

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Isabel Cristina Rodrigues

**OS CICLOS E OS CONSELHOS DE CLASSE:
O ÊXITO E O FRACASSO ESCOLAR (AINDA) EM QUESTÃO**

São Paulo
2010

Isabel Cristina Rodrigues

**OS CICLOS E OS CONSELHOS DE CLASSE:
O ÊXITO E O FRACASSO ESCOLAR (AINDA) EM QUESTÃO**

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

Área Temática: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Belmira Oliveira Bueno

São Paulo

2010

FOLHA DE APROVAÇÃO

Isabel Cristina Rodrigues

OS CICLOS E OS CONSELHOS DE CLASSE: O ÊXITO E O FRACASSO ESCOLAR (AINDA)
EM QUESTÃO

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação. Área Temática: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao professor Danilo di Namó, que me impulsionou sobre a relevância desse tema de pesquisa. Agradeço o ouvido atento e solidário. No momento em que tudo parecia perdido, a luz no início do túnel.

Ao Gilmar de Souza, pelas horas infindáveis de assessoria e por ajudar nos primeiros passos das exigências do mundo acadêmico.

À Joyce M. Araújo e Cassia M. C. Palos, pela solidariedade e auxílio prestados. Agradeço o jeito calmo em revisar o texto na busca pela excelência.

À Maria Elena de Gouvêa, da Fundação Santo André, pelas referências bibliográficas. Além disso, seu jeito desprendido e atencioso de ser: pessoa admirável.

À minha orientadora Belmira, que, exigente, contribuiu para que a minha característica “efeito borboleta” pousasse nos ditames da pesquisa. Agradeço as significativas contribuições para a melhoria deste trabalho.

À minha família, meu bem mais precioso: meus pais, irmãos e sobrinhos. Cada um à sua maneira: minha mãe, Maria José, pelo alimento material e aquele subjetivo representado pelo ouvido atento às minhas angústias e vitórias pedagógicas desde o ingresso no magistério.

Ao meu pai, Alicio, pelo apoio e ensinamentos interiorizados ao longo da vida, à força e segurança que representa.

Às minhas irmãs, Kelly e Keila, professoras e profissionais das letras, pelo compartilhar de nossas trajetórias em sala de aula, pelas revisões de texto e presença constante.

Aos meus irmãos, Leandro e Luciano, aquele pelo carinho, este pelas solturas inteligentes e bem humoradas.

Aos sobrinhos Beatriz, Lucas e João Pedro por fazerem parte da minha história. Pelo carinho, travessuras e sorrisos. Agradecimento especial à Beatriz pelo auxílio na transcrição das entrevistas e no levantamento dos dados.

À minha querida amiga Dalva Elizabete, companheira de trabalho, minha admiração pela maneira séria e carinhosa na lida pedagógica diária. Pela solidariedade e confiança sempre presentes.

Aos meus amigos e professores desta Faculdade de Educação - André Bochetti, Márcia Brandão, Ocimar Munhoz, Eli Ghanem, Julio Groppa, Cecília Hanna Mate e Flávia Schilling: pelos ensinamentos nas disciplinas cursadas e nas conversas informais, sugestões valiosas.

Às professoras Marilene Proença de Souza e Adriana Marcondes Machado do Instituto de Psicologia da USP, pelas ricas contribuições na banca de qualificação. Os questionamentos levantados ampliaram em grande medida as dimensões deste trabalho.

A todos os alunos que tive ao longo de minha trajetória, por ensinar-me a cada dia como ser professora. Em outras palavras, me diziam que na rigidez e no imediatismo não há educação. Acreditar no potencial de cada um e partir em busca de novas alternativas é essencial. Ninguém dá o que não tem.

Dedicatória

À aluna Rosilene, aquela que foi sem demora

“O grito do silêncio”

Havia naquela sala de aula
Um grito que vinha da alma

O motivo de estar ali era observar a agitação
De uma criança que quieta não parava não

Bem ali, ao lado da agitação, comovia um grito
Que mais parecia um mito

Para ouvir o grito era preciso atenção
Exigia sutileza e dedicação

Um grito estranho...
Mudo, sem tamanho...

Acompanhado de olhos caídos...
Sofridos...

Grito calado, na cadeira, na sala
Longo tempo de espera, tempo que cala

Aquela criança parada ali era criança não: isso é fato pleno
Aquela criança era gente grande, dentro de um corpo pequeno

Olhem, vejam bem, procurem o brilho, a sensatez
Criança brinca, não tem mudez

Aquele grito mudo calado
Era um grito desesperado

Tempo depois o grito materializado, sem esperança
Anunciava a perda da criança

Aquela criança da sala de aula foi embora
Foi logo, sem demora

Há tempos estavam roubando sua infância
Tratavam seu corpo com brutalidade, não davam importância

Por tantos olhos a criança passou
Para muitos em silêncio gritou

Grito sem eco, com renúncia
Grito de socorro, de denúncia

O grito que sem lei, lavra
O silêncio da criança, contra nossa palavra.

(Isabel Cristina Rodrigues, 2005)

RESUMO

RODRIGUES, I. C. **Os ciclos e os Conselhos de Classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este estudo tem como foco de análise o funcionamento dos Conselhos de Classe no regime escolar dos ciclos na rede pública municipal de ensino de Santo André, região do ABC paulista, em três gestões administrativas (1997-2008). A pesquisa acompanha o processo de implementação dos Ciclos e dos Conselhos de Classe, desde o seu advento, cuja operacionalização se dá no âmbito de uma política progressista de educação. Nessa perspectiva, o estudo tem como objetivos: investigar a relação entre a concepção pedagógica dos Ciclos e a forma como foram encaminhadas as discussões dos alunos em situação de fracasso escolar; analisar as queixas e os encaminhamentos mencionados pelos professores nos Conselhos de Classe; investigar a incidência dos dados apresentados nas atas dos Conselhos de Classe nas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e analisar o entendimento dos sujeitos educacionais que vivenciaram a concepção pedagógica dos Ciclos e dos Conselhos de Classe e que obtiveram êxito em sua prática, seja em sala de aula ou na gestão educacional. A pesquisa é de natureza qualitativa, baseada em dados documentais, observações e entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores e técnicos da Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP). As análises destacam os diferentes vieses e desafios da implementação da política educacional no atendimento à diversidade e aos diferentes ritmos de aprendizagem. Busca mostrar que o trato pedagógico direcionado a alunos em dificuldade de aprendizagem evidencia os esforços, as possibilidades e as contradições encontradas no discurso dos diferentes segmentos que compartilham da realidade escolar. Percebe-se que mesmo dinamizando a prática pedagógica ou propondo outros critérios de composição das turmas, o que ocorre é um movimento de inércia que reforça a constante busca pela homogeneização do alunado. As premissas discutidas neste trabalho destacam o êxito e o fracasso escolar como temas que colocam os desafios vividos na realidade educacional em contínuo debate.

Palavras-chave: Ciclos. Conselhos de Classe. Sistema Municipal de Ensino. Êxito e fracasso Escolar.

ABSTRACT

RODRIGUES, I. C. **Cycles and the Class councils: school success and failure (still) in question.** 2010. 182 f. Dissertation (MD) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

This study examines the functioning of the Class Councils in the scheme of school at Public cycles of Santo Andre, region of the Great ABC at metropolitan Sao Paulo's area, in three administrative managements (1997-2008). The research followed the implementation process of Cycles and the Class Councils, since its advent, whose operation is done within a progressive education policy. From this perspective, the study aims to investigate the relationship between the pedagogical concept of cycles and how it was dealt with the issue of school failure; aims to analyze the complaints and referrals referred by teachers in the class councils; investigate the data presented in reports of the class councils, in terms of Early Childhood Education and Elementary School, and to analyze the educational understanding of the subjects who experienced the pedagogical concept of cycles and the Class Councils who were successful in their implementation, whether in the classroom or in educational administration. The research is qualitative, based on documentary evidence, observations and interviews, conducted with teachers and technicians of the Department of Education and Professional Training (SEFP in portuguese). The analysis highlights the different aspects and challenges of implementing educational policy in meeting the diversity and different learning paces. It seeks to show that the pedagogy used in students with learning disabilities is a sum of efforts and possibilities but also the contradictions in the speech by the different segments that share the theme. It is noticed that even by increasing the teaching practice or from other criteria of class composition, what happens is a movement of inertia that reinforces the constant search for the homogenization of the students. The cases described provide evidence that the success and failure at school is an issue under constant debate.

Keywords: Cycles. Class Councils. Municipal Education System. School success and failure.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP - Assistente Pedagógica

CADE - Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CESA - Centro Educacional de Santo André

COMED - Congresso Municipal de Educação

CFP - Centro de Formação de Professores

CPFP - Centro Público de Formação Profissional

CSE - Coordenadora de Serviço Educacional

DEIF - Departamento de Educação Infantil e Fundamental

DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DET - Departamento de Educação do Trabalhador

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FE - Faculdade de Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOVA - Movimento de Alfabetização

P. A. - Plano de Acompanhamento

PAEI - Professora Assessora de Educação Inclusiva

PAF - Professora de Apoio à Formação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIQ - Programa Integrado de Qualificação

PSA - Prefeitura de Santo André

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

R.A. - Registro Ampliado

R.E. - Registro das Escolas

RPM - Reuniões Pedagógicas Mensais

RPS - Reuniões Pedagógicas Semanais

RS - Reunião Setorial

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEFP - Secretaria de Educação e Formação Profissional

SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Governo Federal)

SND - Sistema de Numeração Decimal

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

U.E. - Unidade Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UnB - Universidade de Brasília

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Nº da Figura	Conteúdo	P.
Figura 1	Localização geográfica do município de Santo André no contexto do Brasil, do estado de São Paulo e da Região Metropolitana de São Paulo.....	34
Figura 2	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Janusz Korczak	38
Figura 3	Sabina (Escola Parque do Conhecimento).....	39
Figura 4	Capa da publicação “Caderno de Formação – Número 1” (1997-2000).....	49
Figura 5	Capa da publicação “Bases para a construção de um Projeto Político..... Pedagógico da rede municipal de ensino de Santo André” (2001-2004)	51
Figura 6	Capa da publicação “Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares” (2005-2008).....	53

LISTA DE GRÁFICOS

Nº do Gráfico	Conteúdo	P.
Gráfico 1	Percentual de alunos da Educação Infantil encaminhados aos Conselhos de... Classe (2001-2004)	106
Gráfico 2	Percentual de alunos da Educação Infantil encaminhados aos Conselhos de... Classe (2005-2008)	107
Gráfico 3	Incidência de queixas na Educação Infantil.....	108
Gráfico 4	Percentual de professores que não encaminharam alunos aos Conselhos de... Classe por modalidade de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	110
Gráfico 5	Percentual de alunos encaminhados aos Conselhos de Classe nas três gestões	112
Gráfico 6	Incidência de queixas no Ensino Fundamental.....	114
Gráfico 7	Aspectos positivos dos alunos apontados nas atas dos Conselhos de Classe nas modalidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental	115
Gráfico 8	Diferenças entre o 1º e o 2º ciclo do Ensino Fundamental.....	117
Gráfico 9	Percentual de alunos que saíram dos Conselhos de Classe nas três gestões..... (1997-2008)	120

LISTA DE QUADROS

Nº do Quadro	Conteúdo	P.
Quadro 1	Características das regras hierárquicas das pedagogias visíveis e invisíveis....	66
Quadro 2	Características das regras de sequenciamento/ compassamento das pedagogias visíveis e invisíveis	66
Quadro 3	Características das regras criteriosais das pedagogias visíveis e invisíveis.....	67
Quadro 4	Divisão das modalidades de ensino no regime de ciclos.....	86
Quadro 5	Organização do trabalho pedagógico no regime de ciclos, em uma escola de... onze turmas	95

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	21
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	34
3. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ NO PERÍODO DE 1997 A 2008	38
3.1. Os movimentos de reorientação curricular.....	49
3.2. As ações da Secretaria de Educação e Formação Profissional.....	55
4. EDUCAÇÃO PARA TODOS NOS CENÁRIOS NACIONAL E INTERNACIONAL	57
5. FRACASSO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: NOTAS SOBRE OS CICLOS, A SÉRIE E A PROGRESSÃO CONTINUADA	60
6. IMPLICAÇÕES DO ENSINO EM CICLOS	72
7. OS CONSELHOS DE CLASSE	82
8. OS CICLOS E OS CONSELHOS DE CLASSE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ	86
8.1. Os Conselhos de Classe em Santo André	96
a) <i>As atas dos Conselhos de Classe</i>	97
b) <i>As queixas e as hipóteses que “explicam” o fracasso escolar</i>	98
c) <i>A avaliação</i>	104
8.2. A Educação Infantil e os Conselhos de Classe	106
8.3. O Ensino Fundamental e os Conselhos de Classe.....	111
a) <i>Diferenças entre o 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental</i>	117
8.4. Encaminhamentos adotados pela rede de ensino aos alunos em situação de fracasso escolar	118
8.5. Os Ciclos e o êxito escolar: histórias de enfrentamentos diversos.....	120
8.6. O percurso escolar de Wendell	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	166

APRESENTAÇÃO

Este estudo tem como objetivo examinar o funcionamento dos Conselhos de Classe na Rede Pública Municipal de Ensino de Santo André no regime dos ciclos implementados no decorrer das três gestões administrativas que ocorreram no período de 1997 a 2008.

A inquietação e o desejo de pesquisar esse tema partem de uma experiência que teve início em meados do ano 2000, quando ingressei na carreira do magistério como docente. Recém-formada no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e cursando o segundo ano na graduação em Pedagogia no Centro Universitário Fundação Santo André, comecei a ministrar aulas em uma turma de terceira série. Lembro-me de que ainda nos primeiros dias de trabalho, na ocasião de uma reunião com os professores, identifiquei Anita, colega que havia trabalhado com essa sala no ano anterior. Anita, pegou a lista dos alunos e disse quais, em sua opinião, eram os mais “inteligentes” e aqueles com os quais eu teria problema: *“Olha Isabel, esse tudo bem, este daqui vai te dar trabalho, essa mal escreve o nome, esse é esperto, este é bagunceiro, mas se você for firme ele te atende, esse é caprichoso...”*. E assim continuou até o fim da lista. Com o tempo fui conhecendo cada um desses alunos, bem como experimentando sentimentos como o contentamento e a angústia. Este último devido ao fato de os alunos ainda não dominarem a leitura e a escrita, mesmo estando há pelo menos três anos no ensino fundamental. Incomodava-me a forma como a escola lidava com essas crianças. Queixas feitas pelos professores recaíam sobre o próprio aluno ou sua família. A instituição escolar pouco ou nada se questionava em relação à não aprendizagem desses alunos.

Essas questões surgiram no exercício de outras funções que exerci como Assistente Pedagógica e Coordenadora de Serviço Educacional, quando participava dos Conselhos de Classe, colegiado em que o público-alvo são alunos que, no discurso proferido pela escola, “não aprendem” ou padecem de comportamento “inadequado”.

Esta experiência acabou me conduzindo à presente pesquisa, que toma os Conselhos de Classe como objeto de estudo buscando analisar o tratamento que nesses colegiados é dado aos alunos em situação de fracasso escolar. O contexto de pesquisa se dá na rede pública municipal de ensino de Santo André, que atende as modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. O estudo abrange o período de doze anos (1997 a 2008), quando a cidade teve à frente um governo que se propôs progressista. Na

ocasião, a Secretaria de Educação do município optou pela organização escolar em ciclos. Por isso, considera-se oportuno investigar, a partir dos Conselhos de Classe, como ocorriam as discussões a respeito dos alunos que eram encaminhados a esses colegiados.

O interesse por esse estudo foi reforçado no exercício da função de Coordenadora de Serviços Educacionais¹, em um dos acompanhamentos a uma escola, quando a pauta se referia à discussão a respeito de um aluno de nove anos que demonstrava atitudes de “indisciplina”. As reclamações eram de que ele não parava na sala, agredia os colegas e não ouvia a professora. Havia também relatos de vizinhos de que ele agia de modo semelhante na comunidade em que residia. Entrava nas casas, quebrava objetos alheios e jogava as coisas no chão. O psicólogo do posto de saúde diagnosticou-o como tendo *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade* (TDAH) e o pedido da escola era seu tempo de aula fosse diminuído de quatro para duas horas. A solução parecia simples, dava a entender que, ao não conseguir lidar com o aluno, a única forma de resolver o problema seria deixá-lo o menos tempo possível no ambiente escolar.

A possibilidade de diminuir o tempo de aula do aluno era interpretada como sendo parte da política da rede de ensino quanto ao atendimento dos alunos com deficiência. Ao ser diagnosticado um quadro clínico (autismo, TDAH e outros) e mediante a observação de que o aluno resistia à escola, eram buscadas estratégias diversas, dentre elas a possibilidade de permanecer menos tempo nas atividades escolares, visando à adaptação do aluno em tempos futuros.

Sempre estranhei as hipóteses negativas que são levantadas a respeito dos alunos, por entender que aquele que não aprende, que apresenta indisciplina, apatia ou agressão nas relações que se dão em sala de aula, merece atenção e uma análise mais aprofundada.

Assim, na situação do aluno citado acima, antes de decidirmos por qual caminho iríamos trilhar, propus observá-lo em sala de aula, para que futuramente voltássemos a discutir seu período de permanência na escola. Cheguei à sala e pude perceber que, naquele

¹ As Coordenadoras de Serviços Educacionais realizam o acompanhamento pedagógico e administrativo de um setor de cinco a seis escolas, aproximadamente.

dia, ele não apresentou nada que fosse tão diferente dos demais, o máximo que fez foi caminhar de carteira em carteira para conversar com os colegas.

Minha observação mais atenta pela sala levou-me a outra criança, dessa vez uma menina. Em contraste com a maioria dos alunos, esta apresentava comportamento introspectivo, aparência pálida e sem vida. Aproximei-me dela e perguntei-lhe o que tinha que fazer e a resposta foi um menear de cabeça: “não sei”. Foi assim durante o todo tempo em que ali estive, o silêncio da criança, sua falta de ação e participação, alguns alunos fazendo a lição da lousa, outros conversando, indo de um lugar a outro e a professora cobrando a atenção de todos para os afazeres escolares.

Depois da observação em sala, a pauta da discussão com a direção da escola deixou, por um momento, de ser o menino inquieto e passou a ser a menina de olhos baixos e completa apatia perante a escola. Conversamos sobre ela e perguntei o que sabiam de sua vida. A resposta era de que estava ali desde os cinco anos de idade (na ocasião ela tinha nove). Era apresentada com frequência ao Conselho de Classe como uma aluna que “apresentava dificuldades e às vezes se vestia como menino, *na verdade ela é assim, desse jeito mesmo*”. Conversamos sobre a possibilidade de alguma coisa não estar bem e da necessidade de uma atenção mais detida. Infelizmente não estava enganada. Mês e meio depois a diretora me telefonou dizendo que a aluna havia entrado em óbito na noite anterior. Passou mal, foi levada ao hospital, onde se diagnosticou que sofria de “infecção generalizada nos órgãos internos”. Consequência de abuso sexual que sofria há anos.

Fora do ambiente familiar, a escola foi a instituição em que a criança passou a maior parte de sua vida. Sabemos da complexidade que envolve o universo escolar, as diferentes demandas, as dificuldades em atender à diversidade de toda ordem, as duplas ou triplas jornadas de trabalho do professor e o despreparo do mesmo, porém, desviando o rumo do discurso de que tudo é justificável, faz-se importante problematizar situações como essa.

O objetivo da narrativa citada, infelizmente verídica, não se resume na intenção de chocar as pessoas, provocar emoção ou revolta. O relato aparece como uma ilustração para discutir como a escola costuma lidar com alunos que, na sua perspectiva, são tidos como problema. É certo que este tema não é novo, que as questões de expulsão ou diminuição do tempo escolar daquele que incomoda, ou a invisibilidade de algum aluno apático no canto da sala, sejam comuns por quem já viveu a realidade escolar. A intenção não é responsabilizar o

professor, a direção ou outro sujeito envolvido em tais situações, pois, ao observar com maior acuidade essas questões, parecem obedecer a um sistema de funcionamento social tão imbricado no *modus operandi* escolar que muitas vezes não nos damos conta de que essas práticas devam ser questionadas.

O problema fica ainda maior quando olhamos para essa questão naturalizando-a. O professor que trata o aluno como problema nem imagina que poderia fazê-lo diferente, faz o que lhe parece evidente e “natural”. Ao naturalizar as práticas, sem perceber, acaba fortalecendo-as e cristalizando-as.

A questão que dialoga com os chamados “alunos-problema” se insere em outra, mais abrangente, que é a do fracasso escolar. Sabemos da complexidade que envolve esse fenômeno, ora mencionado como um distúrbio essencialmente psíquico, ora como um problema meramente técnico, como questão institucional ou como problema fundamentalmente político. Estudos em relação a essa temática foram analisados e apontaram diferentes concepções tanto teóricas como metodológicas, levantando diversos caminhos para possíveis encaminhamentos do problema, o que indica a complexidade que o envolve.

Por mais que se tenha consciência das questões envolvidas nas práticas escolares de padronização dos alunos, ao atuar na lida diária, fica claro que o exercício pedagógico caminha para uma finalidade: a de exigir dos alunos que correspondam às propostas apresentadas e que todos façam as mesmas coisas ao mesmo tempo. As ações escolares apontam sempre em direção a uma padronização rígida e delimitada.

Não é novidade que a escola para todos tem enfrentado inúmeros desafios no atendimento à diversidade. Tal escola geralmente desloca o problema da não aprendizagem do nível institucional e político para o plano individual, destacando causas de ordem biológica, psicológica e familiar, encaminhando o aluno para outras instituições, em geral à área médica, muitas vezes entendida como a única responsável em “curar” a doença da não aprendizagem, ou o problema da indisciplina.

Uma instância em que são ouvidas, discutidas e encaminhadas as queixas que a escola tem em relação aos alunos são os Conselhos de Classe. Muito do que se pensa e do que se observa como prática no cotidiano das escolas em relação ao aluno aparece nesses colegiados, por isso, o interesse em analisá-los no presente estudo.

A partir da década de 1990, muitos municípios optaram pelos ciclos como forma de organizar a escola e o fluxo dos alunos. Os ciclos seriam uma tentativa de adequar os tempos e espaços escolares para o respeito e inclusão de todas as diferenças. Esse também foi o caso de Santo André, cuja experiência, iniciada em 1998, foi tomada como referencial empírico do presente estudo, com vistas a aprofundar questões relacionadas ao êxito e fracasso escolar, e desenvolver uma compreensão maior sobre os “alunos-problema”. Nas três gestões administrativas que se deram em Santo André a partir desse período, os ciclos foram adotados pela política educacional desse município, nomeada de *Inclusiva*. Tratou-se, então, de indagar:

Como os Conselhos de Classe têm operado nessa rede de ensino no período de 1997 a 2008? Como a política educacional tem sido entendida pelos representantes institucionais e hierárquicos do sistema de ensino? Que papel os ciclos exerceram no processo de escolarização dos alunos? É possível identificar aproximações e/ou distorções entre a forma de avaliar os alunos nos ciclos e as discussões realizadas dos Conselhos de Classe? Tais são as perguntas centrais que orientam esta investigação.

INTRODUÇÃO

Ter os Conselhos de Classe² como objeto de estudo na presente pesquisa implica considerá-lo junto com os ciclos e, nesse sentido, a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre o contexto político educacional no qual esse colegiado e essa forma de administrar a vida escolar foram inseridos. Com efeito, não seria possível analisar os Conselhos sem abordar a discussão dos ciclos na cidade de Santo André, que adotou essa forma de organização escolar desde 1998, quando a gestão municipal iniciou o atendimento do Ensino Fundamental I.

Com a adoção deste pelos diversos sistemas de ensino, torna-se importante investigar como, a partir de então, tem sido produzido, no cotidiano das escolas, as interações entre os ciclos e a cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças (Mainardes, 2006). Em vista disso, considerou-se importante fazer uma análise dos Conselhos de Classe tendo como base os ciclos em seus doze anos de vigência em Santo André.

Maria Helena de Souza Patto foi uma das precursoras no estudo das dificuldades escolares das camadas mais empobrecidas do Brasil. Em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Patto, 1990), a autora faz uma revisão crítica da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais. Utilizando-se do materialismo histórico como referencial teórico, investiga a vida escolar e familiar de alunos de camadas populares com histórico de multirrepetência. A autora faz uma profunda análise dos aspectos que sustentam o discurso das dificuldades destas crianças e destaca que o mesmo é carregado de preconceitos e estereótipos sociais. Aponta como problema as estratégias da Psicologia Científica, que tinham como prática mensurar as diferenças individuais, sedimentando a ideia de que os mais capazes ocupam as melhores condições sociais.

Apesar dos testes de inteligência terem sido gradativamente extintos, a discussão sobre o mérito e o esforço pessoal é reforçada cotidianamente no discurso escolar. No sentido de problematizar os efeitos desse pensamento, Patto analisou a ideologia presente na teoria da carência cultural que aponta pelo menos três causas para o insucesso dos alunos pobres: as

² Em Santo André esse colegiado foi nomeado Conselho de Ciclo. Decidiu-se, no entanto, utilizar a nomenclatura Conselho de Classe de modo a facilitar a busca no banco de dados, já que esse termo é o mais frequentemente utilizado na literatura.

condições de vida, a ineficiência da escola em lidar com a criança real e a distância cultural entre a realidade de vida do aluno e da professora.

Em seu trabalho, a autora dispara importantes questionamentos: Quem são estas crianças? Como vivem na escola e fora dela? Como participam do processo que resulta em não aprender?

Criticando a teoria do *deficit* e da carência cultural, Patto menciona vários fatores que obstruem a presença de uma escola mais igualitária. Destaca a representação negativa que se tem a respeito dos alunos mais pobres, a naturalização do fracasso aos olhos dos envolvidos no processo educacional e a prática congênita geradora de obstáculos à realidade de seus objetivos. Para ela, a rebeldia habita o cotidiano da escola e a contradição se faz presente no discurso de todos os envolvidos. A impessoalidade não impede a subjetividade, do mesmo modo que a burocracia não elimina o sujeito. Pode no máximo, amordaçá-lo. (Patto, 1990)

Charlot (2000), ao examinar as questões que envolvem alunos com histórico de fracasso escolar menciona que é preciso distanciar-se desse fenômeno como uma causa em si, para defini-lo a partir de um objeto que possa ser analisado. O fracasso escolar é uma maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social:

A noção desse fenômeno é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências; refere-se tanto aos alunos da primeira série que não sabem ler, como os que fracassam no bacharelado. (p.14)

Para o sociólogo francês, que desde a década de 1980 investiga a relação com o saber, o fracasso escolar não existe, o que existe são crianças em situação de fracasso, histórias escolares que terminam mal.

É importante registrar que um ano após ter iniciado o atendimento ao Ensino Fundamental, a rede municipal de Santo André adere à prática dos Conselhos de Classe, denominando-os Conselhos de Ciclos, como já observado. Até então, não havia um colegiado institucionalizado que discutisse os casos de crianças indisciplinadas e/ou com dificuldades de aprendizagem.

Os Conselhos de Classe aparecem pela primeira vez na legislação paulista no ano de 1977, por meio de um decreto (n.10.623, de 26/10/77) assinado pelo chefe do Executivo do

estado de São Paulo, com o propósito de estabelecer um regimento comum para as escolas estaduais de 1º. Grau. O governo estadual havia seguido o decreto do Conselho Estadual de Educação e este, por sua vez, foi embasado nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional então vigente (Lei 5.692 de 11/08/71).

Entre as principais questões que legitimavam a existência dos Conselhos de Classe, constavam as ações de avaliar o rendimento da classe, identificar os alunos de “aproveitamento insuficiente” e de “comportamento insatisfatório”, decidir sobre a retenção ou promoção dos mesmos e elaborar atividades de recuperação. Como era esperado, pela própria conjuntura do momento, a discussão em torno desse colegiado acontecia de forma fragmentada e tecnicista.

O primeiro decreto que tratou dos Conselhos de Classe foi revogado pelo parecer nº 44.349, de 1998, o qual previa, como forma de organização, possibilitar a inter-relação entre os profissionais e alunos, propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem e orientar a gestão do ensino. Por esse motivo, Dalben (2004) defende que o que importa, no momento, depois de diversas legislações que defendem a educação para todos, é uma revisão de sua prática para saber a respeito de seus rumos e discussões.

Antes da legitimação dos Conselhos de Classe, os mesmos já faziam parte da cultura escolar há anos, originários de uma discussão que nasce na França na década de 1940. Sua realização acontecia pela necessidade de os professores discutirem alguns casos de alunos individualmente. Nesses colegiados, o ponto central que permeia a sua realização sempre teve como foco a avaliação que se faz dos alunos. (Dalben, 2004)

De acordo com o Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais de Santo André, os Conselhos de Classe são citados com a função de “propiciar a integração entre os professores, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca de soluções para o avanço dos alunos.” (PSA, 1998c, p.8). Nos ciclos, a avaliação deve ser voltada à formação ao próprio sujeito ante os objetivos da educação e da vida (Freitas, 2003). Deve ser diferenciada do sistema de ensino seriado e caminhar sempre na lógica do desenvolvimento pleno do aluno.

A rede de ensino de Santo André, no que se refere à definição do funcionamento do Conselho de Classe considera que o mesmo deve respeitar a singularidade de cada ciclo, grupo e aluno:

[...] cada ação deve ser discutida sem cair nas armadilhas da ‘mesmice pedagógica’, que desconsidera os diferentes tempos e as múltiplas maneiras de aprender e de ensinar. O Conselho de Ciclo precisa ser pensado como uma parada estratégica no percurso. Planejar e avaliar constantemente, sistematicamente, coletivamente. Justifica-se como uma necessidade permanente do olhar de toda a equipe (...) para que se co-responsabilize pelas questões cotidianas das Unidades Escolares. (PSA, 2004a, p.3)

Segundo as contribuições de Dalben (2004), quando os docentes discutem o desenvolvimento do aluno no Conselho de Classe, indiretamente o que se tem como objeto de reflexão é a própria prática docente, mesmo que muitas vezes o foco recaia sobre os alunos e seu rendimento. Ao analisar esse colegiado, ela chama a atenção para as características que distinguem essa instância de outras, pois implicam na participação direta e efetiva dos profissionais que atuam no processo educativo. Tendo como base o regime dos ciclos que incorpora a formação global do sujeito e que também parte do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo pedagógico, a autora considera que à escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, para oferecer maiores oportunidades na construção da autonomia e na produção de conhecimentos sobre a realidade.

