salas regulares, são questões ainda sem respostas.

O Programa “Ler e escrever” aparece como uma das grandes medidas desde a implantação dos ciclos, com vistas a superar as dificuldades dos alunos, principalmente quanto à alfabetização. Sendo o primeiro ano do seu funcionamento, parece claro que existam ainda muitos ajustes a serem feitos. Espera-se que a SME considere as críticas e sugestões dos docentes em relação à experiência deste ano. Sem o apoio e o convencimento destes, pode-se comprometer mais uma vez a tentativa de reversão do quadro de defasagem atual.

5.7.2 São Paulo é uma escola

A idéia central do Programa “São Paulo é uma escola” foi a de proporcionar aos alunos mais tempo na escola com atividades artísticas, físicas e culturais. Como vimos, uma parte dos estudantes da zona norte foi atendida no Clube de Regatas Tietê. Essa atividade foi suspensa antes do 2º semestre de 2006. As atividades que contemplaram um maior número de estudantes das escolas da rede pública foram as oficinas e aulas ministradas na própria escola.

- **Receptividade dos docentes**

Para os docentes, a exclusão de atividades na Sala de Leitura, Informática Educativa e Educação Física do período das aulas regulares, aumentou o tempo de aula dentro das salas, desgastando professores e alunos. Os docentes também sentiram o fato de não presenciarem, junto com os alunos, as aulas de Sala de Leitura e Informática, uma vez que antes o trabalho era mais integrado com o planejamento realizado pelo professor. Muitas vezes as atividades realizadas nessas aulas eram a continuação ou conclusão do que era visto em sala de aula. Sem a presença do professor da turma, o planejamento conjunto entre os professores, também foi prejudicado.

Também houve críticas dos docentes em relação ao grande volume de atividades realizadas pelas crianças durante o dia, fazendo que, quando iniciassem as aulas regulares, elas estivessem cansadas e desmotivadas.

- **Estrutura**

A oferta de oficinas e cursos nos diferentes turnos de aulas resultou em grande movimentação de pessoas nas escolas durante todos os horários. Isso era agravado pelo número reduzido de funcionários para atender a essa nova demanda de alunos. Quando havia falta de professores e oficineiros, os estudantes circulavam pela escola, prejudicando o andamento das aulas nos diferentes turnos.

Esses programas têm realmente a preocupação de não deixar essa criança na rua, principalmente “São Paulo é uma escola”. Trazer a criança para dentro da escola. A idéia é boa, só que eles não têm estrutura para estar aplicando esse programa nesse ano. Por falta de funcionários, falta de verba, de organização. Então a idéia é boa, o programa é bom, mas ele deveria ser reestruturado. (Carla, professora do 3º ano).

O pré e pós [aula] eu acho errado nessa escola. Tem que ter mais funcionários, porque agrava os problemas das salas. (Laura, professora do 1º ano).

No “São Paulo é uma escola” os alunos ficaram soltos na quadra, soltos na escola, atrapalhando o andamento das outras professoras que estavam em sala de aula. Isso aconteceu em 90% das escolas. (Vera, professora do 2º ano).

- **Avaliação**

As medidas previstas no Programa “São Paulo é uma escola” contribuem com o aumento da carga horária diária dos alunos e vão ao encontro da proposta de ensino integral a longo prazo. Aos poucos, as escolas foram adaptando-se no sentido de otimizar o atendimento

dos estudantes. No entanto, as freqüentes queixas de diretores, professores, pais e alunos fizeram que o programa fosse repensado e extinto no ano de 2007. As aulas de Educação Física, Informática Educativa e Sala de Leitura foram reintroduzidas na carga semanal dos alunos e algumas escolas já iniciaram o ano de 2007 com um período maior de aulas.

Um agravante do programa foi considerar que meios tão valiosos de aprendizagem, como a Informática, a Sala de Leitura e Educação Física fossem atividades que poderiam ser realizadas antes ou depois da “aula”. Ou seja, foi supor que o que os alunos fazem nesses espaços não é efetivamente “aula”, e que se trata de acessórios que podem ser cursados antes ou depois do que é “realmente importante”. Assim, com a dificuldade de movimentação dos estudantes e a não autorização de muitos pais, era facultada a participação dos alunos nas aulas na Sala de Leitura e Informática. Com isso, reduziu-se o número de alunos que realizavam essas atividades, ou seja, o verdadeiro ganho de ampliação das horas de aula não ocorreu para todos.

Não é possível pensar a ampliação do período de aulas sem proporcionar aos estudantes algum tipo de atendimento diferencial, como forma de incrementar o que já existe. Fazer simplesmente “mais do mesmo” não parece resolver os problemas de déficit de aprendizagem dos alunos das classes populares. O ensino integral é uma medida importante, mas se não forem sanados problemas que existem na atual estrutura do ensino na cidade de São Paulo, mais uma vez estaremos diante de uma política pública que encontra na prática sérias limitações para sua efetivação.

Capítulo 6
CONCLUSÃO

Partindo do estudo de caso realizado e da análise construída sobre os aspectos observados e tendo como base a literatura sobre o tema, é possível chegar a algumas considerações sobre a postura adotada por professores de ensino fundamental I da rede pública municipal de ensino de São Paulo frente ao regime de ciclos.

Primeiramente é importante destacar os impactos da adoção dos ciclos e de que forma a SME vem direcionando suas ações de modo a superar os problemas encontrados. A implantação dos ciclos, ainda com o argumento de que tenha passado por um processo democrático de discussão e participação dos docentes, parece até hoje despertar entre estes a sensação de que foi mais uma reforma política instalada “de cima para baixo”. Isso revela que de fato os professores não se apropriaram efetivamente da proposta, o que pode ser explicado por um segundo fator: a falta de investimento no que tange à reflexão sobre o trabalho docente em ciclos. Atualmente observa-se que o tema não é foco dos momentos de formação das escolas, dos materiais de apoio pedagógico, nem dos encontros e eventos promovidos pela SME. Longe de ser um tema superado, nota-se que a interpretação que os docentes têm sobre a estrutura ciclada e o modo de se trabalhar nela, ainda reflete um entendimento superficial sobre o tema e, em alguns casos, demonstra o descontentamento desses profissionais sobre um regime que parece favorecer somente a apresentação de melhores índices educacionais.

A necessidade de investimento em espaços de discussão e de estudo sobre os ciclos é ressaltada com a percepção de que o tema não é aprofundado nos cursos iniciais de formação docente. Assim, caberia a SME prover subsídios para que todos os professores tenham sua formação contínua garantida, criando condições necessárias para um diálogo maior entre os objetivos e encaminhamentos do trabalho em ciclos e as vivências dos profissionais. Este parece ser um caminho possível, já que existem hoje nas escolas espaços de formação a que grande parte dos docentes têm acesso e que parecem ser pouco aproveitados enquanto possibilidade de

aperfeiçoamento profissional. Os programas desenvolvidos recentemente pela rede (TOF e PIC) demonstram um esforço para a superação das dificuldades encontradas, mas apenas a longo prazo será possível avaliar seus impactos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental.

Um outro aspecto a considerar é o que se refere ao âmbito da escola à forma pela qual a estrutura atual tem facilitado ou dificultado o trabalho docente em ciclos. A segmentação do trabalho coletivo, resultado do grande número de turnos e turmas nas escolas, de uma concepção fragmentada do currículo e da falta de articulação entre os diferentes grupos de profissionais, tem representado um complicador para a construção do projeto político – pedagógico e de um planejamento curricular que possa oferecer percursos diferenciados de aprendizagem mais significativos aos alunos no decorrer dos ciclos. A burocratização do trabalho docente, as orientações desencontradas da SME, que acabam dando prioridade a aspectos que não constituem o foco dos problemas cotidianos, parecem ser alguns dos elementos agravantes. A maior participação dos agentes escolares e da comunidade nos momentos de decisão e ação também parece estar longe de se concretizar. As figuras do diretor e do coordenador pedagógico aparecem pouco presentes, resultado também das distintas funções desses cargos, o que acaba por sobrecarregar esses profissionais, repassando aos docentes a responsabilidade sobre as questões mais urgentes do ponto de vista pedagógico propriamente dito.

Em relação aos docentes, uma importante constatação foi a mudança do entendimento sobre os ciclos por grande parte deles. Ainda que na prática pareça confuso e conflitante o trabalho em uma estrutura ciclada e a despeito das reservas docentes quanto a essa forma de organização da escola, é possível notar avanços no que diz respeito à compreensão das contribuições da flexibilização dos tempos escolares e dos espaços de aprender. É bastante presente nas falas e nas ações dos professores a importância do investimento nos alunos com

dificuldades de aprendizagem e na possibilidade que se abre com o regime de ciclos de dar melhores oportunidades para o desenvolvimento individual dos alunos.

Nesse sentido a hipótese que gerou este estudo se confirma, evidenciando na realidade observada, mudanças na postura dos docentes em relação ao regime de ciclos. Foi possível perceber que, apesar das condições oferecidas e do escasso entendimento de alguns docentes sobre os objetivos dos ciclos, estes se viram diante de uma nova realidade, onde tiveram que recriar suas ações para atender aos alunos e possibilitar melhores condições de desenvolvimento, principalmente para aqueles com maiores problemas de aprendizagem. Essas mudanças decorrem de um processo difícil de adequação das convicções desses docentes a um novo contexto. Assim, constatou-se o surgimento de novos fazeres docentes e o desenvolvimento de práticas mais adequadas ao enfrentamento do novo contexto que se criou. É possível perceber que, apesar das dificuldades, essas práticas não podem ser caracterizadas simplesmente como práticas próprias do regime seriado, representando o modo de se trabalhar ensino em ciclos hoje na rede pública municipal de São Paulo.

Para tanto, percebe-se um esforço dos docentes no sentido de adaptar o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados de modo a responder da melhor forma os problemas apresentados, partindo dos saberes já construídos pelos alunos. Nesse sentido, a flexibilidade do currículo demonstra ser um caminho para o resgate do percurso escolar e para a superação das dificuldades dos alunos nos diferentes anos do ciclo. Da mesma forma, a avaliação das aprendizagens tem buscado resgatar essas vivências e é usada como meio de redirecionar as ações docentes.

Nesse contexto, há um movimento natural dos docentes na formação de grupos de trabalho que têm como pontos comuns as afinidades, mas também a ajuda mútua na busca por respostas para os problemas enfrentados e a socialização dos avanços atingidos. Esses grupos têm

sido importantes alicerces para o crescimento profissional dos professores, a partir de suas próprias vivências.

Também a ressignificação das relações de poder trouxe mudanças nos comportamentos de alunos e professores, demonstrando que há questões sobre os ciclos que devem ser repensadas, já que a inclusão dos alunos no sistema de ensino demanda um novo entendimento sobre essas relações, antes baseadas em critérios seletivos e que hoje deve possibilitar a democratização do ensino.

Na prática, a criação de meios para o atendimento dos alunos com dificuldades nas salas regulares é o foco do trabalho docente. Propostas em grupos, atividades diferenciadas, intervenções individuais parecem ser alguns dos encaminhamentos encontrados. O grande desafio colocado a estes profissionais é a realização desse trabalho em salas ainda superlotadas e com a presença de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

Notam-se maiores avanços em determinados perfis de profissionais, principalmente naqueles que, de alguma forma, investem em cursos de formação contínua fazendo, desta forma, uma reflexão mais profunda sobre seu trabalho no contexto de ensino em ciclos. No entanto, mesmo para eles, a prática docente condizente com esse regime se mostra um desafio a ser superado. Observando, por sua vez, os profissionais que demonstram mais resistência em relação a aceitação do regime ciclado, ainda que afirmem trabalhar da mesma forma que o faziam no regime seriado, demonstram já transformações. Isso porque se percebe que inevitavelmente a estrutura do ensino mudou e que essa nova realidade requer a construção de novas habilidades e competências.

A partir da análise realizada neste estudo é possível afirmar que a postura dos docentes de ensino fundamental I, refletida em seus entendimentos e ações, sofreu mudanças decorrentes da implantação do regime de ciclos. No entanto, há muito ainda a ser feito, visto que

a prática docente, apesar do esforço desses profissionais, é cheia de contradições e inconstâncias. A maior contribuição deste estudo parece ser, contudo, a constatação de um grande potencial transformador nos docentes que faz com que, mesmo em um contexto pouco satisfatório, se mostrem empenhados e comprometidos com o ensino.

REFERÊNCIAS³³

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos**: a escola em (como) questão. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2002.

AMBROSETTI, Neusa B. **Ciclo Básico**: o professor da escola paulista frente a uma proposta de mudança. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1989.

_____. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p. 57 – 70, nov. 1990.

ANDRADE, Irene Rodrigues de. **Ciclo básico**: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARRETTO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago. 2001.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11- 30, jan./ abr. 2004.

³³ De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____.; SOUSA, Sandra Zákia (coords.). **Estado do conhecimento**: ciclos e progressão escolar (1990 – 2002). São Paulo, SP: FEUSP, 2004.

_____. O projeto político – pedagógico nas escolas com ciclos. **Difusão de idéias**, São Paulo, mar. 2007.

BENEVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Tereza; SEBASTIÃO, João. **Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico**. Lisboa: Fim do Século Edições Ltda. 1994.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Rio Grande do Sul: Artmed, 1992.

CORRÊA, Maria Laetitia. Não-retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/ FaE/ UFMG, 2000. p. 91-110.

CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.127, p.223 – 246, abr. 2006.

DA temeridade à mistificação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 5 fev. 1993. Opinião.

DAUSTER, T. **Relativização e educação – Usos da antropologia na educação**. Tese de Doutorado. Trabalho apresentado no XII Encontro Anual da Anpocs, outubro 1989.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (coord.). **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ Game, 2000.

_____. (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FaE/ UFMG, 2000a.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 6, n. 19, p. 159 – 190, abr./ jun. 1998.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico**. Tese de Doutorado – PUC-SP, São Paulo, 1995.

DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia; NUNES, Marina M.R.; BIZZOCCHI, Miriam. Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.227 – 245, jan./ abr 2007.

ERICKSON, F. **Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. et al. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124

FIRME, T. P. Mitos na avaliação: diz-se que... **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57 – 62, out./ dez. 1994.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A Escola Plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 17 – 29, jan./fev. 1997.

FRANCO, Creso (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, J. C. de. **Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no estado de São Paulo**. Tese de Doutorado – PUC-SP, São Paulo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, serialização e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133 – 170, abr. 2004.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? In: **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 11-38, jan./ mar. 2005.

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

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. **O processo de avaliação no ciclo básico**: concepções, práticas e dificuldades. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos, São Carlos, 1998.

_____. **A progressão continuada e a inteligência dos professores**. Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, SP, 2002.

GUIMARÃES, Áurea M. Escolas? “Não têm mais jeito!”. In BOMFIM, Maria do Carmo Alves; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (orgs). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 105 – 124.

_____. Indisciplina e violência: ambigüidades dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento. **Práticas pedagógicas em época de progressão continuada**: um olhar sobre a avaliação. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Abandono escolar: função da escola que temos? **Contemporaneidade e Educação**, ano II, n. 1, p.173 – 179, maio 1997.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo**: um olhar dos educadores. Dissertação de Mestrado – FEUSP, São Paulo, 2002.

_____. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401 – 410. set./ dez 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e planejamento** [CRPE/ INEP], São Paulo, v. 3, p.15 – 34, jul. 1959.

LUDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 43-44, maio 1984.

MACHADO, Simone Aparecida. **Ciclos escolares**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2005. Dissertação de Mestrado - PUC-SP, São Paulo, 2005.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. **Políticas públicas e sala de aula**: avaliando a transição de paradigmas. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989 – 1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. (org). **Gestão Educacional**: experiências inovadoras. Brasília: IPEA, 1995. P. 129 – 170 (Série IPEA, n. 147)

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.192, p. 16-29, maio./ ago. 1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org). **Avaliação, ciclos e promoção em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 35 – 54.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A reordenação dinâmica dos tempos escolares – um estudo de caso. In: DALBEN, Ângela Imacula Loureiro de Freitas (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/ FaE/ UFMG, 2000. p. 77 – 90.

MAZZILLI, Maria Aparecida. Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora – relato de um estudo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/ FaE/ UFMG, 2000. p. 117 – 124.

NÓVOA, António (Org) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____ (Org). **Vidas de professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____ (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, p. 7 – 11, jul./ dez. 1998.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Política educacional: o revigoramento a partir das práticas cotidianas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, p. 80 – 85, maio 1989.

_____. A professora e a construção sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 5 – 15, fev. 1995.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, ano II, n. 2, p. 07- 69, set. 1997.

PEREIRA, Luís. Promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 30, n. 72, p. 105 – 107, out./ dez. 1958.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Pedagogia diferenciada**. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 61-92.

_____; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica **Revista EducAção**, nº 05. São Paulo, 2004

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Círculo de leitura e escrita. **Guia para o Horário Coletivo de Trabalho**. São Paulo, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo é uma escola**. São Paulo, mar. 2006.

SENA, Guiomar O de; MEDEIROS, Nina Rosa L. O sistema progressivo e suas conseqüências no Estado de Santa Catarina. **Cadernos do CED** [UFSC], Florianópolis, v. 1, n.1/ 2, p. 111 – 174, 1984.

SILVA, Camila Croso (coord.). Educação na capital paulista: um ensaio avaliativo da política municipal (2001 – 2002). **Observatório dos Direitos do Cidadão**: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo, n 20. Instituto Pólis; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 5 – 44, jan./ jul. 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Ciclos de Formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 28, n. 111, p. 83 – 95, abr./ jun. 1999.

ANEXOS

Entrevistas

- **Carla, professora do 3º ano do ciclo I, 3º período.**

1- Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Pedagogia com administração escolar

-Você não fez Magistério?

Fiz Magistério também.

-Há quanto tempo a concluiu?

O Magistério ou a Pedagogia?

-Pedagogia.

Terminei em 1996.

-Você dá aula há quanto tempo?

Na prefeitura? Desde 1997. Agora no particular, desde 1992.

-O tema dos ciclos estava presente no currículo?

Não me lembro. Acho que não.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Muito raro, difícil. É que eu não tenho muito tempo.

-E particulares?

Também não.

-Quais os temas de interesse?

A aprendizagem mesmo dos alunos, para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos.

-Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

É que nos últimos dois anos eu quase não fiz porque eu tive a minha menina. Então eu fiz pouquíssimos. Só um congresso e um curso de inclusão em 2004. foi dado pela prefeitura esse curso de inclusão.

-Fez o PEC?

Não, não fiz o PEC

-Em que aspecto a formação tem contemplado o trabalho com os ciclos?

Não, acho que não. Acho que a gente precisava ter mais oportunidades de cursos, de congressos, para poder estar melhorando a cada dia. Mesmo aqui dentro da escola. Os horários de JEI acho que poderiam ser mais voltados para melhorar o nosso trabalho.

2- Experiência profissional**-Há quanto tempo está nessa escola?**

Nessa escola aqui? É o segundo ano letivo... trabalhei aqui em 2001 e agora em 2006

-Qual a sua situação funcional?

Sempre fui professora adjunta.

-Quais as turmas que já trabalhou?

Todas. Quer dizer, com 2ª eu nunca trabalhei. Olha que interessante...Trabalhei com 1ª, 3ª, 4ª... com 2ª não.

-Qual é a turma atual?

3ª

-Lecionou na rede pública antes dos ciclos?

Não trabalhei.

3- Planejamento e reuniões pedagógicas**-Como é de fato o planejamento com que você vai trabalhar com os alunos?**

Ah, livros.

- E algum registro?

Registro? Sim, o semanário, o registro de conteúdo no caderno volante, no diário do professor. A gente pesquisa em livros, em troca de experiências entre as colegas.

-O registro que você consulta antecipadamente é o do semanário?

É, e mesmo assim a gente sempre está mudando isso de acordo com os alunos, conforme a necessidade de cada aluno.

-O que mudou no planejamento com os ciclos?

Eu acho que ficaram mais interessados em estar sanando essas dificuldades das crianças. Acho que dentro do ciclo ele tem que voltar, porque a criança está passando de uma série para a outra e muitas delas não têm o domínio, não acompanham e você tem que estar sempre voltando, fazendo um planejamento especial para aquela turma que não acompanhou, que passou para a série seguinte, mas que ainda não conseguir alcançar os objetivos. Então você está sempre voltando. Eu acho que isso daí é uma mudança importante no planejamento. Acho que há uma mudança aí: você estar pensando num todo.

-E na prática você acha que tem mudado?

Na prática? Eu acho que não. Eu acho que esse aluno que não acompanhou e passou pra série seguinte, ele continua deixando a desejar. Ele continua com dificuldades, por mais que a gente se esforce, para estar melhorando, para estar fazendo uma atividade especial, para estar fazendo com que aquele que sabe mais ajude esse aí, eu acho que ainda fica muito difícil. Entendeu? Fica muito heterogênea a classe e como tem muitos alunos dentro da sala de aula, então a gente quer dar uma atenção especial para essas crianças e não consegue porque falta tempo. Além de tudo a gente tem problema de indisciplina, que acaba também atrapalhando na hora que você vai ajudar esses alunos a indisciplina toma conta. Então é muito difícil mesmo. Talvez se esse programa de ciclos fosse com menos alunos daria até para a gente estar acompanhando melhor. Essa é minha opinião verdadeira. Eu acho que esses ainda ficam, sem a gente querer, eu acho que eles ainda ficam excluídos.

-Nas reuniões de planejamento existe a preocupação com, ou a criação de propostas de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?

Não. Não existe. E essa possibilidade de isso existir é da gente mesmo que está ali no dia-a-dia, na sala de aula. A gente que se preocupa, o professor, com essas crianças que não estão

conseguindo acompanhar. É a gente que faz tudo mesmo, porque nunca existe um planejamento especial, uma preocupação especial.

-O que é compartilhado com os colegas nas reuniões de planejamento?

Problemas da escola de um modo geral, problemas de aprendizagem que você tem dentro da sua sala de aula, troca de experiências.

-Você costuma consultar o planejamento para reorientar suas atividades durante o ano?

Eu costumo. A gente está sempre tentando seguir, cada professora, mais ou menos, a mesma linha, o mesmo conteúdo de trabalho.

-Você tem acesso a esse planejamento?

O planejamento a gente fez no começo do ano, cada turma fez o seu. Eu tenho acesso porque eu ainda copiei, porque eu não sei como funciona aqui. Na outra escola a gente fazia com disquete então fica tudo lá no computador.

-O que acha mais importante nas reuniões pedagógicas?

Eu acho que essa troca mesmo de idéias, da gente estar colocando os nossos problemas e a gente está sempre querendo uma resposta.

-O que a leva a reorientar suas atividades?

As dificuldades que os alunos vão apresentando a gente vai voltando, no que eles não estão acompanhando a gente vai voltando, vai passando de novo.

-Há discussão do que está sendo trabalhado nas classes?