Sustentar a ideia de que as causas da não aprendizagem não são um problema exclusivo dos alunos e de sua família ainda é um grande desafio. Os documentos oficiais que versam sobre os Conselhos de Classe em Santo André defendem uma discussão coletiva a respeito da prática pedagógica. Dalben (2004) menciona que é difícil esse objetivo se operar na prática. Mediante o trânsito que se opera entre a realidade escolar e as discussões do Conselho de Classe, uma questão ambivalente se destaca: o Conselho de Classe revela o cotidiano da escola ou é o cotidiano da escola que define o Conselho de Classe? Ou seja, há possibilidade desse colegiado problematizar todos os vieses da aprendizagem, se a rotina pedagógica não leva isso em conta?

O que permeia a discussão do Conselho de Classe é um retrato ou uma amostra de como a escola e o professor encaminham a aula, a concepção de aluno, de avaliação e de educação (Mattos, 2005). Por agregar tantos fatores importantes é que se optou neste trabalho, por analisar esse colegiado.

Mediante as questões apresentadas, faz-se necessário melhor explicitar os objetivos estabelecidos para este estudo:

- Investigar a implementação dos Conselhos de Classe na rede municipal de Ensino de Santo André na vigência de três gestões administrativas (1997-2008), analisando a relação entre a concepção que permeia os ciclos e a maneira como foram encaminhadas as discussões sobre os alunos;
- Analisar as queixas e as hipóteses mencionadas pelos professores nos Conselhos de Classe, assim como identificar e discutir os encaminhamentos adotados pela rede municipal com vistas a amenizar as dificuldades de aprendizagem observadas;
- Identificar a incidência das queixas que constam nas atas dos Conselhos de Classe nas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
- Investigar o entendimento dos sujeitos educacionais que vivenciaram a lógica dos Ciclos e que tiveram êxito em sua prática, no exercício da sala de aula ou na gestão educacional.

Admite-se que a relevância desse estudo reside primeiramente em seu caráter longitudinal, ao examinar a implementação dos Conselhos de Classe durante três gestões de uma administração pública municipal, em um processo que transcorreu durante doze anos. Com isso, pretende-se contribuir com novos elementos que possam aprofundar a reflexão e o debate sobre as mudanças que ocorrem nos sistemas de ensino e as complexidades que envolvem a sua concretização no dia a dia da escola.

Ao realizar a revisão bibliográfica de pesquisas que abordam os ciclos no Brasil, percebe-se que, apesar de não terem sido esgotadas suas possibilidades de investigação, há uma quantidade razoável de produções que tratam da temática. O mesmo não acontece quando se refere aos Conselhos de Classe. Como já apontado por Dalben (2004), poucos são os estudos desenvolvidos especificamente sobre esse órgão colegiado, que se faz presente nas práticas de um grande número de escolas brasileiras.

Como já defendido por Freitas (2003), os ciclos devem deixar de ser vistos a partir de um ângulo exclusivamente metodológico-pedagógico, para serem entendidos no contexto da decisão política de qual aluno se pretende formar. O município de Santo André, quando inicia, em 1997, sua gestão progressista, defende como política educacional outra forma de gerir a

educação, visando não ser excludente, que respeite as diferenças e faça delas degraus para o crescimento dos alunos. Antes da implantação dos ciclos, o atendimento educacional abrangia somente a Educação Infantil e não tinha a prática de realizar os Conselhos de Classe. Em 1998, a rede de ensino vivenciou ações que envolveram dois grandes desafios: o atendimento a uma nova modalidade de ensino e a adesão dos ciclos. Dadas as dificuldades que esse processo apresenta, pergunta-se até que ponto foi possível, no âmbito dessa experiência, garantir uma escola para todos?

Essa dissertação, resultado de um olhar interrogado a respeito do funcionamento dos Conselhos de Classe nos ciclos, apresenta a proposta de problematização em oito capítulos. Inicia explicando os procedimentos metodológicos utilizados, procurando detalhar os caminhos que permitiram chegar aos resultados da pesquisa. Em seguida, aborda de maneira detalhada os meandros da política educacional do município de Santo André em suas três gestões administrativas. Com o objetivo de ilustrar a discussão a respeito da qualidade da educação como direito universal, apresenta as legislações que trataram do tema do acesso e da qualidade do ensino, tanto em nível nacional, como internacional. Aborda o contexto em que as instituições escolares são organizadas, utilizando da discussão dos ciclos, das séries e da progressão continuada como mecanismos que possuem características singulares, mas que se entrecruzam no conjunto das complexidades presentes no dia a dia da escola. Na sequência faz um levantamento bibliográfico a respeito dos ciclos e dos Conselhos de Classe para chegar até a experiência de Santo André. Nesse último capítulo aborda as práticas desenvolvidas nas reuniões dos Conselhos de Classe relacionando-as com o regime dos ciclos, o que permite perceber as possibilidades e as contradições vivenciadas pelos diferentes sujeitos no âmbito da realidade escolar.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pode-se dizer que as questões, os dados e as análises encontradas neste estudo são resultados de um amplo e demorado processo de reflexão com o tema, vivenciado pela pesquisadora há dez anos, aproximadamente, quando ingressou na carreira pública do magistério. A vivência cotidiana nas escolas desencadeou uma série de questionamentos. Os mesmos a acompanhavam ao participar dos Conselhos de Classe, seja como professora ou técnica da Secretaria de Educação. Desses dez anos, os três últimos foram acompanhados por um olhar mais criterioso do ponto de vista teórico, já que esse tempo coincidiu com o ingresso no curso de pós-graduação no mestrado.

É comum encontrar no meio acadêmico uma preocupação quanto às formas de se chegar aos resultados da pesquisa, particularmente quando quem a realiza tem o objeto como algo que fez parte da sua vida. Neste sentido, para concretizá-la, tem-se como obrigatoriedade considerar a pesquisa tal como ela é, e não como se gostaria que fosse. (Amatuzzi, 2006)

Para o desenvolvimento deste estudo, adotou-se um desenho de pesquisa qualitativa, cujos procedimentos metodológicos compreenderam: análise documental, que envolveu a coleta de textos da legislação pertinente e de registros contidos principalmente na atas do Conselho de Classe; observações *in loco* no interior da escola; e entrevistas semiestruturadas com professores e técnicos da Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP). Outra fonte utilizada foi a participação em conversas informais que aconteceram em ambientes diversos tanto dentro como fora das escolas, revelando uma naturalidade importante no universo das informações coletadas.

Dada a complexidade deste estudo, seu objetivo consiste em apresentá-lo a partir do contexto em que está inserido, revelando a multiplicidade de dimensões presentes, enfatizando as situações naturais nas quais as ações foram desenvolvidas e evidenciando a inter-relação dos seus componentes. Acredita-se que a experiência vivida no bojo dos processos investigados veio a enriquecer, sob vários aspectos, as possibilidades de reconhecimento e descobertas em uma realidade educacional que, assim como outras, abrigam um teor de complexidade indiscutível. Apesar da relação bastante próxima com o tema, não se pode esquecer o esforço da objetividade que o trabalho de pesquisa exige. Houve uma persistência contínua quanto à posição de distanciamento da pesquisadora que não deixou de

ponderar os aspectos positivos e negativos das descobertas realizadas. O levantamento e a análise dos dados dos Conselhos de Classe coletados ao longo de três gestões municipais contribuíram, nos seus diferentes aspectos, para refletir sobre o sistema educacional brasileiro como um todo em suas dependências e relações diversas.

Entende-se que pesquisar o funcionamento dos Conselhos de Classe, no universo da administração educacional da cidade de Santo André, significa constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Fazer parte da rede municipal como professora, Assistente Pedagógica e Coordenadora de Serviço Educacional foi de extrema importância para facilitar o acesso aos dados, o que foi possível até o ano de 2008, já que no ano seguinte, quando mudou a administração da cidade, as portas literalmente se fecharam no que diz respeito à autorização da Secretaria de Educação para disponibilizar qualquer tipo de informação. Apesar desse contratempo, a pesquisa não sofreu prejuízo, pois boa parte dos dados já havia sido coletada antes desse período.

Para enfatizar e melhor descrever as situações naturais do meio estudado, foi necessário levar em conta uma multiplicidade de documentos que foram produzidos ao longo do período de doze anos, assim como os contextos que se relacionavam direta ou indiretamente com os Conselhos de Classe.

No que se refere aos documentos, foram levantadas uma variedade de registros de origem, natureza, quantidade e densidade diversas. Entre os oficiais destacam-se legislações e textos relacionados à implementação da política educacional do município nos seus diferentes contextos. Entre os documentos não estritamente oficiais ou informais mencionam-se os produzidos no interior das escolas (reuniões de Conselho de Classe, reuniões de professores, produções escritas dos docentes do planejamento de suas aulas e avaliação dos alunos) e aqueles que resultaram de reuniões com Diretores de Unidade Escolar, Assistentes Pedagógicos, Coordenadores de Serviços Educacionais, dentre outros.

Foi possível discriminar as fontes de dados com as quais se trabalhou organizando-as em cinco grupos distintos.

O primeiro foi organizado por documentos produzidos pela Secretaria de Educação e Formação Profissional:

01. Sistemática de Planejamento: Orientações para elaboração do Plano Escolar³ (1997);
02. Estatuto do Magistério Municipal de Santo André (1998);
03. Plano Municipal de Educação⁴ (2000);
04. Orientações para elaboração do Projeto-Político-Pedagógico (2007);
05. Princípios para a organização do trabalho frente ao aumento do número de professores na rede municipal de Santo André⁵ (2007);
06. Atribuições e Plano de Trabalho do Assistente Pedagógico (2001);
07. Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais (1998);
08. Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santo André (2004);
09. Cadernos Estação Gente - Educação Inclusiva (1998, 1999, 2000);
10. Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares (2008).

O segundo conjunto de documentos compreendeu aqueles produzidos no interior das unidades escolares. Entre esses mencionam-se registros realizados por diferentes sujeitos que mantinham relação direta ou indireta com os alunos encaminhados aos Conselhos de Classe. Tratava-se de cadernos individuais de professores, Diretores e Assistentes Pedagógicos; Projeto Político Pedagógico das escolas; planilhas que indicavam quantidade e queixas que levaram os alunos a fazerem parte dos Conselhos; relatórios de acompanhamento das unidades escolares realizados pelas Coordenadoras de Serviços Educacionais e as atas dos

³ A partir de 2005, esse documento foi nomeado como Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo que cada escola deveria produzir o seu.

⁴ Os Planos Municipais de Educação foram produzidos pelas redes municipal, estadual e privada, Conselho Municipal de Educação, Poder Legislativo e setores representativos da sociedade civil (PSA, 2000, p.4).

⁵ Este documento foi produzido em reunião com as Diretoras de Unidade Escolar e Assistentes Pedagógicos.

Conselhos de Classe. Essa última fonte abriga uma peculiaridade importante, pois, diz respeito aos registros de acompanhamento de uma escola, desde o advento da prática do Conselho de Classe, em 1999, até o ano de 2008. A escolha por essa escola dá-se por dois motivos: primeiro, por constar em tais documentos as mudanças pelas quais passaram os Conselhos ao longo das três gestões municipais; e o segundo, como já descrito, por ter arquivado os dados deste colegiado desde sua origem. Por meio das atas dos Conselhos foi possível realizar um levantamento minucioso permitindo observar a sequência em que ocorriam os acontecimentos, o que levou à categorização dos dados em conjunto com as observações e as entrevistas semiestruturadas.⁶

Fazem parte do terceiro conjunto de dados os documentos coletados em reuniões externas ao ambiente escolar. Em sua maioria, eram experiências de formação que envolviam professores e equipe técnica da SEFP. Também fazem parte deste rol encontros coordenados por assessores contratados pela rede de ensino. Respeitando a particularidade do tema de pesquisa, foi feito um mapeamento daqueles que, de alguma forma, dialogam com a questão aqui apresentada:

- “Fazendo a Diferença” - partilha de experiências⁷ em que um ou mais professores socializam práticas pedagógicas bem sucedidas com outros professores da rede;

- Reunião Setorial Micro - formações semanais ou quinzenais organizadas pelas Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE) para um setor de escola⁸;

⁶ No decorrer do texto serão utilizadas as seguintes siglas: R.E - (Registro das Escolas) para documentos produzidos no interior das escolas: Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), Reuniões Pedagógicas Mensais (RPM), Reuniões com pais e outras.

R.A - (Registro Ampliado) para registros de observação e/ou trechos de conversas informais;

Ata - (Trechos retirados das Atas dos Conselhos de Classe).

Ao lado das siglas, será explicitado, o mês e o ano em que o conteúdo foi produzido. Exemplo: R.E, 09/05 significa registro da escola produzido em setembro de 2005.

⁷ Algumas escolas da rede coordenaram encontros em que o tema se referia ao regime dos ciclos. Os convites para participar destas formações se estendiam a estudantes de Pedagogia e docentes da rede estadual e privada.

- Reunião Setorial Macro: encontros coordenados por Gerentes das diversas modalidades, Diretor (a) do Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF) e/ou Secretário de Educação. Essas reuniões contavam com a participação dos Diretores de Unidade Escolar, Assistentes Pedagógicos e Professores Assessores de Educação Inclusiva (PAEI) de toda a rede. Os assuntos, em sua maior parte, dialogavam com questões burocráticas (regras para matrícula, contratação de professores e funcionários, levantamento de demandas); orientações (elaboração do PPP, discussão de mudanças no currículo, ficha de avaliação dos alunos) e formações⁹ (avaliação, currículo, ciclos, entre outros);

- Ciclo de Debates/ Câmaras dos Conteúdos - Linguagem: Encontros com professores e equipe de coordenação das escolas, ocorridos em 2008, para discussões a respeito da reorientação curricular.

Os registros de observações em campo constituíram o quarto grupo das fontes de dados. Os espaços nas quais se davam estas observações eram as reuniões do Conselho de Classe, observação das aulas, reuniões de professores, reuniões entre Diretores e Assistentes Pedagógicos com a equipe técnica da Secretaria de Educação, dentre outros. Os registros foram feitos no momento da observação ou depois, quando sobrevinham recordações de algum episódio. Estes eram minuciosamente descritos e procuravam levar em conta a participação dos sujeitos envolvidos e a relação com a pergunta motivadora desta pesquisa.

Por fim, realizou-se uma série de entrevistas individuais semiestruturadas, aplicadas a cinco profissionais da rede municipal. A escolha por estas profissionais demandou um relativo tempo de reflexão e decisão. Quem seriam os sujeitos a serem entrevistados, num conjunto de um mil e quinhentos professores? A seleção deveria ser coerente com a questão central da pesquisa. Deste modo, decidiu-se por escolher pessoas que tinham alguma afinidade com os ciclos de aprendizagem. Nada fácil a princípio, pois o receio era cair em simplificações que nada viessem acrescentar, considerando que trabalhar em ciclos pode ser

⁸ Essas reuniões eram organizadas para discutir questões administrativas e pedagógicas das Unidades Escolares; uma parte delas tratou de avaliar o Conselho de Classe e o trabalho em ciclos realizados nas escolas.

⁹ Algumas reuniões macro eram destinadas à formação da equipe de coordenação. Nessas formações eram contratados docentes de universidades para discutir os diversos assuntos. Entre estes: Avaliação (Luis Carlos de Freitas/ Jussara Hoffmann); Projeto Político Pedagógico (Monica Pinazza); Currículo (Celso Vasconcellos); Ciclos (Elvira de Souza Lima); Indisciplina (Julio Groppa Aquino); Registro (Madalena Freire) entre outros.

apenas uma questão de nomenclatura, sem grandes alterações na prática. Assim, com o auxílio de profissionais que atuavam na rede desde 1997, deu-se a busca por pessoas que tivessem se destacado no trabalho em ciclos, como gestores ou como docente. Considerou-se como critério principal que esses profissionais tivessem aceitado o desafio de vivenciar formas de organização dos alunos diferentes daquelas do regime seriado. Os documentos oficiais publicados pela SEFP que versavam sobre os ciclos auxiliaram a encontrar o perfil deste profissional:

- Ser aberto ao trabalho coletivo: “[...] O professor deixa de trabalhar sozinho e passa a fazer parte de um coletivo que, efetivamente, passa a funcionar como um Conselho de Ciclo, articulando e integrando todos os sujeitos que dele fazem parte.” (PSA, 2004a, p. 3);
- Permitir uma mobilidade na forma de gerir suas aulas: “[...] há um amplo espectro de possibilidades de estabelecermos estratégias de ensino, sem que seja necessário fixar-se em um modo de ensinar [...] Desse modo, escapamos da estereotipia ou da rigidez, características dos enquadramentos metodológicos.” (Id., p.5);
- Conceber a avaliação como um processo, não como fim em si mesma, tampouco como responsabilidade exclusiva do aluno: “[...] A avaliação passa a operar como dispositivos de visualização dos movimentos peculiares a cada aluno, possibilitando uma atenção diferenciada [...] para que toda a equipe pedagógica se co-responsabilize pelas questões cotidianas das Unidades Escolares.” (Id., Ib)

Foram cinco as pessoas selecionadas para as entrevistas. Uma atuou como professora e Assistente Pedagógica; duas trabalharam como professoras, Coordenadoras de Serviços Educacionais e Assistentes Pedagógicas; uma desenvolveu as funções de professora e Diretora de Unidade Escolar; e outra, que no período destinado a esse estudo, desempenhou somente a função de docente.

Entre as peculiaridades desse tipo de estudo, consiste a necessidade de o pesquisador ficar atento aos novos elementos que podem emergir como importantes durante a pesquisa. (Lüdke e André, 1986). Nesse sentido, as entrevistas foram de vital importância, no sentido de agregar informações não levantadas nos documentos oficiais, nos registros das escolas e nas observações.

Este estudo aborda uma metodologia de pesquisa em que se realiza um trabalho intensivo na coleta dos dados, considerando sua amplitude e profundidade, com flexibilidade nas técnicas e heterodoxia de análises. (Martins, 2004)

Com o objetivo de aprofundar as análises neste estudo, optou-se por agregar dados quantitativos à pesquisa, pois,

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. (Gatti, 2006, p.28)

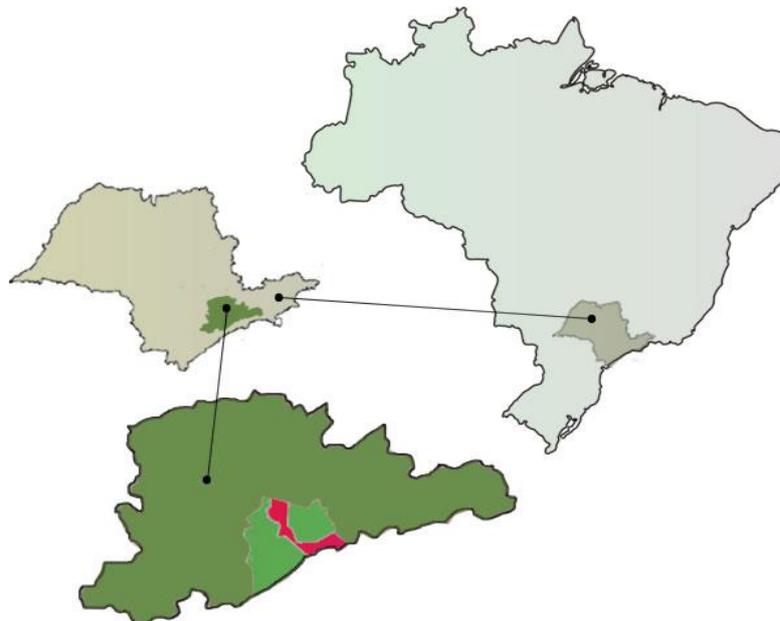
Ainda segundo Gatti, ao empregar dados quantitativos é preciso explicar seus objetivos, o que depende das boas perguntas que o pesquisador venha a fazer. Deste modo, a decisão em agregar informações de dados quantitativos a este trabalho, tem como objetivo enriquecer a compreensão dos eventos, fatos e processos encontrados nas atas dos Conselhos de Classe de uma escola no período de uma década. Vale lembrar que esses dados possibilitam ampliar o debate sobre a problemática, porém, não é representativo de toda a rede de ensino, pois eles retratam incidências de uma escola, diferentes dos outros instrumentos utilizados que representam o sistema municipal como um todo.

Por razões éticas, todos os nomes dos sujeitos observados e/ou envolvidos na pesquisa são fictícios. Procedeu-se dessa maneira com o intuito de resguardar a identidade dos sujeitos.

O que se pretende é cotejar todas as informações coletadas, de modo a se alcançar uma proximidade maior das práticas que tomaram lugar nos Conselhos de Classe e, com isso, melhor compreender o papel que esses colegiados exerceram no sistema público de ensino em Santo André.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Santo André é um dos sete municípios que fazem parte da região do Grande ABC (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra). Por sua vez, a região do Grande ABC se insere na Região Metropolitana de São Paulo, esta última formada por um conjunto de trinta e nove municípios contíguos à cidade de São Paulo, capital do estado. Santo André localiza-se na parte sudeste da Região Metropolitana e tem uma população de 679.753 mil habitantes. (SEADE, 2009)



Brasil/São Paulo/Grande São Paulo/ ABC Paulista/ Santo André

Figura 01 – Localização geográfica do município de Santo André no contexto do Brasil, do estado de São Paulo e da Região Metropolitana de São Paulo¹⁰

Muito da história de Santo André está atrelada à história do Brasil Colonial. Para explorar as riquezas, sobretudo de ouro e prata no Brasil, foi enviado para essa região, por ordem de D. Pedro II, Martim Afonso de Souza, com a missão de fundar vilas no litoral, no

¹⁰ Elaboração: Léo Rodrigues, a partir da fonte: <www.guiaparanapiacaba.com.br>. Acesso em 24 jun.2010.

século XVI. Cada vez mais se intensificava a busca por metais, o que impulsionou a entrada dos colonizadores para o interior. Assim, dois portugueses, Martim Afonso de Souza e João Ramalho fundaram, em 08 de abril de 1553, a Vila de Santo André da Borda do Campo, que comportava toda a região do atual ABC paulista. (PSA, 2008c)

Embora a Vila de Santo André da Borda do Campo seja uma das mais antigas do Brasil, a criação do município é relativamente recente. Por dificuldades de subsistência e proteção, Santo André teve de fazer parte de uma vila de São Paulo, chamada São Paulo de Piratininga. A região ficou por muitos anos servindo apenas como local de passagem às tropas. Em 1860, foi construída a estrada de ferro *São Paulo Railway* que ligava Santos a Jundiaí. Em 1907 ocorreu a instalação das usinas de eletricidade *Light e Power*. Esses dois empreendimentos impulsionaram o crescimento populacional e econômico da atual região do Grande ABC. Santo André ressurgiu como vila pertencente a São Bernardo, mas com o desenvolvimento ao redor da ferrovia *São Paulo Railway*, foi emancipada como distrito. Em 1938, por meio de um decreto do governador Adhemar de Barros, é finalmente elevada a município, e por seis anos todo o ABC foi chamado Santo André. Anos depois iniciaram-se vários movimentos emancipatórios e os distritos de São Bernardo do Campo, São Caetano, Mauá e Ribeirão Pires também se tornaram municípios.

Na década de 1950, com aportes de investimentos estatais e o capital estrangeiro, ocorreu um crescimento no setor automobilístico, mecânico, metalúrgico e de material elétrico. Santo André passou a abrigar várias indústrias de autopeças. Em 1970, o período chamado de “milagre econômico” promoveu a expansão e a concentração de indústrias na região. Na década seguinte, porém, houve um decréscimo econômico culminando com a recessão dos anos 1980. Na década de 1990, os incentivos fiscais se concentraram em outras áreas e a produção industrial sofreu um processo de desaceleração, o que levou o ABC, em especial Santo André, a perder várias indústrias. Atualmente, o que se tem observado é um aumento significativo de atividades nos setores de comércio e serviços. (PSA, 2008c)

A cidade ocupa a oitava posição no *ranking* estadual dos municípios paulistas com o maior Produto Interno Bruto (PIB), R\$ 11.426.974,76, e a terceira entre os municípios do Grande ABC (PSA, 2008c). As principais atividades econômicas concentram-se nos setores do comércio que representa 52,4% da oferta de trabalho, e nas indústrias, 24,2% dos empregos oferecidos. As indústrias que ainda permanecem no município integram as áreas de

metalurgia, setor têxtil, vestuário e calçados. No comércio, lideram os estabelecimentos de produtos alimentícios, ferramentas, lojas de veículos, peças e acessórios.

A renda “per capita” média em salários mínimos é de 3,39, superior à do Estado de São Paulo que é de 2,92. De acordo com Bronzate (2008, p.60), “a cidade de Santo André ainda é um foco de atração na busca de melhores condições de vida, apesar do movimento de reestruturação econômica ocorrido na região.” A taxa de mortalidade infantil em Santo André é de 12,75 para cada mil nascidos, um pouco acima da média do estado de São Paulo (12,56). Em relação à taxa de mortalidade da população entre 15 e 34 anos para cada cem mil habitantes esse número é de 110,72, abaixo da taxa do estado que é de 125,50. (SEADE, 2009)

Com relação à escolaridade, segundo estimativas elaboradas pela Fundação SEADE em 2009, 48% da população andreense com mais de 25 anos de idade tinha menos de 08 anos de estudo, índice menor do que o verificado no estado de São Paulo, em que essa população atingiu o percentual de 55,5%. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no município era de 4,45%, enquanto que no estado foi de 6,64%.

O percentual de pessoas de 18 a 24 anos com ensino médio completo, em 2009, era de 51,63% no município de Santo André e de 41,88% no estado. Observa-se, neste caso, que os indicadores sociais do município de Santo André, relativos à educação, apresentam taxas superiores às observadas para o estado de São Paulo, no mesmo período. O número de alunos cursando o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio no município era de, aproximadamente 110 mil em 2007, totalizando as matrículas na rede pública (municipal e estadual) e na rede privada. Na rede pública municipal, contexto em que se passa este estudo, nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens eram atendidos em 2007, aproximadamente, 30 mil discentes, sendo que a média por sala era de 26 alunos. (PSA, 2008c)

No que tange ao cenário político, cumpre registrar que a mesma gestão que esteve à frente do município nesses doze anos havia iniciado sua trajetória em Santo André em 1989, ano que marca o início das primeiras eleições diretas para presidente, depois de 29 anos de supressão dos direitos de representação política pelo voto direto. A região do Grande ABC foi berço de lutas políticas e de diversas manifestações grevistas no setor industrial, em especial o setor automotivo.

Em 1989, o Partido dos Trabalhadores elege, como prefeito, Celso Augusto Daniel, engenheiro civil e economista. O partido termina sua gestão de quatro anos, sofre uma ruptura no período de 1993 a 1996 e volta em 1997, tendo novamente à frente Celso Daniel¹¹, eleito com 61% dos votos válidos. A administração petista continuaria à frente da cidade por mais doze anos, até 2008.¹²

¹¹ Em janeiro de 2002, o então prefeito Celso Daniel foi assassinado, deixando o vice João Avamileno, como prefeito da cidade. Avamileno terminou a segunda gestão de Celso Daniel e foi reeleito em 2004.

¹² Em outubro de 2008, a cidade de Santo André, elegeu como prefeito, o médico Aidan Ravin, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

3. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ NO PERÍODO DE 1997 A 2008

Costuma-se dizer que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não pode ser julgada pelo modo como trata seus cidadãos mais elevados, mas sim, pelo modo como trata seus cidadãos mais baixos.

Nelson Mandela

A Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP) é composta pelo Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF) e pelo Departamento de Educação do Trabalhador¹³ (DET). São de responsabilidade do DEIF 44 Escolas de Educação Infantil e Fundamental – EMEIEF, com 22.001 alunos (Educação Infantil e Ensino Fundamental com idade entre 4 a 10 anos) e 22 Creches, com 4.122 alunos (Educação Infantil, crianças de 3 meses a 5 anos de idade).



Figura 02- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Janusz Korczak

¹³ Hoje esse setor é denominado DEJA (Departamento de Educação de Jovens e Adultos). O MOVA foi extinto a partir de 2009 e boa parte dos programas de qualificação profissional foram extintos e/ou reformulados.

Sob a responsabilidade do DET, agregando os cursos de Educação de Jovens e Adultos, o Movimento de Alfabetização (MOVA) e os Programas Integrados de Qualificação (PIQ) somam um total de 7.860 alunos em 2007. Em doze anos, a rede aumentou consideravelmente o número de alunos: de 1028 passou a atender 30.000 matrículas aproximadamente. (PSA, 2008c)

Diversos equipamentos fazem parte da SEFP, dentre os quais o Centro de Formação de Professores, equipado com salas destinadas à formação dos profissionais da educação, uma biblioteca e um auditório; o Lar São Francisco de Assis, instituição que atende a crianças e adolescentes em situação de risco; o Sabina (Parque Escola do Conhecimento), espaço destinado ao desenvolvimento das tecnologias e metodologias do ensino das ciências; os Centros Educacionais de Santo André (CESA), constituídos por um conjunto de instalações associadas compreendendo a EMEIEF, a Creche e o Centro Comunitário; os Centros Públicos de Formação Profissional, destinados à formação profissional do cidadão jovem e adulto; e o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), para fins de atendimento aos alunos com deficiência (PSA, 2008c, p.150). Com exceção das EMEIEF e creches, os demais equipamentos foram construídos no decorrer das três gestões (1997-2008).



Figura 03- Sabina (Escola Parque do Conhecimento)

Estar à frente da administração educacional da cidade por doze anos implicou, ao governo petista em Santo André, promover mudanças na contramão das que haviam sido realizadas até então. A concepção pedagógica sofreu importantes rupturas, sobretudo na primeira gestão. Ainda hoje é comum ouvir professores comentando as ações que repeliam o uso do livro didático e o receio da palavra “conteúdo”.

É possível citar as alterações em relação à proposta pedagógica. Trazer informações das características da proposta de ensino que antecedeu a essa política constitui fator importante. A administração anterior entregava a todos os professores uma cartilha que direcionava todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Boa parte do conteúdo daquele material era composta por exercícios de coordenação motora e pelo ensino das famílias silábicas. A fala de uma professora agrega mais elementos a esse respeito:

A cartilha era bem direcionada. A rede inteira trabalhava com ela e não podia extrapolar. Se a gente quisesse contar histórias ou outra coisa diferente até podia, desde que deixasse muito bem registrado. Dificilmente dava tempo, porque o Léo¹⁴ tinha bastante coisa e não era bom sobrecarregar ainda mais as crianças. Muitas daquelas atividades eram de coordenação motora. Lembro-me de um desenho em que os alunos tinham que levar o passarinho até o poste. Deveriam fazer o traçado em ziguezague. Eram muitos assim. Tinha outra atividade em que as crianças deveriam completar a outra metade da figura. Dessas elas gostavam mais porque podiam desenhar. Tínhamos que trabalhar com um número de páginas dentro de um prazo estipulado e a Assistente Pedagógica passava nas salas de aula para averiguar se o professor estava seguindo direitinho todas aquelas orientações. (R.A, 09/2010)

Após o término da gestão anterior e com a vitória do governo progressista no município, os professores tiveram que enfrentar pelo menos três desafios. O primeiro dizia respeito ao atendimento do Ensino Fundamental, uma novidade, já que o ensino era ministrado até então somente na modalidade da Educação Infantil, desde a década de 1960, quando a rede municipal foi inaugurada. O segundo desafio dizia respeito à proposta pedagógica apresentada como construtivista. E o último referia-se ao atendimento dos alunos com deficiência. Muitas mudanças ocorreram e refletiram esses desafios de maneira

¹⁴ Os professores nomeavam esse material de “Léo”, referindo-se ao mágico que apresentava as lições da cartilha.

significativa na sala de aula. Parte importante dessas mudanças foi vivenciada pela pesquisadora deste estudo como professora, quando ingressou na rede em 2000.

A política educacional do município se apresentou com a proposta da *Educação Inclusiva* na vigência das três gestões. Nos documentos oficiais da Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP), era defendida uma contraposição à noção do mercado como valor supremo, por meio de um discurso que preconizava “a superação das desigualdades sociais no país, na garantia da distribuição das riquezas materiais e culturais entre seus habitantes” (PSA, 1998a, p.2). A proposta da política tinha como diretrizes a democratização do acesso e permanência, a construção da qualidade social da educação e a gestão democrática:

Acesso e Permanência: essa diretriz tem como princípio fundamental a inclusão de todos, por meio de formas democráticas de acesso à escola e garantia da sua permanência, permitindo trabalhar com as diferenças em sala de aula, como elemento de enriquecimento do processo educacional.

Qualidade da Educação: o direito à educação, como uma das condições do exercício da cidadania e do desenvolvimento econômico e social, tem relação direta com a qualidade da educação. O ponto de partida desta discussão se refere ao fato de que a educação e a cultura não podem estar subordinadas à lógica, às normas e aos interesses do mercado. A construção da qualidade deve ser o aperfeiçoamento da condição de ser humano.

Gestão Democrática: participar da escola é um direito de todos, por isso é fundamental abrir canais de participação que viabilizem um processo educativo no exercício da cidadania. Inúmeros mecanismos podem ser criados como os Conselhos de Escola, entendidos como uma medida importante que possibilita a participação da comunidade, contribuindo significativamente no processo de planejamento e no acompanhamento do trabalho realizado pela escola. (PSA, 2000, p.13-14)

Na primeira gestão, diversas revistas foram publicadas pela SEFP com o título “*Estação Gente, Educação Inclusiva*”. Independentemente da temática tratada, se proposta curricular, modalidades de ensino, formação de professores ou orientações quanto à proposta pedagógica, o que direcionava o conteúdo dessas revistas eram as diretrizes já citadas. É comum encontrar, nesses documentos, a intenção de inovar e de caminhar na contramão da lógica tradicional de ensino. O conteúdo do material é voltado antes a uma concepção político pedagógica progressista do que a uma metodologia ou uma técnica a ser seguida. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a defesa anunciada era pela escola pública de qualidade a todos, um planejamento pedagógico que levasse em conta a demanda da clientela e a

participação coletiva como algo a ser respeitado.

Todo atividade que demandava custos para as famílias dos alunos foi coibida pela SEFP. A justificava se dava pelo fato de a escola ser pública e a maioria dos alunos serem de baixa renda. Alguns professores não entendiam a iniciativa e pediam explicações sobre essa orientação. A réplica sustentava que, ao ser cobrada uma quantia, por menor que fosse, corria-se o risco de alguma criança ser excluída da atividade. As escolas deveriam evitar passeios em instituições privadas a menos que fossem justificadas no projeto pedagógico e não exigissem valores em dinheiro para a entrada dos alunos.

Como já mencionado, questões em relação à proposta pedagógica também resultaram em mudanças na rede de ensino. Sobre a inserção do construtivismo foi comum ouvir dos professores que não sabiam muito bem como proceder mediante as novas propostas da SEFP:

Logo que eles entraram (SEFP) tiveram uma ideia de não ter livro didático, tinha toda uma concepção de que professor tinha que ser pesquisador da sua prática e não sei o quê. Logo que eles fizeram isso, eu lembro que eu falava: “olha, vai ser um tiro no pé porque os professores não tinham formação, não tinham experiência pra ensino fundamental”. Foi dito e feito, entrou e ninguém sabia o que dar. (Ent_ 2)

O ensino com famílias silábicas passou a ser proibido. A alfabetização deveria ser feita por meio de textos, jamais em sílabas ou palavras descontextualizadas. Usar caneta vermelha ou marcar o caderno do aluno com “xis” eram práticas que deveriam ser banidas. Na ocasião em que a pesquisadora iniciou seu trabalho docente, já ouvira falar dessas condições, algumas das quais haviam sido proferidas em palestras pela própria Secretária da Educação¹⁵. Ao observar o caderno do aluno de uma professora veterana, pôde perceber o quão carregado de “xis” ele estava. Ao que perguntou: “Pode usar caneta vermelha?”. A resposta foi: “Eles não gostam, mas eu uso.” A fala da professora remete à teoria de Certeau (2002, p.8) ao tratar das práticas cotidianas:

Todas as práticas cotidianas se inscrevem como intervenções em um conflito permanente, e em uma relação de força. E quanto mais fraco se é, mais se deve ser malicioso. Ou seja, quanto mais fraco se é, mais necessário se torna ser inteligente [...] as práticas cotidianas são essencialmente uma maneira de lutar contra o mais forte para o contornar.

¹⁵ Na ocasião do ingresso de professores novos, a Secretária da Educação explanava sobre a política educacional da rede municipal.

A forma como os professores estavam acostumados a ensinar estava sendo questionada. Ou seja, a cultura escolar passava por um forte estremecimento. Alfabetizar pelo método fônico, fazer uso do caderno de caligrafia e do mimeógrafo eram práticas terminantemente criticadas. Os planejamentos bimestrais não deveriam conter a palavra “conteúdo”, e durante um período o termo foi considerado como ultraje ao ensino andreense, tal como pode-se ver no excerto seguinte:

Quando eu entrei percebi que havia uma preocupação de trabalhar muitos valores com a criança. Não a questão do conteúdo. Lembro que uma vez fiz o planejamento na escola e coloquei “conteúdos” e uma colega me avisou: tire essa palavra daí e coloque “atividades propostas” e eu tirei, mas não mudei nada, só tirei a palavra “conteúdo”. Então tinham algumas coisas que não podiam ser faladas e colocadas. A questão do construtivismo, nada de trabalhar com o tradicional! O professor que trabalhava assim era tachado porque não podia trabalhar com o ba/be/bi/bo/bu de jeito nenhum! Pra mim, isso não foi difícil, porque o que eu aprendi no magistério já não era mais esse método tradicional. (Ent_3)

Além de questões ligadas ao ensino, havia uma defesa de como deveria ser a relação entre os alunos. Tinham que trabalhar em grupo, de modo que carteiras separadas, uma atrás da outra, não era prática bem-vinda:

E veio também a questão das duplas, porque teve uma época aqui na rede, que se entrassem na sala e as carteiras estivessem individuais você era a pior professora da escola, não podia, tinha que ser **dupla**, porque naquela época a gente não tinha consciência, e quando a Assistente Pedagógica entrava na minha sala e tivesse individual, ela queria saber por que estava daquele jeito. (Ent_3, **grifos da professora**)

A professora que trabalhava com artes, teatro, jogos, pesquisa, atividades extrassala e realizava debates e rodas de conversa com seus alunos era aclamada pela Assistente Pedagógica. Questões ligadas aos valores sociais e à participação discente estavam no auge naquele período:

[...] os alunos tinham que ser ‘bonzinhos’, eles tinham que respeitar o colega... não tinha uma preocupação de conhecimento mesmo, pelo menos o que eu percebi aqui. A preocupação era: respeitar o amigo, brincar, ser cidadão crítico [...]. (Ent_3)

A proposição da política educacional abrigava uma contradição no sentido da gestão democrática. Parte importante dos professores não a via como democrática e nomeiam aquele momento histórico como a “era do proibido”. Muito daquilo que estavam habituados não podiam mais fazer. A pesquisadora naquele período era aluna no curso de Pedagogia da

Fundação Santo André e sempre participava, seja pelo curso ou por iniciativa da própria SEFP, de congressos educacionais por todo o país. Por intermédio de uma formação contínua foi compreendendo a lógica da avaliação, a importância de uma gestão democrática entre os sujeitos na escola e a relevância da alfabetização contextualizada. Ou seja, a proposta tinha pertinência, porém, demandava maturidade e muito investimento, sobretudo na formação de seus professores. O que vale questionar é: o que se coloca de inovador ao se negar o velho? Muitas dessas exigências acabaram trazendo distorções no modo de como operar na prática.

Sobre uma formação que auxiliasse nos desafios da nova proposta educacional, há quem diga que:

Essas questões todas sobre alfabetizar com textos, ser multidisciplinar, transdisciplinar, acho que a gente foi aprendendo com o tempo. Pra quem buscava formação e queria estudar e discutir até que conseguiam entender. Não foi pra todo mundo. Foi pra quem quis. Falo de mim e do grupo que convivi. (Ent_4)

Uma professora que trabalhou como Diretora de Unidade Escolar cita que, apesar de boa parte dos professores não estarem preparados para aquele tipo de mudança, a abertura proporcionada ao profissional foi muito importante. Sobretudo a aquele que não estava arraigado em práticas conservadoras:

O que me apaixonou muito foi essa coragem de inovar, de estar à frente. Apesar da proposta educacional ser antiga, a inovação estava em pôr em prática. Todo mundo sabia das vantagens na teoria, quando se estudava, mas na hora de jogar numa rede, eu achei que foi de muita coragem da parte deles, principalmente o fato de não deixar usar nenhum material estruturado. Foi de uma coragem, de uma credibilidade incrível no professor! (Ent_2)

Apesar da fala acima fazer menção à credibilidade no professor, havia um cerceamento da prática que era observado pela coordenação pedagógica em sala de aula:

[...] tinha muito também de entrar na sala, não se apresentar, assistir sua aula, fazer o registro, tudo muito burocrático, entregava e tinha que assinar ali na hora e ia embora... não tinha uma devolutiva! Era só uma observação da aula. Era um recorte da sua prática, porque aquilo não quer dizer o que você é. Observar por alguns momentos não quer dizer que você conhece o professor e qual a didática que ele usa! (Ent_3)

Em diálogo com uma das Diretoras de Unidade Escolar, foi possível saber sua opinião a respeito de como trabalhar na rede municipal em Santo André. Para ela, essa experiência sempre significou viver em constante mudança. Quando se acostumava com uma demanda,

logo outra era apresentada. Zona de conforto definitivamente não era o modo de operar na visão desta profissional, que procurava sempre colocar em prática o que era exigido pelo sistema de ensino, mesmo que lhe causasse muitos conflitos. Comentava que estar à frente de um grupo de professores e ser porta-voz da SEFP representavam uma grande responsabilidade.

Com relação ao atendimento dos alunos com deficiência, os primeiros anos dessa prática não constituíram tarefa simples aos profissionais da educação do município. Em dez anos o número de atendidos saltou de 80 para 800 alunos, aproximadamente. Enquanto a média nacional de inclusão de crianças com deficiência na escola pública era de 0,6%, no início de 2007, em Santo André essa inclusão chegou a atingir 2,8% no mesmo período (PSA, 2008a, p.10). Com o passar dos anos percebeu-se uma melhora significativa na inclusão destas crianças. Investimentos como assessoria e formação permanente aos professores e familiares, parcerias com a área da saúde, transporte gratuito na locomoção dos alunos para a realização de consultas, doação de equipamentos como cadeira de rodas e aparelhos auditivos e reforma dos prédios para maior acessibilidade, foram medidas que fortaleceram essa iniciativa. Quando a SEFP decidiu atender a esses alunos, muita resistência foi encontrada. Era comum ouvir o professor verbalizar suas fragilidades e medos diante do novo desafio: “Vou incluir um, e o que faço com os outros trinta?” (R.A, 03/01). Nos últimos quatro anos essa preocupação quase se dissipou. Era muito raro ouvir alguma contrariedade docente ao saber que um aluno com deficiência seria matriculado.

O Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) era responsável em acompanhar as crianças com deficiência. O mesmo estava ligado à Gerência de Educação Inclusiva. As reuniões do Conselho de Classe eram constantemente frequentadas pelas Professoras Assessoras de Educação Inclusiva¹⁶ (PAEI), que personificavam a presença do CADE nas escolas. As PAEI eram responsáveis por assessorar os professores e as famílias no acompanhamento dos alunos com deficiência.

Muitos encaminhamentos das crianças com dificuldades eram remetidos ao CADE. Houve situações em que as PAEI se propuseram a acompanhar alunos com dificuldade e que

¹⁶ Todas as PAEI eram do sexo feminino, por isso são nomeadas “professoras” e não professores, como se observa no masculino genérico.

não tinham diagnóstico de deficiência. Nesse caso, a demanda se avolumou de tal forma que, lidar com os vieses da deficiência, somados aos alunos do Conselho, tornou-se tarefa ingerenciável. O CADE se posicionou, deixando claro que o foco estaria nos alunos com deficiência somente.

Em 2007, em parceria com uma universidade de medicina da região que já acompanhava os alunos com deficiência, passou também a investigar casos de alunos com dificuldade de aprendizagem. Como a demanda era muito intensa, a prioridade foi dada a algumas escolas que deveriam encaminhar os casos mais graves. Depois de um período de investigação com esses alunos, a Gerência de Educação Inclusiva fez saber, em reunião com os Diretores de Unidade Escolar e Assistentes Pedagógicos, que oitenta por cento dos alunos encaminhados, em média, não tinham nenhum tipo de deficiência. A constatação médica não foi muito diferente daquilo que a escola já sabia: as crianças apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem e eram socialmente carentes.

Ter alunos com deficiência no âmbito escolar foi importante por vários motivos. Primeiro, pelo direito de cursar a escola regular. Segundo, porque trouxe mais problematizações a respeito da aprendizagem. Guardadas as devidas proporções, o diagnóstico médico justifica a não-aprendizagem do aluno com deficiência. E os outros? Por que não aprendem? Sem contar que alguns alunos com deficiência superavam visivelmente aqueles que não tinham nenhum diagnóstico. Mesmo que timidamente, a escola se viu obrigada, em algum momento, a perceber que cada criança tem uma individualidade, uma história, um jeito de ser, independentemente do rótulo que pode ser-lhe atribuído:

A gente enxergava que outras crianças que estavam ali e eram vistas como normais, muito entre aspas esse normal, eram aquelas que muitas vezes precisavam também da dedicação do professor, de um cuidado, de uma observação [...]. A Educação Inclusiva diante de tudo isso talvez fosse cuidar para que todos os alunos [...] fossem atendidos dentro de suas necessidades, porque todo mundo tem necessidades diferentes, não só os deficientes.
(Ent_1)

Os documentos oficiais da rede de ensino remetem à Educação Inclusiva como algo maior que abrangia a todo o alunado:

[...] nosso compromisso se mantém com o que temos afirmado quanto à urgência da inclusão social enquanto uma das referências estruturantes de nossa política. Sabemos que conceber a gestão da política educacional nessas

bases não é simples nem fácil, mas é indiscutivelmente o caminho, a nosso ver, mais responsável e coerente [...]. (PSA, 1998a, p.1)

Apesar da abrangência da Educação Inclusiva enfatizada no discurso, a SEFP sustentava uma Gerência da Educação Inclusiva que cuidava especificamente de alunos com deficiência. Isso não seria uma contradição?

De acordo com Stephen Ball (*apud* Mainardes, 2007), na perspectiva do ciclo de políticas, existem duas vertentes que o permeia: a política como texto e a política como discurso. Para o autor, a política como texto é aquela que chega à escola carregada de uma história representacional e interpretacional e abriga uma série de divergências, contradições e omissões. O discurso, como se sabe, parte de um conceito central na teoria de Foucault, inclusive quando defende que o mesmo não se limita à linguagem. Incorporam significados e usam de proposições e palavras em que certas possibilidades de pensamento são construídas, estabelecendo um limite sobre o que é possível pensar. Para ele, a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso. Ainda segundo Foucault, os discursos sempre caminham atrelados à história, ao poder e aos interesses diversos, delimitando muito bem o que pode ser dito e pensado, quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.

Ainda sobre a influência da política educacional no município, faz-se importante citar a participação da SEFP, sobretudo na primeira gestão, em problemas que algumas unidades enfrentavam. Houve momentos em que a Secretária da Educação e as Gerentes compareciam à escola para tratar de questões pontuais. Como a discussão central desta pesquisa dialoga com o aluno com dificuldades é importante citar dois casos em que houve interferência da SEFP. Um deles aconteceu em uma escola de periferia, onde havia o caso de um aluno com o qual ninguém conseguia lidar. Percebia-se total ausência de regras, agressão com os colegas e até com a professora. Diferentes estratégias foram acionadas para dar conta deste caso: reuniões do Conselho de Escola com a Gerência de Ensino Fundamental, participação do Conselho Tutelar na relação com a família, mudança do horário de trabalho da professora para adequar às necessidades do aluno entre outras alternativas.

O segundo exemplo é citado por uma das professoras entrevistadas em seu primeiro ano na docência:

Eu peguei um aluno com problema de comportamento grave, fui parar na Prefeitura porque eu não sabia o que fazer com o menino, então chamei a

diretora e falei sobre ele. Fomos descobrindo porque ele era daquele jeito, veio a questão familiar e toda aquela estrutura. Lembro de pessoas da Secretaria, a Branca¹⁷ que foi à escola conversar comigo, conversou com a mãe e começou a movimentar as coisas, fazer palestras, “vamos fazer as coisas tal”, bacana, todo mundo tem que se envolver! (Ent_3)

A professora relata que a presença de profissionais da SEFP na escola discutindo caminhos em relação ao seu problema teve abrangência formativa em sua vida profissional:

No começo eu levei um susto, porque ele chegava e começava a falar sobre a vivência dele. E uma coisa eu aprendi com a Gerente do Infantil, que a partir do momento que você suspeita de alguma coisa você tem que denunciar, porque quem vai investigar se isso é verdade ou não é o Conselho Tutelar, são os órgãos competentes, se você desconfia por algum motivo, tem que fazer a denúncia, caso contrário acaba cúmplice e pode evitar coisas, como também pode ir lá e ver que não é nada disso. (Ent_3)

Ao pedir que discorressem sobre os recursos pedagógicos que a SEFP tornava disponíveis, as entrevistadas mencionaram um aprimoramento da estrutura para o desenvolvimento do trabalho pedagógico ao longo do tempo. Um fator de grande contribuição neste sentido foi a descentralização das verbas. Na última gestão, as escolas puderam gerir seus recursos por meio de um convênio entre Governo Federal, município e Conselho de Escola:

Acho que a descentralização dos recursos, do convênio que foi feito entre a Prefeitura e as escolas foi uma possibilidade de organizarem melhor os espaços. De reorganizarem o trabalho em ciclos. O investimento que a gente teve em compra de material, de brinquedos, o que tinha de brinquedos nas escolas, material bom, de primeira qualidade, atlas, CD, DVD, globo, corpo humano... Eu acho que toda essa estrutura de material junto com esta descentralização de recursos [...] eu acho que ajudou. (Ent_5)

O Conselho de Escola seria o órgão máximo a decidir sobre a compra de materiais de consumo e bens permanentes sem intermediações com a SEFP. Essa iniciativa dialogava com a diretriz Gestão Democrática e trouxe outras possibilidades ao trabalho com as crianças:

A rede é rica, não teve uma coisa na minha gestão como Diretora que as professoras pediram que nós não tivéssemos disponibilizado para elas [...] tinha uma biblioteca com todos os materiais, com muitos livros, vídeos, tudo que elas pensavam em material pedagógico dava-se um jeito para ter, tudo,

¹⁷Maria Auxiliadora Elias, a Branca, era uma das responsáveis pelo Projeto “Pela Vida, Não à Violência”. Esse projeto objetivava discutir com as escolas aspectos que envolviam a violência, visando instaurar uma cultura de paz por meio da participação de toda a comunidade.

tudo [...] Tem muita escola particular que não chega aos pés de uma escola pública como aquela: laboratório de informática, tantos espaços, sala de vídeo, sala de projeção com televisão [...] data show, máquina fotográfica, filmadora, todos os tipos de papéis, materiais para os alunos [...] então não é por falta de recurso que não se dava uma boa aula, não é. (Ent_2)

A descentralização de recursos, por si só, não é suficiente para melhorar as condições do trabalho pedagógico. A questão está intimamente ligada à capacidade da coordenação da escola (Diretor e Assistente Pedagógico) no levantamento das reais necessidades para assim transformá-las em possibilidades. A questão passa por outro crivo, que é a maneira como o professor lida com estas possibilidades. Discutir sobre recurso não é o foco deste trabalho, porém, faz-se relevante mencionar sua viabilidade ou não numa rede de ensino. De alguma maneira, todas essas vertentes dialogam direta ao indiretamente no trato com o aluno em situação de fracasso escolar, que é o objetivo principal desta pesquisa.

3.1. Os movimentos de reorientação curricular

Sobre a reorientação curricular, três movimentos aconteceram, um em cada uma das três gestões, com enfoques e estratégias diferenciadas, tanto em relação ao conteúdo, como na forma de participação do quadro docente.



Figura 04: Capa da publicação “Caderno de Formação – Número 1” (1997-2000)

O primeiro ocorreu em 1998 e a concepção de currículo escolar denotava uma negação do ensino como algo estático: “não estabeleceremos um programa porque isto asfixiaria a realidade viva numa armadura rígida, impediria o jorrar do imprevisível, e fixaria o futuro nos limites do nosso espírito” (PSA, 1998a, p.1). A base do trabalho pedagógico teria de partir do diagnóstico da comunidade e caminhar rumo aos conhecimentos socialmente construídos nas ciências, nas artes e na filosofia. Nesta mesma época, em âmbito nacional, estavam em evidência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A SEFP não aprovava o uso desses Parâmetros, por duas razões: pelo motivo de não considerarem as diversidades regionais do país, e estarem subordinados à lógica do mercado (PSA, 1998a). Defendia o ensino construtivista e fazia crítica ao trabalho firmado nos conteúdos:

[...] o conceito de currículo com o qual trabalhamos não se reduz à organização de um elenco de conteúdos. Ele significa o conjunto de ações educativas voltadas para a construção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam a aprendizagem e a construção de conhecimento. (PSA, 1998a, p.16)

Como produto desta discussão foi publicado o Caderno de Formação 1 (Figura 4). Os textos ali presentes foram escritos por “assessores da equipe multidisciplinar nos diferentes campos do conhecimento¹⁸: Filosofia, Língua Portuguesa, Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Geografia, Ciências e História”. (PSA, 1999, p.8). Esses assessores foram os responsáveis pela formação dos professores naquele período. A SEFP tinha como objetivo lançar um segundo Caderno de Formação, porém outras prioridades surgiram ao longo do tempo, e a publicação do mesmo terminou por não ocorrer. Esse Caderno e as formações com a equipe multidisciplinar foram ações oferecidas pela SEFP para instrumentalizar o professor na proposta curricular. A participação docente nessas formações acontecia em número reduzido. Era comum ouvir professores reclamando da falta de disponibilidade para participar dos cursos. Estes geralmente ocorriam aos sábados, pela manhã ou tarde. O motivo da não participação segundo os professores era porque os sábados eram dedicados à família e os outros períodos disponíveis à formação, eles estavam em exercício na sala de aula.

¹⁸ O trabalho pedagógico dividido por áreas do conhecimento era algo bastante criticado na ocasião, de modo que o Caderno de Formação Número 1 trazia somente o termo “campo do conhecimento”.



Figura 05: Capa da publicação “Bases para a Construção de um projeto político pedagógico na rede municipal de ensino de Santo André” (2001-2004)

O segundo movimento curricular, elaborado no período de 2003 a 2004, nomeado “Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Santo André”, foi resultado de uma discussão de um ano e meio e contou com a participação de todos os professores da rede. Na ocasião, foi solicitado aos mesmos que definissem o que entendiam por **ciclos, formação de professores, currículo e inclusão**. Este documento defendia que não seriam dados modelos ou lista de conteúdos a serem seguidos:

Queremos que esse documento seja uma espécie de carta de princípios, uma cartografia, do estado atual do Programa de Educação Inclusiva da Rede Pública Municipal de Santo André [...] um conjunto de traços, linhas, direções, sentidos, um mapa em movimento da nossa vida nas classes, escolas, creches [...]. Não queremos estabelecer diretrizes curriculares, listas de conteúdos ou modelo de como dar aulas [...] em lugar de modelos um bom estudo sobre modalidades de aprendizagem e metodologias de ensino que deem conta de subsidiar o trabalho inclusivo que pretendemos. (PSA, 2004a, p.2)

A discussão curricular se posicionava contrária à política de supressão das desigualdades, pois preconizava que isso poderia gerar uma onda de homogeneização: “... não somos iguais, por consequência, não podemos ser tratados como iguais, ou pelo menos, não é tratando a todos como iguais que fazemos a inclusão.” (PSA, 2004a, p.4)

A questão central nesse documento discutia e justificava o porquê dos ciclos, algo que até então não havia sido problematizado na rede de ensino, com seus integrantes:

Quando eu trabalhava como professora em 98, os ciclos não tiveram diferença nenhuma, eu estava em série ainda. A mudança foi só na nomenclatura porque na prática não teve diferença. Eu fui entender o que era ciclo com o Marcos Villela¹⁹ quando ele começou a discussão com a gente em 2003. (Ent_2)

Na ocasião da publicação desse documento, os professores ainda tinham como expectativa, receber uma orientação didática que direcionasse melhor o trabalho pedagógico. O documento por sua vez discutia mais a concepção pedagógica que uma lista de conteúdos a ser ensinados. Os objetivos eram:

Desenhar indicadores a partir da e para a prática pedagógica, princípios que orientem a discussão de critérios e estratégias de seleção e articulação de conteúdos [...] que sirva de referência e que dê conta de subsidiar o trabalho inclusivo que pretendemos; precisamos fortalecer nossas concepções sobre avaliação; entender melhor essa escola sem séries que funciona em ciclos plurianuais. Queremos ter em mãos um documento que funcione como um dispositivo de apoio para cada professor, cada escola, cada setor, cada membro da comunidade [...] que sirva de marco para esta nossa época e que sirva de ponto de partida para nossos outros movimentos. (PSA, 2004a, p.2)

Foi nesse contexto que a discussão sobre currículo passou e ter um foco mais significativo. Com a defesa do ensino construtivista tão fortemente defendido desde 1997, os professores entendiam que, ao fazerem menção sobre o que ensinar, poderiam ser tachados de conteudistas: “a intenção de iniciar essa discussão é ótima, principalmente porque expressões como parâmetros curriculares ou conteúdos programáticos eram considerados hereges.” (RE, 07/03). Os PCN, criticados até então, passaram a ser vistos de maneira investigativa nesse documento:

Os PCN, com toda a polêmica possível é um parâmetro [...] que existe para ser discutido e problematizado e não para ser aceito e implementado ou rejeitado e recusado. Além disso, não podemos perder o bom senso de considerar que os objetivos estabelecidos para os Ciclos induzem a uma lista de conteúdos. (PSA, 2004a. p.5)

Esse segundo movimento de reorientação curricular resgatou dos Planos Escolares de cada escola, tudo o que as mesmas entendiam por conteúdo e os publicou na íntegra, suprimindo apenas as repetições. Fica visível a mistura de objetivos com conteúdos e metodologia. O curioso foi constatar que grande parte do que constava nestes Planos tinha

¹⁹ Marcos Villela Pereira foi Diretor do Departamento de Educação Infantil e Fundamental nos anos de 2003 e 2004. Foi um dos responsáveis coordenação e discussão sobre ciclos e pela publicação do documento *Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santo André*.

como origem o que traziam os livros didáticos e os PCN, ou seja, impossível ignorar a força dos conhecimentos institucionalizados. O texto do documento trazia a obviedade de percorrê-los, dando ênfase a um necessário cuidado: “o jeito de trabalhá-los é que vai fazer a diferença.” (PSA, 2004a, p.5)

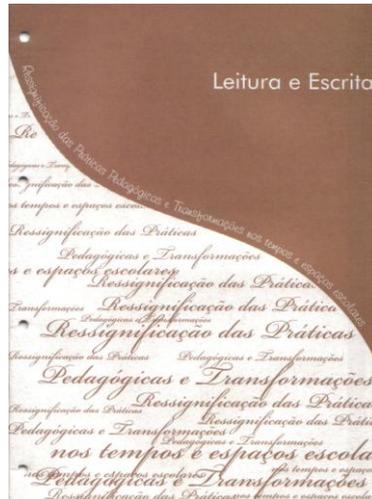


Figura 05 – Capa da publicação “Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares” (2005-2008)

O terceiro movimento de reorientação curricular ocorreu de 2006 a 2008 e foi nomeado “Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares”. A organização curricular emergiu principalmente para abranger a continuidade educativa do zero aos dez anos de idade:

[...] pretendemos minimizar a ruptura entre o trabalho da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Desse modo, a Rede sentiu-se estimulada a definir os conteúdos considerados essenciais para o trabalho na continuidade educativa. (PSA, 2008b, p.11)

A partir de janeiro de 2008, encontros mensais foram organizados com o objetivo de “problematizar, refletir e sistematizar as discussões sobre conteúdo, planejamento, registro e avaliação.” (PSA, 2008b, p.12)

No final do corrente ano, como resultado de toda essa discussão, foram publicados doze Conteúdos-Linguagem²⁰. São eles: *Artes, Jogos e Brincadeiras, Pesquisa, Tempos e Espaços, Matemática, Saúde, Roda de Conversa, Mundo Físico e Natural, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, Leitura e Escrita, Linguagem Corporal e Mundo Social e Cultural*.