Há. Entre os professores eu acho que há. Eu acho que às vezes a direção e a coordenação acabam ficando um pouco de lado dessas discussões. Mas entre os professores eu acho que há.

-Há intercâmbios de livros, textos, outros materiais utilizados no ensino?

Sim.

-O que efetivamente se compartilha na escola?

Livros, livros a gente têm bastante para montar as nossas aulas. Tem bastantes textos, Internet.

-E o que é trocado mais entre vocês?

As atividades das matérias.

-Como avalia o trabalho coletivo da escola?

Olho, eu não estou tendo problema. Nosso 3º ano está bem unido. A gente se dá bem, troca sempre idéias, estamos sempre juntas.

4- As práticas curriculares

- Como você atende os alunos com dificuldade?

Olha eu tenho um aluno de inclusão na minha sala e esse menino está me dando muito trabalho, porque ele não escreve. Então eu estou dando assim joguinhos para ele, giz mais grosso porque ele tem dificuldade até para segurar o lápis, letras móveis para ele copiar as letras, para montar o nome dele. Eu estou trabalhando assim com ele porque inclusive ele chegou agora, há um mês atrás.

-A escola proporciona outras formas de atendimento a esses alunos?

Encaminha para o psicólogo. Vai o encaminhamento para o posto, depois a minha é que tem que levar.

-O que funciona e o que não vai bem nesses casos (explorar recuperação paralela, o trabalho dos estagiários)

Sempre ajuda uma orientação de um profissional. O único problema é que muitas vezes os pais, por falta de tempo, de interesse acabam não levando. Então tem casos que os pais não levam porque não têm dinheiro para a condução, porque está trabalhando e não pode faltar no serviço. Então essas crianças deixam de ser atendidas. Mas eu acho que quando elas são atendidas, sempre é válido. O problema também é que as consultas demoram muito para acontecer, então é um trabalho a longo prazo. Demoram para serem consultados, para a próxima consulta também demora. É demorado. Mas é melhor do que nada.

- Seus alunos fizeram parte da recuperação paralela?

Fizeram.

-Você percebeu resultados?

Olha, teve alguns alunos que continuaram a mesma coisa, com a mesma dificuldade. Só que eu acho que estão avançando, sim.

-Então você acha que o trabalho de recuperação foi válido?

Eu acho que foi válido. Tudo isso ajuda.

-O que poderia melhorar?

Eu acho que podia melhorar o seguinte... Eu acho que eles tinham que fazer uma aula de recuperação paralela diferente das nossas. Como eles têm menos alunos, eles deveriam explorar mais os materiais que a escola tem: jogos, livros de leitura, recortes... E a gente, assim, quando

chegam para a nossa sala que são uns 35, eles já vem cansados. Então essa não era a idéia. A idéia era deles virarem menos cansados porque eles fazem lição normalmente, então fica um pouco sobrecarregado. Eu acharia legal se elas trabalhassem mais livremente com jogos, fichas de leitura,...

-Qual a proporção dos que conseguem ser reintegrados na turma sem muitos problemas?

Acho que o Rodrigo, a Camila... que a gente vê que está progredindo bastante.

-São dois alunos de quantos com dificuldade?

Foram encaminhados, acho que 9 alunos. Desses 9, 2 melhoraram muito mesmo. Foi uma melhora gritante.

- Qual as características dos que não progridem? (sexo, raça, origem social, idade)

Eu vejo que a origem social, o desinteresse total da família, problemas familiares graves. Problemas da casa interferem muito na aprendizagem. Eles vêm irritados, agressivos. Todo esse comportamento reflete na escola. Esses problemas que eles têm em casa. Acho que essas crianças são crianças que têm problemas sérios mesmo. Tem pai presidiário, mãe ex-presidiária, fora o abandono mesmo. Eu tenho alunos completamente abandonados, que a mãe não liga, não vêm para a escola, ficam na rua.

4.1 Questões relativas aos atuais programas da prefeitura

-O que há de bom nesses programas?

Eu acho a idéia boa. Esses programas têm realmente a preocupação de não deixar essa criança na rua, principalmente “São Paulo é uma escola”. Trazer a criança para dentro da escola. A idéia é boa, só que eles não têm estrutura para estar aplicando esse programa nesse ano. Por falta de funcionários, falta de verba, de organização. Então a idéia é boa, o programa é bom, mas ele deveria ser reestruturado.

- O que você mudaria no projeto?

Mudar a estrutura, contratar mais funcionários para que eles fiquem responsáveis por essas crianças fora do horário de aula. Na falta de professor, haver substituto. Acho que poderiam por mais esporte que é uma coisa que as crianças gostam.

-O que manteria?

Eu manteria até a idéia, mas de uma forma diferente. Porque a preocupação mesmo é tirar as crianças da rua e aqui mesmo na nossa comunidade as crianças ficam na rua mesmo, eles ficam largados. Então a idéia era legal, trazer para dentro da escola, mas diferente, organizado. Porque também não adianta nada eles ficarem aqui dentro sem segurança, sem alimentação. Só para aparecer na televisão que é muito bonito eles estarem aqui dentro? Mas e aí? Faz pouco tempo, não tinha almoço para as crianças, faltava professor e eles ficavam sozinhos. Então, a idéia é boa? É maravilhosa no papel, mas na prática tem que estar melhorando.

4.2 Áreas do conhecimento

Quais as áreas do currículo mais trabalhadas na sua turma?

Língua Portuguesa e Matemática.

-Quais os principais problemas?

Na escrita, na leitura. Principalmente na hora deles colocarem no papel uma idéia, a escrita mesmo. E o raciocínio lógico na matemática.

4.3 Projetos de trabalho

-Você ou a escola já trabalharam com projetos?

Já, já trabalhei.

-Se sim, no caso das atividades regulares em classe, os projetos permitem explorar conteúdos das diferentes áreas do currículo?

Com certeza. A gente, no ano passado, na outra escola, cada bimestre a gente trabalhou um projeto diferente. E aí a gente ia atrás de atividades para estar entregando todas as disciplinas. Foi muito legal. Não sei se eu me lembro, mas no primeiro bimestre nós trabalhamos a “paz”, no segundo bimestre nós trabalhamos, acho que “higiene”, no terceiro foi “eleições” e no quarto foi “mídia”, “televisão”. Foi bem legal.

-Quando os projetos são de parceria, há integração?

Tem integração, com certeza. As crianças gostam também porque geralmente o projeto está dentro da realidade delas. Então elas podem colocar o que elas pensam, podem estar trabalhando

manualmente, fazendo cartazes. Eu acho bem legal. A satisfação dos alunos é bem legal nos projetos.

5- Comportamento dos alunos e aproveitamento (violência e indisciplina)

-Como você avalia a indisciplina nessa escola?

Péssimo. Os alunos fazem o que querem aqui dentro dessa escola e não acontece nada com eles. Ainda na sala de aula eles se comportam muito melhor do que fora. Porque eu acho que ainda existe um pouco de trabalho de rotina, de organização, de conversa, de diálogo. Porque da porta da sala de aula para fora fica “a Deus dará”. Violentos, eles se batem, correm. Eles não têm limite.

-O que pode auxiliar o trabalho em sala de aula?

Eu acho que é isso que eu falei. Eu acho que a gente têm que ter uma rotina com eles, desde a hora que chega até a hora que vai embora. Porque dentro dessa rotina, hora da leitura, hora da escrita, hora do recreio, eles vão aprendendo a ter horário e se organizarem dentro daquela rotina, dentro daquele horário. Então eu acho importante essa rotina da gente estar lendo com eles, estar conversando, mantendo sempre um diálogo.

-E você acha que existe algo que poderia auxiliar esse seu trabalho em sala de aula?

Eu acho que a direção da escola poderia estar mais atenta a tudo que está acontecendo, ser mais presente, entrar mais na sala para saber quais as queixas dos professores e dos alunos. Eu acho que a direção e a coordenação podiam participar mais. Eu acho que ia ser muito válido. E os alunos mesmo iriam ver que está todo mundo “de olho” neles, preocupados com eles. Eu acho que eles teriam um comportamento um pouco diferente, um pouco melhor.

-Quais as relações entre comportamento e o rendimento da turma?

Aí varia porque eu tenho alunos indisciplinados e super inteligentes e super aproveitáveis mesmo, eles rendem bem. Então é um pouco relativo isso. Em contrapartida a gente têm aqueles indisciplinados que não fazem nada, que não aprendem e às vezes pode até ser pela indisciplina.

-O que é proporcionado aos alunos que tem dificuldades de aprendizagem?

Era o reforço, a recuperação paralela e a gente fazendo aquele “milagre” dentro da sala. Porque geralmente esses alunos a gente não pode contar com a família. É muito difícil a família estar ali presente, querendo que o filho melhore. A gente faz reunião de pais e eles não vêm. Geralmente

os pais que você precisa estar conversando, precisa estar passando todos esse problemas não aparecem. Então é a gente mesmo “dando o sangue” e tentando fazer o “milagre” acontecer.

-Quais dispositivos foram criados pelos ciclos para o atendimento?

Não me lembro não. Não me recordo.

-Quais as relações entre comportamento e a postura dos funcionários da escola?

Tem super a ver. Se você coloca panos quentes em tudo, ou então não toma nenhuma providência, então eles deitam e rolam mesmo. Não respeitam, xingam, sujam a escola, não conservam o prédio da escola. Enfim, vira essa bagunça que está.

6- Avaliação

-Como é feita a avaliação?

Avaliação contínua. A gente está todo dia ali avaliando através de sondagens, através da participação dos alunos. É no dia-a-dia mesmo.

-Isso influencia no conceito(nota)?

Com certeza, porque a gente vai estar avaliando o progresso dele sempre. O que eles está progredindo, o que está avançando. A cada dia eu acho que é sempre uma coisa nova.

- O que alterou após os ciclos?

Acho que justamente essa preocupação mesmo da gente estar vendo o que eles estão atingindo, o que não estão atingindo dessa meta mesmo e o que a gente quer que eles atinjam.

-Como você vê a motivação dos alunos para aprender após a implantação dos ciclos?

Eu acho que pouca, porque como eles sabem que vão “passar” mesmo então eu acho que eles não têm muito interesse em nada. “Eu sei que vou ‘passar de ano’, então pra que eu vou estudar?”. Muitos casos são assim. Existem exceções, é claro, mas muitas vezes a gente já escuta até deles próprios falando isso pra gente “Ah, professora, pra quê? Eu sei que vou passar mesmo!” Então, quando você dá aula para o 4º ano e eles sabem que no 4º ano eles vão repetir, eu acho que eles estudam mais, se esforçam mais.

-Isso altera os critérios de avaliação?

Com certeza. Eu acho que sim.

-O que têm mudado nos critérios com os ciclos?

Agora a gente estabelece aquela meta. Mesmo que ele não tenha atingido, ele vai para o próximo ciclo para atingir. Então a gente têm sempre aquele ponto de partida. Então ele parou naquele ponto, mas ele vai estar continuando. Então a idéia do ciclo é esta: o ponto de partida de cada um. E antes, na seriação, não. Porque você ia passando que atingiu os objetivos. Não atingiu, fica. Hoje a gente têm essa “deixa” mesmo de que o aluno passou mas ele tem que estar continuando daquilo que ele parou. A idéia é essa.

-Como é feito o conselho de sala?

No conselho de sala a gente coloca o nome dos alunos, o que ele não atingiu ainda, o que ele não está acompanhando, as dificuldades de aprendizagem daquele aluno, problemas de indisciplina e como a gente está avaliando. Geralmente a gente apresenta as atividades, compara uma atividade com outra, uma sondagem com a outra, para estar vendo mesmo a evolução do aluno.

-Isso é feito na reunião de conselho?

Isso é feito com a coordenadora pedagógica e os demais professores daquele mesmo ano.

- Como é a participação dos professores?

Legal, todo mundo participa. Todos vão ver a atividade do aluno. E é até bom pra gente como professor, porque às vezes o outro de outro olhar. De repente, como você está todo dia com aquele aluno, você acaba às vezes acaba até deixando passar uma coisa e o outro vendo diz “Olha, ele fez isso, ele teve essa idéia, ele teve esse raciocínio”. Um ajudando o outro mesmo.

-Quais os principais problemas?

A indisciplina, as dificuldades de aprendizagem.

- E problemas em relação à realização do próprio conselho?

Eu acho que deveria ter mais conselho, mais encontros como esse. Para a gente estar se ajudando mesmo. É só no final de cada semestre, então ficam pouco encontros. Acho que faltava mais.

-Como é feita a promoção dos alunos para o ciclo II? (critérios, impasses, decisões)

Geralmente a gente têm uma meta. Então o aluno tem que dominar as quatro operações e ter uma boa leitura, uma boa escrita, mesmo tendo erros ortográficos. Mas ele tendo uma boa escrita, uma boa leitura e fazendo as quatro operações, tendo esse domínio lógico, geralmente ele já está apto para ir para o 5º ano.

7- Relação com a família

-Quais são suas expectativas em relação à família?

Gostaria que eles fossem mais presentes, que eles se preocupassem mais com o filho que eles colocam no mundo. Que viessem mais nas reuniões, participassem mais das festas da escola, das atividades. Infelizmente eles não aparecem, não têm uma vida escolar e por isso que esses filhos dão tanto trabalho para a gente. Tanto de indisciplina, como de dificuldades de aprendizagem.

-Como você vê a expectativas das famílias em relação à escola (encontros e desencontros)

Como se a escola tivesse a obrigação de tudo. De ensinar, de educar, dar boas maneiras. Como se ela fosse responsável por tudo que acontece na vida daquele aluno.

- Quais as características das famílias dos alunos com dificuldades?

Geralmente há desinteresse total. Há carência porque geralmente esses alunos são carentes de pai, de mãe. Muitos nem conhecem o pai, a mãe. Mora com a avó.

- Ester, professora do 3º ano do ciclo I, 3º período.

1- Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Pedagogia

-Fez Magistério também?

Fiz

-Há quanto tempo a concluiu?

Conclui há 4 anos o curso de Pedagogia.

-O tema dos ciclos estava presente no currículo?

Estava.

-Ajudou a entender melhor os ciclos?

Ajudou.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Costumo.

-E particulares?

Eu faço tudo o que aparece. Quando eu tenho oportunidade, eu faço.

-Quais os temas de interesse?

Psicologia, como lidar com aluno, saúde do professor, eventos de sociologia.

-Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

15. Eu já contei até. Mas tudo de quatro horas, tá?

-Fez o PEC?

Fiz.

- Ele ajudou no seu trabalho em sala de aula?

Ajudou.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o trabalho com os ciclos?

Faz entender melhor os ciclos. Porque eu tinha uma revolta porque esses ciclos vieram de cima para baixo para nós. Depois que eu comecei a fazer curso, deu para entender melhor. Abriu mais a minha cabeça para entender melhor o porquê dos ciclos.

2- Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

É o segundo ano que eu trabalho aqui. Em 2001 a gente já trabalhou aqui.

-Qual a sua situação funcional?

Professora adjunta nessa escola e tenho também um cargo de professora titular.

-Há quanto tempo?

Adjunto 20 anos e titular 7.

-Quais as turmas que já trabalhou?

Trabalhei com todas as turmas: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª.

-Qual é a turma atual?

3ª

-Lecionou na rede pública antes dos ciclos?

Lecionei em Minas.

-E em São Paulo?

Lecionei também porque eu entrei na época do Jânio Quadros.

-Participou da transição?

Participei.

-Que recordações têm desse período?

Era bom também. Não era ruim, não. Só que o único problema que o ciclo abriu minha cabeça é que os alunos evadiam muito. Eles repetiam muito na 1ª série e aí ficam grandes, com 14 anos na 1ª série, aí desistiam. Então é preferível o aluno estar na escola do que na rua, sendo atropelado, morrendo. Mas o ciclo também não é 100% aprovado por mim, não. Porque eu acho que a gente teria que trabalhar melhor. Eles chegam na 4ª série com 20% dos alunos não sabem ler e escrever, nada. Falta de estrutura das famílias também... Eu não sei qual é o problema. Não tenho diagnosticado o problema. Nessa 3ª série que eu tenho mesmo tem 4 alunos que não sabem nada, nada, nada. Seriam de uma 1ª fraca. Aí eles atrapalham a aula. Ficam o tempo todo brincando, porque a aula não interessa a eles. Eu passo coisa diferente, eles não querem saber.

3-Planejamento e reuniões pedagógicas**-Como é de fato o planejamento com que você vai trabalhar com os alunos?**

Nós planejamos no começo do ano e dependendo do alunado é o que eu vou dando. Se o alunado acompanha, eu vou avançando. Se eu pego uma sala que o alunado não acompanha, eu vou repetindo até que eles consigam. Não adianta também eu correr com o planejamento e o aluno ficar “boiando”.

- Então o planejamento que você consulta no dia-a-dia é esse feito no começo do ano?

É esse do começo do ano. Por exemplo, eu estou com um 3º ano do ciclo I. Eu acompanho os livros. Mas se eu vejo que a turma não acompanha, eu vou repetindo, eu vou insistindo com eles. Vejo onde está a dificuldade e torno a voltar. Eu não vou avançando, avançando, avançando só para cumprir o planejamento.

-O que mudou no planejamento com os ciclos?

Com os ciclos é que você pode no ano seguinte continuar aquilo que você não conseguiu dar naquele ano. Você continua no ano seguinte. Mas nem sempre os professores fazem isso. E o que dificulta também nos ciclos são os muitos alunos na sala de aula. Quase 40 alunos, dificulta um pouco. Mas ainda acho melhor que a seriação, por causa da evasão.

-Nas reuniões de planejamento existe a preocupação com, ou a criação de propostas de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?

Não, claro que não. A gente planeja para os alunos daquele nível. E também não tem muito como trabalhar com os alunos com dificuldade. Eu procuro trazer coisas diferenciadas para eles, coisas de 1ª série, mas a maioria não quer. “Ah professora, eu não quero fazer isso, não. Quero fazer igual a dos outros”. Daí dificulta mais. Eu trago coisa mimeografada para eles diferente, passo no caderno...

-O que é compartilhado com os colegas nas reuniões de planejamento?

Nós nos juntamos, todos da mesma série e pegamos os livros e fazemos o levantamento das principais coisas que devem ser dadas naquele ano.

-Você costuma consultar o planejamento para reorientar suas atividades durante o ano?

Às vezes. Nem sempre dá tempo.

-O que a leva a reorientar suas atividades?

Quando eu vejo que eles estão com muita dificuldade, que eles não estão alcançando o meu objetivo. Aí eu reoriento.

-O que acha mais importante nas reuniões pedagógicas?

Meu Deus... (risos)

- Sinceridade...

Eu acho que nessas duas escolas, tanto aqui, como na outra que estou, as reuniões pedagógicas são um fracasso. Agora, eu já trabalhei em escola que a coordenadora pedagógica falava, nos reorientava. Lá passava slides, passava coisas no “datashow”. Inclusive no grupo de JEI, a cada semana uma apresentava sobre algum tema e desenvolvia. A gente tinha que estudar em casa. Eu não vi isso em mais escola nenhuma. Reunião pedagogia é só “bate-boca”. Aqui eu não participei de quase nada, eu não posso nem dizer, agora, lá na outra escola... Não tem nem coordenadora pedagógica, mais.

-Há discussão do que está sendo trabalhado nas classes?

Há, no nosso grupo de 3º anos, sim. Inclusive nós passamos as mesmas lições... Parecidas, né? Uma passa para a outra e a outra para a outra. Então, é um grupo unido.

-Entre os professores.

É, entre os professores, só.

-Há intercâmbios de livros, textos, outros materiais utilizados no ensino?

Há.

-O que efetivamente se compartilha na escola?

Nós trocamos livros, eu e a Carla e a Rose. Eu trago coisas da outra escola e passo pra elas. Elas me passam também. Nós somos bem entregadas do 3º ano.

-Como avalia o trabalho coletivo da escola?

Eu avalio: bom. Não digo excelente porque nós não conseguimos fazer milagres, mas é bom.

-O que poderia melhorar?

Eu acho que se as coordenadoras dessem mais apoio, mimeografo eletrônico, que aqui não tem, grupo de formação. Você participa, eu não participo, não sei como é. Eu estuo falando aqui, mas eu não sei como é o grupo de formação aqui. Lá na outra escola não tem, não tem nem coordenadora. Aqui eu não posso dizer porque eu não faço o horário coletivo.

4- As práticas curriculares

- Como você atende os alunos com dificuldade?

Individualmente. Mas é aquilo, há muita resistência por parte deles. Eu coloco na minha mesa, faço exercícios diferenciado para eles, folha mimeografada, coisas do nível deles. Mas há muita resistência porque eles não querem fazer porque querem fazer lição igual a dos outros. Eles se sentem inferiorizados. Deveria ter um trabalho psicológico, que eu não sou psicóloga, então eu não sei fazer esse trabalho. Eu agrado, tudo, mas eu não sei fazer esse trabalho. E, também, quando você dá uma atenção maior para esses alunos, os outros “pegam fogo”. Um quase mata o outro. Porque aí tudo é motivo para eles dispersarem.

-A escola proporciona outras formas de atendimento a esses alunos?

Olha, eu tenho um que foi encaminhado para a psicóloga e a psicóloga encaminhou para o neurologista. Acham que ele é dislexo. Agora, há, na medida do possível porque também

encaminha e às vezes eles não acham vaga, não são atendidos. A escola encaminha, agora, muitas vezes eles não conseguem ser atendidos.

-E a recuperação? Seus alunos foram atendidos?

Eles fora. Eles viam mais cedo para a recuperação paralela. Depois acabou a recuperação, aí eles pararam.

-O que funciona e o que não vai bem nesses casos? (explorar recuperação paralela, o trabalho dos estagiários)

Eu acho que com esse pré e pós-aula eles ficavam muito cansados. E quando chegava no horário de aula eles não agüentavam mais. Eles já vinham esgotados, não querendo nada com nada. Então eles viam para a recuperação, depois a pré-aula, então quando eles chegavam na aula, já estavam cansados demais. Eles já querem fazer mais nada.

-Isso prejudicou?

Prejudicou. Apesar das professoras terem boa vontade. Era muito estressante para eles e para nós professores também.

-Como é o aproveitamento dos alunos nesses casos?

Muito pouco. Eu não senti mudança, quase nenhuma. Eu acho que é um trabalho demorado, não é em três, quatro, oito meses que o aluno muda. Talvez daqui um ano, dois anos, pode ser que eles melhorem.

- Qual a proporção dos que conseguem ser reintegrados na turma sem muitos problemas?

Desses que participaram? São quatro alunos, só, aqui nessa sala que eu tenho. Desses quatro, dois deram uma melhorada. Metade, 50%.

-Qual as características dos que não progridem? (sexo, raça, origem social, idade)

Não tem. Porque eles estão na idade normal. Talvez seja desestrutura familiar. Talvez não, tenho quase certeza. Um não mora nem com o pai, nem com a mãe. Veio do norte, está morando com a tia. Conta coisas horrorosas do pai, da mãe. Então, eu acho que é um problema social.