Em relação aos Conteúdos-Linguagem, era comum observar os profissionais da educação pesquisarem em livros didáticos, internet, parâmetros curriculares nacionais de outros estados e de outros municípios, dentre outras fontes. Essa movimentação deixou claro que o receio de usar a palavra conteúdo presente na primeira gestão já não fazia mais sentido:

A questão dos conteúdos passou a ser vista de uma forma mais natural, não era mais proibido. Percebi que o professor tinha mais liberdade para fazer o planejamento [...] começou a se ter uma preocupação maior com o que eu estava ensinando, com o que a criança tinha que aprender. Diferente de quando eu entrei, era tudo muito novo, eles tinham assumido o Ensino Fundamental ... muito novo. (Ent_3)

Um fator importante que impulsionou a readequação e a delimitação da proposta curricular partiu das dificuldades que os alunos do Ensino Fundamental começaram a apresentar. Antes do atendimento dessa modalidade, o município atendia somente a Educação Infantil. A partir do momento em que as crianças permaneceram na própria rede, algumas deficiências no ensino começaram a aparecer: “com o Fundamental começamos a perceber que as crianças chegavam lá e não sabiam nada...” (Ent_4)

Essas questões revelam que não há linearidade, tampouco pensamento único nas formas de gerir uma política pública. Como bem afirma Mainardes (2007, p.37), “as políticas são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua formulação envolve intenções e negociações diversas [...] que podem ou não ser legitimadas, dependendo do lugar e de quem fala.” Parte do que o autor fala dialoga com a experiência de Santo André que, mesmo pertencendo ao mesmo partido político, sofreu muitas variações ao longo dos anos.

²⁰ Segundo Gabriel Junqueira Filho, assessor que coordenou esse trabalho, conteúdos ou objetos de conhecimento são todos os elementos da natureza e da cultura que podem ser aprendido. Linguagem é um conceito apoiado por Charles Sanders Peirce, que defende que tudo o que existe é linguagem, e cada uma tem sua estrutura e regras de funcionamento. Assim, a partir dessa concepção, a rede nomeia os conteúdos de Conteúdos-Linguagem.

3.2. As ações da Secretaria de Educação e Formação Profissional

Em relação à elaboração da proposta pedagógica, a LDB nº 9.394/96, em seus artigos n.14 e n. 15, já atribuía, à escola, a liberdade e responsabilidade de elaborar suas ações nas questões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder às demandas da sociedade. Para esse fim, a SEFP previa determinados dias para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Esses projetos eram homologados e acompanhados pelas Coordenadoras de Serviço Educacional²¹. As partes que compunham os PPP eram: caracterização, objetivos e ações para o usuários (pais e alunos), professores, funcionários, Conselho de Escola e Conselho Mirim.

Colegiados como os Conselhos de Escola, foram criados para gerir as unidades escolares. Em diversas publicações da SEFP, o Conselho de Escola aparece como um órgão máximo, consultivo e deliberativo. A ele cabia a função de elaborar um plano para cada escola, no qual deveria especificar os principais problemas, os objetivos e estratégias para sua superação.

Em relação à formação dos professores nos moldes do que previa a LDB/96, art.62, no ano de 2002, aos professores ainda não graduados, foi oferecido o “Curso Especial de Formação Pedagógica Superior”, em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ainda em 2002, aos já graduados foi promovido o Curso de Especialização, em nível de pós-graduação, ministrado pela Universidade de São Paulo, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Outras propostas em relação à formação docente foram desenhadas ao longo desses doze anos. Questões relacionadas ao ensino das áreas do conhecimento, currículo, gestão democrática, alfabetização, entre outras, sofreram diversas mudanças tanto em relação ao tempo de formação como nas condições objetivas em sua oferta. Uma proposta de formação em horário de trabalho ocorreu em 2004 com o ingresso das Professoras de Apoio a Formação (PAF). A iniciativa durou aproximadamente um ano, mas teve que ser readequada por motivo da falta de professores efetivos em sala de aula. A partir de 2005 deu-se uma grande

²¹ Até o ano de 2004, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) eram homologados pela Secretaria Estadual de Educação. A partir de 2005, quando a rede tornou-se sistema de ensino, os PPP passaram a ser homologados pelas Coordenadoras de Serviços Educacionais.

movimentação na rede, para propiciar o curso denominado “*Ação Escrita*”²². Como esse curso não ocorreu em horário de trabalho, os professores recebiam um pagamento proporcional ao trabalho em sala de aula. A adesão foi quase total por parte dos docentes do primeiro ciclo, público-alvo para o mesmo. De acordo com os dados observados nos registros das escolas e nos relatos das entrevistas, tal curso, promoveu mudanças significativas na prática pedagógica da rede de ensino.

²² O curso *Ação Escrita* faz parte de um desdobramento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do Ministério da Educação (Governo Federal). O objetivo do curso foi formar prioritariamente os professores do 1º ciclo (alunos de seis, sete e oito anos). A atuação do mesmo envolveu uma Assessoria especializada em alfabetização que formou as Assistentes Pedagógicas, as quais, por sua vez, promoveram a formação aos professores.

4. EDUCAÇÃO PARA TODOS NOS CENÁRIOS NACIONAL E INTERNACIONAL

Ao investigar o tratamento direcionado aos alunos em situação de fracasso escolar, este estudo vai além do ingresso na escola e procura problematizar como se dá a permanência do mesmo neste espaço. O acesso à educação precede a permanência na escola. Assim, considera-se importante destacar alguns documentos institucionais, de cunho oficial, nacional e internacional, compartilhados por organizações vinculadas direta ou indiretamente ao tema da educação para todos.

Um dos documentos oficiais foi a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a qual defendia uma instrução que orientasse o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o fortalecimento ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Apesar de usar o termo “instrução” e não “educação”, esse documento de amplitude universal apontava para o acesso e a aprendizagem de todos. Outros documentos oficiais e legais produzidos após essa Declaração foram firmados com o objetivo de validar tais intenções.

A *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 1988, após um longo período de ditadura, idealizava aumentar as possibilidades democráticas do país na construção de uma sociedade livre capaz de erradicar a pobreza e a marginalidade na redução das desigualdades sociais. A educação foi firmada como direito de todos e dever do Estado e da família. Como afirmado por Oliveira (1999), pela primeira vez na história Constitucional brasileira explicitava-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação. A Constituição afirmava a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental aos alunos com idade entre 7 e 14 anos e progressiva extensão deste direito no ensino médio.

Outra legislação importante no cenário educacional foi a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96, (LDB/96), a qual instituiu a Década da Educação com afirmações de direitos em relação ao acesso e permanência dos alunos, à gestão democrática e à qualidade da educação. Nessa Lei, o Estado se posicionou de maneira mais enfática na distribuição de verbas para os Estados e Municípios, centrando muito de suas ações no estabelecimento de metas e na avaliação.

Em âmbito internacional, pode-se citar a *Declaração Mundial de Educação Para Todos*, resultante de uma conferência mundial em 1990, em Jontiem, Tailândia. Essa Conferência e o documento que dela resultou vieram a detalhar o ideário proposto quarenta anos antes, pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ao estabelecer princípios para a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica. Seu artigo 1º, defende a educação como o caminho para que toda pessoa possa desenvolver suas potencialidades, ter acesso à informação e ao conhecimento e firmar atitudes em prol do bem comum.

A *Declaração de Salamanca*, firmada em 1994, nasce da Conferência Mundial de Educação Especial e, apesar de tratar especificamente do direito ao acesso, nas salas regulares, das pessoas com deficiência, desencadeia uma importante discussão, ao estabelecer que a diferença é própria do ser humano, e que nenhuma pessoa deve sofrer preconceito por ser entendida como diferente. Ao indicar a adequação de todos os sistemas para se tornarem preparados a incluir as diferenças, a *Declaração de Salamanca* acaba por promover uma mudança de paradigma quanto ao atendimento educacional ao defender que é a escola que deve se adequar ao aluno, e não o inverso. De acordo com Garcez (2004), essa Declaração constitui um marco importante, pois caminha no sentido contrário ao da classificação e patologização dos sujeitos, apresentando, como desafios, critérios flexíveis que possam ser utilizados na avaliação do aluno, com objetivos a serem alcançados processualmente.

A *Declaração de Nova Delhi* (1993) firmou o compromisso de melhorar a educação nos países em desenvolvimento, convocando colaboradores internacionais para aumentar o esforço na ampliação das capacidades desses países. A meta era que até o ano 2000 fosse garantida uma vaga a toda criança, como também ao jovem e ao adulto que não tivessem terminado as etapas na educação básica.

O *Marco de Ação de Dakar* citava já em 2000 que pairava a problemática de mais de 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, além de uma média de 880 milhões de adultos analfabetos. Os principais compromissos a serem atingidos diziam respeito à expansão, à melhoria e ao cuidado na educação da criança pequena, em especial as mais vulneráveis e em maior desvantagem. Objetivava melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, assegurando a excelência para todos, de forma a garantir a alfabetização, a matemática e as habilidades essenciais à vida. Entre as ações para obter os resultados, citava a

criação de ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, de forma a propiciar a excelência na aprendizagem dos sujeitos.

Apesar de vários governos brasileiros terem se debruçado sobre as questões da educação de qualidade para todos, sabemos que esse objetivo ainda está longe de se concretizar. A taxa de analfabetismo do país atinge um contingente da ordem de 14,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, o que corresponde a uma taxa de 10% da população (IBGE, 2008). Entre os 129 países avaliados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil ocupa a 76ª posição no que se refere às condições oferecidas na educação básica. Os dados revelam que, em 2005, das crianças de até 3 anos de idade entre os 20% mais pobres, somente 8,6% estavam em creches, já entre os 20% mais ricos, esse percentual era de 27,6%. Na faixa etária de 4 a 5 anos, os percentuais eram de 52,2% e 85,7 respectivamente.²³

Não se ignora a necessidade do acesso à escola, porém, há uma grande complexidade que vai além da garantia da vaga, e está atrelada à qualidade da educação em assegurar que todos os sujeitos que estão na escola possam aprender. Muitas dessas legislações que defendem a educação para todos se contradizem quando estão imersas no contexto da globalização, atendendo às exigências do mercado capitalista que é, em si, excludente. (Garcez, 2004)

Os dados relatados acima revelam o *deficit* na educação acumulado no decorrer da história brasileira. É inegável que muitas das proposições legais preconizadas continuam necessitando de transformações no âmbito educacional. De nada resolve um país contar com uma legislação avançada, de um lado, e dados que comprovam as grandes desigualdades sociais, de outro. Além do acesso, é necessário haver significativas mudanças sociais e econômicas para que os alunos permaneçam na escola com a qualidade que lhes é prevista em lei, como direito.

²³ www.institutopnbe.org.br. Dados coletados em: <www.institutopnbe.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2009.

5. FRACASSO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: NOTAS SOBRE OS CICLOS, A SÉRIE E A PROGRESSÃO CONTINUADA

Após a LDB nº 9.394/96, ficou a cargo dos sistemas educacionais optarem pela sua forma de organização escolar. O artigo 23 desta mesma lei estabelece que a educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não-seriados, dentre outras modalidades. Quando se trata de ciclos, diferentes nomenclaturas lhes são atribuídas: ciclos plurianuais, ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e outras designações. É necessário levar em conta que esses modelos “propõem uma ruptura mais radical com as práticas de reprovação e procuram introduzir simultaneamente mudanças significativas no currículo, nas orientações metodológicas, na avaliação, na formação de professores entre outros”, tal como observado por Mainardes (2009, p.9). Os ciclos estão intimamente ligados à política e variam segundo a concepção adotada pelas diferentes redes de ensino que podem ser mais conservadoras ou mais progressistas. Suas delimitações dependem de uma série de condições. Segundo esse autor:

As decisões acerca do modelo de ciclo, profundidade e abrangência das mudanças propostas dependem de vários fatores, como as concepções de Estado e de política educacional que orienta os mandatos, a arquitetura político-partidária, a infraestrutura, os recursos financeiros disponíveis e as políticas educacionais já implementadas na rede. Essas decisões estão sujeitas às discontinuidades do processo político, principalmente na mudança de uma gestão para outra, como o retorno à seriação ou adaptações mais ou menos superficiais na política de implementação. (p.9)

Ao optar-se por essa forma de organização, a escola, sofre algum impacto, por menor que seja. A influência mínima que pode ocasionar é diminuir os casos de reprovação escolar, numa tentativa de corrigir o fluxo dos alunos. A cultura escolar que se construiu ao longo da história da escola como instituição social traz dificuldades para que sejam aceitas novas formas de organizá-la. A adoção de formar alunos que não sejam por etapas anuais²⁴, com ênfase na reprovação, é sempre acompanhada de muitas resistências, medos e dúvidas por

²⁴ Entende-se por etapas anuais cada série seguida por uma determinada idade. Exemplo: 1ª série, 7 anos; 2ª série, 8 anos, 3ª série, 9 anos e assim sucessivamente. Com o a adesão do ensino fundamental de nove anos, lê-se, 1ª série, segundo ano do Ensino Fundamental.

parte dos pais, professores e outros sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Apesar de a reprovação constituir-se, muitas vezes, como um dispositivo questionável, sua presença é muito forte na esfera educacional.

De acordo com Paro (2001), são as condições internas e externas que contribuem à negação da aprovação. As causas provêm de crenças, valores, hábitos, experiências individuais, condições materiais de funcionamento da instituição e do sistema de ensino, dentre outros fatores. Há também a dificuldade dos sujeitos em desvincular o ato de aprender dos mecanismos que levam a essa possibilidade. “A maior ou menor propensão para a resistência à aprovação é sensível à forma mais ou menos adequada das condições de trabalho da escola e ao modo como ela se encontra organizada.” (p.98)

Na discussão sobre os ciclos, são diversos os seus modos de operar na prática. Mencionam-se como exemplo as definições de Perrenoud (2004) quando problematiza as questões concernentes aos ciclos plurianuais. Para o sociólogo, esse regime transita entre dois pólos: o conservador e o inovador. O primeiro seria aquele em que nenhuma mudança consistente é feita. O tempo é alargado, não se utilizando da reprovação anual, porém, nenhuma alteração na organização do trabalho ou nas práticas de ensino ocorre. O pólo inovador promove profundas mudanças e encaixa-se numa pedagogia diferenciada, em que os alunos têm a oportunidade de vivenciar mais de uma forma de serem agrupados, seja pela proximidade de saberes, pela idade e/ou por critérios diversificados, como interesses, projetos e outros.

Os ciclos, na perspectiva inovadora, inserem o aluno numa dada situação de aprendizagem em que a mesma é sempre adaptada ao seu nível. Nem tão acima que não possa realizá-la, nem tão abaixo que não possa transpô-la. De tão desafiante a proposta, o próprio teórico que a descreve declara não tê-la observado em sua totalidade na prática, o que não impede de partir em sua defesa, sobretudo pela possibilidade que enseja aos alunos que enfrentam situações de fracasso. Declara Perrenoud (2004) ser essa uma das maneiras de evitá-lo, ou pelo menos diminuí-lo consideravelmente.

Para o mesmo autor, os ciclos não se justificam para crianças e adolescentes que aprendem e avançam em qualquer regime pedagógico. Há de se convir que esses alunos são os que compõem o menor número da parcela dos estudantes, pois segundo pesquisas que realizou, 20% são os que têm grandes dificuldades e 40% estão no meio da turma. Ou seja,

uma pedagogia que se atreve a diferenciar-se em prol do desenvolvimento do aluno, o faz para atingir um público significativo, e não a sua minoria. Diversos autores afirmam que a reprovação escolar tem eficácia muito limitada (Crahay, 2006; Mainardes, 2007; Gomes, 2005). Essa constatação não se reduz ao território brasileiro, são reafirmadas por pesquisas realizadas em diversos países.

Por mais que existam equívocos na maneira de operar os ciclos plurianuais, os mesmos resultam numa consequência positiva, que é aumentar a fluidez das promoções. Na medida em que “a reprovação é com frequência, inútil, reduzi-la é sempre um progresso.” (Perrenoud, 2004, p.13)

Quando a escola está organizada em etapas anuais, prática comum observada nos regimes seriados, o que ocorre é uma divisão vertical do trabalho, e todos os alunos são obrigados a adaptar-se todo ano a um novo professor, que tem outro modo de agir, outras exigências, outra concepção de aprendizagem e de aluno. Essas mudanças oferecem desconforto aos alunos com dificuldades e em nada contribuem para o seu aprendizado. Neste caso, como ressalta Perrenoud, seus problemas são somados às recorrentes adaptações que são obrigados a fazer. Ou seja, mal compreendeu uma situação, são levados a adotar outra. (p. 20)

Basil Bernstein foi quem trouxe um primeiro entendimento sobre a complexidade que envolve a organização escolar. Como sociólogo, além de analisar as teorias educacionais, elaborou um estudo sobre o impedimento social do aprendizado. Os termos “pedagogia visível e invisível”, utilizados por ele, auxiliam na compreensão do trato pedagógico com os alunos e suas implicações na aprendizagem.

Para a compreensão destes termos, é importante adentrar em dois conceitos discutidos por Bernstein (1984): a classificação e o enquadramento. A classificação está relacionada ao grau de separação entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, sistema de ensino, escola e família). Essa classificação torna-se forte quando manifesta de maneira clara a relação de poder entre essas categorias, formuladas em uma relação hierárquica em que se sabe até onde cada um pode ir. A classificação é fraca quando essas fronteiras são mais tênues e essas categorias se aproximam, reduzindo a relação hierárquica entre elas.

O enquadramento refere-se à comunicação existente entre as categorias. Cada categoria tem estatuto e voz específicos, o que constitui um determinado sentido de poder. Entende-se por enquadramento forte aquele em que a categoria com maior estatuto e voz regula explicitamente o conteúdo, o sequenciamento, a forma, o compassamento e o discurso que constituem o contexto da aprendizagem. Enquadramento fraco é aquele que tem o maior estatuto e voz e detém o menor controle sobre a prática pedagógica. A potência do enquadramento pode sofrer gradações, dependendo do contexto em que se dá.

As regras de sequenciamento referem-se à progressão da transmissão do conhecimento, o que deve vir antes e depois. Toda prática pedagógica se vale da sequência e das regras de compassamento. Estas, por sua vez, implicam na velocidade da aquisição das regras de sequenciamento, isto é, o quanto é preciso aprender num dado espaço de tempo. Todas essas questões têm relação com a forma de organização escolar e dialogam com os conceitos de pedagogia visível e invisível. (Bernstein, 1984)

A pedagogia visível é aquela centrada no professor, geralmente ligada ao sistema tradicional de ensino em que ganha ênfase o desempenho e o resultado apresentados pela criança em relação a um padrão externo. A maioria das escolas no Brasil segue essa premissa que dialoga com o regime seriado. Considerando que o presente estudo diz respeito às crianças que são encaminhadas ao Conselho de Classe, o trato pedagógico comumente desenvolvido nessa pedagogia, tende a prejudicar essas crianças, que demandam um cuidado e uma atenção diferenciada na relação pedagógica. Quando o professor, o currículo e o sistema de ensino são o centro do processo pedagógico, tanto a singularidade da criança, quanto seu aprendizado, ficam em segundo plano.

O percurso pedagógico escolar abrange uma série de fatores como o currículo, a interação professor-aluno, a avaliação, os materiais de ensino, a formação docente, entre outros. Na pedagogia visível, todas essas questões são reguladas e controladas explicitadamente. Pelo fato de seguir regras de classificação e enquadramento fortes, acaba por produzir uma diferenciação entre os alunos. Em relação ao tempo escolar, um período é estipulado para aprender determinado conteúdo. Geralmente esse intervalo de tempo é organizado em séries anuais. Os alunos que não chegam ao resultado esperado nesse período são reprovados.

No caso da pedagogia invisível, a criança é colocada como o centro do processo de aprendizagem e, aparentemente, há menos interesse em comparar o seu desempenho com um padrão externo comum. Conforme observa Bernstein (1984), o controle do professor sobre o aluno é mais implícito que explícito. A criança tem poder sobre o que escolhe e sobre o modo como organiza o ritmo de suas atividades. Regula seus próprios movimentos e relacionamentos sociais. Há uma considerável redução da ênfase sobre a transmissão e aquisição de habilidades específicas e os critérios de avaliação são múltiplos e difusos, não sendo facilmente medidos.

Outra diferença entre a pedagogia visível e invisível é a maneira pela qual os critérios são transmitidos e a forma como eles são especificados. Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível a pedagogia. A respeito dessas questões, Bernstein (1984) problematiza: Se a pedagogia é invisível, quais aspectos da criança têm relevância para o professor? Neste caso, há duas questões a serem consideradas. A primeira diz respeito à inferência do professor sobre o estágio de desenvolvimento da criança a partir de seu comportamento atual (prontidão). A segunda dialoga com o comportamento externo e remete à ideia de atividade. A criança deve manter-se ocupada.

Essa ocupação conjuga-se ao conceito de jogo que permeia todas as ações no universo escolar. A concepção de jogo tratada aqui não se limita àquela voltada ao lúdico, apesar de não excluir essa hipótese. Apesar da ausência de controle sobre as ações das crianças, algumas regras são claras, como por exemplo, *o não bater*.

Um aspecto curioso e que deve ser mencionado é que as pedagogias invisíveis, segundo Bernstein (1984), foram formuladas a partir de um público de alunos da classe média e acabou sendo utilizada em outras classes, inclusive nas de baixa renda. Observa-se que a ausência do ensino firmado em conteúdos na primeira gestão em Santo André tem uma relação com essa pedagogia.

No caso do jogo, o mesmo autor destaca que, para a classe trabalhadora, este sempre se constituiu como algo duro e rígido, enquanto que, para a classe média, o trabalho e o jogo são fracamente classificados e estruturados. Há outro ponto sobre o tempo escolar que merece destaque: “a pedagogia invisível pressupõe uma longa vida educacional, se todas as crianças deixassem a escola aos quatorze anos, não haveria pedagogias invisíveis.” (Id., p.31)

Sobre a influência da pedagogia invisível no espaço, o controle sobre o fluxo das pessoas e dos objetos é fraco. Nesta perspectiva, o potencial de espaço disponível para a criança é muito maior. “Os arquitetos tendem a chamar a organização espacial das pedagogias invisíveis de plano aberto de moradia”. (Bernstein, 1984, p.31 e 32)

Na pedagogia invisível, as noções de tempo da criança substituem as noções de espaço dos adultos, a facilitação substitui a imposição e a acomodação toma o lugar da dominação. Alguns aspectos sobre a pedagogia invisível são surpreendidos pela contradição, são divergentes em seus objetivos a longo prazo. Uma profunda ambivalência se faz presente:

De um lado, defendem a variedade contra a inflexibilidade, a expressão contra a repressão, o interpessoal contra o interposicional, e de outro, há a cruel inflexibilidade da divisão do trabalho e os limitados caminhos para as posições de poder e prestígio. (Id., p. 29)

Relacionando o ensino em ciclos com as pedagogias invisíveis, Mainardes (2007) menciona que apesar da extensão do tempo destinado para a aprendizagem dos alunos, “a maioria dos professores mantém uma relação de compassamento forte, privilegiando os alunos de nível mais avançado e excluindo aqueles que não acompanharam o mesmo compassamento.” (Id., p.138)

Para Bernstein (1984), na perspectiva da educação formal, a pedagogia invisível cria um código pedagógico que pelo menos a princípio, pode ser mais difícil de ser lido e controlado por grupos sociais mais pobres, apesar de que o enquadramento menos rígido entre professor e aluno implica em beneficiar aqueles que são mais atrasados. Para ele, uma aprendizagem bem sucedida depende de um enquadramento, sequenciamento e compassamento mais fracos, pois as pedagogias visíveis geralmente tendem a produzir estratificação entre os alunos. O mesmo autor indica outras possibilidades para o caso de crianças com dificuldades: afrouxar as regras de compassamento para dar mais tempo para satisfazer as regras de sequenciamento ou as regras de sequenciamento e compassamento se mantém, mas a quantidade dos conteúdos a serem adquiridos é reduzida.

Em sua obra *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*, Mainardes desenvolveu uma sistematização sobre os conceitos de Pedagogia Visível e Invisível, fundamentando-se na discussão de Basil Bernstein (Mainardes, 2007, p. 49). Com base nessa sistematização, a pesquisadora elaborou os quadros abaixo, buscando facilitar a apreensão dos conceitos.

Quadro 1 – Características das regras hierárquicas das pedagogias visíveis e invisíveis

REGRAS	ITEM	PEDAGOGIAS VISÍVEIS	PEDAGOGIAS INVISÍVEIS
		Regras hierárquicas explícitas/ fortes	Regras hierárquicas implícitas/ fracas
REGRAS HIERÁRQUICAS	Distribuição do poder	A distribuição do poder é franca e explícita	O poder é ocultado pela comunicação.
	Regras da ordem social	As regras da ordem social são explícitas	As regras são implícitas.
	Identificação do professor	O professor é facilmente identificado	O professor não é facilmente identificado
	Discurso do professor	O discurso do professor é predominante	Os alunos têm autonomia
	Tratamento conferido aos alunos	A classe é tratada como homogênea	As diferenças entre os alunos são reconhecidas

Quadro 2 – Características das regras de sequenciamento/ compassamento das pedagogias visíveis e invisíveis

REGRAS	ITEM	PEDAGOGIAS VISÍVEIS	PEDAGOGIAS INVISÍVEIS
		REGRAS DE SEQUENCIAMENTO/ COMPASSAMENTO EXPLÍCITAS	REGRAS DE SEQUENCIAMENTO/ COMPASSAMENTO IMPLÍCITAS
REGRAS DE SEQUENCIAMENTO/ COMPASSAMENTO	Transparência das regras	As regras de sequenciamento são apresentadas publicamente no currículo.	A aprendizagem é tácita/invisível.
	Estabelecimento de regras para o processo pedagógico	As regras variam de acordo com a idade dos alunos.	As regras pressupõem uma longa vida pedagógica.
	Construção do projeto temporal	O tempo de aprendizagem é claramente definido	O tempo de aprendizagem não é linear
	Conhecimento do projeto temporal	A criança tem conhecimento do projeto temporal	A criança não tem conhecimento do projeto temporal
	-	Os rituais de transição são utilizados	-

Quadro 3 – Características das regras criteriosais das pedagogias visíveis e invisíveis

REGRAS	ITEM	PEDAGOGIAS VISÍVEIS	PEDAGOGIAS INVISÍVEIS
		REGRAS CRITERIAIS EXPLÍCITAS	REGRAS CRITERIAIS IMPLÍCITAS
REGRAS CRITERIAIS	Transparência das expectativas	As expectativas são específicas e conhecidas por todos.	As expectativas são múltiplas e difusas.
	Foco das expectativas	O foco das expectativas é o produto ou o desempenho	O foco das expectativas é a aquisição de competências.
	Satisfação dos critérios	Os alunos precisam satisfazer os critérios	Os alunos podem criar critérios
	Produção de estratificação	Produz diferença entre os alunos (estratificação)	Produz singularidades: cada um pode progredir num ritmo próprio
	Desenvolvimento da cooperação	Aprendizagem é individual e competitiva	Aprendizagem ocorre com bastante apoio e ajuda.

Nas discussões dos pressupostos a respeito das pedagogias visíveis e invisíveis e no trato com os alunos com dificuldades, Bernstein (1984) menciona que, muitas vezes, estes permanecem isolados, sem receber o apoio necessário para que a aprendizagem aconteça. Passam boa parte de seu tempo copiando do quadro (quando conseguem) atividades em nada significativas, ou tentando acompanhar as explicações do professor. Como as explicações são remetidas aos que têm facilidades em aprender, a experiência educacional aos mais atrasados tende a ser frustrante e improdutiva. As atividades planejadas pelo professor, na grande maioria dos casos, são as mesmas para todos os alunos.

Uma pesquisa sobre as transformações nas práticas de orientação de ensino, anteriores à década de 1970, levou Mitrulis (1993) a destacar a relação pedagógica dos professores em salas multisseriadas, sobretudo na zona rural, quando tinham que ensinar crianças de diferentes idades-séries no mesmo espaço e tempo. Menciona a pesquisadora, que, devido à pontuação baixa dos professores novos, não lhes restavam alternativas a não ser começar sua carreira nessas regiões inóspitas e de difícil acesso. A remoção desses professores para as regiões mais centrais dependia, entre outros fatores, das boas notas de seus alunos. Ela observa que essas professoras desdobravam-se para ensinar os alunos com mais dificuldades, atendendo-os muitas vezes fora do horário de trabalho e na própria residência. A referência a essa questão descrita na tese de Mitrulis é para ilustrar o quão é desafiante ensinar alunos que

destoam daqueles que aprendem mais rápido. Muitas vezes significa prolongar o tempo de ensino com vistas a um atendimento individual e específico. Atender a diversidade sempre foi difícil aos professores em sua lida diária.

Continuando a explanação a respeito das diferentes formas de organização escolar e suas implicações no ensino, faz-se necessário destacar aspectos sobre a progressão continuada.

Essa forma de organização escolar insere-se no parágrafo 2º do Art. 32 da LDB/1996. Quando esse regime orienta o sistema educacional, a seriação é mantida, porém se elimina a reprovação, geralmente em séries finais como a 4ª e a 8ª. A progressão continuada tem sofrido diversas críticas, pois as mudanças que geram no sistema educacional ficam restritas à diminuição da reprovação e evasão, promovendo substancialmente a aceleração da passagem dos alunos no Ensino Fundamental (Mainardes, 2007). A concepção que permeia essa organização difere da dos ciclos e é polêmica entre os autores.

Nos ciclos há uma indicação de mudança mais radical, no sentido de promover alterações no contexto escolar, no currículo, na avaliação, na organização da escola e também na formação continuada dos professores.

Para Freitas (2003), o regime da progressão continuada não promove mudanças importantes no direito de todos à qualidade da educação. O autor nomeia essa política como sendo conservadora e neoliberal, pois obedece a uma sistemática de ensino que não promove intervenções significativas na estrutura do processo educacional, pelo contrário, perpetua a prática que diferencia os que sabem mais dos que sabem menos, geralmente beneficiando os primeiros.

Segundo o autor, a progressão continuada defende uma concepção conservadora que alinha a escola às necessidades da reestruturação produtiva na lógica do imediatismo. É a fragmentação curricular e metodológica que prevê o ensino das disciplinas. O conteúdo neste caso é preferencialmente cognitivo-verbal, apontando para a alienação, para o individualismo do aluno e para a dicotomia entre o pensar e o fazer no processo educativo.

Apesar de a progressão continuada retirar a reprovação do âmbito profissional do professor, mantém a lógica informal da característica classificatória, muitas vezes contribuindo para a desresponsabilização da escola pelo ensino.

Outro aspecto mencionado por Freitas (2003) a propósito desse regime, é que a figura do professor nem sempre é valorizada. Há uma inclinação para a substituição do docente pelo uso das tecnologias, objetivando acelerar os tempos de estudo.

A avaliação é outro ponto que merece destaque. Utilizada constantemente como dispositivo de controle, é geralmente referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas que padronizam as habilidades e as competências. Ainda segundo Freitas (2003) a progressão continuada é mais segregadora que os ciclos. Ele admite que há grandes desafios na implementação desse regime, porém, o defende como possibilidade de democratização a escola.

Assim como Freitas (2003), Paro (2001) defende os ciclos como uma possibilidade de contemplar as especificidades de cada aluno, porém diverge daquele ao mencionar o papel da progressão continuada. Paro menciona que esta organização faz parte dos ciclos e é condição necessária para a aprendizagem dos alunos:

Para que se contemplem as especificidades de cada aluno é necessário que se adote o princípio de progressão continuada, que não só garanta a passagem, sem reprovações, nos anos que compõem cada ciclo, mas também faça uso de meios que organizem o ensino e o aprendizado de modo a evitar rupturas também entre os ciclos. Se, na passagem de um ano para o outro, no interior de cada ciclo, fica abolida a retenção do aluno, na suposição de que possíveis “atrasos” ou “defasagens” do aluno com relação a algum padrão desejável de aprendizado possam ser “compensados” nos períodos seguintes, esse mesmo processo mais flexível, baseado na constante revisão e auto-correção do processo educativo, vai permitir que os alunos, em sua imensa maioria, contemplem cada ciclo em condições de passar para o seguinte [...]. (p.50)

Sobre a lógica seriada de ensino, Freitas (2003) menciona que, neste regime, o poder está na mão do professor, não servindo apenas para saber o que o aluno aprendeu, mas para cumprir a ordem de outros fatores, ligados às relações de poder, como por exemplo, o ato de reprovar. Para o autor, o regime da progressão continuada e os ciclos “tiram” do professor esse poder. Em contrapartida, ao não colocar nada no lugar, o quadro fica igualmente problemático, pois nesse caso, o professor não tem os motivadores artificiais que são as notas e as provas. Essas questões desestabilizam as relações de poder existentes, obrigando o

professor a lançar mão de outras formas de controle nem sempre adequadas. A adoção dos ciclos deve vir acompanhada de uma estrutura que estimule outra forma de gerir o tempo, o espaço, o currículo, além do investimento na formação do professor.

Segundo Alavarse (2007), a seriação constitui um tipo de escola que se pretende superar, principalmente por seus traços de seletividade presentes na avaliação, na fragmentação do conhecimento e na visão utilitarista de ensino. O mesmo autor menciona a origem da organização escolar seriada na obra de Perrenoud (1996, p.152-155), que destaca seu aparecimento em fins do século XIV, em escolas de uma congregação religiosa dos Países Baixos. Na época, a iniciativa foi uma possibilidade encontrada na divisão do trabalho pedagógico de modo racional, como expressão de uma forma de atendimento massivo. O problema da seriação, pela própria condição do atendimento em massa, está na impossibilidade do atendimento individualizado:

Este atendimento adota uma padronização baseada em conhecimentos a serem dominados pelos alunos que, por sua vez, não comportam possibilidades de diferenciação, quer se trate do que se ensina, dos ritmos de ensino e de aprendizagem, impondo nessa forma uma limitação àquilo que, progressivamente, passará a ocupar uma posição de destaque: a avaliação (Alavarse, 2007, p.38).

A seriação traz em seu bojo um amplo espectro de segmentação que se processa na verticalização e fragmentação do ensino. Seu recorte temporal, diário e anual, remete a uma forma de operar o ensino que direciona a dedicação do professor a uma série de componentes que inviabilizam qualquer possibilidade de atendimento à diversidade.

Para Weisz (2000) apesar dos investimentos dos governos democráticos na instituição dos ciclos e em diversos programas de formação docente, quando se olha para o país, apesar dos sucessos pontuais, o avanço é pouco:

[...] há uma cultura da escola pública, que não resultaria da vontade pessoal de ninguém, e que as pessoas por ela abarcada a vivenciam de forma não-consciente, tomando-a como natural e não como cultural, “como algo que sempre foi e será”, e para essa cultura a existência massiva de multirrepetentes tem o aluno como responsável por sua aprendizagem (In: Alavarse, 2007, p. 43)

Independentemente das diferentes formas de organizar a escola, não se pode ignorar o peso da cultura escolar no cotidiano pedagógico. As discussões até aqui apresentadas procuraram expor os diferentes pontos de vista e concepções dos autores, de modo a apontar

as dificuldades que os sistemas de ensino têm enfrentado para (re) organizar a escola no que diz respeito ao processo de escolarização dos alunos. A própria diversidade de nomenclatura-série, ciclo ou progressão continuada – ao se misturarem apontam também para a dificuldade que existe quando se busca o melhor caminho e forma mais desejável para organizar a escola e promover um ensino que resulte em aprendizagens por parte dos alunos, vale dizer, de melhor qualidade.

Como afirma Alvarse (2007), o caráter transformador da escola não decorre de espontaneísmo; trata-se de uma possibilidade que pode começar na escola, ou mesmo fora dela, mas que não deve perder seu caráter político, nem sua dimensão ética na formação dos alunos.

6. IMPLICAÇÕES DO ENSINO EM CICLOS

Vários autores brasileiros e estrangeiros trataram de discutir o regime dos ciclos: Perrenoud (2004), Thurler (2001), Mainardes (2007), Barretto e Mitrulis (2004), Barretto e Sousa (2004), Freitas (2003; 2004), Arroyo (2004), Vasconcellos (2004), Krug (2001), entre outros.

A origem da proposta dos ciclos parte de Henri Wallon, na França, na década de 1940 e traz como base as diferentes fases do desenvolvimento humano, sua inserção no coletivo social, incorporando a concepção da formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo.

Vasconcellos (2004), no livro *Coordenação do trabalho pedagógico em ciclos de formação*, mostra que a proposta de ciclos foi explicitada pela primeira vez na França no ano de 1945, no momento do *Plano da Reforma Langevin-Wallon*, quando começaram a ser vislumbrados antes da 2ª Guerra, núcleos de resistência, dos quais Wallon foi um dos precursores. A motivação de Wallon, segundo Vasconcellos, era a justiça social, “partindo da percepção de que a educação escolar não estava desvinculada do modelo de sociedade, e se desejássemos uma sociedade diferente, deveríamos ter outra escola, que não fosse marcada pela cruel e precoce seletividade.” (p.137)

O Plano traçava um conjunto de medidas bastante inovadoras para a época. Previa número máximo de alunos por sala, educação permanente, gratuidade no ensino em todos os níveis, remuneração ao estudante entre outras mudanças.

Os sistemas públicos no Brasil são os que respondem pela expansão e o acesso da população de baixa renda à escola. Os ciclos como etapas de escolarização tiveram a primeira indicação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/61, a qual defendia uma estrutura em que o ensino primário teria uma duração de quatro anos, seguido do ensino médio dividido em dois ciclos: o do ginásio de quatro anos e o colegial, de três.

Apesar de o termo ciclos estar presente na LDB de 1961, o modo de organização da escola era regido pelo sistema seriado de ensino (Barretto e Souza, 2004). Dez anos depois, no Estado de São Paulo, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, o sistema público

indicava o oferecimento da escola básica de oito anos juntando o curso primário com o ginásial, expandindo a oferta de escolas de 1º grau completo, e, em particular, ampliando o acesso através de cursos noturnos de 5ª à 8ª série. Apesar dessas mudanças em relação ao aumento do ano de escolaridade, a base de funcionamento da escola era a mesma que a do período anterior.

Com o objetivo de resolver o problema da repetência em massa nas séries iniciais, em 1984, iniciou no Estado de São Paulo²⁵, o Ciclo Básico, que pretendia eliminar o congestionamento da passagem da 1ª para a 2ª série. Compreendia a alfabetização como um processo e considerava que cada aluno tinha características diferentes e não aprendia da mesma forma e ao mesmo tempo. A medida pretendia reorientar o currículo e a prática pedagógica. De acordo com Barretto (1992) o problema não foi resolvido, apenas deu um passo adiante, com a reprovação na passagem da 2ª para a 3ª série.

O Ciclo Básico trouxe, conforme expõe a autora, algumas medidas estruturais no sistema: defendeu o apoio suplementar aos alunos de baixo rendimento, reservou horas extras para reunião de professores e ensaiou, em termos de carreira, a recompensa aos docentes mais experientes que escolhessem as séries iniciais neste ciclo.

Buscando alternativas e novas organizações nos sistemas de ensino, sobretudo depois da Constituição Federal de 1988, que defendia a democratização do país, a discussão sobre os ciclos no Brasil ganhou força na década de 1990. A nomenclatura usualmente utilizada foi a de ciclos de formação e tinha como defesa um aspecto inovador que ia além da correção do fluxo escolar do aluno. A tendência se expande a partir da nova LDB n. 9394/96, ao flexibilizar a organização do ensino básico reiterando os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola.

Apesar de os anos 1990 apontarem para uma expressiva entrada do ensino em ciclos, essa forma de organização da escola ainda é minoria no país. Segundo Barretto e Mitulis (2004) em dados divulgados pelo INEP no ano 2000, a representatividade de escolas que funcionam em ciclos no Brasil é pouco expressiva, atingindo um total de 18% em todo o território. Em se tratando da rede estadual, o percentual é de 45,5%, ao passo que apenas

²⁵ Estados como Minas Gerais, Paraná e outros também aderiram aos ciclos básicos (Barretto e Sousa, 2004).

13,2% das escolas municipais optaram por esse regime, ainda que em números absolutos, haja mais escolas municipais em ciclos do que estaduais. Uma parte pouco expressiva representa a rede privada de ensino. Apenas 3,3% fizeram esta opção.

No contexto nacional, as justificativas eram de que os ciclos teriam o papel de expandir e melhorar a educação básica. Passam a ser entendidos como uma possibilidade de evitar o fracasso escolar:

[...] é fundamental que amplos contingentes da população tenham condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, sejam capazes de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalhar de modo cooperativo e mais autônomo. Nessa perspectiva, a escola teria uma contribuição fundamental a oferecer quanto à aquisição dessas competências. (Mitrulis e Barretto, 2002, p. 11)

Levar a efeito essa concepção, ainda é algo longe da realidade, sobretudo se considerar a forte cultura escolar que permeia o cotidiano das escolas:

[...] os ciclos compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries iniciais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos e permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver como o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela serialização, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margens às reprovações anuais. (p.33)

Observa-se uma grande variedade de formas adotadas pelas redes públicas quanto à organização dos ciclos no que diz respeito à sua duração, o que pode contrariar a própria concepção de ciclos, que vai contra a ideia de segmentação e fragmentação para a enturmação dos alunos ou a delimitação do tempo para a aprendizagem.

É comum ouvir diversos argumentos de que o ciclo e a progressão continuada são fatores que têm contribuído para baixar o nível do ensino, porém, ao se tomar por base várias pesquisas, tais como as desenvolvidas por Ferrão; Beltrão; Santos, (2002); Franco, (2003) e Fernandes, (2003), mencionadas por Barretto e Souza (2005), observa-se que a questão não tem fundamentação em dados empíricos. Segundo Freitas (2003, p. 50) os alunos em situação de fracasso escolar nos ciclos e na progressão continuada permanecem na escola, exigindo tratamento pedagógico adequado, “eles são denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação”.

Municípios como São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, que aderiram aos ciclos na década de 1990, se assemelham nas condições em que foram implementados. Nos casos das três cidades, a educação teve influência das gestões administrativas tidas como progressistas que defendiam uma educação popular e democrática que assegurasse a todos o direito ao conhecimento e à formação cidadã. Barretto e Sousa (2004) destacam pontos comuns quando da implementação dos ciclos nesses municípios:

- assunção de uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima;
- forte acento no trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar (alunos, profissionais da escola, pais, comunidade), na formulação e implementação do projeto-político-pedagógico da escola;
- nova relação com o conhecimento, buscando significados para o conteúdo escolar que estabeleçam uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado, numa perspectiva globalizadora e interdisciplinar;
- especial empenho na superação do regime seriado e suas consequências em relação à retenção e agravamento da seletividade escolar (2004, p.39).

Desde o primeiro ano de implementação dos ciclos na cidade de São Paulo, em 1992, o mesmo sofreu diversas mudanças nas várias administrações partidárias que estiveram à frente da cidade. Diferentes interesses e prioridades foram delineando uma política que se distanciou de uma concepção de educação de qualidade para todos.

O problema da educação se agrava quando os professores ficam à mercê daquilo que lhes é imposto sem nenhum tipo de reivindicação, aceitando o que é proposto a cada mudança de governo. Não há política ou sistema educacional que se sustente em meio a diferentes concepções de educação que se alteram a cada gestão. Essa problemática envolve os ciclos quando sofrem rupturas de um partido a outro.

Em Porto Alegre, a implementação dos ciclos foi gradual, cabendo às escolas a decisão à sua adesão. Os alunos não são reprovados e medidas como laboratório de aprendizagem, professores itinerantes e sala de integração de recursos são alternativas para promover a aprendizagem. Um dos eixos do trabalho pedagógico é chamado de *complexo temático* e tem como propósito articular o conhecimento socialmente construído com aquele trazido pelos alunos.

Em Belo Horizonte, a proposta foi nomeada de *ciclos de formação* e as unidades escolares foram chamadas de *Escola Plural*. Miguel Arroyo foi um dos importantes formuladores da implementação dessa política e defendia a formação docente a partir dos conhecimentos dos professores, respeitando a trajetória e o conhecimento acumulado de cada um, porém na luta pela desconstrução de culturas escolares fortemente arraigadas no modo de funcionamento da escola. Um dos eixos que permeou a concepção no ensino foi a avaliação que deveria estar atrelada a todos os sujeitos que participam do universo escolar. Criou-se o Conselho de Ciclo²⁶ como um colegiado de discussão não apenas da avaliação, mas também do currículo. Belo Horizonte tem se mostrado referência no ensino em ciclos no Brasil, mesmo porque os governos que estiveram à frente da cidade deram continuidade à proposta que se prolongou pelas diferentes gestões. Estudos realizados sobre a Escola Plural têm mostrado o esforço desse município para dar continuidade a uma educação para todos. (Barretto e Sousa, 2004)

Segundo Mainardes (2007) duas vertentes sustentam os ciclos. Uma delas se remete aos ciclos de formação. Nesse caso, a mudança é mais estrutural e altera aspectos como a distribuição dos recursos, a concepção de ensino e a formação docente. A outra vertente se refere aos ciclos de aprendizagem que representam uma mudança superficial no sistema de ensino. Geralmente mantém a reprovação no final dos ciclos de dois ou três anos, ou propõe poucas mudanças no currículo e nas orientações metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem. Essa forma de organização escolar está mais voltada à versão conservadora de ensino.

De acordo com Vasconcellos (2004), a questão nuclear dos ciclos é a escola estar comprometida com o máximo desenvolvimento humano dos sujeitos. Quando levada a efeito, representa mudanças radicais nos modos de funcionamento da escola. Ao estar comprometida com o desenvolvimento humano deixa de considerar aspectos como a seriação em que os alunos têm um ano exato para adquirir determinados conteúdos; a reprovação, que provoca a ruptura no processo de aprendizagem e isola o aluno do grupo de sua faixa etária e os conteúdos pré-estabelecidos que estejam programados sem levar em conta as necessidades dos alunos. Para ele, o professor deve trabalhar com sujeitos concretos a partir de suas

²⁶Assim como Santo André, o colegiado que discute alunos em situação de dificuldade de aprendizagem é nomeado de Conselho de Ciclo.

realidades individuais, adequando o currículo continuamente, evitando a descontinuidade no processo de formação do alunado.

Para Freitas (2003) o sucesso dos ciclos depende da política pública e da concepção de educação que se tem. Para o autor, a sala de aula é o espaço mais importante da escola. Seus tempos e espaços obedecem a certas finalidades. Destaca a importância de fugir da ingenuidade em relação à escola, pois a mesma sempre cumpre determinada função que está intimamente ligada à organização social que a cerca. Cita a máxima dos neoliberais de que a escola deve ensinar a todos independente do nível socioeconômico. Argumenta ainda o autor que a visão neoliberal defende que a desigualdade social deve ser sanada pela escola por intermédio dos recursos pedagógicos. A empreitada é nomeada de “equidade”, que, segundo ele, contraria a pesquisa desenvolvida por Coleman nos Estados Unidos no ano de 1966²⁷, quando afirmava que o sucesso escolar estava ligado ao nível socioeconômico do aluno. Apesar de afirmar a relação da classe social com o rendimento escolar, Coleman partia do pressuposto de que a escola poderia fazer diferença na vida do aluno, porém, a conclusão maior era a relação do fracasso escolar com a pobreza.

Ainda hoje, é comum ouvir essa relação em todos os segmentos da sociedade. Em seu livro *Ciclos, avaliação e seriação*, Freitas (2003) menciona a fala do então ministro da Educação Paulo Renato de Souza quando este afirmava que não adiantava ter a mesma expectativa com um aluno de bairro pobre que nunca teve acesso a um livro, daquele aluno de filho de pais ricos que tinham estudado e traziam no histórico da família, a segunda ou terceira geração do ensino superior.

A propósito dessa discussão, é oportuno retomar Bourdieu (1998) e suas considerações sobre o capital econômico e suas relações como capital cultural. Ou seja, é muito mais provável que o sujeito que tem acesso às posses materiais tenha mais condição de dominar conhecimentos que aquele que não tem. O domínio de línguas estrangeiras, o hábito de ler, de frequentar teatros, entre outras práticas herdadas da família, são nomeadas por Bourdieu de capital cultural. Para ele, no conjunto da sociedade, o que tende a prevalecer é a imposição de um determinado arbitrário cultural como a única cultura legítima. Nesse caso, os bens

²⁷ Essa pesquisa resultou no Relatório Coleman. O mesmo foi encomendado por exigência da Lei de Direitos Civis de 1964, nos Estados Unidos da América.

culturais existem porque foram impostos pela cultura dominante de forma histórica. Essa cultura tida como “a correta”, “a única”, “a melhor” é reconhecida desta forma tanto pelos dominantes como pelos dominados. Assim, aquele que não foi criado em um ambiente letrado em que se falam muitas línguas e pretende ser aceito em determinado meio social que prima por essas habilidades, precisa se esforçar para adquiri-las.

Segundo o sociólogo francês, a reprodução das desigualdades sociais segue uma trama bem delimitada, inculcando nos agentes de diferentes classes o que é ou não esperado dentro da classe à qual pertence. Por exemplo, os sujeitos oriundos das classes populares reconhecem a cultura requintada como a melhor e, à medida que adquirem esse reconhecimento, percebem esse requinte como algo inacessível para si. Ao manifestarem sentimentos de incompetência ou de indignidade cultural, as classes populares dariam provas do reconhecimento da cultura legítima.

Outros autores ajudam a problematizar essas relações entre escola, família, meio social e desempenho escolar. Lahire (2004) em sua pesquisa sobre sucesso escolar nas classes populares, diz que teve dificuldades para encontrar alunos radicalmente alheios ao universo dos primeiros anos de escolarização. Os motivos dessa constatação se davam porque eram oriundos de famílias que, mesmo sendo pobres, haviam interiorizado hábitos mentais, hábitos de vida e tecnologias intelectuais do cotidiano que tinham relações com as práticas escolares.

Há que se atentar também para as considerações de Patto, a respeito do fracasso escolar. Segunda ela, há uma imensidão de teorias que desejam reverter os efeitos da suposta privação cultural das classes pobres (1997). Com o intuito de salvar e reverter a condição de miserável, desprotegido, ignorante, sem cultura, essas teorias propõem um viés de salvação que pretendem colocar o pobre numa situação mais privilegiada. A questão destacada é que o menos favorecido é salvo na medida em que suas conquistas se assemelham, em vários aspectos, com o *status* da classe mais abastada. O “ignorante” adquire saber quando esse é legitimado pela classe dominante, ou seja, torna-se sujeito desejável ao atender aos princípios já bem delimitados de um saber e de uma cultura normalizada e padronizada. Para a autora, poucos são os estudos que não tenham se voltado para a identificação de saberes, de atitudes e habilidades, que não veem a classe dominante como um modelo a ser seguido.

Entre os tópicos mais estudados em relação ao pobre, estão as características do ambiente familiar, a cognição e a inteligência, o desenvolvimento e o estilo linguístico, a

percepção e os estilos perceptivos, as características motivacionais e aspiracionais e o rendimento escolar. Os resultados aos quais chegam muitas dessas pesquisas geralmente são a definição de que os pobres são deficientes e que lhes faltam cultura, pois suas produções são negativas e inferiores àquilo que deles é esperado.

As famílias pobres, em tais estudos são denominadas “desestruturadas”, pois não oferecem aos filhos a segurança de que eles necessitam. Os adjetivos aos quais se referem, com relação ao ambiente familiar, geralmente são: “barulhento”, “desorganizado”, “superpopuloso” e “austero”. (Patto, 1997, p.260)

Dentre as inúmeras deficiências apontadas por esses estudos, aqueles que se referem à linguagem verbal são os mais difundidos e resumem em quais pontos essas produções concentraram seus resultados: a) a linguagem da criança é deficiente; b) a criança pobre não usa as palavras de maneira adequada; c) a linguagem da criança desprivilegiada não oferece uma base adequada ao pensamento; d) a linguagem verbal é dispensável à criança pobre, que mais se comunica por meios não-verbais do que por meios verbais.

Bernstein *apud* Patto (1990) afirmou, em suas pesquisas, que a estrutura do sistema social e a estrutura da família modelam a comunicação e a linguagem e estas definem estilos cognitivos e maneiras próprias de solução de problemas. Apesar de não ter emitido juízos de valor, outros pesquisadores se apropriaram dos seus estudos, proclamando medidas pedagógicas que partiam do pressuposto de que a deficiência básica dos menos favorecidos encontrava-se na área da linguagem. A esses desfavorecidos fica um sentimento de inferioridade, pois a sua cultura não é reconhecida como a correta. O que foge do padrão dominante é desqualificado.

Segundo Freitas (2003), o olhar para a eficácia da escola na perspectiva ingênua da equidade se reduz a estudar se a relação entre fatores como recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola e estilo de gestão afetam o aumento da qualidade da aprendizagem. Para o autor, esse seria o sonho liberal, independente da classe social, todos os alunos deveriam aprender em um nível elevado de domínio. Na ótica dos socialistas que não discordam que os pobres devem aprender em nível elevado é preciso primeiramente eliminar os desníveis socioeconômicos, o que supõe discutir como se acumulam as hegemonias econômicas. Estaríamos falando de outra sociedade, mais igualitária, menos desigual. O autor traz essa discussão para exemplificar que as hierarquias que estão fora da escola são reproduzidas

também em seu interior.

A escola reproduz a lógica do capital porque incita entre outros fatores a competição entre o alunado. Essa competição está fortemente ligada aos meandros da avaliação. Para Freitas, autores como Bloom, Hastings e Madaus (1971), considerados os precursores da progressão continuada, apesar de seguirem a linha neoliberal, denunciaram a lógica perversa dos tempos e espaços da escola. Defendiam que se os alunos tivessem tempo e formas apropriadas de ajuda, 95% deles teriam condições de apresentar um alto grau de domínio nas matérias escolares. A eficácia na aprendizagem dependeria da instrução dada pelo professor, por intermédio de recursos adequados.

Sobre a progressão continuada, Bertagna (2003) destaca que a mesma foi instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação em 1997 e incorporada pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) em 1998:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar; conseqüentemente uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se ou reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e seu progresso intra e interciclos (...) A progressão continuada extrapola a compreensão da aprovação automática²⁸ no sentido apenas da implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. (p.79)

Freitas (2003) critica essa lógica. Ele afirma que a raiz dessa justificativa está baseada em ritmos diferenciados de aprendizagem que devem ser aceitos e respeitados como um dado “natural” da realidade. Segundo ele, a escola deve ensinar a partir dos recursos escolares que devem ser descontados dos efeitos da classe social dos alunos, de vez que essa concepção não promove uma sociedade mais justa, ao colocar a questão da desigualdade social do lado de fora da escola. A participação do aluno não é valorizada, pois o que está em primeiro plano é a rapidez em sua formação atrelada a diminuição dos gastos em educação. A avaliação aparece como uma verificação pontual para indicar se os alunos aprenderam ou não determinado conteúdo. É usada como uma moeda de troca. O aluno aprende, e em troca,

²⁸ Para Bertagna há diferenças entre progressão continuada e promoção automática. Na progressão continuada a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir; e na promoção automática, a criança permanece na unidade escolar, independente de progressos terem sido alcançados (1998d, p. 3 *apud* Freitas, p. 25).

recebe uma nota. O autor nomeia essa avaliação de motivador artificial. Insiste que a escola vive a preparar para a vida. Não é a própria vida. Critica as aulas que se utilizam apenas do recurso verbal, livros ou materiais impressos. Não responsabiliza o professor por utilizar destas estratégias no ensino, pois menciona que não foi este que “inventou essa lógica, ela faz parte da própria gênese da escola” (p.29). Ressalta que a escola mais controla os alunos do que ensina e que pouco tempo na sala de aula é destinado à aquisição de conhecimentos. Muito do que se ensina é direcionado às práticas de submissão, “tudo está previamente definido para o aluno, cabendo a ele executar. É a lógica da submissão aos tempos e às autoridades da escola.” (p. 37)

Ainda conforme o autor, a escola é mais complexa do que um conjunto de fatores a serem manipulados. Crítico e ao mesmo tempo confiante, acredita que a escola pode resistir à lógica excludente que se instala em seu meio. A única solução, diz, é a resistência. Os ciclos nesse caso é um fator de resistência a essa forma rígida do regime seriado. Os ciclos devem ser entendidos não somente como “solução pedagógica para um problema de desempenho escolar, mas sim como um longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola.” (p 36)

7. OS CONSELHOS DE CLASSE

Observa-se nesse estudo que a avaliação é um fator determinante na condução dos Conselhos de Classe. Autores como Lahire (2004) e Freitas (2003) destacam que o conteúdo trabalhado na escola não é o único nem o mais importante aspecto da avaliação. Ambos discutem a preponderância do comportamento do aluno como foco do professor. Outro aspecto da avaliação que ocorre cotidianamente na escola é o de valores e atitudes, que se firmam como uma das maneiras de instalar a lógica da submissão na escola (2003, p. 38).

Como já defendido por Freitas, não se pode esquecer que a avaliação ocorre em dois planos: o formal e o informal. No plano formal, estão as técnicas de avaliação como as provas e os trabalhos, na avaliação informal estão os juízos invisíveis que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais. Se os professores não forem bem formados tenderão a avaliar os alunos segundo o juízo que têm deles. É nesse contexto que os alunos são levados para o sucesso ou fracasso escolar. Os professores ficam presos a tais juízos e determinam consciente ou inconscientemente, o investimento que será feito para esse ou aquele aluno. Essa mesma questão foi apontada por Jacobson e Rosenthal (1973) quando discutiram a profecia auto-realizadora, mencionando o problema do nulo ou escasso investimento docente naquele aluno que segundo sua opinião, não vai aprender. Ao determinar que o aluno não aprende, não investe no mesmo, o que acaba por reforçar a situação de fracasso escolar.

Sob um outro ângulo, Bueno e Garcia (1996) examinaram como se produz o êxito escolar na sala de aula de uma professora bem sucedida. As autoras entendem que esse processo (assim como aquele que leva ao fracasso) pode ser entendido como um jogo complexo no qual estão envolvidas múltiplas regras. O resultado dependerá da apropriação que os alunos fazem das mesmas, ou seja, quanto mais decodificarem e dominarem as regras de funcionamento, mais chance têm de vencer.

Os fatores que mediam a avaliação são eixos fundamentais que determinam as situações de êxito ou fracasso escolar. Os Conselhos de Classe são colegiados que muitas vezes reforçam a condição de fracasso no aluno. Segundo Dalben (2003), o processo histórico influenciou a relação atual que se tem com esses Conselhos. A autora entende que esses colegiados têm um caráter de instância coletiva e de institucionalização formal do trabalho

escolar. Ao buscar na história a origem dos Conselhos, ela destaca que os mesmos iniciaram na França no ano de 1945 e o motivo se deu pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais.

Em 1959, ano da Reforma do ensino francês, foram instituídos três tipos de conselho: o Conselho de Classe que dizia respeito ao âmbito da turma, o Conselho de Orientação que abrangia o âmbito do estabelecimento e o Conselho Departamental de Orientação que dizia respeito a uma esfera mais ampla do sistema de ensino. Essa Reforma tinha como objetivo oferecer a cada um dos alunos um ensino que correspondesse aos seus gostos e aptidões. A composição do Conselho de Classe francês tinha ao mesmo tempo um caráter abrangente e específico, pois de acordo com o sistema dualista de ensino implantado naquele período, os alunos eram selecionados e distribuídos segundo seu desempenho intelectual. Os pareceres destes Conselhos “encaminhavam os alunos a dois destinos: ao ensino clássico ou ao técnico, dependendo das ‘aptidões’ e do ‘caráter’ de cada um” (Dalben, 2004, p.19).

No final da década de 1950, alguns educadores brasileiros que na ocasião estagiavam na França, trouxeram essa experiência ao Brasil. A implantação dos Conselhos de Classe no país aconteceu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1958.

Em São Paulo, no ano de 1977, quando os Conselhos de Classe foram legitimados pelo do Conselho Estadual suas atribuições eram:

Avaliar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem relativos aos diferentes componentes curriculares: analisando os padrões de avaliação utilizados; identificando os alunos de aproveitamento insuficiente e identificando as causas do mesmo; coletando e utilizando informações sobre as necessidades, interesses e aptidões dos alunos; elaborando a programação das atividades de recuperação, de aproveitamento e de compensação de ausências;

Avaliar a conduta da classe: confrontando o relacionamento da classe com os diferentes professores; identificando os alunos de ajustamento insatisfatório à situação da classe e da escola; propondo medidas que visem o melhor ajustamento do aluno;

Decidir sobre a promoção do aluno: determinando o conceito final nos casos de discrepância entre as menções finais e bimestrais emitidas pelo professor; determinando retenção ou acesso a estudos de recuperação ao final do ano letivo dos alunos cujas menções indiquem aproveitamento inferior ao mínimo exigido, julgando a oportunidade de convivência e de proporcionar ao aluno no decorrer do ano letivo, homologando o conceito definitivo dos alunos submetidos a estudos de recuperação final; opinando sobre os

recursos relativos à verificação do rendimento escolar interpostos por alunos ou seus responsáveis. (Dalben, 2004)

Na opinião de Dalben (2004), os pressupostos contidos nas primeiras legislações dos Conselhos de Classe têm relação com a lei 5.692/71 que deu abertura aos Conselhos Estaduais de Educação para traçar as diretrizes de sua operacionalização. Atentando-se ao seu segundo artigo, fica evidente o objetivo: “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino serão reguladas no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixas pelo respectivo Conselho de Educação”. Essa lei surge para dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo sem a mínima participação dos setores representativos da sociedade. Nesse tempo, estava posto um objetivo claro para a escola: profissionalizar o aluno. A orientação prevista na lei era de caráter tecnicista, fundamentalmente integrada às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, e que objetiva incrementar e operacionalizar os valores sociais de uma sociedade industrial em expansão e transformação, segundo a racionalidade própria do modo de produção capitalista.