4.1 Questões relativas aos atuais programas da prefeitura

-O que há de bom nesses programas?

O PIC, as professoras dizem que não conseguem acompanhar o que eles mandam. Porque é uma coisa que já vem pronta, são alunos com dificuldade, com problemas de aprendizagem, já são

alunos repetentes de vários anos que não conseguiram aprender a ler e a escrever. Vem tudo pronto e eles não conseguem, eles não estão conseguindo, pelo menos é o que eles dizem na outra escola. Lá tem duas salas de PIC. Elas dizem que é impossível acompanhar o programa. Os alunos não prestam atenção em nada, um bate no outro, todos grandes com 14, 15 anos, repetência de quatro, cinco vezes no 4º ano. Então elas não estão conseguindo muito não. Agora, o TOF, dizem que está sendo ótimo. Que os alunos vão ficar ótimos para a 2ª série. Pelo menos é o que as professoras dizem. Porque são crianças menores, que estão sendo incentivadas, tendo um programa diferenciado para elas. O TOF está sendo bem melhor que o PIC. Não sei, é o que elas dizem lá. Dizem que vão sair 2ª séries ótimas. Quem pegar 2ª série, vai ser muito boa, porque elas estão conseguindo bastante coisas.

-O que há de ruim?

Eu não sou nem de PIC, nem de TOF. Eu acho que eles vão ter que rever isso. Principalmente no PIC. Colocar uma sala com todos os alunos com dificuldade... Coitada da professora. A professora morre! Porque não são alunos inocentes mais. Você não vê a Livia aí? Um bate no outro, tem que apartar briga, uma coisa horrorosa. Agora, o TOF eu acho que deveria continuar.

-Quais as soluções encontradas na prática?

Elas continuam dependendo do alunado, continuam dando da maneira delas. Então elas acompanham um pouco o que eles mandam e o que elas não conseguem, elas fazem da maneira que elas já vinham fazendo. Elas estão se desdobrando para fazer de tudo para que esses alunos aprendam a ler e a escrever.

-O que você mudaria no projeto?

Eu queria fazer um levantamento antes dessas famílias, com os pais, reuniões... Saber por que esses alunos são revoltados desse jeito e daí formar apostilas, coisas diferenciadas para eles. Porque já foi feito, mas fora da realidade deles. Então teria que ser dentro da realidade deles.

-O que manteria?

Tem textos bons, tem coisas boas. Manteria aquilo que eu conseguisse com os alunos, que eu achasse que era do interesse deles. Isso aí eu iria manter. Agora aquilo que eu visse que não ia dar certo, eu tiraria, né? É que eu não tenho essa experiência. Só de conversar com as colegas. Mas eu mesma não peguei. Diminuiria o número de alunos. Eu acho que um PIC deveria ter, no máximo, de 15 a 20 alunos em sala de aula, não 27, 30 igual eles estão colocando. É muito aluno. Eles têm que ter uma atenção individualizada e sala muito lotada, não dá.

4.2 Áreas do conhecimento

-Quais as áreas do currículo mais trabalhadas na sua turma?

Português. 2º lugar, Matemática. Trabalho mais Português, porque eles sabendo ler e escrever eles sabem interpretar textos, interpretar um problema.

-Quais os principais problemas?

Interpretação de texto. Eles lêem, mas não conseguem interpretar. Lêem errado, não sabem o que estão lendo.

4.3 Projetos de trabalho

-Você ou a escola já trabalharam com projetos?

Já.

-Se sim, no caso das atividades regulares em classe, os projetos permitem explorar conteúdos das diferentes áreas do currículo?

Permitem.

- Quando os projetos são de parceria, há integração?

Lógico. Eu trabalhei numa escola que o projeto era meio ambiente. Todos eram integrados, inclusive sala de leitura, sala de informática, todos. Tudo era sobre meio ambiente: português, matemática, geografia, história, ciências...Tudo sobre meio ambiente. Eu achei que foi muito bom. Inclusive nós fizemos até uma apostila.

5- Comportamento dos alunos e aproveitamento (violência e indisciplina)

-Como você avalia a indisciplina nessa escola?

Aqui é muita indisciplina. Os alunos são muito rebeldes, falam demais. Os da minha sala, principalmente. Eu acho que há muita indisciplina.

-O que pode auxiliar o trabalho em sala de aula?

Você tem que sempre estar renovando, mostrando coisas novas para eles: músicas,... Eu agora não tenho tido muito tempo, mas levo no vídeo, depois trabalho em cima do filme. Eles querem mais brincar. A maioria do alunado daqui vem de uma instituição que cuida deles uma parte do

dia. Então eles já ficam muito tempo lá, longe de pai, longe de mãe, longe da família, porque lá já fazem muitas atividades. Quando eles vêm para cá, já vêm cansados. Mais da metade da minha sala frequenta esse lugar.

- Você acha que alguma ajuda externa poderia te auxiliar no seu trabalho?

Passeios... isso aí ajuda. Eles ficam mais calmos. Eu acho que tem que levá-los para visitar museus, pinacoteca, fazer vários passeios com eles. Agora ano final do ano é que está tendo passeios, mas ficou o ano inteiro sem passeio. Quatro horas, sem aula de informática, nem sala de leitura, nada. Tudo pré, tudo antes do horário. Então isso aí gerou mais indisciplina porque os alunos também não agüentam ficar quatro horas sentadinhos. Nós não temos recursos. Só giz e lousa. Se tivesse uma sala ambiente para eles, ajudaria bastante. Porque a aula é massacrante até para nós professores. Quatro horas segurando aluno em sala de aula. Não agüenta.

-Quais as relações entre comportamento e o rendimento da turma?

O rendimento é bom. Eles são inteligentes, eles pegam tudo. A não ser esses com problemas, de necessidades especiais. No geral, todos são inteligentes, pegam fácil. Só que eles vêm cansados. Têm muita preguiça de escrever. Oralmente eles sabem tudo, na hora de passar para o papel, eles escrevem tudo errado, emendado, de qualquer jeito, para terminar logo.

- E você acha que estão vinculados a questão do comportamento e do rendimento?

Eu acho que sim. Porque se eles prestassem mais atenção, ficassem mais quietinhos, eles iriam reder mais. Eles rendem falando, mas na hora de escrever é uma lástima.

-O que é proporcionado aos alunos que tem dificuldades de aprendizagem?

Acabou a recuperação paralela. Eu trago exercícios diferenciados. É difícil, eles não querem muito.

-Quais dispositivos foram criados pelos ciclos para o atendimento?

Quase nada.

-Você identifica algum?

Só essa recuperação paralela que não está funcionando em quase escola nenhuma. E quando funciona, os professores trabalham igual a gente. Eles teriam que trabalhar com um material diferenciado, concreto, e eles não trabalham. Então o aluno fica mais cansado, mais esgotado ainda. Eles dão a mesma coisa que nós damos em sala de aula que é o que não está adiantando.

-Quais as relações entre comportamento e a postura dos funcionários da escola?

Eu acho que os funcionários tratam os alunos muito bem. Mesmo aqueles indisciplinados. Nunca vi funcionário brigando, ou xingando, batendo, eu não vi ninguém fazer isso com eles. Eu acho que eles dão até muita “colher de chá” para os alunos daqui. Muita moleza eu acho que eles dão até, tratam eles muito bem.

6-Avaliação

-Como é feita a avaliação?

Avaliação continuada, no dia-a-dia. E depois eu aplico uma prova, mas o que vale para mim mais é a continuada. Eu sei quem faz tudo, quem sabe, quem não sabe. Nós que temos uma sala só você acaba conhecendo um por um os alunos.

-O que alterou após os ciclos?

Eu acho que melhorou, porque antigamente os alunos reprovavam às vezes por um ponto, dois pontos, décimos... Agora não, eles têm chance de passar e no ano seguinte continuar. Melhorou a avaliação, para eles melhorou. Só que tem a parte boa e tem a parte ruim. Eles já sabem que não vão reprovar, então eles “amoleceram o corpo”, porque antes eles estudavam mais. Os ciclos têm coisas boas e coisas ruins, o tradicional tem coisas boas e ruins.

-Como você vê a motivação dos alunos para aprender após a implantação dos ciclos?

Muitos ainda não se conscientizaram que o ciclo é para eles continuarem no ano seguinte. Então eles “amolecem o corpo” e não estudam, porque eles já sabem que vão passar de ano. Mesmo sem estudar, eles vão passar de ano. Só que depois, lá na frente, eles vão encontrar dificuldades, porque eles vão deixando. E antes não, o aluno estudava porque sabia que ele ia ser reprovado

-Isso altera os critérios de avaliação?

Não.

-Como é feito o conselho de sala?

É feito com a coordenadora pedagógica, semestralmente. Ela pergunta sobre cada aluno. Normalmente os que vão bem você não precisa nem falar. Você fala dos que não conseguem e onde está a dificuldade deles.

-Como é a participação dos professores?

No conselho todos são consultados.

-Quais os principais problemas?

Eu não vejo nada de problema no conselho. A única coisa é que não resolve. Você passa as dificuldades, a escola diz que vai tomar as medidas, mas também não consegue. São muitos alunos, no geral.

-Como é feita a promoção dos alunos para o ciclo II? (critérios, impasses, decisões)

Vão para a 5ª somente os alunos que sabem ler, escrever e interpretar textos. Que é o principal de português. Na matemática, as 4 operações.

-Existe algum tipo de impasse comum nos conselhos?

Às vezes, tem aluno que você acha que não deve passar, mas aí a coordenadora pedagógica olha, você leva a avaliação deles e mostra para a coordenadora. Ela olha, às vezes e acha que ele tem condições e aí os outros colegas também olham e acham que tem condições, aí você passa o aluno. E aluno que já foi reprovado 3, 4 vezes, às vezes é “inclusão”, também passa, mesmo não sabendo, não tendo domínio de tudo isso. Ele passa. “Inclusão” não vai conseguir e ele tem o direito de passar pela escola. Então são avaliados vários aspectos.

7-Relação com a família

-Quais são suas expectativas em relação à família?

A maioria, famílias desestruturadas, muitos não conhecem o pai. Alguns os pais estão presos. Eles são muito revoltados. Pode por aí uns 70% dos alunos têm esse problema.

-Como você vê as expectativas das famílias em relação à escola (encontros e desencontros)

Eu tenho esperanças que essas famílias, com essa “Escola Aberta” para a comunidade, que eles venham mais à escola, se integrem mais e que melhorem, né? Porque se eu não tiver esse sonho, eu desisto de dar aula.

- Quais as características das famílias dos alunos com dificuldades?

Completamente desestruturadas, não comparecem às reuniões de pais. Quando são chamados, não vêm. Tem aluno que eu não conheço a mãe até hoje, estamos no fim do ano e eu não conheço.

- **Helena, professora do 4º ano, 3º período.**

1- Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Pedagogia completa. Fiz Magistério.

- Há quanto tempo a concluiu?

O Magistério faz 13 anos. Pedagogia, faz 4 anos.

-Dá aula há quanto tempo?

Juntando o tempo que dei aula no interior de 14 para 15 anos.

- Sempre em escola pública?

Sempre.

-O tema dos ciclos estava presente no currículo?

Estava, mas só na teoria. Porque, na prática, o negócio eu acho que “não anda”.

-Ajudou a entender melhor os ciclos?

Apenas aquela parte de pré-silábico, silábico-alfabético,...

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Difícilmente.

- E particulares?

Também.

- Quais os temas de interesse?

A parte de inclusão de deficientes auditivos, deficiência também uma parte mental que atacou o corpo.

- Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

Não fiz nenhum.

-Fez o PEC?

Não.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o trabalho com os ciclos?

Essa parte de pré-silábico, silábico-alfabético. Tem ajudado também uma parte da teoria. Uma parte, porque algumas coisas você vai jogar no dia-a-dia e não fica 100%. A ciclagem a cada minuto muda e você tem que assimilar o que há de mais positivo na situação. Mas nunca estudei direto nem na pedagogia nem no magistério também.

2-Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Dois anos. Esse ano é 1995.

- Qual a sua situação funcional?

Professora adjunta.

-Sempre foi professora adjunta aqui em São Paulo?

Na primeira vez eu fiquei 3 anos como adjunto contratado. E adjunto efetivo 7 pra 8 anos.

- Você trabalha na prefeitura de São Paulo há quanto tempo?

Uns 11 anos.

-Quais as turmas que já trabalhou?

De 1ª à 4ª e também sala ambiente no 1º ano.

- Qual é a turma atual?

4º ano.

-Lecionou na rede pública antes dos ciclos?

Não.

3-Planejamento e reuniões pedagógicas

-Como é de fato o planejamento com que você vai trabalhar com os alunos?

Eu acho que planejamento, você planeja, assim, algumas coisas que você vai dar. Mas sabendo que você tem que aproveitar o máximo as situações que acontecem, eu pelo menos faço assim. Estou contando uma história, daqui a pouco aparece uma pergunta. Eu prefiro interromper

aquela história e explicar aquele outro assunto, mas aproveitar o máximo das crianças. Então eu coloco assim uma noção do eu vou dar e tem coisa que eu coloco no caderno que eu fiz.

-O que mudou no planejamento com os ciclos?

Para mim é uma enrolação. “Ah, tudo bem, o garotinho não entendeu, vamos deixar pra lá. Quem sabe daqui uma semana ele acorda? Daqui a pouco vai dar um ‘estalo’ na cabeça dele”. Eu acho que esses ciclos não têm nada a ver. Você tem que aproveitar o garoto. Tudo bem, o que importa é que não seja aquele negócio de “b” e “a”, “ba”. Mas eu acho que os ciclos está deixando muito a desejar por causa do “Ah, tudo bem, se ele não acertou hoje, amanhã ele acerta. E até o próprio aluno ele está consciente que se ele acertar bem, se ele não acertar, amanhã ele acerta.. Então fica um comodismo, tanto da parte do aluno, como da parte do professor. Por isso eu não vou à fundo e aproveito o máximo possível o que acontece na sala de aula.

-Nas reuniões de planejamento existe a preocupação com, ou a criação de propostas de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?

Existe só no papel. Na hora de colocar em prática aí eu acho que volta aquela mesma conversa “Aquele aluno está com dificuldade, vamos dar um liçãozinha bem facinha, que não tem estímulo para ele fazer”. Porque a maioria dos alunos está sabendo mais. Aí o professor “cruza os braços” para esse aluno que está com dificuldade e vai prosseguir. Porque para ele é mais vantagem ele continuar a aula dele do que ele parar para mostrar, explicar novamente só para um aluno, dois alunos. Então, para mim, só fica no papel.

-O que é compartilhado com os colegas nas reuniões de planejamento?

Troca-se idéias, mas aproveitando algumas idéias das colegas. Mas o aluno só, ele descobrir sozinho, eu acho que não funciona. Posso até pegar uma idéia de uma colega e jogar na sala. Um jogo, que todos participem, aí o que sabe ajuda quem não sabe. Aí vai ficar um ajudando o outro e a preocupação da professora é com a classe e não apenas com um menino ou uma menina.

-Você costuma consultar o planejamento para reorientar suas atividades durante o ano?

Sim. Mas não totalmente. A gente faz um planejamento, mas como no ciclo tem que dar e “quem entendeu, bem; quem não entendeu, fica”. Então para mim eu até dou uma olhadinha, tento passar. Mas se a maioria não entendeu, eu volto a explicar novamente, de uma outra forma, de outra maneira, mas eu volto.

-O que a leva a reorientar suas atividades?

Se aquele aluno tem dificuldade. A maioria da classe está com dificuldade não dá para ir pra frente sendo que eles não vão conseguir. Eu volto, sei que não posso retornar e ir novamente da mesma forma, da mesma maneira, com as mesmas palavras. Mas eu tenho que voltar de uma outra forma. Com uma outra estratégia para tentar mudar e fazer com que o aluno entenda.

-O que acha mais importante nas reuniões pedagógicas?

Quando é bem preparada, quando a coordenadora prepara mesmo a reunião, não é assim jogado: um vídeo, um filme, uma mensagem.

-Há discussão do que está sendo trabalhado nas classes?

Há, de certa forma há. É comentada as situações das classes só que eu acho que deveria ter um “punho mais firme”. Eu acho que fica muito no papel. Na hora da prática “um tira o corpo fora”, manda pra outra e no fim ninguém põe o “sério” para ser feito. Aquilo que foi planejado nunca acontece.

- Você está falando do remanejamento de alunos nas salas de 4º ano?

É, também.

-Há intercâmbios de livros, textos, outros materiais utilizados no ensino?

Eu acho que não tem muito, não. Eu vou atrás: vou na biblioteca, eu pego livro pra mim ler, pra ler com eles, em grupo. Mas é muito difícil você ver uma colega passando para a outra.

-O que efetivamente se compartilha na escola?

Só fica no papel. Quando tem fica ali: “Olha, dá uma lidinha. Dá uma olhada como é que foi feito.” “Ah, tá bom”. Quando você vai ver a pessoa esqueceu até te devolver o livro que nem foi lido pelo professor.

-Como avalia o trabalho coletivo da escola?

A desejar. Uma profissional empurra para a outra. A outra empurra para a outra. Aí passa a ser uma jogada de dominó. Também tem a parte da legislação que o pessoal só põe o direito na criança, só o direito da criança. Então o professor tem que tomar cuidado. É difícil uma coordenadora pegar as obrigações, os deveres do aluno e falar “Olha, você tem o direito, mas você tem que fazer assim, assim, assim”. Quando é citado naquela situação, deixam passar em branco e na próxima vai continuar em branco.

4-As práticas curriculares

- Como você atende os alunos com dificuldade?

Na aprendizagem?

-Sim.

Primeiro eu coloco geralmente um que sabe um pouquinho mais com aquele que tem mais dificuldade. Eu estimulo para ele ler, se ele não consegue ler tudo eu fico ali junto com ele. Eu ajudo, falo para ele ir juntando as letras para sair as palavras. Eu gosto muito do método tradicional, eu acho que resolve. Não faço totalmente o método tradicional porque eu sinto que na escola o pessoal não aceita.

- Você fala o método na alfabetização?

É.

- Com sílabas, famílias silábicas...

Isso. Aí pode misturar um pouquinho do construtivismo, mas não esse construtivismo de “Você ter que descobrir da onde que saiu...”. O construtivismo total eu acho que é muito vago. É a mesma coisa que você sair no nevoeiro e você não enxerga nada, mas você tem que tentar achar alguma coisa. E a criança que é mais espertinha ela vai conseguir, mas aquele que tem um monte de dificuldades, ele é um pouco mais lento, ele não consegue sair de onde ele está. Ele precisa de um apoio do professor mesmo.

-A escola proporciona outras formas de atendimento a esses alunos?

Eles são encaminhado para o psicólogo.

-O que funciona e o que não vai bem nesses casos (explorar recuperação paralela, o trabalho dos estagiários)

Não tem o intercâmbio a criança, o profissional do posto, com a professora. Então ninguém sabe como ele está indo. Fica uma coisa assim muito isolada.

-Seus alunos foram atendidos pelo reforço?

Não foram, porque eu estava de licença.

- Mesmo estando com professora substituta, eles não foram encaminhados para o reforço?

Não foi.

-Como é o aproveitamento dos alunos nesses casos (tratamento psicológico)?

Eu não vejo nenhum eu não tenho comunicação com a outra profissional, aí fica elas por elas e as crianças nem comentam nada. A gente comenta, pergunta e dizem “Ah, eu gosto dela”. Mas nada assim de eu notar diferente.

-Qual a proporção dos que conseguem ser reintegrados na turma sem muitos problemas?

Olham, eles não estão retornando para mim. Passam por uma classe que tem alunos com dificuldade. E a criança fica rotulada de “criança que não vai para frente”, então coloca a criança numa sala onde todos têm problemas

- A sala do PIC?

Isso. E aí sendo o PIC com um número maior, que deveria ser uma quantidade menor, a criança continua a mesma coisa. Não pela professora, mas pela quantidade de alunos. O tratamento é diferenciado.

- Como é que eles têm sido encaminhados para o PIC?

Estamos fazendo um tipo de uma troca. Aquele aluno que conseguiu melhorar com a professora uma certa quantidade de aprendizagens, que dá para que ele fique, ele vai para a minha sala e aquele aluno que “não vai mesmo”, aí ele vem para o PIC. E quando está na minha sala eu tenho o máximo possível continuar com o mesmo modo que a professora, com a ajuda dos outros alunos.

-Há alunos que não são repetentes e que foram encaminhados para o PIC?

Tem. Tem acho que uns 5. Não, não... Foram 5 mas 2 foram para o PIC e 3 para uma classe de crianças também problemáticas, que é a sala da Ivonete. Elas são encaminhados para o psicólogo. Alguns alunos meus ficaram com ela e alguns dela foram para mim.

- E dos que não progridem? Qual as características dos que não progridem? (sexo, raça, origem social, idade)

Uma coisa que fica bem clara para mim é a situação monetária. A classe, vamos dizer, baixa, se sentem inferior em relação aos demais alunos. Aí começam os apelidos. A criança que a mãe não está presente, por exemplo, uma menina que a gente nota que ela só amarra o cabelo, não penteia. Aí o colega vai e começa a mexer com ela e nisso ela vai se isolando.

4.1 Questões relativas aos atuais programas da prefeitura

-O que há de bom nesses programas?

O PIC se fosse, pelo menos na nossa escola, tivesse pelo menos 2 salas de PIC, eu acho que seria um aproveitamento maior. Porque é uma sala só com muitos alunos. O que foi passado para nós era outra quantidade de alunos para a sala do PIC. Tem criança que não foram trabalhados e fizeram o PIC apenas porque repetiram de ano, “joga” na sala do PIC. Se fosse uns cinco meses “Ah, esse menino não precisa estar aqui porque ele sabe ler e escrever”. Quer dizer que durante cinco meses só fez bagunça e atrapalhou a aula. Que é o caso do Leonardo e outros alunos.

- Esse remanejamento de alunos foi um acordo entre vocês professoras?

Foi entre nós. E mesmo assim ficaram muitos alunos no PIC que poderiam ser remanejados. Teriam se dado melhor. Eu ainda acho que não deveria ter mandado para cá só os repetentes. Têm alguns que não dá. Mas agora “é repetente, então é PIC”.

-O que você mudaria no projeto?

Primeira coisa, a quantidade de alunos. “Fechado” direitinho só aquela quantidade que foi anunciada. Falaram que era daquela forma. Primeiro passo seria a quantidade de alunos. E a parte das crianças repetentes, tinha que ver aquela criança que tem necessidade, repetiu porque não sabe nada e não só aquele aluno que repetiu porque ficou fazendo a maior bagunça e porque repetiu, vai ficar no PIC. Isso está errado.

- O que manteria?

Salas ambiente, os materiais pedagógicos...

-O material atual você acha bom?

Acho. Poderia ter mais.

4.2 Áreas do conhecimento

-Quais as áreas do currículo mais trabalhadas na sua turma?

Matemática e Português.

- Quais os principais problemas?

Em Matemática é aquela famosa tabuada que eu passei para eles não “decoreba”, mas o entender o que significa a tabuada. Em Português a leitura. Eles não se interessam muito pela leitura, então

eles lêem o livro e já “Pronto, professora, já acabou”. Aí eu sinto a necessidade de... Eu dou um texto e eles têm que fazer um resumo. Isso na 4ª série. Se é uma história, no máximo, 4 linhas. Para quê? Para colocar quem está falando, o assunto, para ter um resumo bem resumido e o aluno vai passar para mim se ele entendeu ou não aquela história.

4.3 Projetos de trabalho

-Você ou a escola já trabalharam com projetos?

De sala ambiente

- Nesta escola ou na outra escola?

Na outra escola.

-Nessa escola você já trabalhou?

Não.

- Se sim, no caso das atividades regulares em classe, os projetos permitem explorar conteúdos das diferentes áreas do currículo?

Sim. Eu intercalo assim, matemática, português na questão da escrita, da quantidade. Até mesmo quando eu dou um texto. Daqui a pouco o menino começa a perguntar “Professora, quantos anos a senhora tem?”. Não tem nada a ver com o assunto. Aí eu começo a falar aquele assunto pra ele e aquela matéria que era um texto referente a uma criança, uma família, eu tento jogar para esse assunto que ele perguntou da minha idade, já dentro do texto. Eu já pergunto sobre a mãe dele “E você tem mais irmãos? Qual a diferença entre sua idade e a do seu irmão? Quem é mais velho, eu, teu pai ou tua mãe?”.

- Quando o trabalho é com projetos, também é possível explorar diferentes áreas?

Eu fiz um trabalho com eles sobre o índio. Era para eles terminarem. Eles trouxeram amendoim, fizeram brinquedos. Eu passei na área de leitura, mas depois que eles aprenderam. Então eles mostraram, cantaram, dançaram músicas, confeccionaram alguns instrumentos.

-Então deu para trabalhar diferentes áreas do conhecimento nesse projeto?

Deu.

- Quando os projetos são de parceria, há integração?

Entre os professores da mesma série tem condições de intercalar. Só que me outras séries, muitas vezes não é possível, por falta de interesse de um profissional para com outro. Passa a ser não um

grupo, uma vai ajudar o outro. Passa a ser um disputa “Minha sala tem que ser melhor que aquela”. Entre as crianças, não. Mas entre os profissionais tem esse problema.

-Isso você observou nessa escola?

Nessa.

5- Comportamento dos alunos e aproveitamento (violência e indisciplina)

-Como você avalia a indisciplina nessa escola?

Péssima. É uma escola que não tem “pulso firme”, não tem líder. O líder, gestor só sabe pegar... Não tem uma troca. Muitos dos nossos alunos nem conhece o gestor da escola. E se conhece, não é como a criança é de verdade. O gestor não pode ficar dentro da sala dele, se isolar aí e falar “Toma”. Não, tem que tirar um tempinho, ir nas salas, como é que está os alunos junto as professoras, ir nas salas. Não precisa ser “todo santo dia”, mas pelo menos uma vez por mês. Na minha opinião, a diretora deveria entrar sala por sala e cumprimentar as crianças. Tem crianças que não sabe nem o nome da diretora. Se o gestor é alguém que nem conhece, eles acabam não tendo aquela preocupação, aquela disciplina.

-O que pode auxiliar o trabalho em sala de aula?

Menor quantidade de alunos. No momento que haja um atendimento de um aluno dele prometer e cumprir a pena, a penalidade, para o aluno. Porque só o professor falando “Eu vou mandar você para a diretoria” e chega lá a pessoa também não pode fazer nada. Aí é nessa parte que eu acho que diretor tem que estar presente. Os alunos têm que conhecer, saber que tem uma diretora e ela tem que ser “pulso firme” em casos assim gritantes.

-Quais as relações entre comportamento e o rendimento da turma?

Aquele que vem para escola para fazer bagunça e você tem que chamar a atenção dele, não rende muito. Já aquele que está prestando atenção, rende. Eu tenho aluno que ele não tem caderno. Você põe ele para fazer uma conta, um ditado, ele faz. Já o caderno, ele não tem caderno. Eu vou ter que fazer uma prova separada para ele pra provar que mesmo ele não tendo disciplina, ele tem capacidade de “passar”. E foi o que não aconteceu no ano passado. Reprovaram ele por falta de documento que “ele saiba ou não”. E nisso o menino está de novo na 4ª série. Se não me engano é o segundo ano que está na 4ª série.

-O que é proporcionado aos alunos que tem dificuldades de aprendizagem?

O caderno volante eles ficam ansiosos de pegar aquele dia o caderno volante. Alguns fazem com a letra mais caprichosa, vai chamar a atenção porque ele sabe que ali tem o nome deles e a coordenadora vai ler então eles sentem mais responsabilidade e prestam mais atenção. Aí eles colocam o desejo de aprender. Mandar na lousa também.

-O trabalho diferenciado existe? Como funciona?

Existe, mas tem que fazer de tal forma que o aluno não sinta que está sendo diferente o dele e o de outra criança. Por exemplo, vou dar uma conta de multiplicação, passo na lousa, e passo umas contas simples e outras difíceis. Se ele não conseguir fazer as difíceis, mas conseguir fazer as mais fáceis, eu elogio ele porque ele tentou, ele vai corrigir, vai ver o que ele conseguiu fazer e daí ele vai tentar. Então falo: “Parabéns, você conseguiu. Agora vamos prestar mais atenção nas próximas contas”. Mas sem rotular: “Você não sabe nada. Você é diferente das outras crianças.

-Quais as relações entre comportamento e a postura dos funcionários da escola?

As crianças, não são todas, mas as que têm essa parte de indisciplina, no geral, eu não sei da escola inteira, afeta os funcionários, em questão de palavras que machucam elas, questão até movimentos, gestos. E elas ficam olhando e falando “Puxa vida, eu to aqui”. Porque elas também são educadoras, elas estão ajudando também a educar as crianças e não tem voto de palavra, não tem o “pulso firme” para falar “Você está fazendo isso com a funcionária da cozinha, com a professora, com os demais funcionários”. Tem que punir. Punição seria o que? Chama pai e vamos ver o que a gente vai fazer com ele.

-Então falta um pulso firme da direção em relação ao aluno, quando ocorre isso?

Isso.

6-Avaliação

-Como é feita a avaliação?

Eu faço individual. Principalmente agora final do ano, eu já sei quais são os alunos que têm mais condições, quais têm menos. Então eu vou avaliar o aluno um por um. Não como um todo. Leitura, eu faço leitura com eles, já sei aquele que sabe, aquele que não sabe. Matemática também. E as outras matérias eu jogo também para a leitura.

-Qual é o instrumento de avaliação?

A leitura.

- A leitura de textos?

A leitura de textos.

-Você avalia como o aluno lê os textos?

Isso. Resumo. Resumo é uma parte que eu avalio muito eles na parte de português, é o resumo. Na parte de escrita. Lêem, têm que resumir. Se não resumiu nada é porque não entendeu nada ou ficou com preguiça de fazer. Aí eu “pego” novamente “no pé” dele e falo “Eu quero hoje, é para nota”. Aí ele resume.

-Prova você também dá?

Dou. Eu dou, mas é mais assim para eu aprovar aquela nota que eu estou dando pra ele, junto com o meu conceito.

- Essas atividades de leitura têm uma data certa para serem dadas?

Não. Tem os dias certos da matéria. Por exemplo, geografia na terça, história na quarta. Aí eu faço o quê? “Vamos fazer a leitura. Vamos fazer resumo”. Não é uma coisa marcada “hoje nós vamos ler e fazer resumo”

-Então ele não é feito ao final de semestres, bimestres...

Não, é dependendo da matéria.

-O que alterou após os ciclos?

Eu sinto que a criança não tem aquela preocupação de falar assim “Eu vou estudar para passar de ano”. Isso pra mim fica muito claro, que a criança tem isso na mente. Tem uns que os pais auxiliam, “põe” na cabecinha deles que eles têm que passar de ano sabendo. Já outros não se importam, nem se o aluno vai passar, nem se está sabendo a matéria. Só vão sentir na 4ª série “Puxa vida, vai repetir de ano”. Da 1ª até a 3ª “Ah, vai... vou levar com a barriga. Vou passar mesmo”.

-Como você vê a motivação dos alunos para aprender após a implantação dos ciclos?

No meu modo de ver, a única coisa que incentiva o aluno nessa situação agora é quando os pais conversam também, quando há um diálogo entre pais e professores junto com a criança. Eu acho errado, mas é o que eu vejo: “reteram porque você não está se comportando bem, você não está querendo estudar, então quando tiver um passeio você não vai”. É a única coisa que eu vejo que tem a cobrança é só isso. “Se você não se comportar, se você não estudar, quando tiver um

passeio você não vai”. Na escola é a única coisa que eu vejo. O estímulo é ele estudar, mas não para aprender, mas para ir ao passeio.

-Isso altera os critérios de avaliação?

Mudou porque você tem que pôr o que você viu durante o ano. Muitas vezes não tem o documento para provar que o aluno sabe, mas a professora durante um ano viu o comportamento, a aprendizagem. Porque ele sabe, mas tem preguiça, não quer mexer com caderno. Eu tenho um caso de um aluno que eu vou fazer uma prova separada para provar que ele tem condições de ir para a 5ª série.

-Como é feito o conselho de sala?

Conselho de sala?

-Quando os professores se reúnem para falar dos alunos...

Ah, tá... É o que eu falei, os professores não tem no ciclo... Vai passando, vai passando. Depois um professor vai falar no outro ano sobre aquele aluno. “Eu acho que ele devia passar”, “Eu não acho”, “Mas por que?”, “Porque ele não faz nada”... Mas se você pegar e der para ele fazer alguma coisa, sem falar que é prova, avaliação, ele consegue fazer. Já aconteceu de um aluno que os professores falavam “Por mim tinha passado”, o outro “Por mim tinha passado”, mas o professor titular daquela sala não passou. Por que? Porque não tinha nada para apresentar, como se ele soubesse ler e escrever.

- Você acha que costumam levar em conta isso? Quando o professor sabe que o aluno tem condições, mas não se tem registro?

Eu pelo menos faço de tudo para isso. Se ele teve aula, eu sei o movimento dele, sei o que ele sabe. Eu tenho que ter “pulso firme” e falar “Ele vai passar de ano”. “Ah, mas como?” “Eu estou avaliando por minha conta. Ele sabe”. E depois faz uma avaliação, sem ele sentir que é uma avaliação, apenas um trabalho...

-Você acha que faltou isso no conselho dos 4º anos do ano passado?

Totalmente, totalmente. Até na sala do PIC ficaram crianças repetentes, mas repetentes por causa de disciplina, por não ter um caderno para avaliar. Mas, na minha opinião, sabe, não era nem para ele estar nem na 4ª. Era para ele estar na 7ª série. Então foi assim “jogado” mesmo. “Ah, fulano é repetente? Joga no PIC”. Não quiseram saber, não quiseram pegar o aluno que repetiu por bagunça, por não ter como provar que ele sabe. Exemplo: o Leonardo, o Mateus, o André.

7-Relação com a família

-Quais são suas expectativas em relação à família?

Primeiro gosto de fazer no começo do ano uma reunião com os pais e alunos, deixando claro como é o meu trabalho. Os pais e os alunos ficam sabendo como é o meu trabalho. Deixo claro que eu repito a explicação, desde que seus filhos prestem atenção. Também deixo claro que os pais têm direito de perguntar sobre o filho sem ser na reunião de pais. Tem a parte de trabalho da professora, mas também dos pais.

-Como você vê a expectativas das famílias em relação à escola (encontros e desencontros)

Querem tudo dela. Esperam tudo da escola. Começando pela alimentação, a aprendizagem, até o afeto os pais estão passando essa responsabilidade.

- Quais as características das famílias dos alunos com dificuldades?

Problemas na família como drogas, assassinatos, cadeia, tudo o que tira o indivíduo, a não fazer parte da sociedade. Separações entre os pais, competição para ver quem agrada mais o filho, para ver com quem a criança vai ficar: o pai ou a mãe.

- **Ivonete, professora do 4º ano, 3º período.**

1-Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Educação Normal

-O antigo Magistério?

É. Pedagogia e Psicopedagogia

-Há quanto tempo a concluiu?

Pedagogia, na turma de 89.

- E Psicopedagogia?

Estou terminando. Vou terminar em 2007.

-O tema dos ciclos estava presente no currículo?

Magistério, não. Pedagogia, também não. No de Psicopedagogia já está incluso.

-Ajudou a entender melhor os ciclos?

Eu estou na prefeitura desde a época da Erundina. Então teve uma introdução, uma apresentação dos ciclos. Apesar desses ciclos serem implantados e os professores da rede ainda não estarem capacitados para trabalhar com ele, como está até hoje. Nós estamos nos ciclos, mas estamos trabalhando em série. Os professores da rede pública municipal e estadual na sua grande maioria, uns 80%, não tem a formação de ciclos. Nem os órgãos estaduais e municipais, porque o tipo de organização de sala que são atribuídas aos professores, ainda está em forma de série. Nós falamos em forma de série, então, nós ainda não implementamos os ciclos na nossa formação diária de trabalho. Isso é o que eu entendo, o que eu acho que está em prática.

1.2 Formação contínua**-Costuma participar de cursos da prefeitura?**

Sim.

-E particulares?

Particulares só nível universitário e pós-graduados.

-Quais os temas de interesse?

Problemas de aprendizagem, que é o meu tema na psicopedagogia.

-Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

Vinte.

-Fez o PEC?

Não.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o trabalho com os ciclos?

Em todos, porque eu faço cursos em cima do projeto que eu trabalho e que eu acredito.

2-Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Voltei para cá este ano. Trabalhei aqui no início, no ano inaugural, em 2001. E voltei este ano.

-Qual a sua situação funcional?

Sou professora adjunto de ensino fundamental I, efetiva.

- Você acumula outro cargo, né?

Sim, também de professor adjunto de ensino fundamental I.

- Quais as turmas que já trabalhou?

Eu já dei aula para o magistério, educação especial, classes normais, e eu estou aqui com uma sala com problema de aprendizagem.

-No ciclo I você já lecionou do 1º ao 4º ano?

Sim. Passei por todos.

-Qual é a turma atual?

4º ano.

-Lecionou na rede pública antes dos ciclos?

Sim.

-Participou da transição?

Participei.

-Que recordações têm desse período?

A prefeita Luiza Erundina deu vários cursos de aprofundamento, de reciclagem. Foi a melhor prefeita que nós tivemos na rede pública municipal. E também teve muito curso, muita palestra com o Paulo Freire, o Mário Sérgio Cortella... Então eu peguei toda essa fase. Foi espontâneo. Os cursos foram espontâneos, não foram nada assim obrigado a fazer. Mas foi uma época excelente para a educação.

- E a transição também foi tranquila?

Não.

- Como foi?

Muitos professores reagiram a essa nova proposta. Porque tem que estudar, né? Tem que reciclar, tem que voltar aos bancos escolares, mudar a mentalidade, mudar a proposta de trabalho, né? Nem sempre os professores tão “a fim”.

3-Planejamento e reuniões pedagógicas

-Como é de fato o planejamento com que você vai trabalhar com os alunos?

Tem um planejamento semanal que é dado pela coordenadoria e, fora esse planejamento semanal, tem o da atualidade que vai acontecendo no dia-a-dia, em sala de aula e vamos enxertando dentro do plano.

-O que mudou no planejamento com os ciclos?

O planejamento é constante, ele muda diariamente. Com os ciclos, então... nossa! Porque o planejamento já não é mais estanque. Você não pega do livro, não pega de um plano de escola. Você vai elaborando o seu plano e ele requer mudança, não tem como.

-Nas reuniões de planejamento existe a preocupação, ou a criação de propostas de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?

Nessa escola, a professora não sabia que ia ser eu, mas ela colocou todos os alunos com problemas de aprendizagem numa sala só, que foi a minha. Acontece que eu gostei. Eu gosto de trabalhar com essas salas, mas o número de alunos muito elevado e sem acompanhamento técnico/escolar, nenhum. Então, o que eu faço em sala de aula é problema meu. Não tenho acompanhamento pedagógico e coordenação nenhuma. Então, como eu tenho esse compromisso pedagógico, que é a minha área problema de aprendizagem, é o que eu estou estudando na minha tese é problema de aprendizagem, mas é referente a SAP. A minha tese é a interferência psicopedagógica na sala de apoio pedagógico. E nessa escola não tem sala de SAP, então eu faço da minha sala uma sala de SAP, uma sala de explicações especiais e uma sala normal, mas isso é um comprometimento pessoal, sem nenhuma interferência.

-O que é compartilhado com os colegas nas reuniões de planejamento?

Algumas atividades são. Mas em referência aos artigos pedagógicos, até agora, eu não senti nenhum. Eu é que corro atrás, eu que pesquiso para ler... Eu não conseguir ter essa colaboração.

-Você costuma consultar o planejamento para reorientar suas atividades durante o ano?

Sim, eu tenho acesso a ele. O planejamento não fica... o meu planejamento fica aqui na minha pasta (Mostra pasta com os semanários). Então aqui estão todos os meus planejamentos. Não fica lá na sala. Estão aqui. Os meus PEAs estão comigo. Então eu estou lendo eles constantemente. Estão na minha sala de aula.

-Esse é o mesmo planejamento elaborado no início do ano?

Não. O do início do ano está lá. Esse aqui é o meu semanário que eu vou acompanhando eles diariamente. Mas eu acho que eles não tão lendo nada. Porque todo dia, desde o dia 24 que começou, eles estão aqui. Então, se elas quiserem ver, elas pegam aqui comigo. Está na pasta. Elas não pediram essa pasta? Está na pasta e essa pasta está comigo todo dia.

- E o planejamento que foi feito no começo do ano você costuma consultar?

Esse planejamento que foi feito no começo do ano, eu nem estava aqui. Porque a nossa atribuição de aula foi depois desse planejamento. Tá lembrada?

-Sim. Então, você não teve acesso?

Não. Eu só tive acesso ao que nós planejamos no primeiro semestre, mas sem ser aquele planejamento anual.

-O que a leva a reorientar suas atividades?

Quando eu não consigo que a classe consiga desenvolver as atividades propostas. Quando o desenvolvimento da sala não foi o que eu estava esperando. Ai eu tenho que refazer minhas atividades. E é o que eu faço. E quando a atividade também vai muito rápida eles conseguem pegar rápido, eu também tenho que refazer minhas atividades. É constante...

-O que acha mais importante nas reuniões pedagógicas?

Ah, é tão difícil tê-las... Mas o que eu acho importante nas reuniões, primeira coisa que eu acho é que deveríamos mostrar as atividades próprias dos colegas. Eu não sei o que a minha colega do lado trabalha, não sei o que a “antes de mim” trabalha, a que “depois”, a vizinha... Eu não sei nada da escola como um todo. Então isso eu sinto falta: da gente ter uma união, uma demonstração das atividades do colega, até para melhorar a nossa prática. Também eu acho que nós não temos acesso a material pedagógico, livros pedagógicos também. Eu vou atrás, mas não tem um consenso da escola em si, e isso me faz falta. É o que eu sinto.

-Há discussão do que está sendo trabalhado nas classes?

Eu não consigo perceber isso. Se tem, eu não consigo assimilar esse interesse.

-Há intercâmbios de livros, textos, outros materiais utilizados no ensino?

Comigo, não. Com a minha pessoa, não. Se tem, eu estou “fora dessa”.

-O que efetivamente se compartilha na escola?

Eu estou sentido muito pouco. A relação com as professoras até é de fácil acesso, mas eu não percebo que tenha essa contribuição pedagógica, não. Nem das colegas comigo, nem de comigo

com as colegas. Eu me sinto excluída nessa parte, pelo defeito de não compartilhar com as colegas sobre esse campo pedagógico.

-Como avalia o trabalho coletivo da escola?

Ai.... está fraco. E não é por falta de horário. Horário tem, sala disponível também tem. Eu acho que também é muito fácil colocar a culpa na coordenadora. Apesar que ela é a coordenadora mas eu acho que estou sentindo uma falta de empenho de todos, da equipe técnica, da coordenação e da docência também. E dessa docência eu também faço parte, né? Então, fica difícil eu também não me incluir nisso.

4-As práticas curriculares

- Como você atende os alunos com dificuldade?

Olha, a parte pedagógica até que eu “dou conta”, mas a minha sala teve muito trabalho de disciplina. Porque foram 40 alunos, numa sala, e além deles terem problemas pedagógicos, problemas de aprendizagem seríssimos, têm problemas disciplinares difíceis. E eu fiquei sozinha para direcionar essas atividades. Não que eu tenha apoio pedagógico, ou da coordenadora. Ao contrário, fiquei exposta como “não conseguia dominar a sala”. Então foram 4 meses de “chumbo”, de formar normas disciplinares, stressantes e no final do 1º semestre eu consegui administrar a parte corporal desses alunos. E nesse 2º semestre eu estou conseguindo trabalhar a parte pedagógica. Então nós temos um trabalho corporal, sim. Temos trabalhos de escrita. Mas agora com mais calma, não tão atropelado como no 1º semestre. No 1º semestre foi assim difícil.

-A escola proporciona outras formas de atendimento a esses alunos?

A escola tentou sim. A escola indicou, não sei como, porque não fiz parte dessa indicação, várias pessoas para darem aula de recuperação. Os alunos foram convocados, os pais foram chamados, mas eles não vieram. 5 da minha sala participaram dessas aulas de recuperação. E esses alunos que participaram tiveram uma melhora, assim, de 90% na aprendizagem. e como o número, como foi uma atividade de pré-aula, e o número de alunos que participaram foram poucos, a prefeitura encerrou o acordo com esse profissional.

-Como é o aproveitamento dos alunos nesses casos?

Nas atividades propostas em sala de aula, no comportamento verbal e corporal. E na leitura de textos também. Teve uma melhora em tudo, foi excelente a profissional que ficou.

-Qual a proporção dos que conseguem ser reintegrados na turma sem muitos problemas?

Os que fizeram, todo conseguiram. Os 5% encaminhados

4.1 Questões relativas aos atuais programas da prefeitura

-O que há de bom nesses programas?

Olha, nas duas escolas que eu trabalho eu fiquei no projeto “Ler e escrever”. Então eu faço o projeto “Ler e escrever” nas duas escolas. O que não está sendo bem desenvolvido “cai para trás”. Eu tenho o diário oficial desse projeto, eu tenho a bibliografia desse projeto. Então eu estou estudando na minha casa. Não é o que está acontecendo nessa escola. Quando a coordenadoria convocou os professores para fazerem essas atividades, houve algumas palestras, eu me candidatei para participar de livre e espontânea vontade. Mas não fui aceita nas palestras, nos cursos, mesmo não ganhando certificado, porque eu não faço parte nem do PIC, nem do TOF. Mas eu tive livre vontade de fazer. E nem todos os professores que são de PIC e TOF estão fazendo essas palestras.