A autora ainda alerta que os desdobramentos dessa concepção têm origem no panorama educacional firmado na década de 1960 pela interferência do acordo MEC/Usaid no Brasil. Esse acordo não era evidente em suas reais pretensões, porém a sua documentação expressava claramente a tentativa político-ideológica de possibilitar um alinhamento com o neocapitalismo norte-americano no continente, tendo como um dos principais resultados a instituição do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que tinha como finalidades ampliar a matrícula no ensino médio e propor alternativas de reformulação da estrutura da escola média, por meio de um modelo novo de escola. Nesse contexto, a ideologia que permeava o ambiente educacional pautava-se na meritocracia, amparada nas supostas oportunidades iguais de educação para todos.

Numa perspectiva atual, por meio de pesquisas desenvolvidas por Dalben (1992) e Fongaro (1998), constatou-se que os Conselhos de Classe desenvolvem momentos de análise para a verbalização de notas. A avaliação escolar fica presa à simples legitimação dos resultados já apresentados pelos professores. Contudo, a realidade desses colegiados, ainda permanece semelhante àquela descrita acima, conforme as conclusões de Guerra (2006).

Na revisão bibliográfica sobre os Conselhos de Classe, a pesquisadora fez o levantamento de vinte produções que versam sobre o tema, sendo dezenove dissertações e uma tese. As mesmas partem de diversas universidades do país, sejam elas públicas ou privadas. Entre os assuntos que envolvem os Conselhos de Classe, estão os que analisam essa instância na ótica da participação efetiva (ou não) dos sujeitos: Blechwitz (2007), Taveira (1994), Vargas (2008), Picawy (1994), Pereira (2007) e Silva (1988). Outro ponto analisado é o da relação dos Conselhos de Classe com a avaliação dos alunos: Guerra (2006), Santos (2007), Debatin (2002), Coelho (1976), Peterossi (2003), Garita (1994), Bergonsi (1991) e Souza (2006); discussão do Conselho de Classe com o cotidiano escolar e o trabalho pedagógico: Dalben (1990) e Pithan (1995); distância entre documentos que regem os Conselhos de Classe e sua realização na escola: Pereira (2006); participação do professor de Educação Física nesse colegiado: Figueiredo (1988) e Cardozo (1997) e relação do Conselho de Classe com a formação do Assistente Social: Nunes (1990). Percebe-se que apesar de algumas pesquisas apontarem boas práticas de Conselhos de Classe, ainda se faz necessário discutir com maior profundidade a complexidade que permeia esse colegiado e sua ligação com outras questões que se relacionam com a escola, assim como a interface com a política educacional em que está inserido. É o que se pretende apresentar no próximo capítulo levando em conta a experiência do município de Santo André.

8. OS CICLOS E OS CONSELHOS DE CLASSE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

“Não tenhamos pressa, mas não percam tempo.”

José Saramago

Em 1998, quando a rede municipal de Santo André passou a atender o Ensino Fundamental I, este foi separado em dois ciclos, sendo o primeiro constituído pelos alunos de sete e oito anos e o segundo, pelos de nove e dez anos. A partir de 2005, quando o município implantou o Ensino Fundamental de nove anos, essa organização sofreu uma pequena alteração e a divisão nas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deu-se da seguinte forma²⁹:

Quadro 4- Divisão das modalidades de ensino nos ciclos

Modalidade	1º ciclo	2º ciclo
Educação Infantil	3 meses a 3 anos e 11 meses	4 anos a 5 anos e 11 meses
Ensino Fundamental	6, 7 e 8 anos (antigas pré, 1ª e 2ª série)	9 e 10 anos (antigas 3ª e 4ª séries)

Existem diferentes maneiras de implementar mudanças em uma sistema de ensino. A decisão de Santo André foi por promover a adesão dos ciclos em todas as unidades escolares simultaneamente. Diferente de Porto Alegre, por exemplo, que deixou a cargo das escolas decidirem se iriam ou não aderir à proposta. Neste município, a adesão aconteceu gradativamente.

A prática da implementação suscita algumas questões: quais procedimentos devem acompanhar um sistema de ensino quando este opta por uma determinada forma de organizar as escolas? Que medidas político-pedagógicas devem ser levadas a efeito em relação aos

²⁹ Como possibilidade para comparação em relação à organização dos ciclos, cita-se o caso da “Escola Cidadã” (Porto Alegre) e da “Escola Plural” (Belo Horizonte): os alunos eram agrupados da seguinte forma: infância -6 a 8 anos; pré-adolescência -9 a 11 anos; e adolescência -12 a 14 anos. (Mainardes, 2007, p. 73)

docentes? Aos alunos? Aos pais? À equipe gestora? Quais investimentos a mudança preconiza? Diferentes autores (Höflin, 2001; Magalhães e Stoer, 2005) afirmam que o sucesso da política depende de como ocorreu o seu processo de implementação.

Diferenciando o significado das palavras implantar de implementar, de acordo com o dicionário Aurélio³⁰, implantar significa “introduzir, estabelecer, fixar”, enquanto implementar é sinônimo de “pôr em prática, em execução ou assegurar a realização de (alguma coisa), pôr em funcionamento”.

Em se tratando de política educacional, a implementação é sempre um processo. Mas a implantação acontece uma única vez, quando tal política é introduzida. Dependendo da forma como a política é implantada, trará reflexos decisórios ao longo da implementação.

Em relação aos ciclos, depois que é implantado, importa investigar o enraizamento das práticas educacionais no decorrer do processo. Averiguar até que ponto é possível a aproximação ou o distanciamento do ideário que prima pelo atendimento à diversidade discente, um dos pontos centrais dessa forma de organizar a escola.

Como destacado no capítulo 5, o regime seriado data em mais de quinhentos anos de existência. Sua cultura está impregnada no cotidiano da escola. Qualquer proposta de mudança na rotina pedagógica causa estremecimento e põe os sujeitos que convivem na realidade escolar em conflito. Uma professora da rede municipal relata sua intranquilidade ao procurar uma forma diferente de agrupamento que não a habitual enturmação por idade “passei a noite inteirinha acordada para pensar numa outra maneira de organizar os alunos”. (Ent_4)

Como já mencionado, a implantação dos ciclos em Santo André ocorreu em 1998, porém, discussões conceituais iniciaram somente em 2003, quando a SEFP decidiu publicar o documento *Bases para a construção de um Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Santo André*. Antes deste documento, os ciclos funcionavam mais para diminuir o fluxo de repetência dos alunos, ainda assim, observaram-se naquele tempo, vários casos de reprovação na lógica ciclada.

³⁰ Sinônimo retirado do site: www.dicionarioaurelio.com/. Pesquisa realizada em 22/09/2010.

Cinco anos depois da implantação do regime, a SEFP, na pessoa do Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF) coordenou a discussão dos ciclos e sugeriu à leitura de diferentes materiais que tratavam do assunto. Publicações³¹ sobre o regime em diferentes regiões do Brasil começaram a circular entre os profissionais da educação, sobretudo pela equipe diretiva das escolas (DUE e AP) e equipe técnica da SEFP.

Com a realização das diferentes leituras e depois da publicação daquele material em 2005, o entendimento que pairou sobre as ações nas escolas era: *agora é ciclo*.

Esse entendimento foi produto de uma série de ações, muitas delas desencadeadas pelo sistema, ao indicar que o trabalho em ciclos deveria ir além da nomenclatura. Sobre o tempo e o trabalho pedagógico, os ciclos previam que:

Era necessário que priorizássemos o tempo do aluno e sua idade na organização de grupos e turnos de trabalho, organizando horários coletivos, de modo a possibilitar maior entrosamento entre grupos e professores, alargando os tempos de aprendizagem-desenvolvimento e possibilitando a convivência com a diversidade. (PSA, 2004a, p.6)

Essa discussão teve repercussão em diferentes âmbitos da rotina escolar, refletindo mudanças na organização das Reuniões Pedagógicas Semanais, na atribuição das turmas, na organização dos alunos, nas discussões dos Conselhos de Classe entre outros aspectos. Todas estas questões movimentaram a escola. Trouxeram equívocos e possibilidades que se faz importante mencionar.

Nem sempre a nomenclatura correta em relação aos ciclos foi apropriada pelos profissionais da rede municipal. Apesar de o sistema manifestar-se contrário ao regime seriado, era comum observar docentes ou algum membro da equipe gestora referir-se à organização escolar como série e não como ciclo, ou até misturando um e outro. Nos registros das escolas encontram-se equívocos a esse respeito: “foi colocado para o grupo o problema e haverá a reclassificação dele para a 2ª série do 1º ciclo.” (Ata, 04/04)

³¹ Entre os autores pesquisados, destacam-se: Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores de Miguel Arroyo; Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar de Elvira Souza Lima; A organização do ensino por ciclos na rede municipal de ensino de Porto Alegre: reflexões sobre algumas assertivas de Maria B. C. Rodrigues e Maria L. Xavier; Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país de Elba S. Barretto e Eleny Mitrulis; Escola Ciclada de Mato Grosso, publicação da Secretaria de Estado de Educação; o Currículo em Ciclos de Formação de Humberto Maturana e Francisco Varela, entre outros.

Sobre a organização do trabalho pedagógico havia o entendimento de que agrupar as diferentes idades constituía condição *sine qua non* para se operar os ciclos: “como desafio apontamos ficar com os ciclos todos os dias, as quatro horas de aula” (R.E, 12/05); “fazer ciclo todo dia dá muito trabalho”, ou ainda: “em dia de ciclo o aluno fica mais agitado.”

Outro aspecto importante a destacar diz respeito à forma de organizar os alunos. Nesse caso, será preciso atentar-se para as nuances implicadas na prática denominada *agrupamento*³².

Já que pairava o entendimento de que juntar as diferentes idades significava trabalhar em ciclos, uma alternativa encontrada pelos professores foi dividir os alunos pelo nível de conhecimento da língua escrita. Essa prática geralmente se dava no primeiro ciclo com as crianças de seis, sete e oito anos e no segundo ciclo com as de nove e dez. Em relação ao primeiro ciclo era mais comum observar agrupamentos dos alunos de sete e oito anos. Geralmente as crianças de seis anos ficavam à parte desses agrupamentos. Aconteceu de algumas serem remanejadas nos grupos dos maiores por saber ler e escrever como se pode notar nos relatos à frente.

Ao observar a história da rede não é de estranhar que grande parte dos professores tenha optado pelo nível de conhecimento da língua escrita como critério fundamental para enturmar os alunos. Há anos, os docentes tinham como prática realizar sondagens³³ para detectar o nível de conhecimento das crianças nesta área. Inclusive, na análise das atas dos Conselhos de Classe, uma das queixas mais recorrentes refere-se à falta de domínio do código linguístico por parte dos alunos.

³² Vale ressaltar que a enturmação dos alunos no regime seriado também é um tipo de agrupamento. Porém, no caso da série, este se dá por crianças da mesma idade numa sala de aula. Seu critério é rígido e não permite alterações.

³³ Prática que tem como origem a teoria da Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro, desde a década de 1980.

Quando teve início a prática dos agrupamentos, havia quem apontasse equívocos nos critérios de enturmação dos alunos. Esses critérios eram ainda mais problemáticos antes do curso *Ação Escrita*³⁴:

No início era feita uma sondagem da criança para saber o que elas não sabiam. A gente procurou assim, todos os pré-silábicos, todos os alfabéticos e aí começava a trabalhar as atividades. Depois com o curso, a gente foi percebendo que se todo mundo fosse pré-silábico, como ia ter a troca? Naquela época a gente agrupava mais por uma questão de... nem sei o que era aquilo! Não tinha preocupação de colocar menino silábico alfabético com menino silábico com valor pra ter confronto de ideias [...] Com a formação a gente foi percebendo que não podia ter aquela classe, porque na verdade por mais que a gente quisesse fugir da série a gente estava montando grupos certinhos...homogêneos. (Ent_3)

Por mais que os ciclos indicassem que a “intervenção educativa teria que atuar sobre indivíduos necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso à modalidade particular de relação entre sujeito e objeto de conhecimento” (PSA, 2004a, p. 4), o que se observava era uma constante busca por uma homogeneidade entre as crianças. Houve escolas que ao verificarem o conhecimento das habilidades em leitura e escrita, dividiram as turmas categorizando-as em *fortes, médias e fracas*.

Por conta da divisão das crianças pela fase da escrita, foram observadas situações em que alunos de oito anos, por ainda não saberem ler, foram agrupados com crianças de seis e casos de crianças de seis que por já dominarem o código linguístico foram agrupadas com as de oito. Há uma diferença crucial neste caso que é o tempo e as experiências escolares em cada uma dessas idades.

Na análise das atas dos Conselhos observaram-se situações que ilustram a problemática apresentada. Nesse caso o exemplo é de uma aluna de sete anos que foi agrupada com alunos de oito. Segue trecho da reunião:

[...] reuniram-se em uma sala desta U.E (Unidade Escolar), os professores do 1º Ciclo para retomar as decisões do Conselho de Ciclo no que se refere à aluna K. Buscando adequar à criança a um trabalho pedagógico que atendesse às suas necessidades a mesma que tem idade para acompanhar o agrupamento do 1º ciclo intermediário, atualmente está agrupada no 1º ciclo final. Os professores que trabalham diretamente com K. colocam que a mesma vem demonstrando um comportamento diferenciado; está mais

³⁴Curso com foco na alfabetização.

apática, embora tenha participado das atividades. A diretora destaca que a mãe propôs que a aluna fique no 1º ciclo final e depois no final do ano ela vai transferi-la de escola. Para a diretora o que importa é pensar na criança ao tomar as decisões. A professora R. diz que a decisão do Conselho deve ser de retornar à criança a sua sala de 1º ciclo intermediário. Os professores concordam. A professora C. diz que se compromete a conscientizar a mãe do trabalho que a escola vem realizando. O Conselho decidiu que o trabalho desenvolvido com a aluna K. será realizado em parceria com as professoras S., R., C. e C. Encerramos a reunião com a assinatura de todos. (Ata, 05/07)

Outros exemplos ilustram casos de remanejamento de sala entre diferentes idades. Um deles foi relatado por uma diretora:

A gente percebeu que apesar dela saber ler e escrever muito bem, ficar com os grandes não deu certo. Ela chorava e pedia pra brincar, então percebemos que ela não tinha maturidade para o primeiro ciclo final, por isso voltou para a sala do inicial. (R.A, 09/07)

Outro caso foi relatado por uma mãe e trata-se de uma aluna que ingressou na escola alfabetizada:

A B. tinha seis anos e pouco quando entrou na escola. Em março, logo no começo do ano, os professores dividiram os alunos e em alguns dias da semana ela ficava com a segunda série. Era o ciclo que eles falavam. Comecei a perceber que nesses dias ela chorava, não dormia e ficava muito ansiosa. Fui na mochila dela e vi que tinha muita lição pra copiar, porque não teve tempo de concluir na sala. Ela chegou a ficar sem intervalo. A professora viu a lição dela e colocou uma carinha triste no caderno escrito assim: “*Você está quase lá*”. Eu fiquei muito nervosa, fui na escola e disse: *não quero saber desse ciclo, a minha filha não está quase lá, ela já está lá.* (R.A, 05/ 06, **grifos da mãe da aluna**)

Percebe-se que a diversidade enfatizada no documento *Bases* como um fator a ser considerado na prática pedagógica não era tão simples de se observar no cotidiano da escola. O documento oficial mencionava a rigidez como algo a ser superado:

Queremos destacar a ideia de que há um amplo espectro de possibilidades de estabelecermos estratégias de ensino, sem que seja necessário fixar-se em um modo de ensinar [...] é recomendável que o professor amplie seu repertório, com vistas a aumentar as possibilidades de organização da sua aula [...] há que organizar-se estrategicamente, considerando o maior número possível de variáveis que aparecem na prática pedagógica. Cada situação, objetivo, conteúdo, atividade, procedimento, grupo, cada circunstância requer uma reflexão específica para o estabelecimento das linhas de ação do professor. Desse modo, escapamos da estereotipia ou da rigidez, características dos enquadramentos metodológicos. Ao invés de sermos professores tradicionais ou construtivistas, se trata de sermos professores, sem atermo-nos a rótulos ou tendências. O que buscamos é a reflexão permanente sobre o ato pedagógico. (PSA, 2004a, p. 5)

Por conta dos agrupamentos nas diferentes idades, houve escolas em que o problema mais pontual foi no segundo ciclo, que é formado por crianças do inicial (3ª série) e final (4ª série). Ao agrupar as crianças de nove e dez anos, a justificativa era que os alunos do inicial tinham condições de acompanhar os mais velhos com tranquilidade. Juntavam-se as idades por nível da escrita e formavam-se os grupos. Houve unidades escolares em que as turmas eram mistas; alguns dias da semana os alunos ficavam na sala referência³⁵ e nos outros eram agrupadas no ciclo. Outras escolas não proporcionaram essa mobilidade e fixavam grupos de crianças de nove e dez durante o ano todo. Essa formatação acabava sendo semelhante ao do regime seriado.

A concepção dos ciclos se levada a efeito, pede por mobilidade e mudanças constantes na prática pedagógica (Perrenoud, 2004). A rigidez em agrupar as diferentes idades sem a preocupação de um trabalho pedagógico definido em conjunto com as famílias resultou em conflitos, principalmente no final do período letivo, quando os alunos de dez anos eram promovidos para a 5ª série e os de nove ficavam mais um ano para completar o ciclo:

Eu vou procurar os meus direitos, porque o meu filho ficou o ano todo com a 4ª série. Vocês falaram que ele acompanhava bem. Agora os amiguinhos dele vão para a 5ª série e ele fica na quarta? Mas ele já não estava na quarta? Quer dizer que vocês passam e depois reprovam, é isso? (R.A, 12/07)

Nesse caso, foram necessárias diversas reuniões, algumas com a participação da SEFP para convencer a família de que o aluno deveria permanecer mais um ano no fundamental I. A orientação do órgão central depois desse ocorrido é que não fixassem agrupamentos de diferentes idades, principalmente no segundo ciclo.

Com a discussão dos ciclos, o processo de atribuição das turmas também sofreu alterações. A partir de 2005, essa ação passa a ser denominada *Organização do Trabalho Pedagógico*. A nova orientação previa que alterações na prática pedagógica e no agrupamento dos alunos deveriam ocorrer segundo a avaliação e o planejamento pedagógico. Os agrupamentos dos alunos não seriam fixos e poderiam sofrer mudanças ao longo do ano. Os professores seriam responsáveis pelo ciclo e não pelas etapas. As equipes diretivas

³⁵ A sala referência era composta por alunos da mesma idade. Todos os alunos do ciclo independente de mudarem ou não de grupos durante o ano tinham a sala e a professora referência. Essas informações constavam numa lista que era controlada pela secretaria da escola para fins de transferência e outros assuntos burocráticos.

entregavam a cada professor, uma listagem contendo o nome de todos os alunos do ciclo. Para ilustrar esse processo, segue exemplo de como se dava essa ação numa escola de onze turmas³⁶:

Quadro 5: Organização do trabalho pedagógico no regime de ciclos, em uma escola de onze turmas

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO		
Ciclos	Turmas	Nº de Professores
1º. ciclo	2 turmas de 6 anos	7 professores
	3 turmas de 7 anos	
	2 turmas de 8 anos	
2º. ciclo	2 turmas de 9 anos	4 professores
	2 turmas de 10 anos	
Total	11 turmas	11 professores

A orientação de que os professores fossem responsáveis pelos ciclos e não pelas etapas, a princípio gerou conflitos. Algumas escolas tinham dificuldade de gerir estratégias nestes momentos de atribuição, por motivo de desconhecimento ou até por discordância em relação à proposta. Os professores ficavam apreensivos, pois queriam saber com qual turma iriam trabalhar. Uma questão que se observava nesses momentos de atribuição era a dificuldade em lidar com o desconhecido. Sobre isso uma professora dizia: “é complicado olhar para tantos alunos. Eu já tenho as atividades programadas, como vou fazer agora?” (R.A, 04/05)

Implementar os ciclos na rotina da prática pedagógica consistiu o maior desafio para a rede municipal. Nos primeiros meses, as DUE e AP solicitavam normativas a serem disparadas pela SEFP a respeito do controle de frequência dos alunos e do currículo a ser seguido. Em registro de reunião com a equipe técnica da SEFP com os AP e DUE observou-

³⁶ Conforme consta no quadro, os sete professores seriam responsáveis pelas sete turmas. Teve escolas que no caso no primeiro ciclo, por exemplo, ao distribuir a listagem dos alunos de seis, sete e oito anos não os separou por idades, mas sim, por ordem alfabética de modo que a princípio os professores não sabiam as etapas as quais cada um pertencia. Só tinham a informação dos nomes e que pertenciam ao primeiro ciclo.

se que as orientações não estavam fechadas. Uma das Coordenadoras de Serviços Educacionais apontava:

[...] Não temos referência, estamos fazendo, construindo, aprendendo com as próprias experiências [...] os ciclos não serão implementados num repente, tudo é processo e levará tempo, porque diz respeito sobretudo as concepções de educação que estão arraigadas. (R.A, 01/05)

Sobre o trabalho a ser feito junto aos familiares dos alunos, a SEFP orientava que fosse feita uma discussão conceitual. Deveriam tratar com as famílias que ciclo na escola “é como o ciclo da vida, faz parte do processo natural do desenvolvimento humano.” (R.A, 01/05)

Uma nova formatação no quadro da equipe gestora veio junto à discussão dos ciclos. Antes de 2005, as AP se dividiam entre mais de uma escola³⁷. Pela primeira vez na história da rede, seria uma Assistente Pedagógica por unidade escolar. A ampliação dos cargos foi aprovada por meio de um projeto de lei na Câmara dos Vereadores. A justificava da SEFP mediante o legislativo se dava pela necessidade de um maior acompanhamento no trabalho pedagógico. Três escolas da rede que tinham mais de mil alunos passaram a ter duas AP.

Aumentar o quadro gestor não foi suficiente para dar conta dos desafios presentes nos ciclos. Constantemente era solicitado o aumento do número de professores para a organização do trabalho pedagógico.

Assim, no ano de 2007, mais uma vitória foi alcançada junto ao legislativo, a demanda foi atendida e o número de professores em cada escola passou a ser superior ao número de salas. A SEFP reuniu as equipes diretivas de todas as unidades escolares para levantar os pontos relevantes no que se referia ao ingresso destes professores. Foi elaborado um documento que objetivava orientar as escolas quanto ao novo quadro docente. Havia uma preocupação da SEFP quanto ao custo- benefício:

Precisamos elaborar um documento em conjunto com as Diretoras e AP antes dos professores novos ingressarem. Se não deixarmos claro que esse investimento é para proporcionar maior aprendizagem às crianças, corre-se o

³⁷ No início da gestão, em 1997, as AP faziam um trabalho parecido com os das CSE, chegavam a acompanhar seis escolas aproximadamente. Pouco tempo antes da votação do projeto de lei que previa a ampliação dos cargos elas eram responsáveis pelo acompanhamento de uma EMEIEF e uma creche.

risco de virmos professores ociosos. É preciso que saibam que os ingressantes são tão professores como aqueles que estão há mais tempo nas escolas. (R.A, 12/06)

Ao final de dois dias de discussão, os princípios levantados para a organização do trabalho foram:

Que o aumento de número de professores esteja atrelado às discussões, estudos e organização do trabalho em Ciclos de Aprendizagem;

A principal meta é qualificar o Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar, tendo todos os professores da unidade a mesma responsabilidade sobre o mesmo;

A equipe diretiva e todos os professores deverão estar atentos às necessidades e características de cada ciclo para a definição dos projetos;

Que os professores permaneça na escola durante o ano todo;³⁸

Que sejam integrantes em um projeto de trabalho e participem- como os demais professores- ativos e coletivamente do planejamento, execução e avaliação (do processo pedagógico da escola);

Não podem monitorar somente as crianças atendidas pelo CADE;³⁹

Não podem atuar exclusivamente como auxiliar/apoio de professores que estejam com dificuldades na coordenação do grupo de alunos;

Sua função não é substituir faltas, não é ser especialista, pesquisador, organizador de atividades, nem ser professor de reforço e nem para diminuir o número de alunos por classe;

Que a rede discuta princípios para a avaliação quantitativa e qualitativa deste investimento, devendo as unidades escolares apresentar dados que revelem melhorias na aprendizagem de todas as crianças.

A distribuição dos mesmos deu-se da seguinte forma: a cada cem alunos, a escola recebia um professor. As maiores escolas da rede receberam dez novos professores, sendo cinco por período.

³⁸ As diretoras destacaram esse item pois recebiam que mediante a falta de professores na rede, estes teriam que ser remanejados, colocando em risco o projeto pedagógico da escola.

³⁹ Optou-se por deixar claro neste documento que esses professores não seriam monitores das crianças com deficiência. Para isso, foram contratadas no mesmo ano, as Agentes Sociais de Inclusão (ASI), estas profissionais ficaram responsáveis em acompanhar os alunos com deficiência em sala de aula e nas atividades de vida diária como alimentação na merenda e troca de fraldas.

Esses itens tinham como objetivo oferecer melhor estrutura ao trabalho em ciclos. Era uma forma de promover outras possibilidades de aprendizagem aos alunos.

Acredita-se que a adesão aos ciclos em todas as escolas simultaneamente pode ter contribuído para desencadear equívocos de como operar na prática do dia a dia nas escolas.

8.1. Os Conselhos de Classe em Santo André

Segundo informações das equipes diretivas que atuavam na rede desde a primeira gestão em 1997, a prática dos Conselhos de Classe iniciou no ano de 1999, um ano após o atendimento do Ensino Fundamental.

A pesquisadora acompanhou as reuniões dos Conselhos por dez anos, seja na função de professora, Assistente Pedagógica ou Coordenadora de Serviço Educacional. A escolha por estudar este colegiado no contexto da rede municipal em Santo André, se dá entre outros motivos pelo olhar interrogado que sempre a acompanhou nesse período.

A participação nos Conselhos de Classe permite uma visão panorâmica a respeito do cotidiano da escola. Possibilita entre várias outras questões analisar como aquele grupo concebe o ofício de aluno e sua relação com o saber e o não saber. (Mattos, 2005)

O Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais (PSA, 1998) apontava direções para a realização destes Conselhos que deveriam primar pela integração entre os professores, a avaliação dos alunos e que sua realização se expandisse para outras instâncias como as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) ou Reuniões Pedagógicas Mensais (RPM). O Regimento traz as seguintes orientações:

São colegiados responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e construção do conhecimento e propiciará: a integração dos professores e das ações pedagógicas desenvolvidas nos ciclos e interciclos; a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos educandos; Reflexões sobre as práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem escolar, buscando mediações pedagógicas adequadas; a busca de soluções para os problemas detectados que deverão ser discutidas inclusive nas reuniões pedagógicas da Unidade Escolar.

[...] Serão constituídos pelos professores do ciclo, Diretor de Unidade Escolar e Assistentes Pedagógicos, sendo abertos à participação de

representantes de pais e alunos maiores de 10 anos, em conformidade com as normas estabelecidas pelo Conselho de Escola. Reunir-se-ão, ordinariamente, uma vez por bimestre e ao final do ciclo e extraordinariamente, quando convocado pelo diretor da escola. (PSA, 2008, p.7-8)

A orientação da SEFP era de que os Conselhos ocorressem por ciclos, ou inter-ciclos. O objetivo da junção das idades era que seguisse a lógica do trabalho integrado. O documento *Bases* destacava ser cômico das dificuldades de operar um Conselho de Classe diferenciado:

Um dos nossos desafios resulta da dificuldade na efetivação dos encaminhamentos e procedimentos pedagógicos propostos pela definição do Conselho, levando-se em consideração que a singularidade de cada caso, de cada ciclo, de cada grupo, ou aluno, cada projeto precisa ser discutido sem cair nas armadilhas da “mesmice pedagógica”, que desconsidera os diferentes tempos e as múltiplas maneiras de aprender e ensinar [...]. Os Conselhos precisam ser pensados como uma parada estratégica no percurso. Planejar, avaliar, planejar, avaliar, constantemente, sistematicamente, coletivamente. O fato do Ciclo ter uma mobilidade diferente da série exige que o planejamento seja entendido como uma ação estratégica que articule a avaliação como um mapa momentâneo do percurso, um instantâneo da paisagem pedagógica do Ciclo como um todo. Diante dessa condição tão difícil, mas tão habitual para nós educadores, justifica-se a necessidade da qualificação permanente do olhar pedagógico coletivo, e que o Conselho seja, na verdade, um espaço para que toda a equipe pedagógica se co-responsabilize pelas questões cotidianas das Unidades Escolares. (PSA, 2004a, p. 3)

a) As atas dos Conselhos de Classe

Com o objetivo de analisar os Conselhos de Classe ao longo das três gestões, optou-se por trabalhar com diferentes fontes de dados: registros de reuniões com professores, reuniões com equipe gestora, reuniões dos Conselhos de Classe, observação, documentos oficiais e entrevistas. Entre a variedade de dados já descritos optou-se por analisar as atas dos Conselhos de uma unidade escolar que assim como poucas arquivou as discussões deste colegiado desde o seu advento. A escola em que estas atas foram analisadas corresponde ao padrão da maioria das unidades da rede em tamanho e número de atendimentos. Outro ponto relevante é que atende alunos das três modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Isso permitiu observar as semelhanças e diferenças no tratamento dos Conselhos nas diferentes idades.

Com aproximadamente oitocentas matrículas, a escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Assim como todas as EMEIEF, a equipe gestora é formada por uma Diretora,

uma Assistente Pedagógica, uma Vice-Diretora e uma Professora Assessora da Educação Inclusiva (PAEI).