-E o que tem de bom no programa que você destacaria?

O material paradidático dele é muito bom. O livro de consulta, muitos professores estão trabalhando com ele “na risca”, e eu acho que isso é o problema. Eu acho que ele é um livro para aprendizagem, para tirar consulta, não para ser seguido “a risca”. Eu não seguiria ele “a risca”, de jeito nenhum. Fora isso, eu não tenho nada a acrescentar porque eu não estou participando no projeto.

- O que há de ruim?

Excesso de alunos, pelo menos nessa escola. Na outra, não. O excesso de alunos no PIC, eu acho que é demais. E falta de acompanhamento de outro profissional. De coordenadora e de professora universitária, que falaram que ia vir e não veio. Então está sozinha, eu vejo ela sozinha para fazer esse trabalho. Agora a preocupação é isso. Graças a deus ela é uma boa profissional, pelo menos ela se empenha. Agora, se fosse outra que não tivesse empenho pedagógico, ninguém ia tomar conta, ninguém ia ajudar em nada.

-Quais as soluções encontradas na prática?

Primeiro o número reduzido de alunos. Deveriam ser de 15 a 20 alunos. Depois, outro profissional para acompanhar o rendimento da professora, para auxiliar em sala de aula, a professora precisa de um auxiliar. E o acompanhamento da coordenação diariamente em cima dessas professoras também. Senão, eu acho que o trabalho fica defasado.

- O que você mudaria no projeto?

Eu quero o número de alunos, duas professoras na sala de aula, uma que esteja fazendo pedagogia, ou então fazendo mestrado e eu acho que a coordenadora tem que fazer, por exemplo, nós temos esse projeto “Ler e escrever” que é todo muito junto. Fora isso tem que ter outro horário pedagógico para sentar só com as professoras de PIC e TOF. Mas sentar para fazer um trabalho sistemático, senão, não adianta nada. E eu acho que a gente não tem material pedagógico, especializado para PIC e TOF, não tem.

-O que manteria?

Os livros paradidáticos, eu gostei de todos. Olha, o que eu conheço de diferente desse projeto são os livros paradidáticos, eu não tenho acesso ao resto do material. Não sei nem o que existe, deve existir, mas eu não tive acesso.

4.2 Áreas do conhecimento

-Quais as áreas do currículo mais trabalhadas na sua turma?

Português, Matemática e História.

-Quais os principais problemas?

Produção escrita e interpretação dela.

4.3 Projetos de trabalho

-Você ou a escola já trabalharam com projetos?

Sim, nós trabalhamos sim. Eu trabalho por conta própria, não com a escola. Na escola eu não vejo projeto assim, não. Aquele do folclore eu nem posso dizer que teve um projeto porque cada um fez o que quis.

-Se sim, no caso das atividades regulares em classe, os projetos permitem explorar conteúdos das diferentes áreas do currículo?

O certo era acontecer isso, o certo é acontecer o projeto na unidade escolar, uma “inter”. Essa é a proposta da prefeitura, mas não acontece.

-Quando os projetos são de parceria, há integração?

Sim, mas não há aqui na escola. Mas a prefeitura fornece esse espaço, mas a nossa unidade escolar não faz.

5- Comportamento dos alunos e aproveitamento (violência e indisciplina)

-Como você avalia a indisciplina nessa escola?

Nessa escola eu acho que está faltando uma interligação, uma união, para colaborar com a indisciplina. Porque, quando o aluno é indisciplinado, colocam tanta “causa” em cima dele e em cima de você e o problema dele mesmo comportamental, não foi trabalhado.

-O que pode auxiliar o trabalho em sala de aula?

Olha, a minha interferência psicopedagógica melhorou muito, mas é um trabalho solitário, de vontade própria. Eu sinto que nessa escola, nessa não, acho que em todas as escolas, como agora eu sou psicopedagoga, eu estou me formando para isso, eu sinto falta desse profissional na unidade escolar. Eu acho que um psicopedagogo e uma sala de SAP é fundamental para esse tipo de aluno que nós temos na rede pública municipal. Por isso que a minha tese é em cima disso. É a interferência pedagógica em cima de alunos com problemas de aprendizagem. eu acho que vai melhorar bastante, com o número reduzido de alunos, sim.

-Quais as relações entre comportamento e o rendimento da turma?

Tem. Não dá para você separar. É como “corpo” e “alma”, não dá para separar. Mesmo você dando um trabalho lúdico, eles está aprendendo, ele está participando, eles está interagindo com o grupo. Eu até já falei aqui na nossa reunião do projeto “Ler e escrever” que terminar o ano para mim em dezembro, vai ser muito sofrido. Porque agora eu estou conseguindo ter o rendimento esperado para os meus alunos. E por eles terem 40 dias de férias, dezembro mais janeiro, quando eles voltarem em fevereiro o professor vai ter que começar tudo de novo esse trabalho. É um tempo muito longo para isso, para a minha sala de aula.

-Então você acha que a questão da indisciplina está ligada ao rendimento?

Também.

-Você acha que com o seu trabalho você conseguiu progredir nos dois âmbitos?

Primeiro foi no comportamental para conseguir trabalhar no lúdico. E foi difícil entender isso.

-O que é proporcionado aos alunos que tem dificuldades de aprendizagem?

Olha, a professora tem que ter força de vontade e ir atrás porque material tem. A maioria tem que ter força de vontade, parar de chorar e ir atrás. Não pense que a coordenadora vai “dar na sua mão”, senão você fica esperando sentada até hoje. E eu vi que não adiantava chorar também. Chorei muito e só fiz “papel de idiota”.

-O trabalho diferenciado existe?

Sim e ele tem que existir.

-Como funciona?

Conforme a pessoa, cada ser é um ser diferente. Cada ser tem a sua perspectiva de trabalho, seu desenvolvimento. Trabalho tem que ser diferenciado.

-Como você consegue realizar esse trabalho na sua turma?

É tão difícil...(risos). Porque é muito cansativo. É muito cansativo você trabalhar com os diferentes, com o trabalho diversificado. Você fica exausto, mas é necessário. Conforme o rendimento da sala, é um tipo de trabalho que você tem que desenvolver.

-Você consegue desenvolver esse trabalho?

Ah, se eu falar para você que eu consigo 100%, eu vou estar mentindo. Eu tento, eu sei que ele é necessário, eu tento e me esforço para isso e fico muito contente quando consigo realizar.

-Esse trabalho é diferenciado é em relação às outras turmas da escola ou dentro da sua própria sala você diferencia as atividades para os alunos?

Os meus alunos sabem, os pais também, que meus alunos foram diferenciados em relação a unidade escolar. Os pais dos meus alunos têm ciência de que a minha sala foi montada com aqueles alunos que ninguém mais queria. Que davam indisciplina, problemas disciplinares, problemas de aproveitamento escolar. Então foi montada a minha sala. E, fora isso, dentro da minha sala de aula, tem trabalhos diversificados com ele também. Em relação à minha pessoa, também. Não dá para trata-los igualmente, é impossível. Então, conforme o rendimento, conforme o comportamento, conforme o que eu espero daquele projeto, é um atendimento

diversificado. Exausto, cansativo, que se eu pudesse eu não trabalharia nesse período, porque é supercansativo.

-E por que foi feita essa sala só com alunos com problemas disciplinares e de aprendizagem?

A coordenadora Débora, quando eu cheguei na sala falou “Olha essa sala aqui eu montei com aqueles alunos que ninguém queria e que tem problemas de aprendizagem”. Era um PIC com alunos que não foram retidos na 4ª. Então, foram alunos de 3ª série com baixo aproveitamento e alunos retidos no 4º ano que não couberam mais na sala de PIC. E eu gostei da idéia. Só que eu não gostei do número de alunos. E nem que eu ia pegar tantos problemas. Apesar que eu gosto de trabalhar com esse tipo de aluno.

-Quais dispositivos foram criados pelos ciclos para o atendimento?

Nenhum, apesar que com o ciclo dá para trabalhar com esse tipo de aluno. Mas ele não foi nem estipulado sobre isso. Senão não teria essa sala.

-Quais as relações entre comportamento e a postura dos funcionários da escola?

Existe. Meus alunos já são muito conhecidos pela unidade escolar, pelos problemas disciplinares que eles já causaram na escola. Então todos sabem quem são meus alunos. Desde os operacionais, os professores, a direção...

-Você acha que isso tem relação com o comportamento dos alunos?

Sim, tem. Em relação a minha pessoa também tem.

-Qual seria?

Discriminatório mesmo. Não tem outra palavra. Nós tivemos quem conquistar nosso espaço perante a escola. E até comigo em relação a alguns alunos também.

-Você fala de um preconceito dos funcionários em relação a sua pessoa ou seu em relação aos alunos?

Em relação a essa sala disciplinar. Não a “eu” pessoal, mas em relação a problemas disciplinares que a sala projeta na unidade escolar.

-Então, você acha que o comportamento dos alunos tem relação com a forma que alguns funcionários agem com eles?

Acho que não.

-Então você acha que existe uma postura diferenciada de alguns funcionários e foi isso que você teve que trabalhar com seus alunos?

Sim.

6-Avaliação

-Como é feita a avaliação?

Eu uso avaliação diagnóstica, a avaliação dela é constante, diariamente. Tem avaliação escrita que está na pasta e tem avaliação que é de caderno e de atitudes comportamentais. Então a avaliação deles é constante em sala de aula e é registrado. E eles têm conhecimento disso e os pais deles também.

-Essa é uma pasta que você criou?

Sim.

-Como você vê a motivação dos alunos para aprender após a implantação dos ciclos?

Eu não senti muito interesse deles não. Porque os pais também não têm essa formação e foram passando para eles que eles podem passar de ano sem aprender, sem estudar, sem interagir com o ensino e com a atualidade. Ainda está sendo muito difícil implantar o ensino para eles, com essa formação que eles estão tendo.

-Isso altera os critérios de avaliação?

Bastante, porque não tem interesse. Você tem que montar o comprometimento com esses alunos. Eles comprometidos com eles mesmos e com a sua família, usando sua formação de futuro e de hoje, aí eles vão ter interesse em estudar.

-Como é feito o conselho de sala?

Não sei, porque até agora eu não participei nessa escola.

-Dos conselhos dos 4º anos você não participou de nenhum?

Não. A coordenadora disse que ia fazer comigo, mas até agora estamos no 2º semestre e não tivemos nenhum.

7-Relação com a família

-Quais são suas expectativas em relação à família?

A família do nosso bairro tem instrução muito baixa, a maioria tem até o 4º ano do nível I, são operacionais, ficam fora o dia inteiro, as crianças ficam em casa, também num centro de convivência e vêm para a escola. Então a gente não tem relacionamento familiar. E muitos deles não têm uma família completa com pais e mãe.

-E o que você espera dessas famílias?

A minha lição de casa, a minha pesquisa é em relação à família. Então é um tipo de lição que tem que fazer criança e pai junto. Porque é em forma de pesquisa, é em forma de diálogo, é em forma de produção. E eles agora estão se acostumando com a minha lição de casa. Porque eles pensavam que lição de casa era mandar uma folha, mandar as crianças saírem da frente da televisão e fazer a lição. Então, quando eu comecei a dar esse tipo de lição de casa que é semanal, eu virei uma “revolucionária”, ou coisa assim (risos). Agora que eles estão me conhecendo. Então eu acho que esse tipo de trabalho que eu tenho com os meus alunos, dois anos trabalhando com eles, seria ideal. Ou então meu grande sonho dourado que é trabalhar numa sala de SAP.

-Como você vê as expectativas das famílias em relação à escola (encontros e desencontros)

Eles esperam um futuro promissor para os seus filhos, mas eles não esperam mais isso em relação a eles. Apesar que na nossa escola, na nossa rede, tem escola de suplência, em 3 períodos, à disposição, mas eles não anseiam mais esse progresso. Eles só esperam que os filhos deles sejam mais felizes, pela vontade dos filhos deles. Porque eles acham que eles também não têm a competência de colaborar com essa proposta de vida. E isso me preocupa bastante.

- **Laura, professora do 1º ano, 1º período (atua também no grêmio escolar com os alunos de ensino fundamental II).**

1-Formação

1.1Formação inicial

-Qual a sua formação?

Eu sou pedagoga, formada no interior, pela UNESP. Em 2000 terminei o curso.

-Você já tinha feito o curso de magistério?

Já tinha feito o Magistério, quase concomitante. Quando eu estava no último ano do Magistério, eu ingressei na faculdade.

-O tema dos ciclos estava presente no currículo? Ajudou a entender melhor os ciclos?

Estava, mas não da forma mais prática, como agora eu vejo. Era uma coisa bem teórica e não tinha grandes discussões em relação. Tava bem na época que estava sendo implementado, em 95, por aí... Eu não me apegava tanto assim, ficava mas na teoria e tal

-Você dá aula há quanto tempo?

Cinco anos

-Durante a faculdade você não trabalhava na área?

É que eu entrei “velhinha”, né?Eu entrei na faculdade com 35 anos.

-O que você estudou na faculdade te ajudou a entender melhor os ciclos?

Ajudou. Tudo que eu vi na faculdade, em teoria, sim. Tem uma pequena distância, às vezes tem um grande abismo entre teoria e a prática, mas sempre é útil.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Sempre.

-E particulares?

Também.

-Quais os temas de interesse?

No momento, educação especial.

- Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

Eu fiz vários. Todos os da APROFEM, quase. Fiz de educação especial na AACD. Agora estou fazendo especialização em educação especial.

-É uma pós-graduação?

É uma especialização.

-É esse oferecido pela prefeitura?

É.

-Fez o PEC?

Não.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o trabalho com os ciclos?

Esse ano que eu tenho sentido uma grande melhora, com o curso do TOF. Porque minha faculdade foi uma coisa bem teórica e às vezes eu tinha um pouco de dificuldade nessa parte aplicação e tal, de conciliar a prática com a teoria. Mas com o apoio do TOF, do cursinho do TOF, que está tendo agora pra gente, tem me ajudado demais, está abrindo horizontes. Estou sabendo mais que caminhos andar, sabe?

2-Experiência profissional**-Há quanto tempo está nessa escola?**

(risos) Essa escola é meu carma... Três anos.

-Consecutivos?

Consecutivos.

-Qual a sua situação funcional?

Sou titular. Já acumulei adjunto também aqui.

- Quais as turmas que já trabalhou?

2º ano, 4º e 1º agora.

-Lecionou na rede pública antes dos ciclos?

Só com cursos de alfabetização de adultos, durante a faculdade, lá no interior.

-Participou da transição?

Não.

3-Planejamento e reuniões pedagógicas

-Como é de fato o planejamento com que você vai trabalhar com os alunos?

É feito semanal. A gente faz semanalmente e vai surgindo. Às vezes se consegue total e às vezes não consegue. Às vezes na hora, no meio do caminho, acontecem coisas que vai mudando. Mas teoricamente a gente faz para a semana.

- Que é o semanário?

É o semanário.

-O que mudou no planejamento com os ciclos?

Então, essa transição de antes, eu não sei. Eu sei o que tem no ciclo e eu acho que agora está caminhando, não sei se vai dar. Está sendo melhor planejado, acho que está entrando melhor no ritmo. Antes era planejado, mas não era assim semanalmente. Era meio que solto. Agora está mais organizado, parece. Essa é a impressão que eu tenho.

-Por conta dessa organização proposta pelo projeto do TOF?

É. Ano passado a gente também fazia planejamento, mas não tinha parcerias. Eu trabalho com a Daniela e a gente faz a coisa meio junta, sempre tem o apoio da outra. E nessa escola eu acho que é a primeira vez que eu consigo isso. Em outra escola, na cidade Tiradentes eu tive assim parcerias no 2º ano e era muito bom. A gente planejava, trocava...

- Você acha que isso resulta do projeto ou da relação com a pessoa com quem você trabalha?

Eu acho que é em virtude do processo sim, mas eu acho que é mais da afinidade com a pessoa, de organização, mesmo pessoal.

-Nas reuniões de planejamento existe a preocupação com, ou a criação de propostas de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?

Você diz prático e efetivo?

-Sim.

Sim, mas não no coletivo do todo da escola, mas no coletivo mais restrito. No coletivo mais restrito, sim. “Como você vai fazer?”, “O aluno está se apresentando assim...”. A gente pergunta no curso, volta.

- Nas reuniões gerais você não vê isso?

No geral não consigo ver caminhos parecidos, que vão para o mesmo lugar.

- Se existe, você acredita que seja uma medida adotada a partir dos ciclos?

Eu teria que ter uma idéia de como era antes. Não tenho como fazer essa comparação.

-O que é compartilhado com os colegas nas reuniões de planejamento?

As dificuldades dos alunos, pais, família, como é. Geralmente uma professora já conhece, já sabe, já conhece a comunidade. É compartilhado as atividades, as leituras “Ah, eu li tal coisa. Ta tendo tal curso”. Raras vezes, mas às vezes acontece (risos). Porque se falar do curso, cada uma pega o curso e some! Ou então você fala “Não sabia desse curso” e alguém fala “Tava no diário, tem que ler o diário, professora”. Por isso que eu passei a ler.

-Quando você fala de reunião, você trata mais do grupo de vocês de JEI?

É.

-Nas reuniões gerais você consegue identificar o que é compartilhado?

Nas grandes reuniões eu acho que a gente acaba não participando. Porque quando essas reuniões são gerais é “Vamos formar o grupo do 1º ano, vamos formar o grupo do 2º ano...” Aí acaba separando, mesmo estando no grupo grande. Na minha opinião eu acho que a escola deveria ter um norte geral desde o 1º ano “Vamos trabalhar isso”. Sei lá, dificuldade de aprendizagem, e ir até a 8ª série. Sempre se reunindo e sempre trocando. Não sei se é possível, mas eu não vejo isso acontecer. Agora inclusão principalmente, eu não vejo nada nesse sentido.

-Você costuma consultar o planejamento para reorientar suas atividades durante o ano?

Olho e sofro (risos). Porque tá lá no papel eu falo “Nossa, eu não consegui isso”.

-O que a leva a reorientar suas atividades?

Quando não estão dando certo, quando empaca, quando a sala começa a perder o interesse. Quando você está dentro de um tema e o interesse começa morrer, eu “pulo fora do barco”. Mesmo que eu aborte até a semana.

-O que acha mais importante nas reuniões pedagógicas?

Eu não gosto muito das reuniões porque não sinto que o grupo está sendo integrado. Precisa de uma “mexida” mesmo no plano anual. Gerar um tema e todos fazerem ações nesse caminho. Você trabalha o 2º ano legal, mas no 3º ano não tem sequência. Rompe-se um trabalho que você havia implantado.

-Há discussão do que está sendo trabalhado nas classes?

No grupo menor, sim. No grupo de JEI, do projeto. Mas, no geral, não tanto.

-Há intercâmbios de livros, textos, outros materiais utilizados no ensino?

Sim, no grupo.

-O que efetivamente se compartilha na escola?

Livros, atividades, discussões.

-Como avalia o trabalho coletivo da escola?

O coletivo eu acho ruim. Porque não tem esse norte, essa união de idéias, os objetivos parecem, discrepantes, diferentes. Às vezes você tem uma idéia nova de trabalho e te olham como se fosse um ET. Não tem uma abertura.

4-As práticas curriculares

- Como você atende os alunos com dificuldade?

Agora com o apoio das auxiliares e antes eu já trabalhava muito com duplas de alunos. Eu acho que com dois é mais fácil você chegar na mesa e já dar uma orientação para os dois. Fazia também coisas diferentes para alunos com dificuldade. Eu tento fazer um trabalho diferenciado. Faço coisas diferentes para ver se ele vai. Não sei se é certo.

-A escola proporciona outras formas de atendimento a esses alunos?

Não no tempo devido. Se você pede o encaminhamento no começo do ano, chega no meio e ele ainda não foi atendido. Acho que é burocracia, não consigo entender...

-O que funciona e o que não vai bem nesses casos (explorar recuperação paralela, o trabalho dos estagiários)

Costuma funcionar a sua vontade de enviar o aluno. O que não funciona é a burocracia, os pais que perdem a consulta e tem que remarcar de novo.

-Como é o aproveitamento dos alunos nesses casos?

Tenho um que foi atendido, mas de forma particular. Mãe levou e o aluno está melhor, mas centrado. É atendido por uma psicopedagoga. A escola espera providências do Conselho Tutelar, mas não tem retorno. Já falei várias vezes os casos de alguns alunos.

-Qual a proporção dos que conseguem ser reintegrados na turma sem muitos problemas? E dos que não progridem?

Dos que conseguem... É difícil conseguir. Não posso nem dizer que conseguem. Fica para o professor o trabalho mesmo, a ponte. Não tem ajuda, não sei o que acontece com os relatórios. Vai pela “força bruta”. Tentei brigar e chamar pais. Faço a pedagogia do amor e, se não dá certo, outras também... Faço de tudo.

-Qual as características dos que não progridem? (sexo, raça, origem social, idade)

Neste ano o perfil está equilibrado: meninos e meninas. Ano passado eram mais meninos.

4.1 Questões relativas aos atuais programas da prefeitura

-O que há de bom nesses programas?

O TOF é bom para refletir sobre a prática. O PIC eu acho que é bom também. A idéia é boa. O pré e pós eu acho errado nessa escola. Tem que ter mais funcionários, porque agrava os problemas das salas.

- Quais as soluções encontradas na prática?

Fechar a porta por causa do barulho e buscar o diálogo com os que correm no corredor. Através do grêmio eu também tento uma politização dos alunos para ajudarem a resolver esses problemas.

-O que você mudaria no projeto? O que manteria?

Manteria o projeto de teatro. Para os maiores tudo bem. Sala de leitura, informática e educação física têm que ser dentro do horário de aula. Os demais tem que ser em outro horário, ou no fim de semana.

4.2 Áreas do conhecimento

-Quais as áreas do currículo mais trabalhadas na sua turma?

Não sei... Não pensei nisso. Acho que mais Português, História, oralidade, expressão, integração do grupo, que não são tão explícitos no planejamento.

- Quais os principais problemas?

Circulação de informação, falta de materiais pedagógicos, o trabalho coletivo, um planejamento geral para a escola ser única.

4.3 Projetos de trabalho

-Você ou a escola já trabalharam com projetos?

A gente está tentando fazer, através do semanário.

- Se sim, no caso das atividades regulares em classe, os projetos permitem explorar conteúdos das diferentes áreas do currículo?

Consegue. Dentro do projeto é mais fácil.

- Quando os projetos são de parceria, há integração?

Sim.

5- Comportamento dos alunos e aproveitamento (violência e indisciplina)

-Como você avalia a indisciplina nessa escola?

Horrível, terrível, descontrolada da direção até embaixo. A indisciplina é geral, não só dentro das salas. E cada um fica com o seu problema.

- O que pode auxiliar o trabalho em sala de aula?