Conta com trinta e seis professores, sendo a maioria do sexo feminino. Todos têm graduação e boa parte especialização. Vinte trabalham na rede há mais de quinze anos, cinco trabalham entre dez e seis anos e onze entre quatro anos e dois meses.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade registra a opinião dos docentes a respeito dos ciclos:

[...] os ciclos prima por estratégias diferenciadas na prática pedagógica. É preciso respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno e a formação do professor. Demanda unidade e organização no trabalho coletivo [...] nos ciclos a heterogeneidade é um fator que enriquece a prática pedagógica. (R.E., 05/08)

Sobre a reprovação acreditam que:

A mesma deve acontecer quando o aluno necessita de um tempo maior para a sua aprendizagem. Isso possibilitaria alcançar os objetivos estabelecidos pelo ciclo em que se encontra e progredir para o ciclo seguinte.

O tratamento metodológico dado as atas dos Conselhos de Classe procurou organizar os dados quantitativa e qualitativamente. Considerou-se pertinente apresentar o número de alunos encaminhados aos Conselhos nas três gestões levando em conta as modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.⁴⁰ Entre outros aspectos, essa pesquisa catalogou as queixas, e a incidência das mesmas por modalidade e etapa de ensino. Serão apresentadas a seguir as queixas em âmbito geral e em seguida por modalidade em forma de gráficos.

b) As queixas e as hipóteses que “explicam” o fracasso escolar

As queixas apresentadas pelos professores permitem a compreensão de quais aspectos eles consideram relevantes no perfil do aluno. Assim como apontado por Lahire (2004) em seu livro *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*, os professores

⁴⁰ Os alunos da EJA não foram contemplados nessa parte do levantamento de dados. Ao analisar as atas, percebe-se uma grande evasão nessa modalidade, o que dificultou o acesso ao número de discentes encaminhados a esse colegiado.

evocam tanto, senão mais, o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais. A causa, segundo o autor:

Pode vir do fato de que, ao contrário dos alunos oriundos das classes médias e superiores, nem todas as crianças interiorizam as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar. Essas normas não são naturais, e que são ainda mais naturais quando aplicadas a públicos infantis socialmente preparados para recebê-las, são questionadas por crianças das classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e portanto heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares. (p. 55)

Na investigação das atas dos Conselhos de Classe, foram levantadas as queixas dos alunos encaminhados. Em se tratando dos aspectos comportamentais, aparecem as seguintes formulações::

Não tem autonomia, não faz atividades, quer que o amigo faça sua lição, não executa as tarefas, não pergunta; é desinteressado, lento, emburra, oscila entre apatia e euforia; é agitado, desligado, demonstra baixa autoestima, gosta de chamar a atenção, não cumpre tratos, só quer desenhar, chora quando contrariado; não demonstra iniciativa frente às atividades mais simples, quando cobrado se sente mal (é preciso, então, chamar a mãe para tomar as providências); apresenta conduta infantilizada; é distante, muito quieto, não fala; algumas vezes se expressa bem (mas fora do contexto discutido no grupo); age agressivamente, prefere ficar brigando com outros pelas ruas (segundo a família, para vir à escola tem que ser escoltado, por alguém, pois costuma enganar e não comparece às aulas); morde os colegas chegando a deixar marcas; fala demais, chega atrasado constantemente; chora por qualquer motivo, é inseguro, ausente; esconde objetos dos colegas e professora, não se integra, beija outros alunos (atitudes inadequadas); não apresenta mudança de fisionomia harmonizada com as circunstâncias de alegria, tristeza; não se concentra (alega estar cansado); troca materiais escolares com os colegas; é desajeitado (derruba objetos e materiais); não registra, desiste e espera resposta; se recusa a tentar aprender novos conhecimentos; não é caprichoso, não cuida de seus pertences, é muito fechado (“sisudo”); não sabe onde deixou cadernos e livros; é geralmente relapso e muito fechado; culpa outros colegas pelas suas ações; conversa demais (prejudicando o seu desenvolvimento e o da turma); é “elétrico” e temperamental; não compareceu à festa junina (embora a professora tenha emprestado um traje apropriado para a ocasião); não aceita auxílio dos colegas (só da professora); não canta (só olha os outros cantarem); sente dificuldade para se alimentar e limpar o nariz; não tem noção do perigo, chora se a mãe se atrasa, quer que o colega brinque com ele durante os momentos das atividades escolares (brincar de lutar, de correr); não é procurado pelo grupo nas brincadeiras (só brinca com meninas); agressivo quando não satisfeito em suas vontades (voluntarioso), sempre se envolvendo em brigas; está sempre

brincando ou brigando em momento de atividade e andando pela sala; apresenta momentos de profunda carência, só atende aos comandos depois do intervalo, afobado (fala em tom forte e muito alto); carente afetivamente e materialmente, chupa o dedo compulsivamente; facilmente influenciável; não admite perder nas brincadeiras; precisa de psicólogo; tem medo de errar, não tem interesse, não tem limites, desorganizado (apático, até com a aparência é pouco cuidadoso); destoa dos outros (sexualidade a florada), é desligado (fala muito e se distrai à toa); vez por outra fala demais, entra em conflito com as crianças (solicita muito da professora); é esperto (mas “chato”, devido à superproteção da avó); as crianças judiam dele (e ele chora por tudo), sempre fazendo brincadeiras que os outros não gostam, tem medo de se expor; é disperso, tem círculo restrito de amigos, às vezes é inconveniente (necessita fazer com que os outros prestem atenção no que faz); fala sozinho, não sabe usar caderno, desorganizado com o material escolar; é um pouco preguiçoso, tem atitudes estranhas como cortar a própria boca, outras brincadeiras estúpidas e atitudes equivocadas (não por ser maldoso, mas não tem noção das consequências de seus atos); assiste programas de TV inadequados para a sua faixa etária); retraído, não faz atividade em grupo, não sorri, não responde, só interage fora da sala de aula; sente compulsão por comida; demonstra comportamento incomum, ansioso (chega a rasgar as atividades); falta concentração até para participação em jogos; interessa-se por atividades corporais, pouco se expressa (não por timidez, mas porque não se envolve com o que é proposto); quando fica contrariado chora e fica nervoso (arremessando tudo o que estiver ao seu alcance, “fala” dando de ombros); ainda se assusta em algumas situações, criança difícil de lidar (tímido, calado, chorão; imaturo (embora em alguns momentos se mostre esforçado, destoa totalmente da sala); não tem bons hábitos de higiene (com cheiro de suor); também finge fazer a lição, pega o material dos outros, não tem compromisso (só faz atividades a base de troca/barganha); tenta se fazer notar (dizendo que sabe), mas o faz de modo bem confuso, ideias desconexas; muito quieto (regride, chora, quando professora indaga algo), seu interesse maior é em brincar; demora para organizar-se na rotina (a professora sempre tem que pressionar para fazer mais rápido (do pegar da pasta até fazer escovação dos dentes); “filhinho da mamãe” (faz quando acha que dá); sente muito sono no período da manhã (pede também e bastante pra ir ao parque passear); é uma criança triste e fechada, carente de atenção e ao mesmo demonstra-se preocupado com os irmãos menores, não gosta de ter sua atenção chamada, extremamente desatento (fugindo da norma); usa roupas inadequadas a sua idade e tamanho; uma criança afobada, quando chamam sua atenção ele dá risada, é muito paparicado e agora nem a mãe está aguentando (solicita relatório da professora para levar ao psicólogo), tem pavor (nojo de sujar as mãos, de sujar-se); só participa de solicitado; participa só oralmente; não participa; não aceita disciplina (se irrita, grita e chega a sentir vontade de urinar, quando cobrado ou quando não absorve o que deseja, não fala (mas atende comandas); por geralmente não se dispor a falar, não se socializa (sente vergonha dos amigos); geralmente está alheio ao grupo (“conversa” com o lápis).

No que diz respeito aos aspectos biológicos, foi identificado um conjunto menor de manifestações, assim expressas:

Apresenta problema fonoaudiológico, a professora fala da dificuldade de articular as palavras, mas a mãe diz que é assim mesmo; tem a dicção péssima (quando nervoso, sua pronúncia piora); é difícil fazê-lo comer (ele não aceita)⁴¹; emite poucos sons; fala infantilizada; tem memória recente e só; tem letra tremida, apesar de que em casa, joga vídeo game muito bem; é baixinho; dificuldade para respirar devido adenóide, está sempre com a boca aberta; usa fraldas a noite; tem enurese (incontinência urinária).

Não se observaram situações em que os professores tenham apresentado o nível de conhecimento do aluno em geografia, história, ciências e outras áreas do conhecimento escolar. Sobre as questões conceituais, a maioria das queixas se remete às dificuldades da língua escrita e da matemática, como vêm a seguir:

Nas situações problemas ele tenta realizar, caso não consegue, desiste e espera a resposta; só utiliza letras do nome para escrever, não identifica letra cursiva, não copia ou copia com dificuldade; não sabe o que copia; não entende ordens de lição de casa; tem dificuldade em jogos na informática; dificuldade na produção de frases e textos; troca letras na escrita; não lê ou tem dificuldade para ler; só interpreta no coletivo; não gosta de leitura; não tem sequência lógica na história; como é copista, passou despercebido até agora; na hora de fazer leitura, não quer fazê-lo, com medo de se expor, quer participar da aula mesmo sem ter noção do que está sendo abordado; não tem coerência no relato, nem consciência que não sabe ler e escrever, não adiciona, não divide, não multiplica e não subtrai, só conta até dez e não ordena; não tem sequência numérica, nem faz operações simples; só faz soma no concreto; não compreende Sistema De Numeração Decimal (SND), não sabe resolver problemas do cotidiano, não tem autonomia para produzir nada.

Foram observadas também algumas poucas queixas referente à dificuldades motoras, com relação à prática de desenhar ou à organização de pertences:

Não consegue abrir tubo de cola; dificuldade motora fina e ampla, desorganizado com o espaço e tempo; não desenha, só faz garatuja; não tem noção corporal.

⁴¹ Nesse caso, não dá pra saber se a queixa era comportamental ou a criança não se alimentava por algum motivo de saúde.

Além desses tipos de queixas observaram-se situações em que a escola levantou hipóteses do porquê as crianças vivem situações de fracasso escolar. A explicação da não aprendizagem remete-se a alguma doença, a questões familiares e/ou vivência em ambientes impróprios, tal como segue:

Tem lábio leporino, tem dificuldade na leitura; não tem apoio nem recebe cuidados básicos da família, vem suja; sua dificuldade é devido à cirurgia (não vem à escola); não tem estímulos dos pais que são totalmente analfabetos (dificuldade de entendimento) para proporcionar incentivos; a criança não aprende porque a família a mimia; apresenta problema na orelha (necessário encaminhar para cirurgia reparadora); tem paralisia cerebral; tem surdez profunda e problema visual (toma remédio controlado); não tem diagnóstico; fica sozinha em casa, mãe negligente, não se interessa, apresenta anemia em sua ficha individual; as mães superprotegem, dificultando o trabalho com as crianças, ficam muito tempo “em cima” não permitindo a autonomia, muitos são filhos únicos e também inseguros; são crianças que moram no mesmo quintal, todos falam errado, além de que pegam muito piolho e faltam demais; ele vive com a avó, pois a mãe dele deixou os filhos com o pai que é recuperado de drogas, a avó também é analfabeta, é aluna da EJA e também tem comprometimento; já foi reprovado; o pai está internado e isso vem influenciando o seu comportamento; não tem pai; falta por problema de frio (não tem muitos agasalhos e é muito carente); a mãe justifica todos os mimos dele alegando ser problema de saúde; o irmão foi sequestrado, falta muito; teve meningite; tem problema em casa, ele diz com naturalidade que o a família é de bandido (seu problema é esse, pois na aprendizagem ele vai bem); o aluno está com dificuldade emocional em função do teste de DNA⁴² que fez; tem problema de estrabismo, tem hemofilia; não pode comprar óculos o que dificulta seu rendimento em sala de aula; o irmão assim como ele, também chorava muito quando iniciou nesta Unidade Escolar, a mãe tem cinco filhos, disse que não acompanha muito os filhos maiores, por conta dos gêmeos que acabou de nascer; a separação dos pais refletiu diretamente na segurança e no rendimento do aluno.

Uma das explicações da não aprendizagem teve origem na área médica: “De acordo com os diagnósticos da faculdade de medicina, o aluno tem inteligência inferior, o que segundo os médicos, pode ser reflexo de baixo estímulo cultural do meio onde está inserido, principalmente o familiar” (Ata, 10/08).

As queixas são o inverso do perfil de aluno ideal mencionado por Lahire (2004). O

⁴² Em português DNA significa ácido desoxirribonucléico, um componente que induz a identificação da paternidade da criança.

autor destacou que o professor privilegia como ideal o aluno com qualidades comportamentais e intelectuais. No quesito comportamental o aluno ideal é:

Autônomo, disciplinado, que fica em seu lugar e não se mexe muito na classe, calmo, tranquilo, atento, bonzinho, atencioso, educado, que participa ativamente e escuta o professor, tem vontade, tem regularidade no estudo e em seu esforço, logo começa a trabalhar quando é solicitado, faz os exercícios escolares no tempo previsto, não tem a ‘cabeça na lua’, não é distraído, não brinca durante as aulas, não é infantil, não é instável, não se deixam levar pelos que ficam brincando, não conversa com os colegas, não fala por falar, é sério, aplicado, cuidadoso, apresenta ou estrutura bem as lições, ordenado, não esquece o material, aprende as lições, faz os deveres em casa, não falta, não é medroso, ansioso ou angustiado, não entra em pânico, não é emotivo demais, é descontraído, fica contente em ir à escola e mostra interesse pela atividade escolar. (p.56)

Apesar da valorização de um comportamento que se encaixa no padrão mencionado acima, o mesmo não é suficiente, precisa somar ao aspecto intelectual. Além de ter bom comportamento, o aluno ideal é também, segundo Lahire (2004):

Dotado, inteligente, culto, curioso, que consegue abstrair, tem boa memória, compreende o que lhe é dito, não precisa constantemente de explicações, resolve corretamente até os exercícios que não exigem apenas a aplicação de mecanismos ou automatismos, pensa naquilo que faz, sabe adaptar-se aos exercícios escolares menos orientados, dirigidos, definidos, enquadrados, não tem problemas de pronúncia, tem uma escrita legível, não tem problemas de lógica ou de compreensão, é bom na resolução de problemas matemáticos, tem um vocabulário rico, uma boa expressão oral e escrita e gosta de ler. (p.56)

Teóricos afirmam a necessidade de problematizar os motivos que impedem a aprendizagem dos alunos. Meira (2000) destaca que as causas do fracasso escolar devem seguir de uma reflexão crítica sobre as práticas sociais e escolares, pois são essas práticas que produzem o fenômeno do fracasso e não os fatores tão fortemente defendidos pela escola há décadas, geralmente remetendo ao próprio aluno ou a sua família.

É importante questionar se o histórico do fracasso escolar dos alunos não seria resultado da ausência de clareza do que se espera deles. De acordo com Souza (2004) as literaturas apontam que os conteúdos ensinados são inadequados às crianças de classes menos abastadas. Para a autora, essa adequação precisa ser feita com cuidado para não se limitar ao que defende a Teoria da Carência Cultural quando justifica a influência da desnutrição, da deficiência cognitiva, das diferenças culturais como responsáveis pelo não aprendizado dos

alunos. A seu ver, essas justificativas trazem consequências para que se entenda o reverso do fracasso escolar, ou seja, o êxito escolar.

A falta de conhecimento e de pesquisas sérias sobre práticas de socialização nas camadas pobres (Patto, 1990) dificulta que seja valorizado o saber dessas crianças. Mesmo que se fale em adequação dos conteúdos, a iniciativa encontra problemas na prática, pois pouco se conhece sobre a cultura desses alunos.

É essencial que se trabalhe com conteúdos e esses devem ser significativos a todos os alunos e não somente aos pertencentes às camadas populares. Ao analisar os elementos que contribuem para o êxito escolar, Souza (1999) observou a sintonia na relação professor - aluno, o compromisso do professor com a aprendizagem da sala, clareza do que se espera que aprendam, atendimento individual aos alunos, diversificação dos métodos de ensino, entre outros. Para a autora, as diferenças entre as classes com histórico de fracasso e as de êxito escolar têm ligação com o modo como a professora percebe e atua junto aos alunos, pois “o sucesso do mesmo depende da forma como lidam com o modelo proposto pelo professor: se o compreendem e o aceitam, se o compreendem e o rejeitam, se o compreendem mas o modificam em parte, ou não o compreendem porque não está claro.” (p. 128)

Na pesquisa realizada, a autora observa diferenças importantes entre duas professoras que eram tidas como bem-sucedidas. Uma mais afável e aberta, outra rígida e autoritária na forma de lidar com os alunos.

É possível perceber nessa discussão, que o êxito escolar depende de vários fatores que se relacionam com a complexidade das relações de todos os sujeitos que convivem no ambiente escolar.

c) A avaliação

Os exemplos de queixas mencionados pelos professores abrem caminhos para a problematização do procedimento adotado no processo de avaliação do aluno. Quando o professor menciona, por exemplo, que o mesmo não sabe resolver problemas é preciso levar em conta os vários aspectos que circundam essa informação: como o aluno estava naquele momento; quais foram os procedimentos adotados pela professora; se a atividade considerou a fase de desenvolvimento do aluno; se dava margens a outras interpretações, dentre outros

aspectos. Estas questões são importantes, porque auxiliam na compreensão dos vieses que dificultaram a compreensão dos alunos nos conteúdos trabalhados.

No caso da atividade abaixo, a mesma era destinada às crianças de seis anos (fase inicial do Ensino Fundamental) e o intuito da professora era saber se o aluno dominava ou não o esquema corporal, para isso ele deveria completar as partes do corpo humano nos desenhos.

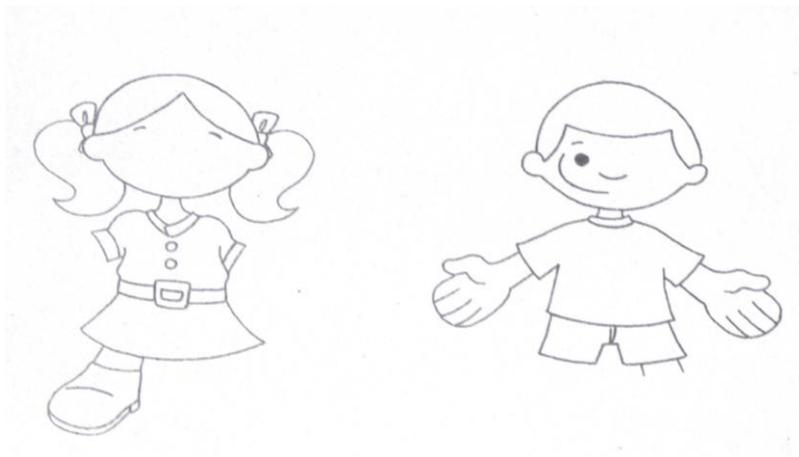


Figura 4: Desenho utilizado como recurso para avaliação de aluno de seis anos

Ao acompanhar as reuniões dos Conselhos de Classe, não foram poucas as ocasiões em que se observaram atividades como a ilustrada acima. No caso desse exemplo, a criança desenhou os braços da menina maiores que as pernas e deixou de completar a sobrancelha e a boca do menino no segundo desenho. A avaliação da professora era que o aluno tinha “dificuldades no esquema corporal” (R.A, 08/05). Questionam-se alguns pontos em relação a esta atividade e a avaliação da professora: quais outras oportunidades foram proporcionadas ao aluno para que ele pudesse mostrar seus conhecimentos? Completar figuras em atividades em folha é a forma mais adequada de saber se o aluno domina o esquema corporal?

Segundo Sousa (1997), avaliar o contexto escolar vai além da apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser observado de modo relacionado com a prática do professor e as condições da escola. Ou seja,

[...] é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação. (p.127)

Com tal abrangência, a avaliação possibilita identificar os motivos que levam ao êxito e ao fracasso escolar indicando caminhos sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza administrativa, pedagógica ou estrutural. (Sousa, 1997)

8.2. A Educação Infantil e os Conselhos de Classe

Sobre os primeiros anos de adesão à prática do Conselho de Classe em Santo André não há dados sobre as dificuldades dos alunos que frequentavam a Educação Infantil⁴³, questão reforçada nas entrevistas: “não me recordo de naquela época a gente ter conversado muito sobre as dificuldades das crianças”, disse uma professora (Ent_1).

Os encaminhamentos dessa modalidade nesse colegiado começaram a surgir na segunda gestão (2001-2004) que passam a apresentar um aumento gradativo, como se pode perceber no gráfico 1:

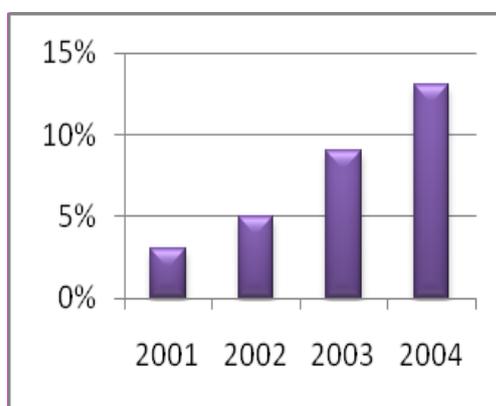


Gráfico 1: Percentual de alunos da Educação Infantil encaminhados aos Conselhos de Classe (2001-2004)

O percentual de alunos da Educação Infantil encaminhados aos Conselhos entre 2001 e 2008 passa de 3% a 13%, sendo que na última gestão esse índice permanece quase estável,

⁴³ Os alunos atendidos na Educação Infantil tinham 4, 5 e 6 anos. Somente em 2005 os alunos de 6 anos passaram a fazer parte do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

tal como mostra o gráfico 2.

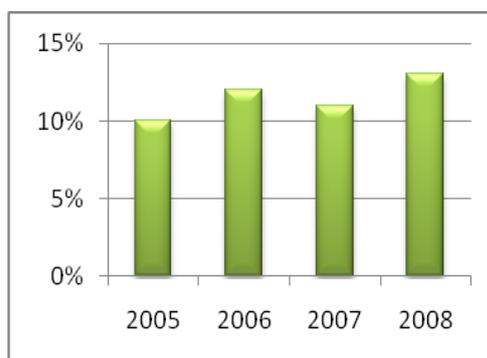


Gráfico 2: Percentual de alunos da Educação Infantil encaminhados aos Conselhos de Classe (2005-2008)

No que se refere às queixas, o grande mote de reclamação dos professores na EI diz respeito ao comportamento. Os problemas apresentados nesse item são: não quer fazer, emburra, imaturo, agitado, ansioso, agressivo, não tem limites, não se concentra, desligado, não expressa sentimento, não sorri, entre outros.

Problema com faltas, não fazer as atividades, dificuldades fonoaudiológicas e psicológicas e desorganização com o material são questões que também merecem atenção na opinião dos professores.

A avaliação dos alunos da Educação Infantil antes do atendimento do Ensino Fundamental e da criação dos Conselhos de Classe não era prática formal, conforme o depoimento de uma professora:

Quando era só Educação Infantil a gente não tinha nem avaliação [...] eu e meu grupo de colegas que fazíamos uma ficha com os saberes dos alunos mas a gente não mostrava pra ninguém não, nem para os pais, com eles só uma reuniãozinha em que a gente falava no geral da sala, tudo ótimo... (Ent_4)

Essa informalidade era incômoda para quem reconhecia a necessidade de um ensino mais estruturado nessa modalidade:

Como diretora eu brigava muito com isso, essa mania do “infantil” ficar só na atitude, só atitudinal... como se não existissem conteúdos traçados [...]. Era só “vamos brincar, vamos pintar”[...] isso sempre me incomodou muito, ficava só no comportamento. (Ent_2)

Entre os diversos problemas apresentados, dificuldades em relação à apreensão do conteúdo é o que menos aparece. Aliás o único problema sobre esse item refere-se à dificuldade de registrar o próprio nome ou reconhecer as cores. O gráfico 3 apresenta o nível de incidência desses tipos de queixas.

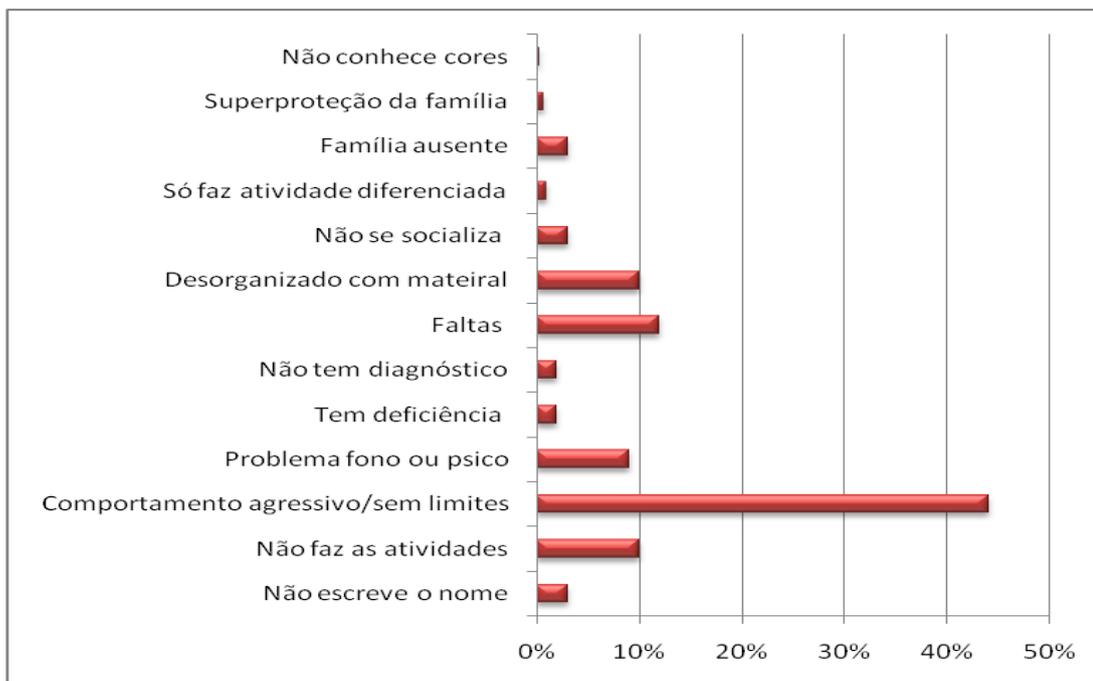


Gráfico 3: Incidência de queixas na Educação Infantil

Como já apontado anteriormente, o ato de reprovar alunos está ligado a uma série de fatores. A prática da avaliação não é diferente. Seus critérios não estão dissociados de posições, valores, práticas sociais e visões de mundo de quem os concebe, “emergem da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento [...]. Os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam”. (Sousa, 1997, p. 127)

Percebe-se que a avaliação do comportamento das crianças pequenas apresentada nas atas desta escola, não é correspondente a uma realidade isolada. Lahire (2004) ao pesquisar aspectos privilegiados pelos professores, destaca que “quanto menor o grau de escolarização (maternal mais do que pré-escola, pré-escola mais que primeira série...) mais os aspectos comportamentais parecem ser importantes”. (p. 57)

Antes de findar o ano letivo era prática das unidades escolares realizar a atribuição

das turmas para o ano seguinte. Neste caso, a orientação da SEFP era que não se levasse em conta a pontuação⁴⁴ do professor, mas sim o seu perfil. Ou seja, no momento da escolha teria de considerar as habilidades docentes. Em caso de discordância, ou em havendo mais de um professor interessado na mesma turma era necessário discutir no grupo qual a melhor alternativa. O sucesso ou fracasso dessa empreitada dependia em muito da maneira como o DUE e a AP encaminhavam a discussão.

Importa destacar aspectos em relação à atribuição das turmas da Educação Infantil, sobretudo, a partir dos primeiros anos do atendimento do Ensino Fundamental. A maioria desejava trabalhar com aquela modalidade. Talvez isso fosse reflexo da insegurança com o novo desafio ou pela suposição de que trabalhar com as crianças mais novas não demandasse tanto esforço. Trabalhar com a EI era “sonho” de quem ingressava na rede municipal:

Quando eu entrei queria muito pegar Educação Infantil, mas não tinha como. Eu ficava olhando aquelas professoras no parque trabalhando com salto, óculos escuros, eu dizia: ‘um dia eu chego lá!’ Eu queria conhecer a Educação Infantil e procurei saber qual era o perfil [...] mas a diretora disse que eu não tinha perfil para o infantil eu tinha que ficar mesmo era alfabetizando os meninos. Daí eu falei “quero uma chance, quero saber como era o trabalho lá”, mas ela disse “não, você tem perfil de alfabetizadora!”. (Ent_3)

Pesquisas sobre diferentes concepções de avaliação na educação infantil levou Sousa (1997) a levantar as seguintes questões:

- há professores que dizem não ser a avaliação uma questão polêmica nesse nível de ensino, pois não está vinculada a uma exigência do sistema em termos de normatização de procedimentos a serem utilizados ou de decisão quanto à promoção ou retenção do aluno; posição que revela uma clara relação entre avaliação e classificação dos alunos;

- outros posicionam-se em defesa da utilização de procedimentos semelhantes aos usualmente utilizados no primeiro grau, entendendo ser a educação infantil, particularmente a pré-escola, um tempo e um espaço de preparação para o ingresso na escola fundamental; posição esta que expressa uma relação entre a concepção de avaliação e uma dada compreensão quanto à finalidade desse nível de ensino (p. 126)

A avaliação no contexto em estudo toma como premissa esses dois extremos,

⁴⁴ A pontuação era válida para a atribuição de período. As atividades que contavam ponto para o professor eram: diploma de graduação, pós-graduação, participação em cursos, seminários e congressos, tempo de casa, tempo na unidade entre outros.

incorrendo na possibilidade de não considerar as especificidades da Educação Infantil. O ato de avaliar deve ser rigoroso, sem ser rígido ou inflexível. Como afirma Sousa (1997) é preciso romper com a falsa dicotomia entre ensino e aprendizagem. Os erros, os acertos, as dificuldades e as dúvidas que o aluno apresenta são essenciais para evidenciar a maneira como está interagindo com o conhecimento. A avaliação deve servir para orientar a aprendizagem.

O Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais de Santo André defende que além de avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o Conselho de Classe deve refletir sobre as práticas pedagógicas. No entanto, ao acompanhar as reuniões dos Conselhos e analisar as atas referentes ao período de uma década, não se constatou uma reflexão da prática pedagógica nessa modalidade de ensino. Era recorrente que professores da Educação Infantil não encaminhassem alunos a esse colegiado, ao contrário do Ensino Fundamental.