Maior participação, posicionamento da direção, de atitude e de trabalho. Conscientização dos maiores, reconhecimento do espaço e valorização. Uma “mão forte” da direção para orientar a escola.

-Quais as relações entre comportamento e o rendimento da turma?

Não tem uma relação. Na minha sala não tem. Tem “agitadinho” que rende bem.

-O que é proporcionado aos alunos que tem dificuldades de aprendizagem?

Refletir sobre o problema, buscar alternativas de recursos próprios ou com os pais. Mas poucos pais ajudam.

-O trabalho diferenciado existe? Como funciona?

Agora existe por causa das auxiliares e a gente que trabalha junto, avalia. Para mim dá para fazer um trabalho diferenciado, mas não individualizado. Apesar deles estarem no 1º ano, a partir das reflexões que nós estamos tendo com as auxiliares elas trazem idéias, como d um quebra-cabeça que uma aprendeu na faculdade e perguntou se podia fazer com eles. Eu falei “Claro!”. Elas trazem idéias da faculdade delas. Buscamos a mesma coisa em relação aos alunos.

-Quais dispositivos foram criados pelos ciclos para o atendimento? Como funcionam?

Não sei. Não sei como era antes. Vejo os ciclos como uma continuidade. Não que te que deixar, mas o aluno tem um tempo a mais para ser atendido.

-Quais as relações entre comportamento e a postura dos funcionários da escola?

Eu já tive problemas com o comportamento de funcionários. Aí eu cheguei e conversei com o funcionário. Deveria ter palestras para eles. Eles não são formados, não têm conhecimento. Eu não observo violência. Talvez despreparo.

6-Avaliação

-Como é feita a avaliação?

Antes eu não tinha essa preocupação, mas o TOF me ajudou na avaliação, na observação dos alunos. Não tem um prazo, só os da prefeitura.

-O que alterou após os ciclos?

Não tenho experiência.

-Como você vê a motivação dos alunos para aprender após a implantação dos ciclos?

Não sei se devido aos ciclos... Não tem uma grande motivação, interesse ou empenho. Não sei se é dos ciclos. Você tem sempre que “rebolar”, buscar coisas para ele ter interesse pela educação.

-Isso altera os critérios de avaliação?

Prejudica a avaliação, porque se ele é desmotivado fica mais difícil de avaliar. Eu nem sei como eu me viro com os que têm dificuldade. Tenho uma menina muito apática na sala. Procuro ver o que ela quer. Ela não dança, não canta... Nem na hora da bronca ela reaciona.

-Como é feito o conselho de sala?

Não lembro se eu fiz.

-Foi antes do recesso, em julho.

Não tem um fechamento, uma costura. Não teve reflexão, não lembro. Não se refletiu sobre os semestre passou.

- Como é feita a promoção dos alunos para o ciclo II? (critérios, impasses, decisões)

Foi traumático porque os alunos sem condições eu tive que deixar ir porque fazia 3 anos que ele estava no 4º ano. Eu não concordava. O sistema disse que tinha que seguir a turma. Teve até uma desavença com uma professora que me substituiu quando eu tirei uma licença e que tinha dito

para o aluno estava aprovado. Eu tenho até medo de saber o que ele está fazendo agora. Tenho consciência pesada porque sei que ele não vai acompanhar.

7-Relação com a família

-Quais são suas expectativas em relação à família?

Que elas acordassem. É culpa do governo que dá muita coisa de graça e a família fica acomodada. Os pais não participam. Como se a escola fosse à parte, sem valor nenhum. A escola é deles, da comunidade. Não do professor, nem da direção.

-Como você vê a expectativas das famílias em relação à escola (encontros e desencontros)

Se chegou leite, se entregou camiseta, se vai continuar entregando. Às vezes um pergunta se sou eu que vou dar aula no ano que vem para o filho. Não sei se é por competência ou sei lá o que...

-Quais as características das famílias dos alunos com dificuldades?

Vai de um extremo ao outro. Ou não dão a atenção porque trabalham muito ou os pais são folgados e jogam as crianças numa instituição para ficar o dia todo. Não sei se é pobreza porque aqui não é tão ruim. Trabalhei na cidade Tiradentes e era pior. Eu ainda não sei o que acontece aqui.

- **Lívia, professora do 4º ano PIC, 3º período.**

1- Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Eu fiz Magistério e Pedagogia. (Faz atualmente curso de pós-graduação na área de inclusão pela prefeitura de São Paulo)

- Onde você fez Magistério? Em escola pública?

Fiz em escola pública em Bragança Paulista.

-E Pedagogia?

Pedagogia também foi em Bragança Paulista, na Universidade São Francisco.

-Há quanto tempo a concluiu?

Magistério eu fiz 1989 e Pedagogia em 1991. Em 1989 eu fiz o último ano do Magistério e o primeiro ano de pedagogia juntos.

-O tema dos ciclos estava presente no currículo?

Não. Nem se falava sobre isso.

-Então o tema não foi tratado em nenhuma das duas formações: nem no magistério, nem na Pedagogia?

Não

1.2 Formação contínua**-Costuma participar de cursos da prefeitura?**

Costumo. Sempre que eu tenho oportunidade e “dá certo” o horário.

- E cursos particulares também?

Já fiz. Eu fiz particular o curso que hoje se chama PROFA. Teve uma época que a gente, justamente por causa do ciclo, por causa da alfabetização voltada para o ciclo nos reunimos um grupo de professores e pagamos uma professora para dar esse curso pra gente. Isso foi em 2002.

-Quem ministrou esse curso? Alguma faculdade?

Foi uma professora do Profa, Rosa Maria Antunes. Agora ela trabalha na formação de professores do Profa pela prefeitura.

-Quais os temas de interesse nesses cursos?

Olha, na maioria dos cursos eu busco aperfeiçoar meu trabalho, busco procurar novas formas, novos recursos para estar atingindo os alunos que a gente têm no momento. Porque a cada ano a sua clientela é diferente e a cada ano você tem que buscar novos métodos, novas atividades, novas formas de estar atingindo a comunidade que a você tem no momento.

-Não tem um tema que te desperte mais interesse, que você busque com mais frequência nesses cursos? Algo que te chame mais atenção?

A maioria dos cursos que eu fiz foi voltado à alfabetização. Alguns cursos sobre sexualidade me chamaram a atenção, mas eu não tive oportunidade de fazer, que tive vontade. E atualmente o meu

objetivo de conhecimento é na área de inclusão, trabalhar com portadores de necessidades especiais. A gente têm tido muitos casos que a gente não sabe como lidar com eles.

-Você faz hoje um curso de pós-graduação oferecido pela prefeitura. Fale um pouco sobre ele.

É o primeiro curso de pós-graduação que a prefeitura oferece para funcionários. É na área de inclusão. É um primeiro ano voltado para necessidades especiais de forma geral e depois mais meio ano de especialização e a minha área vai ser na área de deficiência visual. É um curso oferecido pela UNESP e os professores são da cidade de Marília para dar o curso para a gente. É muito bom. **(a entrevistada corrigiu essa informação no dia seguinte, dizendo que curso, na verdade, será de um ano e meio)**

-Quantos cursos você fez nos últimos dois anos?

Nossa... Eu já perdi as contas... Entre as que eu fiz da prefeitura?

-Todos. Por ano, você acha que faz quantos?

Acho que no mínimo cinco cursos.

- Por ano?

É, por ano. Só este ano estou fazendo três ao mesmo tempo. No ano passado eu perdi as contas porque tem cursos que você faz em um dia.

-Fez o PEC?

Não, porque eu já tinha minha formação em pedagogia.

-Em que aspecto a sua formação tem contemplado o trabalho com os ciclos? Você acha que tem contribuído?

Acho que bastante. Primeiro para mudar a visão de que o ciclo é furado. Porque a maioria dos comentários são de que os ciclos não servem para nada, que “onde já se viu” o aluno passar sem saber o conteúdo daquela série. Mas modificou muito minha visão em saber a importância que tem o ciclo no desenvolvimento de uma criança. Eu acho muito importante o ciclo. Acho que ele respeita o ritmo de cada aluno. Ele respeita a fase de alfabetização porque às vezes a criança que leva dois anos para se alfabetizar. Eu acho tudo isso muito importante. Eu acho que a retenção nessa primeira fase escolar do aluno, nesse primeiro ciclo é muito prejudicial para a auto-estima e você não levar em consideração o que o aluno aprendeu, por menos que tenha sido. Acho muito importante. Os cursos me ajudaram a mudar a visão de que a seriação era melhor que o ciclo, que eu tinha.

-Você fez cursos com temas centrados nos ciclos? Ou foram cursos de diferentes temas que te levaram a essa visão?

Foram cursos de vários temas que me ajudaram a entender, nenhum foi específico sobre os ciclos

2- Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Na verdade é o segundo ano que eu trabalho aqui. Não consecutivo. Trabalhei aqui em 2001

-Qual a sua situação funcional?

Professora adjunta

-Há quanto tempo?

Desde 1997

-Quais as turmas que já trabalhou?

Eu já trabalhei com todas as séries.

- Alguma você já trabalhou mais?

1ª série

-Por opção?

Na maioria das vezes, sim.

-Qual é a turma atual?

PIC

-Lecionou na rede pública antes dos ciclos?

Não.

-Não participou da transição?

Não

-Nem como aluna, ou estágio?

Não, era seriação ainda.

3-Planejamento e reuniões pedagógicas

-Como é de fato o planejamento com que você vai trabalhar com os alunos?

No momento o meu planejamento está voltado para o trabalho com o PIC. Nós temos um livro para seguir com uma série de atividades bem interessantes, mas que nem sempre eu aplico todas e muitas vezes eu tenho que planejar outros tipos de atividades para estar atingindo a minha realidade em sala de aula.

- O trabalho com o livro é realizado a partir do ritmo dos alunos ou você também tem um planejamento semanal?

Eu faço planejamento toda semana. Toda segunda-feira eu planejo umas atividades para trabalhar naquela semana do livro. Nem sempre são atividades seqüenciadas do livro. Às vezes vou pra frente, às vezes eu volto pra trás. Eu vou dando conforme eu vou vendo a necessidade da sala e o que eu acho que é mais importante e que eles têm interesse. Porque tem atividades lá que eles não têm o menor interesse e então eu tenho que bolar outro tipo de atividade para estar complementando o livro.

-O que mudou no planejamento com os ciclos?

Eu acho que a questão do planejamento no ciclo talvez não tenha, ao meu ponto de vista, não tenha tido uma evolução, porque quando era seriação você já tinha bem claro o conteúdo de cada ano. Eu acho que com a implementação do ciclo, se perdeu um pouco isso. Então você vai no conteúdo, vai e volta o tempo inteiro. Na verdade você não tem um histórico. Quando você pega uma sala, uma 2ª série, uma 3ª série, você não tem um histórico de que conteúdo esses alunos tiveram no ano passado. Mas aí, eu acho que tem que ser um planejamento a nível de escola, tem que ser uma organização escolar. Eu acho que tem uma falha nesse sentido. Então às vezes no ciclo de 4 anos a criança viu o mesmo conteúdo 2, 3 vezes e não viu algum conteúdo nenhuma vez, vamos supor assim. Eu acho que falha nesse sentido. Não de que obrigatoriamente eu tenha que trabalhar tal coisa no 1º, tal coisa no 2º, não nesse sentido, mas no sentido de que eu tenho que dar conta do conteúdo no decorrer do ciclo.

-Como você acha que seria esse planejamento? Que mudança poderia ser feita?

Eu acho que poderia ser feito, por exemplo, num primeiro momento a escola se reúne no início do ano e deixa claro o conteúdo a ser trabalhado na 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série. Dentro desses temas gerais que vai ser estipulado nesse dia cada série vai desenvolver seu trabalho

conforme a realidade da sua sala, conforme o que ela consegue atingir dentro daquele tema a ser discutido. Eu acho que isso num primeiro momento. E esse planejamento tem que ser revisto ao longo do ano, nas reuniões pedagógicas, ou reunião por série, para ver como está sendo a evolução dos temas, se está conseguindo atingir o que foi colocado de objetivo nesse planejamento. Então, vamos supor, que ficou uma falha no primeiro ano, a professora não conseguiu trabalhar tal tema, então esse tema tem que ser trabalhado com aquela turma no segundo ano para que não fique uma falha naquele desenvolvimento do aluno.

- Nas reuniões de planejamento existe a preocupação com, ou a criação de propostas de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?

Eu sinto uma falha muito grande dessa escola em termos de reunião. Não se tem reunião pedagógica para ser discutido o que está acontecendo em sala de aula qual o trabalho que o professor está desenvolvendo, para ter uma troca de idéias, para saber o que aquele aluno evolui, no que ele deixou de evoluir, para saber o histórico escolar daquele aluno, a histórico de vida dele, por que ele está agindo daquela forma. Não se tem um estudo em cima, nem das crianças que estão se desenvolvendo bem, nem das que têm problemas e que precisam de uma atenção maior, nem caso de inclusão. Não se tem uma visão global desse aluno, em aspecto nenhum.

- Em outras escolas que você trabalhou você notou um trabalho diferenciado em relação ao planejamento?

Eu acho importantíssimas essas reuniões que você junta o grupo e, vamos supor, o conselho de classe, não só para se colocar a nota daquele aluno e o que ele aprendeu e não aprendeu, mas para saber o desenvolvimento dele, para saber o que pode ser feito por ele ou o que a professora não teve condições de oferecer para ele. Eu acho que é função do coordenador pedagógico estar subsidiando o professor, mas para isso tem que ter a troca de experiências, porque ninguém vai adivinhar o que o outro está fazendo. Eu acho que esses momentos de reunião têm que ser ricos nesse sentido de você resgatar o trabalho do professor, saber como está sendo a experiência dele em sala de aula, no que ele está conseguindo atingir, no que ele está falhando, o que você tem que ajudar e oferecer recursos não só para o aluno, mas também para o professor trabalhar.

- Observando suas experiências de trabalho em outras escolas, você acha que a elaboração do planejamento sofreu mudanças com a adoção dos ciclos?

Eu acho que sofreu mudanças sim, mas não o suficiente para fazer com que todos os professores aceitem o ciclo e consigam trabalhar nele, acreditando que ele pode ser produtivo. Porque tem

muita fala ainda “Poxa, como é que eu faço com esse aluno? Vai passar sem saber nada?”. Essa fala ainda é muito comum. Eu acredito que tenha mudado sim, mas não o suficiente ainda. Mesmo porque a escola não está estruturada para atender, eu acho que falta estrutura.

-O que é compartilhado com os colegas nas reuniões de planejamento?

Eu não sei porque eu não tive nenhuma reunião de planejamento nessa escola.

-Você costuma consultar o planejamento para reorientar suas atividades durante o ano?

Não porque eu nunca tive acesso a esse planejamento, nem participei da formação dele.

- Por que?

Porque no começo do ano, nos primeiros dias, eu não estava na escola. Depois eu ouvi dizer que tinha que ser entregue o planejamento, mas eu não sei como ele foi feito. Só pediram algumas opiniões minhas e eu cheguei a escrever o que eu gostaria que acontecesse durante o ano, mas eu não tive um retorno do que foi incluído no planejamento ou não. Não vi ele pronto, apesar de ter dado a minha opinião eu não vi ele pronto até agora.

-O que a leva a reorientar suas atividades?

Você avaliar o tempo inteiro a sua sala não com provas, mas avaliar o desenvolvimento. Como tem sido a evolução desses alunos nas atividades que você está propondo. Então isso me faz replanear o tempo inteiro. Se eu vi que dei uma atividade que não houve interesse, não teve nenhuma evolução naquela atividade, eu tenho que reformula-la para tingir o meu aluno.

-O que acha mais importante nas reuniões pedagógicas?

Bom o que eu acho que deveria acontecer e não acontece é ter no mínimo uma reunião pedagógica por bimestre para ser discutido desde a organização da escola até o que se trabalha em sala de aula com os alunos. Qual o objetivo da escola em si, como é a nossa comunidade, o que ela necessita, como eu tenho que voltar o meu trabalho para estar atingindo o tipo de aluno que eu tenho dentro dessa unidade... Acho que tudo isso deveria ser discutido para o seu trabalho em sala de aula ser um sucesso maior. Eu acho importante a escola ter a mesma linguagem, independente da sua forma de trabalhar, ela tem que ter uma unidade entre os professores, os funcionários, a administração, estando voltados para o mesmo objetivo. Não falando diversas línguas, cada um da sua forma. Eu acho que falta isso.

- Você já participou de reuniões pedagógicas nesta escola?

Participei de uma, foi uma palestra.

-O que você destacaria de importante nessa reunião?

Uma reunião, para mim, foi produtiva porque veio uma professora de fora, que eu não me lembro o nome dela, mas que ela nos ensinou a fazer atividades com jornal em sala de aula. Esse dia foi muito rico porque eu trabalho com jornal com os meus alunos. Para mim foi válido nesse sentido, na formação.

-Há intercâmbios de livros, textos, outros materiais utilizados no ensino?

A troca de material acontece quando a gente está em JEI, que é um grupo menor, quando um comenta com o outro o que está fazendo, o que está trabalhando. Aí a gente consegue ter alguma troca de material ou de atividades. Mas mesmo assim eu ainda acho pouco. Porque eu acho que essa troca de experiências enriquece muito o trabalho da gente. A gente ensina novas formas. Às vezes o colega de trabalho consegue ter uma visão que você não conseguiu ter ainda, então essa troca é muito importante para um estar ajudando o outro.

-O que efetivamente se compartilha na escola?

O que é trocado de fato mesmo, no dia-a-dia? Normalmente as reclamações... (risos) ...os problemas, os alunos problemas, as situações difíceis que acontecem no dia-a-dia na escola. É mais em questão de desabafo, mesmo.

-Como você avalia o trabalho coletivo da escola?

Eu acho que o trabalho coletivo está deficiente, apesar da gente ter ótimos profissionais. Mas como cada um trabalha por si, o coletivo falha porque não se conhece o que o outro faz. Então não tem a unidade. Eu acho falho nesse sentido. Acho que o trabalho coletivo está defasado.

-A que você atribui isso?

Eu acho que a falha começa na administração, que deveria colocar como prioridade essa unidade e também cada um nós tem uma culpa, uma parcela de culpa, porque falta interesse, falta “arregaçar as mangas” para trabalhar. Às vezes um pouco de comodismo da nossa parte, eu acredito nisso.

4-As práticas curriculares

- Como você atende os alunos com dificuldade?

Eu tento primeiro sondar o meu aluno para saber o que ele conhece, o que ele sabe, depois eu começo a procurar atividades diversificadas. Às vezes, eu tenho alguns alunos em sala que eu

faço atividades diferentes do que eu faço no coletivo. E às vezes eu incluo esses alunos na atividade coletiva, respeitando o limite dele. Eu tenho os dois momentos. O momento em que eles participam da atividade coletiva e o momento que eu pego esse aluno individualmente, que não é sempre que eu consigo fazer isso, mas que eu ofereço uma atividade mais direcionada para dificuldade que ele tem. Principalmente para os meus alunos de inclusão que eu faço atividades diferenciadas.

-A escola proporciona outras formas de atendimento a esses alunos?

A escola não, mas a gente procura encaminhá-los para um lugar que eles possam ter uma avaliação médica, uma avaliação multidisciplinar para saber em que sentido esse aluno precisa se desenvolver mais, se precisa de algum tipo de ajuda, algum tipo de orientação, ou às vezes até de um acompanhamento médico, fonoaudiológico, psicológico, vai depender.

-O que funciona e o que não vai bem nesses casos?

O que funciona bem nesse procedimento, em primeiro momento, é a participação da família. É ela querer ajudar essa criança, é ela se aliar à escola para estar melhorando esse aluno, ela dar importância quando um professor encaminha e saber que tem algum motivo que o professor observou em sala de aula e que ele precisa ser encaminhado, e ela realmente levar. Porque se não tem uma mudança em âmbito familiar nem escolar, não adianta só a criança fazer o tratamento. Acho que tem que ter tudo unido. A família fazendo a sua parte, a escola fazendo a sua parte e acompanhar sempre o que o médico está falando. Acho que tem que ter essa troca. Não adianta encaminhar o aluno e você não ter um retorno do que está acontecendo com esse aluno nesse tratamento. Então é importante a gente saber desse acompanhamento.

- Você teve caso de algum aluno encaminhado que você tenha acompanhado o desenvolvimento dele? Você percebeu mudanças?

Já, tive vários casos. Todo aluno que teve acompanhamento familiar tem essa troca do que está acontecendo com a criança entre a família, a escola e o especialista sempre, a maioria das vezes, tem sucesso. Aliás, eu não consegui perceber nenhum caso que não tenha tido sucesso. Pode ter uma lentidão na melhora, mas não sucesso nenhum.

-Como é o aproveitamento dos alunos nesses casos?

Eu acho que dá para observar isso de várias formas. O aluno que, por exemplo, tem um problema de “fono” e ele não está conseguindo se alfabetizar porque ele fala errado, ele escreve errado, quando ele passa a ter o acompanhamento de um especialista, automaticamente, isso reflete no

sucesso escolar. Ele começa a entender o que ele está precisando aprender. Então a auto-estima dele melhora, ele se sente mais observado, se sente visto individualmente e isso é importante para ele.

-Você tem algum aluno desse ano que foi encaminhado e está fazendo o tratamento?

Eu tenho alunos que já fizeram tratamento e pararam, aí como eu encaminhei novamente e eles voltaram a fazer, eu senti que eles tiveram um equilíbrio melhor, eles conseguiram aprender mais, conseguiram se concentrar mais, inclusive uma criança que tem paralisia cerebral e conseguiu se alfabetizar. Eu acho que isso é muito importante.

-Eles conseguem ser integrados na turma?

Tranqüilamente. O tipo de aluno que eu tenho, o tipo de inclusão que eu tenho, consegue.

-O que é feito com os que não seguem o tratamento e não progridem?

Eu tenho caso de alunos que foram encaminhados e que a família nunca levou. Não que eles não progrediram em nada. Sempre eles aprendem alguma coisa, não só a nível social, de convivência, e dele se sentir importante em sala de aula, mas talvez ele tenha o mesmo aproveitamento que um aluno normal, que um aluno que seja acompanhado tenha. Quando o aluno ele não é amparado de nenhuma forma, o que eu costumo fazer é encaminhar para o conselho tutelar. Quando eu já tentei todos os métodos, você chama o familiar para conversar, você tenta oferecer atividades diferentes para esse aluno, você tenta encaminhar para um especialista e quando você vê que lê está em estado de abandono, eu encaminho para conselho tutelar, para ver se o conselho consegue atingir a família.

-Qual as características dos que não progridem? (sexo, raça, origem social, idade)

A maioria deles é de uma situação financeira muito baixa e casos de abandono familiar. É uma série de dificuldades, não tem só o problema motor ou cognitivo, você tem o problema social. Ele sofre discriminação social.

-E existe um perfil para esses alunos?

Eu acho que a maioria são meninos e são negros.

4.1 Questões relativas aos atuais programas da prefeitura

-O que há de bom nesses programas?

Eu gosto muito do material, eu acho o material muito rico em gêneros textuais. O livro do PIC oferece uma diversidade muito grande de textos. Muita leitura, eu acho isso muito importante. Trabalha muito com os autores brasileiros, trabalha muito a nossa cultura, eu acho isso fantástico. Se fosse um livro didático, por exemplo, não seria dessa forma. E eu gosto do tipo de atividade que ele oferece. Atividades significativas para o aluno, eu acho isso importante nesse projeto. E tanto o TOF também, eu também gosto do material nesse sentido de ter uma linha mais voltada para o construtivismo e respeita mais o ciclo. É um material que consegue resgatar essa cultura no aluno, consegue resgatar a vontade de estudar no aluno. Eu senti isso na minha sala esse ano.

-O que há de ruim?

De ruim? No primeiro momento a formação da sala, uma quantidade muito grande de alunos, uma formação inadequada. Eu teria que ter na minha sala somente alunos que não se alfabetizaram, não alunos de inclusão no caso. E um ponto que eu acho muito negativo é a continuidade desse trabalho. Então eles estão com a formação voltada para esse trabalho nesse ano, no ano que vem eles vão ter um choque muito grande para uma 5ª série. Todos vão ser aprovados, então como vai ser a continuidade desse trabalho de PIC na 5ª série? É o questionamento maior. Quer dizer, eles são acostumados a um tipo de trabalho e vão ficar muito mais perdidos no ano que vem, mesmo aqueles que conseguiram aprender a ler e escrever ainda não estão preparados para a formação de uma 5ª série. Eu acho que essa é a parte mais negativa. E eu acho que junto a esse trabalho teria que ter tido um acompanhamento, uma ajuda para nós em sala de aula. O curso do PIC demorou muito para começar, para dar esse respaldo profissional pra gente, para a gente estar melhorando nosso trabalho, enriquecendo nosso trabalho em sala de aula. O estagiário que foi prometido nunca chegou é uma outra questão importante porque nós temos assim uma diversidade de alunos em sala de aula, então como você vai atingir a todos o tempo inteiro? Então, se você tem uma ajuda de uma outra pessoa você pode direcionar o seu trabalho. Você pode trabalhar com duas atividades diferentes para grupos diferentes. E isso não aconteceu, eu acho que isso é uma falha muito grande no projeto.

-Quais as soluções encontradas na prática?

Eu acho que eu não achei nenhuma solução ainda...(risos) Eu procuro todos os dias.

-Houve algo que não era previsto e que você usou para facilitar o seu trabalho em sala de aula?

Eu acho que no primeiro momento eu tive que trabalhar muito o resgate da auto-estima deles. Eu tenho que fazer isso constantemente para ter um equilíbrio deles em sala de aula, porque eles vêm de uma realidade tão difícil e eu acho que a própria repetência de um ou dois anos isso acabou com eles. Então eles vêm achando que não sabem nada, que eles nunca vão conseguir nada. Eu tenho que ficar retomando isso com eles o tempo inteiro. Eu tenho que trabalhar com regras o tempo inteiro porque eles são assim extremamente indisciplinados, são violentos, eles são agressivos, eles usam expressões que eu tenho que ensinar que aquilo não se fala dentro de uma sala de aula. Na verdade eu não achei solução. Eu vou encontrando recursos o tempo inteiro. Eu acho que o perfil deles já mudou um pouco do começo do ano. Eles gostam muito de que eu leia para eles, acho que isso é uma vantagem. A parte de discriminação também a gente trabalha o tempo inteiro. Eles se discriminam, acontece muito isso entre eles. A começar de chamar de “pretinho” e de outras ofensas assim. Eu tenho que trabalhar o tempo todo porque o próprio negro chama o outro de “neguinho” de “negão”, então é engraçado isso entre eles. Tem que trabalhar esse tipo de coisa antes de começar a trabalhar o meu conteúdo, que eu planejei para a sala de aula. Ah! E um recurso legal nesse ano, nessa escola, foi a formação da brinquedoteca que tem resgatado o brincar com eles, independente do projeto que acontece na escola, eu utilizo o espaço da brinquedoteca com os meus alunos. Então foi um recurso que me ajudou.

-O que você mudaria no projeto?

Eu ofereceria para eles atividades voltadas para a arte. Eu gostaria de ver profissionais que trabalhassem com eles. Que trabalhasse a dança, trabalhasse a expressão artística, trabalhasse várias formas artísticas porque aquele aluno que talvez não consiga ler e escrever fluentemente como a gente gostaria, ele pode ter sucesso em outras áreas que o projeto PIC deixa de explorar. Então o projeto é importante para resgatar a leitura e a escrita de forma comunicativa, mas ele não trabalha outras áreas do ser humano que também são importantes.

-O que manteria?

Eu manteria os textos, que são ricos. Manteria várias atividades de leitura e escrita e de raciocínio lógico que eu acho muito importante, mas talvez eu acrescentaria outras formas de envolvimento do ser humano de forma global. Atividades voltadas para a sexualidade, para a música e, como eu já falei, outras expressões artísticas.

4.2 Áreas do conhecimento

-Quais as áreas do currículo mais trabalhadas na sua turma?

Eu acho que a leitura é o mais trabalhado. Leitura e escrita.

-Quais os principais problemas?

Os principais problemas eu acho que vêm de fora da escola para dentro. Eu acho que o jeito que está a nossa sociedade ultimamente, a escola tem que se reformular para atingir esse tipo de aluno vem. Porque não adianta você oferecer um conteúdo de uma forma fora do que essa criança vive na vida dela. Não vai conseguir atingir esse aluno. Eu acho que precisa mudar um pouco a estrutura da escola para estar conseguindo melhorar a comunidade escolar, para conseguir melhorar a comunidade e a sociedade de forma geral. O maior problema vem da falta de estrutura da família e, ao meu ver, a estrutura familiar que reflete dentro da escola e a estrutura escolar que reflete em como eu estou formando esse aluno.

4.3 Projetos de trabalho

-Você ou a escola já trabalharam com projetos?

O primeiro projeto que eu vejo que nessa escola tem algum sucesso é o projeto desse ano que é o da brinquedoteca.

-Se sim, no caso das atividades regulares em classe, os projetos permitem explorar conteúdos das diferentes áreas do currículo?

Eu acho que sim, porque a criança aprende brincando. Então o sentido de brinquedoteca foi resgatar o brincar com esse aluno. Às vezes é uma brincadeira direcionada com algum objetivo que a gente tenha, com jogos... A gente sabe que o jogo ele está dentro do currículo porque ele trabalha a matemática, as formas geométricas, trabalha uma série de fatores no aluno. E às vezes o nosso objetivo é fazer com que a criança brinque porque ela também aprende brincando. Mesmo que essa brincadeira não seja direcionada. Então o resgate do brincar é importante porque as nossas crianças não tem o espaço para brincar na nossa comunidade então eu acho que é o objetivo maior do nosso projeto. Porque brincando a criança relaxa, a criança consegue desligar sua mente da realidade para o mundo da fantasia, consegue viajar um pouquinho através das brincadeiras e isso faz bem e equilibra a criança para um ser humano.

-Quando os projetos são de parceria, há integração?

Eu acho que não. Infelizmente são poucos os professores que se envolvem realmente com o projeto. Tanto que o nosso projeto poderia estar muito mais rico se tivesse a participação de real de todos.

-Você consegue ver relação desses projetos com os ciclos?

Eu acho que eles são importantes, sim, dentro dos ciclos mas no meu ponto de vista eles vieram mais para salvar uma comunidade que não está conseguindo aprender a ler e escrever e eles já poderiam fazer parte dos ciclos há muito tempo. Só que para eles fazerem parte dos ciclos realmente é preciso que o professor que trabalhe no ciclo tenha essa informação voltada para o ciclo. Porque a maioria deles não tiveram. Por isso que talvez uma das falhas do ciclo, um dos motivos do ciclo não estar dando certo na escola pública é a falta de formação e a falta desse tipo de projeto não ter sido inserido há muito tempo atrás. Porque deu a impressão de ele veio para uma emergência e não deveria ser assim. Deveria ser uma constância dentro da escola.

5- Comportamento dos alunos e aproveitamento (violência e indisciplina)

-Como você avalia a indisciplina nessa escola?

De tantas formas... A indisciplina é um fator que “pega”. Porque eu acho que começa da falta de limite da educação familiar, eu acho que começa lá. Às vezes tem um reflexo inverso. O aluno é tão reprimido em casa, e ele vem “se soltar” na escola. Tem também o lado da discriminação, do preconceito que eles sofrem na sociedade e refletem esse comportamento na escola. Eu acho que a indisciplina tem vários fatores, mas eu acho que a diferença social é o principal porque se a escola não fosse tão paternalista e se ela tornasse todos os indivíduos iguais, realmente, se desse condição para esse aluno, talvez não teríamos tantos reflexos de indisciplina e a falta também de atividades direcionadas para esse aluno também gera indisciplina. Eu acho que a indisciplina tem várias causas, não tem assim uma só que você defina e possa generalizar: “A escola tem indisciplina por ‘tal’ fator”. Eu acho que são vários fatores. Eu acho que tem que ver cada aluno na sua individualidade, porque às vezes a indisciplina é gerada por um problema cognitivo que a criança tenha. Às vezes ela é dislexa e ela não consegue acompanhar o conteúdo em sala de aula e isso vai gerar uma indisciplina. Então são vários os fatores. Mas eu acho que a escola poderia modificar se ela fosse estruturada de uma outra forma.

- De que forma?

Vamos falar da nossa escola... A nossa escola tem muitos pontos negativos dentro da sociedade em que ela está. Ela deveria fazer uma análise da comunidade que ela tem e ela direcionar as atividades, não só em sala de aula mas a escola de uma forma geral, que atende a comunidade deveria direcionar essas atividades para estar melhorando a atividade de uma forma geral. Agora, dentro da sala de aula nós teríamos que trabalhar com salas-ambiente, com professores especializados em cada área, oferecendo o conteúdo daquela disciplina de uma forma mais... O professor capacitado consegue passar o conteúdo de uma maneira mais adequada para o tipo de aluno que ele tem na comunidade, mas não existe esse estudo de comunidade, estudo de objetivos da comunidade, a escola está abandonada no sentido de que a comunidade invadiu, sem ter nenhuma organização para isso, não existe um limite “A comunidade pode usar até aqui”, “A escola está direcionado isso para a comunidade”, “A comunidade está aprendendo com a escola”. Não existe essa comunicação e a própria estrutura física da escola ela está errada para o tipo de comunidade que a gente tem. Nós não temos espaço para atender esse aluno, para ele se envolver em outros âmbitos, sem ser só leitura e escrita e desenvolvimento cognitivo. E as outras áreas do ser humano? Como elas estão sendo tratadas dentro da escola? Não está sendo tratada. Essa é a questão. Quando eu falo que tem que mudar a estrutura escolar, não é só a estrutura da nossa escola, mas de uma forma geral. Já que se implantou o ciclo, então que se ofereça estrutura para que esse ciclo aconteça realmente. Começando, por exemplo, diminuindo o número de alunos por sala de aula. Isso seria uma coisa que seria possível.

-O que pode auxiliar o trabalho em sala de aula?

Em relação à indisciplina, você oferecer diversidade de recursos para trabalhar didaticamente com esse aluno. Oferecer um ambiente limpo, agradável, acolhedor. Com diversidade de materiais e de jogos. Coisas básicas que eu acho essencial, por exemplo, um filtro de água dentro da escola, ter um banheiro limpo para aquele aluno usar, ter um ambiente para estar acolhendo esse aluno até que chegue a família, ou uma pessoa para estar atendendo. O que mais em relação à indisciplina? Você ter uma comunicação maior com a família, você ter um lugar para encaminhar a família do aluno, onde ele vai obter ajuda para aquele tipo de problema que ele tem, por exemplo. Porque às vezes o professor enxerga o problema que o aluno tem, mas ele não tem como atingi-lo naquele fato. Está muito distante do que ele vive em sala de aula, ele ajudar o aluno a direcionar para que a família tenha um atendimento adequado. O aluno não é só o que ele

vive na escola, ele traz os reflexos. Então a indisciplina vem desses dois âmbitos: escola, da forma que está estruturada, e a família, com o que ele vivencia na casa dele, na vida social dele. Acho que tem tanta coisa que poderia auxiliar o trabalho... Eu acho que os especialistas: o professor de educação física é importante, ter um professor de artes é importante.

-Quais as relações entre comportamento e o rendimento da turma?

Comportamento e rendimento? Eu acho que é a questão das regras em sala de aula. O aluno que consegue se concentrar, porque comportamento para mim é nesse sentido, ele conseguir se concentrar em atividades que requer atenção requer leitura, requer concentração. Então comportamento que eu almejo em sala de aula é esse, porque se ele conseguir se comportar para se concentrar nos momentos de atividade que requer esse tipo de comportamento ele vai conseguir ter uma aprendizagem melhor, ele vai conseguir um sucesso maior na aprendizagem. Agora, aquele aluno que não consegue se comportar nesses momentos, pelo menos, ele não tem um crescimento da forma que a gente almeja. Muito difícil. A relação comportamento e aprendizagem, para mim, é nesse sentido: ele ter momentos de concentração, ele tem que saber os momentos que ele pode brincar, o momento que ele pode conversar, momento de leitura e assim por diante.

- E o inverso? Você acha que o rendimento do aluno influencia no comportamento?

Eu acho que sim. Porque o aluno que sente que não está rendendo, não está conseguindo aprender, do jeito que os colegas estão aprendendo, vai gerar uma indisciplina, porque ele vai querer chamar sua atenção de alguma forma, seja brincando, seja bagunçando, seja maltratando o colega. Então eu acho que gera indisciplina, sim.

-O que é proporcionado aos alunos que tem dificuldades de aprendizagem?

Eu acho que muito pouco. Eu acho que se o professor não se propor a fazer uma atividade diferenciada para esse aluno, ele não vai ter nada que o resgate, porque a escola, no coletivo, ela não oferece nada de diferente para esse aluno.

-O trabalho diferenciado existe?

Eu não sei se existe. Eu tento na minha sala, na medida das minhas limitações também, porque eu acho que a maioria não conseguiu atingir. Agora, de forma geral assim, eu não sei te dizer. Sei de alguns colegas que eu convivo que eu tenho certeza que tentam esse tipo de trabalho, mas não da maioria.

- Como funciona?

Eu vou falar da minha prática. Eu acho que eu até já falei disso. O trabalho de PIC já é dirigido para esses alunos que tiveram dificuldade de aprendizagem, para esses alunos. Agora, dentro desse trabalho de PIC, eu tenho que propor outros tipos de atividade, porque tem aluno que não acompanha o projeto PIC, do jeito que ele está formatado. Eu tenho que proporcionar atividades de alfabetização para ele, no mínimo, aprender a aprender a ler e escrever. Mas essas são atividades que eu tenho que planejar, à parte do que o PIC oferece. Agora, na questão da indisciplina, o que me ajuda no projeto é trabalhar muito com jogos. Isso faz com que diminua um pouco essa indisciplina em sala de aula, mas não ainda o suficiente de como eu gostaria que eles estivessem.

-Quais dispositivos foram criados pelos ciclos para o atendimento?

Pelo ciclo?

-Sim.

Eu acho que nenhum. Eu acredito que ele ofereceu só sala de leitura e sala de informática, que são recursos importantíssimos, mas que eles não podem ser usados, ou melhor, eles não são oferecidos, porque eles podem ser usados a vontade, mas eu acho que ainda falta uma estrutura nesse sentido. Eles serem mais intensos nesses projetos, porque eles são importantes. Fora isso, não foi se criado nada de diferente. O ciclo foi implantado sem dar respaldo pedagógico para os professores trabalharem.

-Quais as relações entre comportamento e a postura dos funcionários da escola?

Eu acho até engraçado falar nisso, porque são tão diversas as posturas tanto dos alunos quanto dos profissionais que é difícil você generalizar. Não existe aquela unidade de linguagem. Por exemplo, a regra é igual para todos e o limite é igual para todos. Infelizmente não existe essa postura nesta unidade.

-Você acha que pode influenciar o comportamento dos alunos essa linguagem não unificada entre os funcionários?

Com certeza. Eu acho que é um motivador de indisciplina porque eles sabem exatamente como lidar com cada um aqui dentro. Eles são muito mais espertos que nós.

- Você relação da indisciplina desses alunos com o sistema de ciclos?

Eu acho que o ciclo em si não é culpado. A proposta em si não é culpada, mas a forma como está estruturada é culpada, porque ele foi implantado, mas não foi oferecida estrutura. A questão da

estrutura eu acho que está pegando realmente para causar a indisciplina. Não sei se eu fui clara. Assim, não é a proposta do ciclo que é ruim, é forma como ele foi implantado que é ruim e que causa indisciplina.

6-Avaliação

-Como é feita a avaliação?

A avaliação da minha sala eu faço o tempo todo, porque eu observo muito os alunos, eu tento anotar algumas coisas, registrar algumas coisas, o desempenho deles. Também tem avaliação escrita, avaliação oral, a avaliação não é feita de uma forma só e nem é igual para todos porque a minha sala é uma diversidade muito grande e cada aluno cresceu de um jeito, então tem que ser trabalhado de um jeito diferente do outro.

-O que alterou após os ciclos?

Eu acho que o que mudou com o ciclo foi que antes a avaliação era só descritiva. Era oferecida uma aprova para o aluno e a partir daquela prova você avaliava o que ele sabia ou não. Eu acho que o ciclo ensinou muito nesse sentido de você avaliar de outras formas, você usar outros recursos para estar avaliando esse aluno, não só a forma escrita.

-Como você vê a motivação dos alunos para aprender após a implantação dos ciclos?

Motivação? Eu acho que eu ainda vejo no que o professor oferece para ele em sala de aula. Não dá para ver de uma forma geral. “O ciclo motivou mais por isso, por isso, por isso”. Infelizmente o ciclo ainda depende de como o professor trabalha em sala de aula. Não adianta ser implantado o ciclo se o professor continuar trabalhando de forma seriada

-Isso altera os critérios de avaliação?

Eu acho que sim. No seriado era feito com provas, ou chamada oral. Agora ele tem outras formas para o aluno se expressar e você poder estar avaliando o que ele aprendeu ou o que ele não aprendeu.

-Como é feito o conselho de sala? Como é a participação dos professores?

Nunca teve conselho de sala. Teve uma vez que eu falava a nota “NS, S,...” e aí a coordenadora foi registrando. Por isso que eu nem sabia se era conselho.

-Foi feito coletivamente?

Não, foi feito individualmente.

-Quais os principais problemas do conselho?

Ser feito individualmente.

-Como é feita a promoção dos alunos para o ciclo II? (critérios, impasses, decisões)

No PIC vão todos os alunos para a 5ª série. Vão ver se o aluno faltou demais.

7-Relação com a família**-Quais são suas expectativas em relação à família?**

Ela é responsável pelo desenvolvimento geral do aluno, um processo maior. Não só a família estruturada com pai, mãe, filhos, mas que for que cuide do aluno.

-Como você vê a expectativas das famílias em relação à escola (encontros e desencontros)

A família deixa que a escola eduque em todos os sentido, pela sua própria desestruturação.

-Quais as características das famílias dos alunos com dificuldades?

A maioria é desestruturada, sofrem violência familiar, faltam condições mínimas de dignidade: comida, banheiro, vestuário.

- Vera, professora do 2º ano do ciclo I, 2º período.

1-Formação**1.1 Formação inicial****-Qual a sua formação?**

Magistério e Pedagogia, curso superior.

-Há quanto tempo a concluiu?

Foi em 1985

-O tema dos ciclos estava presente no currículo?

Nessa época, não.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Participei de muitos, mas agora não participo mais porque realmente... Eu dobro período, fica mais difícil. Eles não liberam para participar no horário de trabalho.

-E particulares?

Não

-Quais os temas de interesse?

Formação, de Língua Portuguesa.

-Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

Nos últimos dois anos eu não fiz nenhum. Até 2000 eu fiz vários, porque eu trabalhei no “Semes”, então tinha muita capacitação. Na PUC, na USP... Vários cursos.

-Fez o PEC?

Não

-Em que aspecto a formação tem contemplado o trabalho com os ciclos?

Olha, como eu posso te dizer... É você trabalhar paralelamente mesmo as dificuldades das crianças. Para mim, a retomada da matéria do ano anterior. Eu não sei se isso vai afetar alguma coisa. Eu como substituta, então você nunca pega o mesmo ano. Às vezes você pega várias séries no ano. Você pega primeira, segunda, terceira. Mas quando eu pego uma sala o ano todo, como esse ano, aí você tem condição de trabalhar muito mais do que você aprendeu do que quando você pega uma licença de 30, 40 dias.

2-Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Um ano.

-Qual a sua situação funcional?

Sou comissionada, não estável

-Você tem outro cargo?

Tenho o de EMEI, também comissionada, não estável.

-Quais as turmas que já trabalhou?

As 4 séries.

-Qual é a turma atual?

2ª série.

-Lecionou na rede pública antes dos ciclos?

Trabalhei. Eu leciono desde 1982.

-Que recordações têm desse período?

Olha, eu vou te falar... Mudou muito a clientela da rede pública. Quando eu entrei na prefeitura eu trabalhava em escola particular e prefeitura. Então por coincidência eu peguei por vários anos a mesma série que eu pegava no particular, eu pegava no ensino municipal. Os mesmos livros didáticos que a gente usava na escola particular, nós usávamos na prefeitura. O que eu trabalhava na escola particular eu tinha condição de trabalhar na prefeitura. E as crianças me davam de volta o aprendizado. Praticamente uns 80% a mesma coisa que no ensino particular. Depois, com os anos, a prefeitura foi diminuindo, diminuindo o conteúdo e hoje realmente você dá o mínimo do mínimo e ainda assim as crianças passam de uma série para outra com dificuldade.

- A que você deve essa redução de conteúdos?

Olha, o nível sócio-econômico caiu muito. As crianças de hoje já não tem mais família, quem acompanha. Porque trabalhar eu acho que sempre os pais trabalharam, tanto mãe como pai. Mas acho que tinha mais condição de dar um pouco mais de atenção. Agora eu não sei o que acontece que as crianças... Você numa sala, eu tenho 35 alunos se eu tenho 15 alunos que têm pai e mãe junto, é muito. Fora aqueles que moram com tios, avós e não sabem onde estão os pais. Os avós não sabem ler nem escrever, não têm condição nenhuma de dar um acompanhamento para as crianças. E aqueles pais ausentes, aqueles pais que realmente vivem na vida errada, na marginalização.

3-Planejamento e reuniões pedagógicas**-Como é de fato o planejamento com que você vai trabalhar com os alunos?**

Bom, a gente trabalha o planejamento aqui da escola. Você tem que ter mais ou menos o conteúdo e aqueles que tem dificuldades você trabalha paralelamente. Nós tivemos reforço no começo do ano, mas da minha sala 7 que eu comentei com você, 2 vinham. Os outros os pais não

autorizaram. Os que autorizaram, não apareciam. Desses 2 eu tenho esses 2 que se recuperaram. É uma gracinha, lendo e escrevendo, fazendo textos pequenos, mas estão fazendo. Agora os outros ficaram nulos o ano inteiro. Convoquei mãe, as mães não apareceram, porque trabalha, não tem tempo. É difícil a gente trabalhar com a clientela assim.

-O que mudou no planejamento com os ciclos?

Olha, é como eu te falei, como a gente pega classes assim. Eu acho que hoje o professor não cobra tanto quanto deveria cobrar... Não é que não cobra, não adianta você... Porque aqueles que têm acompanhamento, eles vão. O planejamento pode ser aquele meu de 1982 como esse de 2006 que eles vão. Se você der o que eu dava em 1985 para uma sala de 2ª série para a minha sala de hoje, aqueles que têm acompanhamento, que têm condição, eles vão. Aqueles outros, infelizmente, não têm como. Não têm jornal, não têm revista, não têm livro em casa, não têm o hábito da leitura. Então é difícil trabalhar. E eu vou te falar, não vai adiantar nada ficar cinco horas na sala de aula. Seis, sete horas em sala de aula, eu acho que não vai adiantar, porque o governo está querendo tirar o aluno da rua. Ele pode até tirar as crianças da rua, mas daí que vão dar uma cultura... As escolas não têm espaço físico suficiente para isso. Os professores também não têm condições físicas e psicológicas para enfrentar a “barra”. Eu vou te falar, viu... Era gostoso você trabalhar há 20 anos atrás. Era gostoso porque o que você trazia para eles, eles aprendiam, eles se interessavam. Não é o medo. Hoje eles falam muito no medo de prova, de avaliação. Eu não acho que isso coloca medo nas crianças. Tá certo, eu concordo plenamente que não é por uma avaliação que você vai avaliar a crianças, vai ver se ela vai passar de ano ou não. Mas é uma responsabilidade que você embuti na criança, no jovem, no adolescente e mesmo no nível II. Ele vem para fazer prova e ele sabe que vai “passar” de ano. Que ele vai da 5ª para a 6ª, da 7ª para a 8ª. Então, eu acho que se desestimulou muito o estudante em passar de ano direto.

-Nas reuniões de planejamento existe a preocupação com, ou a criação de propostas de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?

Existe. Você trabalha paralelamente. Quando tem reforço, como teve no começo desse ano e depois trancou, eu continuei trabalhando com eles dentro da sala de aula. Só que eles faziam dentro da sala de aula. Mas se você manda algumas coisa para a casa, some a folha, não aparece no dia seguinte...

-Essas propostas são feitas em conjunto?

Sim, pelo menos eu fiz com minhas colegas do 2º ano do 2º período, porque com as outras é diferente, a gente não se encontra

-Se existe, você acredita que seja uma medida adotada a partir dos ciclos?

Foi, foi depois. Não, a recuperação, o reforço sempre existiu. Era uma recuperação de final de ano e que nós lutamos para que ela não fosse só no final de ano. A recuperação eu acho que tem que ser paralela, o ano inteiro, porque quando você pega uma sala, já no primeiro mês você já sabe aqueles que têm dificuldade, que passaram do ano para o outro com certa dificuldade, pelo diagnóstico que você faz no começo do ano, você já sabe aquele que já tem alguma dificuldade. Então nós lutamos para que tivesse uma recuperação paralela o ano inteiro. Só que em muitas escolas, em muitos casos, ficou furado porque é uma coisa que vai para a coordenadoria, demora para voltar. Até que a professora comece a trabalhar já passaram dois, três, quatro meses de aula, então aquele que tinha dificuldade ficou, não encostado pela professora, não por mim. Mas a defasagem dele ficou bem maior do que era quando ele começou.

-O que é compartilhado com os colegas nas reuniões de planejamento?

É você fazer um trabalho comum com elas. Pelo menos é assim que é aqui. O que você planeja você tenta dar para as três para ver qual é o aproveitamento deles na série.

-O que é trocado?

Atividades, propostas, exercícios, pesquisas que a gente pede para fazer, a leitura.

-Você costuma consultar o planejamento para reorientar suas atividades durante o ano?

Costumo. Apesar que eu tenho uma certa experiência com a 2ª série. Mas eu costumo... É a série que eu mais trabalhei na minha vida.

-O que a leva a reorientar suas atividades?

O nível da classe. Realmente é o conjunto das crianças, a vivências deles. Porque às vezes você não pode dar o que você planejou sendo que está completamente fora da realidade deles.

-O que acha mais importante nas reuniões pedagógicas?

São tão poucas...(risos) E as poucas que tivemos eu participei sozinha, porque as duas outras professoras do 2º ano estavam de licença. Aí fica difícil... O que eu falo agora?(risos) Eu não posso falar que os professores estavam de licença e faltaram no dia da reunião. Senão você acaba condenando certas colegas que, lógico, ninguém tira licença porque quer passear. É o que eu falo sempre. Têm colegas que criticam sempre a licença das professoras, mas eu falo “Gente, ninguém

tira licença para passear no shopping”. Dificilmente você vê alguma colega que está de licença passeando ou viajando. Existe, lógico, as exceções, mas...

-Há discussão do que está sendo trabalhado nas classes?

Olha, esse ano eu praticamente trabalhei sozinha porque uma professora da 2ª série tirou licença o ano inteiro, a outra tem uma maneira diferente de trabalhar. Apesar que nós sempre estamos em contato. Ela é muito construtivista, ela é construtivista assim... pura! Eu, sendo uma professora mais antiga, não sou tradicional, de livro e caderno, só. Dizem que isso não existe mas é besteira você falar que não existe o “mesclado”. Existe. Você não pode trabalhar o tradicional puro e eu, como professora de quase 30 anos de magistério, não consigo trabalhar no construtivismo, eu não consigo trabalhar com bagunça. Eu entro na sala dela e gente... É criança falando uma coisa, outra cantando, outra ouvindo rádio. Eu não sei se isso é construtivismo. Para mim, eu não sei trabalhar desse jeito. A minha classe trabalha em grupo, eu trabalho em círculos, eu trabalho jornal, eu trabalho revista, a pesquisa. Mas eu não consigo trabalhar com criança gritando no meu ouvido. Eu acho que isso é meu, da minha pessoa, do meu tempo, da minha educação também. De como eu fui educada em escola, na minha época era tradicional puro e tudo bem. A gente aprendeu como “robô” como dizem, mas eu aprendi. Eu trabalhei muitos anos em outra escola e lá a escola não tinha reposição de aula porque tudo quanto era aula eu substituí. Eu substituí uma colega em setembro. E os alunos perguntavam por que a outra professora não ensinava como eu. Diziam que não haviam aprendido com ela e aprenderam comigo. Foi com o método tradicional. Eu entrava para trabalhar geografia, ciências, etc. Eu não sei se é a didática do ciclo I, que é de olhar o caderno, parar, explicar na lousa. “Mas você não fez faculdade de Geografia, como é que você sabe tudo isso?” A minha época a gente , não sei, se aprendeu errado, não sei. O que eu sei é que se me colocarem hoje numa sala de 6ª série para dar geografia, história, ciências, eu dou numa boa. Eu pego um livro, dou uma olhada e a matéria não mudou tanto assim. Então a gente sabe. Infelizmente, eles passam no ciclo, de ano pra ano e se você perguntar para eles... Dizem que não é mais importante, né? Mas se você perguntar para eles que ano foi a proclamação da República, que nós comemoramos uns dias atrás, eu duvido que alguém saiba. E se perguntarem para a minha época, todo mundo sabe. Agora se perguntar se é importante ou não, eu não sei.

-Há intercâmbios de livros, textos, outros materiais utilizados no ensino?

Comigo e com as outras séries, eu faço. Eu e as professoras do 2ª série fazemos. O que ela pede de texto eu trago...

- O que efetivamente se compartilha na escola?

Os livros, os textos avulsos, piadinha, crônica, parlendas que a gente da 2ª série trabalhou muito, os vídeos que a gente assiste. Todos os vídeos a gente faz um trabalho com eles. Mesmo sendo vídeo conhecido deles, filminhos deles, eu tenho folhas que eles relatam o filme, qual é a moral filme, o que o filme ensinou, o que o filme não ensina. Não deixar de ensinar, mas que ensinou errado. E depois uma folha para ilustrar. Eu tenho dois desenhistas na minha sala. Você precisa ver que gracinha...

-Como avalia o trabalho coletivo da escola?

Olho, eu acho bom. Eu acho que o trabalho coletivo é bom. Pelo meu período que eu vejo e pelo trabalho dos professores de nível II. Eles estão bem integrados, se comunicam, estão sempre buscando alguma coisa para melhorar. Elas fazem um trabalho excelente com eles.

4-As práticas curriculares

- Como você atende os alunos com dificuldade?

Olha, eu costumo atendê-los particularmente, não separo em fileiras, não separo dos demais. Enquanto ou outros estão fazendo uma atividade eu dou atenção a eles.

-Fazendo a mesma atividade, ou através de uma atividade diferenciada?

Às vezes, dentro da mesma atividade, às vezes numa atividade diferenciada, porque aquele que não consegue acompanhar de forma alguma, então você tem que partir do começo. E como eu tenho uma 2ª série, partir do começo é alfabetizar novamente. E mesmo assim...

-A escola proporciona outras formas de atendimento a esses alunos?

Seria só com o reforço que foi “truncado” a partir de julho, né? Eu acho que a sala de leitura também faz, né? A professora faz um trabalho paralelo. Ela percebe que tem alunos que não conseguem fazer nada porque são apáticos, alheios. Eu tenho aluno totalmente alheio mesmo. Mãe que não olha o caderno da criança o ano inteiro, que não fez nada, que não abriu o caderno. Agora todos os passeios ele é primeiro a ir. Ela supre ele com isso. A ausência dela em pagar os passeios.

-O que funciona e o que não vai bem nesses casos (explorar recuperação paralela, o trabalho dos estagiários)

Os inibidos ficam mais desinibidos. Para reforço, na recuperação paralela, eles têm menos medo de dizer que não sabe, porque eles têm aquele junto que têm a mesma dificuldade. Então quando eu pergunto, quando estou explicando alguma coisa... No começo eles ficam retraídos, eu tô explicando alguma coisa e eles têm vergonha de dizer que não sabem.

-Como é o aproveitamento dos alunos nesses casos?

Eles já estão praticamente no mesmo nível do restante da sala. Uma menina está no mesmo nível da sala. Ela melhorou até mais do que alguns que eu não coloquei no reforço. Mas isso ela teve a mãe que ajudou muito em casa também. Além do reforço, ela via que eu dava também as “liçõezinhas” para casa também para ela fazer e ela comprou livrinhos de história, sentou mais com ela para poder dar atenção para ela. Agora eu tenho uma que ela faz tudo isso, chega em casa e no dia seguinte ela esqueceu tudo. Ela não consegue “reter”. “Tadinha”, ela é ansiosa, ela quer aprender. Quando eu explico, ela quer aprender, ela vem sozinha, eu explico. “Entendeu?”, “Entendi.” E ela faz. Se você passa a mesma lição no dia seguinte, ela não faz.

-E dos que não progridem? Qual as características dos que não progridem? (sexo, raça, origem social, idade)

Eu não vejo nenhuma. O que eu percebo mesmo é que pode ter alguma dificuldade, algum bloqueio. Como posso falar... Além do interesse de cada, por problemas psicológicos, de aprendizagem, que deveriam ter um acompanhamento, mas essas mães, como não aparecerem, eu não pude nem encaminhar. Aparecerem, assinaram, a coordenadora Débora viu, falaram com ela e não voltaram mais. Não sei se é caso de mandar para conselho tutelar. Conselho tutelar não resolve, viu? Infelizmente eles não conseguem resolver

4.1 Questões relativas aos atuais programas da prefeitura

-O que há de bom nesses programas?

Ler e escrever, olha eu trabalhei muito mais as histórias infantis, foi o que eu te falei, fiz muitas reescritas de histórias, poesias, crônicas, piadas.

-O que há de ruim?

No São Paulo é uma escola, os alunos ficaram soltos na quadra, soltos na escola, atrapalhando o andamento das outras professoras que estavam em sala de aula. Isso aconteceu em 90% das escolas. Sem contar que a minha classe, 80% das mães não autorizavam as crianças a ficarem após o horário da aula.

-A que você atribui isso?

Eu não sei se é pelo horário dos meus. Das 11 às 15, chegava muita tarde em casa. Saíam aqui da escola 16h30, até chegar em casa... Você fica o dia inteiro na escola, às vezes com a falta de professores, ficavam aqui só brincando. Então elas disseram que não tinha aproveitamento nenhum.

-O que manteria?

Eu manteria o “Ler e escrever”.

4.2 Áreas do conhecimento**-Quais as áreas do currículo mais trabalhadas na sua turma?**

Português e Matemática.

-Quais os principais problemas?

A ortografia. Nossa Língua Portuguesa é muito difícil. Muitos erros ortográficos. Na escrita. Agora na Matemática eles não têm muito problema, não, se você trabalhar com eles no concreto. Se eles forem trabalhados no concreto na 1ª série, com o material dourado, eles têm pouquíssimas dificuldades na série seguinte. E as situações problema eles têm um pouquinho de dificuldade. Se nas quatro operações eles forem bem trabalhados com material dourado, na troca de unidade e dezena...

4.3 Projetos de trabalho**-Você ou a escola já trabalharam com projetos?**

Trabalhei. Aqui sou obrigada a trabalhar o “Ler e escrever” e o “São Paulo é uma escola”. Antigamente tinha os projetos, mas eu não sei como funcionou aqui.

-Se sim, no caso das atividades regulares em classe, os projetos permitem explorar conteúdos das diferentes áreas do currículo?

Ah, sim.

-Quando os projetos são de parceria, há integração?

Olha eu, pelo menos quando eu trabalhei com projetos, eu sempre tive integração com as colegas que estavam no mesmo projeto.

5- Comportamento dos alunos e aproveitamento (violência e indisciplina)

-Como você avalia a indisciplina nessa escola?

Gente, olha, eu acho que.... Não só nessa escola, a indisciplina está geral. porque hoje você não tem mais como segurar essas crianças, como uma repreensão mais séria, você não pode dar uma suspensão, você não pode dar uma advertências. Olha, eu vi outro dia um caso aqui que me deixou “de cabelo em pé”. Assistente de direção chamando a atenção de um aluno, o pai perto e ele só faltou bater no pai. Então, você fica realmente “de pés e mãos amarrados”. Como é que você pode colocar disciplina num aluno desses se ele não tem respeito pelo próprio pai? A mãe no telefone e ele gritava com a mãe, dizendo que ele não ia fazer o que ela estava dizendo. “Eu não vou fazer! Você manda ele ir embora porque eu não vou fazer isso”. Você manda ele ir embora, que? O pai que estava do lado. E a direção sem poder fazer nada, e o menino desacatando os professores, desacatando colegas, desacatando os outros funcionários da escola, ele faz isso normalmente. É uma criança de 5ª série com 11, 12 anos no máximo. Então eu acho que não é só nessa escola. Eu acho que aqui tem uma indisciplina muito grande. Eu acho a diretora muito ausente. Apesar dela ser minha amiga particular (risos). Eu acho que ela deveria se impor um pouco mais. Essa é minha opinião, talvez eu esteja falando como uma professora antiga, como eu tenho a mãe de um aluno meu que diz que eu “pego no pé” porque eu sou velha. “Essa professora é antiga, por isso que ela pega no pé dele”. Se eu fosse nova eu deixaria o menino sem saber? Então você vê como a distorção de informações e de critérios. Acham que pelo fato de eu ser mais velha, eu “pego muito no pé” dele. Talvez seja essa minha visão. Se a diretora se colocasse mais a frente.... A minha sala não a conhece. Eles não sabem quem é a diretora da escola. Então fica difícil você trabalhar, não digo colocando medo na criança, mas dizer assim “ Se você não fizer, você vai ‘bater um papo’ com a diretora”. “Quem é o diretor?

Nem sei quem é... então pode continuar fazendo o que eu tô fazendo que talvez ele nunca esteja na escola”. E não é bem por aí. A gente sabe que ela está na escola. Não pela ausência dela na escola. Eu digo ausência dela como pessoa aqui dentro, mostrando o que ela é. Talvez uma autoridade, não sei se isso ainda cria na nossa juventude algum efeito, algum medo.

-O que pode auxiliar o trabalho em sala de aula?

Eu acho que a postura do professor, principalmente, porque... Voltando a falar, eu sou uma professora mais velha, então eu tenho uma maneira diferente de tratar as crianças. Não que eles tenham medo de mim, eles não têm medo. Eles têm respeito. Eles sabem até onde podem ir comigo. Até onde vai o limite deles e até onde vai o meu. Então agora tem professores que não sabem lidar. Eu não sei bem desse novo método, do construtivismo que vocês dizem. Eu sento no chão com meus alunos para brincar, mas não é por aí que vai virar bagunça. Agora, eu tenho colega que alunos dele vão levar uma coisa na minha sala, chegam na sala dela e dizem assim: “Professora, se você vê a sala da professora Vera... Tá todo mundo sentado fazendo dever. Por que aqui só tem grito, só tem briga, só bagunçam?”. Eu chego na porta da sala dela, e ela dentro da sala, eles na hora me vêem e ficam quietos. Não sei se é minha postura. Às vezes ela vai lá e pede “Vera, vai lá dar um jeito na minha sala porque eu não to agüentando”. Ela eu acho que não sabe se impor. Talvez seja isso, a postura do professor dentro da sala de aula. Nós já tivemos professores aqui que nós mandamos chamar a auxiliar de período porque a classe tava fazendo uma bagunça danada e que provavelmente estava sem professor, e a professora estava dentro da sala de aula.

-Quais as relações entre comportamento e o rendimento da turma?

Não é aquele aluno que é quieto que faz as coisas, não. Porque eu tenho aluno que é bem irrequieto, que faz tudo e que é um aluno bom, não é um aluno ruim.

-O que é proporcionado aos alunos que tem dificuldades de aprendizagem?

Você está perguntando a mesma coisa

-Fora o trabalho que você faz individualmente, há outro tipo de atendimento?

Não, aqui na escola não tem.

- O trabalho diferenciado existe?

Existe.

-Quais dispositivos foram criados pelos ciclos para o atendimento?

Eu acho que o ciclo atende o professor que trabalha, que vê realmente o que foi trabalhado no ano anterior e ele parte daí para continuar o seu trabalho. E muitas vezes ele volta, porque os ciclos, como dizem, é um “vai e volta”. Então você tem que voltar naquilo que ele já aprendeu para continuar.

-Quais as relações entre comportamento e a postura dos funcionários da escola?

Eu acho que aqui é bom.

6-Avaliação

-Como é feita a avaliação?

Eu faço avaliação contínua e faço uma avaliação mensal, bimestral. Assim, tipo provinha para eles mesmo.

-O que alterou após os ciclos?

Os professores que eu acho que, como eu te falei eu sou professora antiga, mas eu nunca avaliei um aluno só pela prova. É humanamente impossível você avaliar um ser humano só pelo que ele faz numa prova. Então a avaliação nos ciclos é que caiu. Não deveria ser avaliado. Eu, pra mim, eu continuei sempre avaliando o meu aluno num todo. Numa chamada na lousa eu avalio. Eu peço muito que eles façam as atividades na lousa e avalio. Porque a prova tem aquele de dia de prova e ele pode ficar nervoso e não saber fazer. Os meus alunos já sabem. Quando eu dou uma folhinha para eles, eles falam “É lição na folha, prô? Você vai dar nota, né?” “Eu não vou dar nota, eu vou ver como é que vocês estão fazendo, não é nota para vocês”. Sem contar que os pais querem saber o que significa NS, S e P.

-Como você vê a motivação dos alunos para aprender após a implantação dos ciclos?

Foi o que eu falei. Eles não têm motivação. Quem tem em casa, tem. Quem não tem, eles não têm motivação. Por que? Porque eles sabem que eles vão passar de ano. Isso eu estou falando com nível de 2ª, 3ª série, você imagina uma 5ª, 6ª, 7ª série o que eles sabem. Agora parece que mudou porque eles repetem por falta, voltou. Só que se não compensar a falta, ainda. Então você compensa a ausência de 1 mês, 2 meses de aprendizado com um trabalho. Isso é aprendizado? Não é aprendizado.

-Isso altera os critérios de avaliação?

Alterou para baixo. Muito para baixo. Por conta desse ciclo que passa e você dá o menos do menos possível. Achando que nada do que era dado antigamente era importante para hoje, então ficou diminuindo, diminuindo. Eu tenho uma priminha que está fazendo a 7ª série numa escola pública. Meu primo tem 4 filhos. Ela é a última, a caçula. Os outros 3 fizeram até a 4ª série na rede pública. Por ele ser Pm ele tem desconto no colégio militar. E ela então falou. Todos os três fizeram até a 4ª série e da 4ª série em diante fizeram no colégio militar o colegial. A pequena não quis fazer “Não eu não vou sair porque a escola é igual”. Agora ela tá na 7ª série e ela pediu para o pai para passar para o colégio militar Porque se ela não for para o colégio militar ela não vai conseguir fazer nada na vida dela, porque ela não aprendeu nada neste ano, numa 7ª série. Ela tem amizade com colegas que estudam em escolas particulares e eles comentam entre eles o que eu eles apresenta e ela não aprendeu nada. Ela vai ter que voltar a fazer a 7ª série no colégio militar para conseguir acompanhar, porque senão ela não vai conseguir acompanhar. Para você o nível do nosso ensino público, com o ensino particular.

-Você já participou de conselhos de 4º ano?

Não.

7-Relação com a família

-Quais são suas expectativas em relação à família?

É como eu te falei, a família hoje está muito ausente. Sem participação nenhuma na vida escolar das crianças. Pouquíssimos participam. Não sei se por incompetência mesmo, por não terem tido oportunidade de estudar ou pela simples ausência.

-Como você vê as expectativas das famílias em relação à escola (encontros e desencontros)

A expectativa é que nos temos que criar os filhos deles. Está sendo passada essa informação para eles. Que a escola é o lugar que eles vão ter tudo. Aí eu vou falar: dá leite, dá material, uniforme, comida, encaminhamento para tratamento que eles precisam e que muitos não levam. Eu acho que eles deveriam ganhar, mas deveriam dar mais valor para o que têm. Porque como a escola dá tudo eles não têm que ter em casa aquele compromisso que cumprir. No meu ver é isso. Não quero falar mal do ensino, mas é o que eu sinto. Eu, como sou professora há 24 anos, você vê a decadência do ensino. O próprio Serra quando se elegeu para prefeito disse que não se

conformava em um aluno não saber ler e escrever, quanto é 7 vezes 8. E os alunos continuam chegando numa 8ª série sem saber quanto é 7 vezes 8.