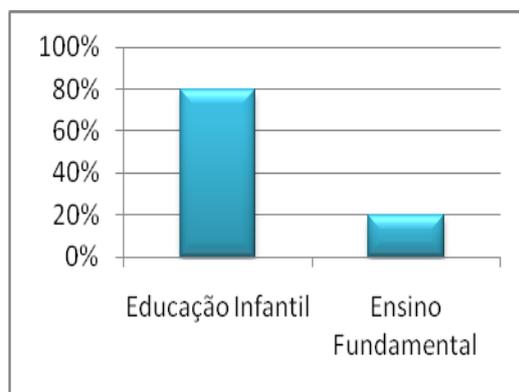


Gráfico 4: Percentual de professores que não encaminham alunos aos Conselhos de Classe por modalidade de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

Ao levantar os objetivos da Educação Infantil no PPP⁴⁵ da escola analisada, observa-se que a orientação em relação ao trabalho pedagógico, era que abrangesse o desenvolvimento da criança como um todo:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade

⁴⁵ Os objetivos que constavam no PPP da escola no ano de 2008 eram os mesmos que o de toda a rede. Era normativa da SEFP que as escolas incluíssem os objetivos oriundos da LDB 9394/96 e do Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais de Santo André.

o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (ou zero a cinco, na medida em que as crianças de seis anos ingressem no Ensino Fundamental), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.294/96, Seção II, Art. 29).

[...]

A Educação Infantil deve tomar como ponto de partida a realidade e os conhecimentos infantis, ampliando-os e organizando-os através de um trabalho significativo, planejado e consistente, com vistas que a criança se forme e exerça a sua cidadania desde a infância. (PSA, 1998c, p.2)

Ao investigar as queixas apresentadas no Conselho fica visível quais fatores são relevantes na avaliação da criança. Se considerar que o que se avalia é o que se ensina os conteúdos e objetivos apresentados no PPP destoam das premissas conceituais apresentadas nesse documento. A valorização docente está centrada nos aspectos comportamentais e procedimentais. Os conceitos aparecem muito timidamente, revelando que é pouco trabalhado nessa faixa etária. O problema disso consiste numa ruptura quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, quando aluno é muito cobrado em relação à leitura e à escrita. Sabe-se o quanto é essencial o trabalho com leitura desde a mais tenra idade. Um trabalho sistemático com histórias, por exemplo, não induziria ao gosto pela leitura? Conseqüentemente não seria uma forma de amenizar esse problema no futuro?

8.3. O Ensino Fundamental e os Conselhos de Classe

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996⁴⁶, muitos municípios que atendiam somente a Educação Infantil se reestruturaram para atender também o Ensino Fundamental. Os sistemas municipais tiveram que optar entre municipalizar as escolas estaduais ou criar rede própria. Santo André decidiu criar rede própria, dividindo a demanda com o estado.

⁴⁶ O FUNDEF foi implantado no Brasil pela Emenda Constitucional n. 14, em 1996. Seus recursos foram destinados à manutenção, desenvolvimento e valorização dos profissionais do Ensino Fundamental. Em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o que era destinado somente ao Ensino Fundamental passou a abranger toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

A prática dos Conselhos de Classe teve início um ano antes de terminar a primeira gestão, ou seja, em 1999. Percebe-se que o percentual de alunos encaminhados, mantiveram uma relativa linearidade, ficando sempre próximo de 20%. Isso significa que levando em conta a média de vinte e seis alunos por sala (PSA, 2008c), cinco são os que faziam parte dos Conselhos.

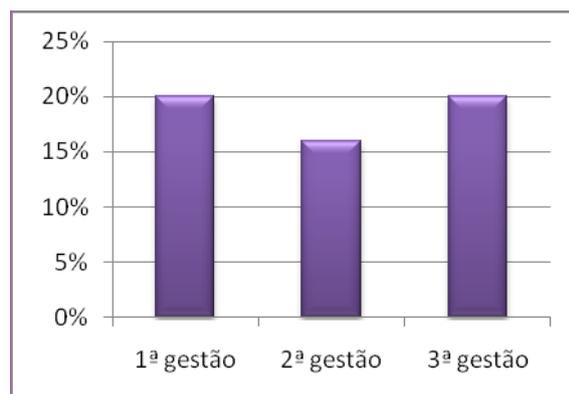


Gráfico 5: Percentual de alunos encaminhados aos Conselhos de Classe no Ensino Fundamental nas três gestões administrativas (1997-2008)

Teóricos de diferentes contextos, como Perrenoud (2004), Mainardes (2007) e Crahay (2006) mencionam a dificuldade do professor em atender individualmente esses alunos. Geralmente eles ficam à margem da sala de aula e as dificuldades vão aumentando à medida que avançam no Ensino Fundamental e não são alfabetizados.

Nos anos em que a pesquisadora atuou como docente pôde perceber o comportamento dos alunos que faziam parte dos Conselhos de Classe. O que se observava de modo geral era o esforço que despendiam em copiar a lição correta dos colegas e apresentar um caderno completo, mesmo que não soubessem ler uma única frase. Muitos utilizavam-se de diferentes táticas para passarem despercebidos pelo não saber. Na análise das atas observou-se o registro de um caso desses: “Leonardo começou em agosto, parecia que sabia ler, mas foi constatado que só copia, não reconhece as letras e passou despercebido até agora. A mãe disse que ele sabe ler, mas não sabe. É desligado, fala muito e se distrai à toa.” (Ata, 10/04)

No levantamento das informações de dez anos de prática dos Conselhos de Classe, essa foi a única vez em que foi citado um aluno que passara despercebido. Mesmo assim, o

“engano” durou pouco tempo. Como mencionado, ele foi matriculado em agosto e no mês de outubro já foi citado no Conselho como não dominando a leitura.

É raro o professor não perceber que o aluno não sabe ler. São diversas as ocasiões na rotina que viabilizam a avaliação dessa habilidade. Por mais que a criança copie com fidelidade as lições da lousa ou do colega, é esperado que cometa algum deslize em deixar de registrar alguma letra ou até mesmo trocá-la de lugar. No caso de Santo André, uma prática bastante observada ao longo dos anos, foi o ditado de palavras e frases para sondar o nível de conhecimento na língua escrita, fator que permitia diagnosticar de tempos em tempos os avanços, ou não, dos alunos no processo de alfabetização.

Não é de estranhar que os alunos omitam suas dificuldades. Sabe-se o quão recorrente é a prática de felicitar aquele que tem bom comportamento e êxito nas tarefas escolares. Esconder o não saber parece ser uma saída viável, já que as dificuldades podem ser expostas pelos próprios alunos em sala de aula:

Nos primeiros dias que comecei a trabalhar aqui na escola, fui atender individualmente um dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Percebi que ele copiava tudo dos colegas. Cheguei com cuidado e pedi para ele escrever uma palavra. Ele olhou pra mim e disse bem baixinho: “eu não sei”. Um dos colegas percebeu minha intervenção com ele e falou: “ele é repetente professora, não sabe fazer nada sozinho, por isso que copia da gente.” Então eu percebi que ele está tão acostumado a copiar, que se recusava a tentar. (R.A, 05/10)

Como observado no gráfico abaixo, parte das queixas dos professores se refere ao fato de os alunos “já serem permanentes⁴⁷”. Ser mencionado como “permanente” pode reforçar a ideia do fracasso em face de uma expectativa baixa ou negativa do professor sobre os alunos (Rosenthal e Jacobson, 1973).

Na análise das atas observou-se uma situação em que a expectativa sobre um aluno de nove anos, vinha de uma psicóloga que o acompanhava: “O aluno tem paralisia cerebral. Apesar de estar pré-silábico, apresenta evolução. Segundo a psicóloga que o acompanha ele será alfabetizado por volta dos doze anos.” (Ata, 04/99). O laudo “lavrado” pela psicóloga

⁴⁷ Em Santo André, o termo permanecer é sinônimo de reprovar.

reforça a impossibilidade de o aluno ser alfabetizado antes desse tempo e diminui as chances de o professor investir mais incisivamente no aprendizado da criança.

A pesquisa de Rosenthal e Jacobson foi de vital importância para estimular pesquisas sobre os estereótipos escolares (Lee-Manoel, et al., 2001). Muitas das expectativas geradas pelos professores ocorrem automaticamente, sem reflexão, e podem resultar em fenômenos de fracasso ou êxito escolar, dependendo do que se espera do aluno. Ocorre que quando o professor acredita que seu aluno não é inteligente, pouco ou nada investirá em sua aprendizagem. Na ausência de investimento é esperado que a dificuldade aumente e com ela, o problema do aluno. Observou-se nas atas dos Conselhos de Classe que boa parte das queixas apontadas pelos professores se repete em relação ao mesmo aluno por anos a fio, evidenciando e reforçando o estigma do fracasso. Segue abaixo a incidência de queixas apresentadas pelos professores no Ensino Fundamental:

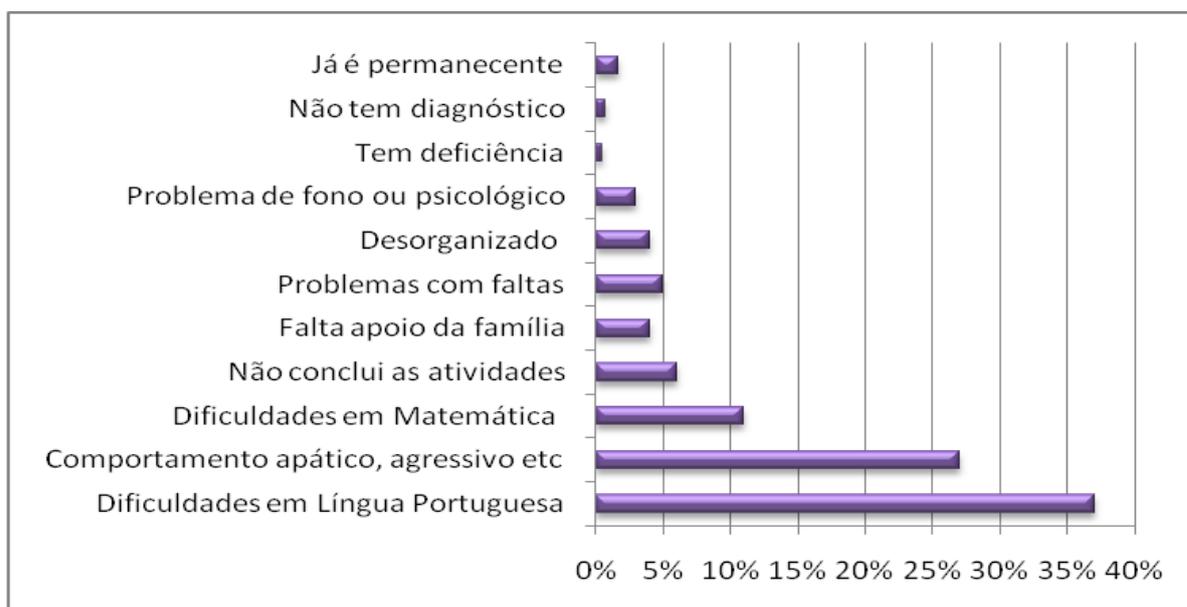


Gráfico 6: Incidência de queixas no Ensino Fundamental

Assim como foi observado na Educação Infantil, há uma grande incidência de queixas em relação ao comportamento dos alunos do Ensino Fundamental, porém, a maior reclamação dos professores diz respeito às dificuldades em Língua Portuguesa⁴⁸, área que conta com 37%

⁴⁸ As dificuldades em Língua Portuguesa são: não sabe ler e escrever, não conhece as letras do alfabeto, não interpreta, não respeita a norma culta da escrita, dentre outras.

das reclamações. As questões comportamentais foram apresentadas como a segunda maior incidência ocupando um percentual de 27%. As dificuldades em Matemática correspondem a 11% das queixas. Sobre esses dados, questiona-se: os problemas de comportamento preocupam mais os professores do que a não aprendizagem em Matemática?

Problemas em relação à finalização das atividades escolares, à assiduidade e a falta de apoio da família também são aspectos recorrentes nas atas dos Conselhos.

A SEFP orientava os professores para que os mesmos indicassem não somente as queixas, mas que considerassem aspectos positivos em relação aos alunos. O intuito de tal orientação era para que se considerasse o desenvolvimento global do aluno. Do total de informações que foram levantadas (em números absolutos) foram mencionadas 3144 queixas, contra 572 aspectos positivos. Percebe-se que apesar de constar que o aluno demonstrava certas habilidades, estas não faziam efeito no conjunto de informações sobre ele. Eram as queixas que prevaleciam como ponto central no discurso. Observa-se no gráfico abaixo que as questões comportamentais também são as mais relevantes em relação ao que se levantou dos aspectos positivos.

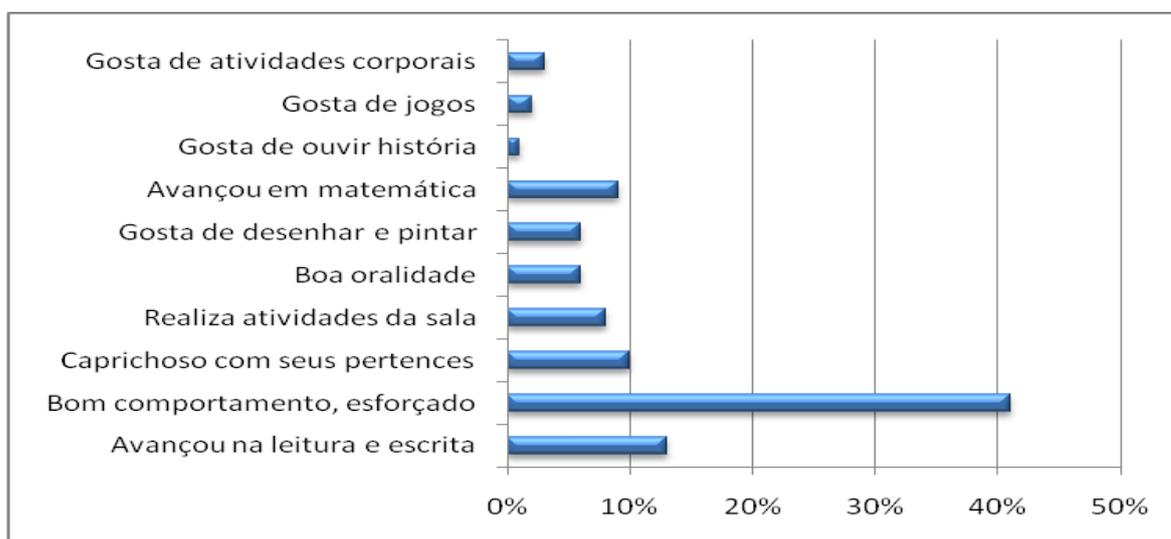


Gráfico 7: Aspectos positivos levantados pelos professores nas Atas dos Conselhos de Classe (Educação Infantil e Ensino Fundamental I)

Das 3.144 queixas mencionadas no Ensino Fundamental, somente duas se referiam às dificuldades dos alunos em Geografia, História e Ciências Naturais. As únicas áreas do conhecimento que parecem de fato importar à escola são as de Língua Portuguesa e Matemática. Ficando essa última em desvantagem em relação ao comportamento do alunado.

Sobre a escassez do ensino nas diferentes áreas do conhecimento, uma das entrevistadas relata:

No fundamental, há mais preocupação principalmente quando se começa a chegar às avaliações federais não é? Todo mundo começa a pensar um pouco mais nos conteúdos, que os alunos têm que aprender, mas isso é voltado a português e matemática, sem dúvida, porque história, geografia e ciências ninguém nem imagina que existe no planeta. (Ent_2)

Segundo a LDB n. 9.394/96, em seu 26º artigo, a base curricular nacional deve abranger obrigatoriamente, o ensino da língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, da arte, da educação física e da História do Brasil. É inegável a importância de todas as áreas do conhecimento na formação do aluno. Como não se observam a informações desta base curricular nas discussões dos Conselhos de Classe, questiona-se em que medida, os mesmos estão sendo levados em consideração no conjunto de saberes que os discentes devem dominar.

Os dados dos alunos com deficiência aparecem como um problema para a sua aprendizagem. Quase na mesma proporção da deficiência, há queixas dos alunos sem diagnóstico. No acompanhamento das diversas reuniões dos Conselhos de Classe era comum presenciar professores solicitarem uma avaliação médica do CADE⁴⁹: “ele avançou na socialização, mas quanto ao desenvolvimento cognitivo foram pouquíssimos avanços. Necessita urgentemente de uma avaliação do CADE, pois suas dificuldades são bem acentuadas.” (Ata, 05/02).

Como já mencionado no capítulo 4, no ano de 2008, no intuito de atender às solicitações dos professores, a SEFP resolveu encaminhar os casos mais graves de alunos com baixo desempenho para serem avaliados pela área da saúde. A constatação médica foi de que 80% destes alunos não sofriam de nenhuma deficiência.

No levantamento das informações das atas a respeito dos principais problemas que afetam os alunos do Ensino Fundamental, percebe-se que há diferenças na incidência e quanto ao tipo de queixas que são registradas sobre o 1º e o 2º ciclo, como se observa a seguir.

⁴⁹ Muitas vezes esse encaminhamento era dirigido ao CADE, setor da SEFP responsável por acompanhar os casos de alunos com deficiência ou suspeita do mesmo.

a) Diferenças entre o 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental

Aspectos diferenciados nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática são percebidos no conjunto de queixas entre o 1º e o 2º ciclo.

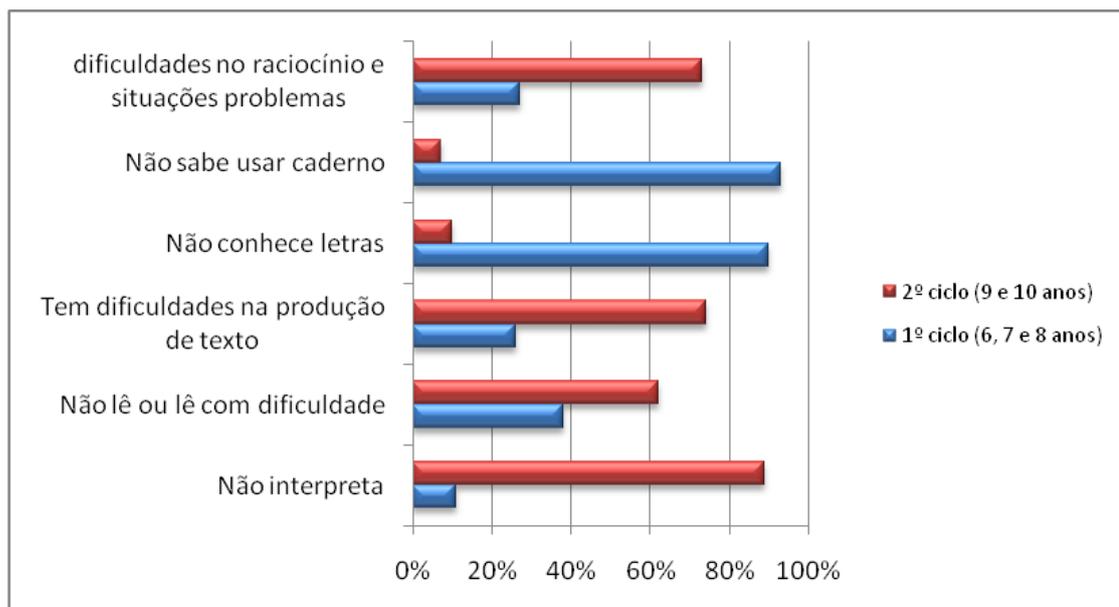


Gráfico 8: Diferenças na incidência de queixas entre o 1º e o 2º ciclo do Ensino Fundamental

Nota-se que as dificuldades apresentadas no raciocínio lógico e na resolução de problemas são mais gritantes entre os alunos maiores. O problema mencionado em grande escala nesta faixa etária tem boas chances de ser resultado da falta de investimento matemático nas idades anteriores, onde o problema é bem menos destacado. Em 2008, ao observar as dificuldades docentes no ensino da matemática, a SEFP contratou uma assessoria pedagógica para tratar especificamente do assunto: “há um ‘buraco’ no ensino da matemática. Só se faz conta de mais, menos, vezes e dividir, ninguém sai do ‘arroz e feijão’. Há muito tempo percebemos isso e agora conseguimos dar conta dessa demanda de formação”. (R.A, 03/08)

Segundo Kamii (1991) as crianças desde pequenas são ativas e curiosas e não aprendem Matemática memorizando, repetindo e exercitando, mas resolvendo situações problemas, enfrentando obstáculos cognitivos e utilizando os conhecimentos que sejam frutos de sua inserção familiar e social.

Na área de Língua Portuguesa a diferença entre o 1º e o 2º ciclo, está na produção e interpretação de textos. No 2º ciclo, os alunos são cobrados desses saberes enquanto que na idade de seis, sete e oito anos, a ênfase está no conhecimento das letras. De acordo com Soares (2004) é necessário que o ensino da língua escrita vá além da simples aquisição do código escrito. É preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas. Segunda a autora, cabe à educação formal orientar metodicamente os alunos desde a Educação Infantil, pois quanto mais cedo isso fizer parte do cotidiano do aluno, mais estimulado e menos dificuldade ele terá em sua futura vida escolar.

8.4. Encaminhamentos adotados pela rede de ensino aos alunos em situação de fracasso escolar

Observam-se pelas atas dos Conselhos de Classe que a rede de ensino adotou diversas alternativas para resolver o problema das dificuldades dos alunos. Muitos encaminhamentos foram mencionados. Ao acompanhar as discussões nas atas nota-se que a prática de incluir alunos nos Conselhos era recorrente, porém, retirá-los da lista aqueles que viviam a situação do fracasso escolar não era tão comum. Pretende-se abordar de maneira sucinta as estratégias mencionadas, vinculando-as à quantidade de alunos que deixaram de fazer parte dos Conselhos de Classe nas três gestões administrativas.

É possível perceber diferenças nos encaminhamentos mencionados antes e depois das discussões dos ciclos. De modo geral, estes encaminhamentos estavam relacionados às ações internas e externas ao ambiente escolar. Em relação às ações externas, boa parte dos alunos era encaminhada a área da saúde: fonoaudiólogo, psicólogo, oftalmologista, neurologista, dentre outros. As ações internas, sobretudo nas primeiras gestões, se resumiam a: letras móveis, palavras cruzadas, jogos, atendimento individualizado, olhar diferenciado e Plano de Acompanhamento (P.A).

Com a discussão dos ciclos a partir de 2003, os encaminhamentos na área da saúde ainda eram recorrentes, contudo, não foi deixado de mencionar a participação dos alunos nos diversos agrupamentos dos ciclos. Outra prática presente na última gestão, foi o estímulo às atividades de leitura e escrita, reflexo do curso *Ação Escrita*. Mediante a proposição deste curso, as práticas de leitura e escrita que antes eram atreladas ao lúdico (letras móveis,

palavras cruzadas) deixaram de ser mencionadas nos Conselhos. As assessoras do curso *Ação Escrita* discutia de maneira incisiva que não era por meio destas atividades que as crianças aprenderiam a ler e escrever. As lições da língua escrita deveriam ter uma funcionalidade na vida da criança e isso demandava planejamento e sistematização do trabalho pedagógico.

O Plano de Acompanhamento aconteceu até o ano de 2004. Esta estratégia consistiu em contratar professores da rede, em hora substituição, para atuarem em ações que amenizassem as dificuldades dos alunos. A orientação da SEFP era de que os alunos com dificuldades não saíssem do ambiente da sala de aula. Eles deveriam ser atendidos junto aos colegas. A SEFP dizia que retirar a criança do seu ambiente poderia expô-la perante o grupo e baixar sua autoestima.

A maioria das hipóteses causadoras do fracasso escolar era apontada nas atas dos Conselhos como sendo o comportamento do aluno ou falta de acompanhamento da família. Uma das entrevistadas relata que era raro a escola se questionar diante desse problema:

Os encaminhamentos são muitos, mas não falamos em mexer na escola. Ninguém pensa em questionar o trabalho! Como estamos ensinando esse menino? Engraçado ninguém fala isso no Conselho! O que estamos fazendo para despertar interesse na criança? Nunca, ninguém comenta, ninguém pensa nas atitudes da escola e dos professores! Sempre é a família, é a saúde, é a hiper-atividade. (Ent_3)

Práticas como atendimento individualizado e atividade diversificada eram mencionadas com frequência, sobretudo nas duas primeiras gestões. Essas ações foram apontadas por uma das entrevistadas como uma prática inviável na rotina pedagógica:

A gente tinha como prática dizer que daríamos atendimento individualizado, atividade diversificada. A gente acaba usando certas expressões sem fazer uma relação com a prática mesmo. Só pra dizer que iríamos fazer alguma coisa porque você não iria atender individualmente aquela criança. Como que vai atender individual? Você tem 30 crianças na sala, o que vai fazer com as outras 29? Quando é individual o aluno fica ali do seu lado, você vai fazendo o atendimento quando dá, mas de verdade eu não vejo isso como uma coisa possível! (Ent_3)

Percebe-se que uma saída encontrada para atender os alunos segundo as suas necessidades, foi a prática dos agrupamentos nos ciclos. Foi na última gestão, período em que a rede aderiu a essa prática, que se observa um maior número de alunos deixando de fazer parte dos Conselhos, como se observa no gráfico a seguir:

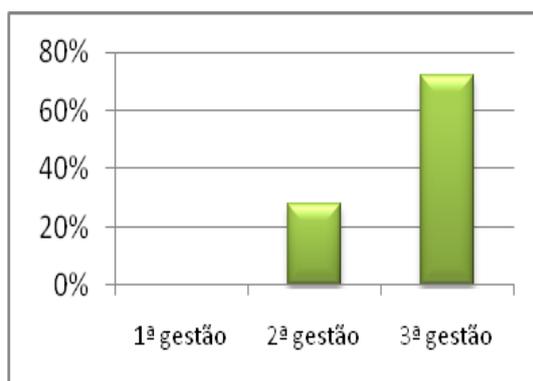


Figura 9: Percentual de alunos que saíram dos Conselhos de Classe nas três gestões (1997-2008)

Deixar de fazer parte do Conselho significa avançar na aprendizagem. Geralmente esse avanço está atrelado ao fato de o aluno ter se alfabetizado. Do total de discentes que deixaram de fazer parte desse colegiado, nota-se que há significativas diferenças entre as três gestões. Na primeira não foi registrado nenhum caso (0%). As diferenças estão entre a segunda (28%) e a terceira gestão (72%). No caso da última gestão o número de alunos que avançaram foi quase três vezes maior que na segunda. Como boa parte dos encaminhamentos neste período foi a prática dos agrupamentos, acredita-se que a mesma tenha influenciado no avanços dos alunos. Conclui-se que a possibilidade de flexibilizar as estratégias de ensino nos diferentes agrupamentos constituiu-se fator importante no conjunto das ações pedagógicas para esses alunos.

8.5. Os Ciclos e o êxito escolar: histórias de enfrentamentos diversos

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre o conteúdo das entrevistas realizadas com cinco profissionais que atuaram na rede municipal de Santo André e que tiveram êxito no trabalho em ciclos seja no exercício da docência ou na gestão escolar.

A concepção dos ciclos, no sentido estrito da palavra, defende o respeito ao ritmo e a individualidade de cada aluno. Como traduzir esses objetivos tão desafiadores no dia a dia da escola? Sabe-se que parte dos problemas que atingem a escola dialoga com suas dificuldades de lidar com a diversidade dos alunos, sobretudo àqueles oriundos das camadas sociais mais pobres. Ter êxito nos ciclos significa dizer que os profissionais entrevistados, procuraram, na medida do possível, buscar estratégias diferenciadas em seu trabalho, incluindo os alunos em situação de fracasso escolar.

Foram criados nomes fictícios para cada uma das entrevistadas: Dina, Cora, Iva, Sol e Lina. Cada um dos nomes traz em si, uma característica representada por elementos indispensáveis àqueles que se dispõem a mobilizar-se em prol da aprendizagem de todos os alunos. Dina vem de dinamismo; Cora, de coragem; Iva, de reflexiva; Sol, de solidez e Lina de disciplina. Os adjetivos não correspondem a uma ou outra profissional especificamente. Para ilustrar a qualificação atribuída às profissionais, destacam-se as contribuições de Bueb (2008):

Educação sempre significa direção, essa verdade é confirmada pelo conceito “pedagogo”, que vem do grego e significa “conduzir crianças”. Ele conduz, espera sucesso. As crianças não nascem obedientes, ignoram instruções, rebelam-se contra medidas educacionais, menosprezam ordens e utilizam todos os meios para impor suas próprias vontades. (p.17)

[...]

Coragem para educar significa antes de tudo, coragem para disciplinar. A disciplina é a criança mal-amada da pedagogia, mas é o fundamento de toda educação. Representa tudo o que as pessoas detestam: obrigação, subordinação, renúncia decretada, repressão de instintos, delimitação das vontades próprias [...] se estabelece no princípio da vontade [...]. A disciplina da educação apenas se legitima por meio do amor para com crianças e jovens. (p.18)

Ainda sobre as características essenciais para atuar no respeito às diferenças, Bueb (2008), diz que quem é pedagogicamente ativo precisa tomar decisões pelas quais se responsabilize, porém, não pode consolidá-las como as únicas corretas, precisa conviver com a dúvida e posicionar-se. Para assumir os desafios de trabalhar em prol de uma escola menos injusta, o educador precisa reiterar seu compromisso, intuitiva e racionalmente, para esta ou aquela medida abdicando de receitas. Parafraseando Pestalozzi, o autor defende que não se compara uma criança com a outra, mas sempre com ela mesma.

Ao discorrer sobre as ações das profissionais que tiveram êxito em seu trabalho, não se pretende apontá-las como heroínas na educação dos ciclos, tampouco afirmar que não tenham cometido equívocos em sua prática. O que se pretende valorizar nestas profissionais é o compromisso demonstrado no exercício de suas funções e a disposição em assumir novos desafios.

Dina tem quarenta anos. É casada e mãe de um casal de adolescentes. Atua na rede de Santo André desde 1988 e está na educação há 23 anos. Com pouco mais de uma década na

prática docente, resolveu assumir o desafio de gerir uma das escolas da rede de Santo André. Dina se destacou na gestão do trabalho em ciclos. Foi uma das diretoras mais inovadoras na prática de novas formas de agrupar os alunos. A primeira vez que a pesquisadora ouviu falar de Dina foi por intermédio de Márcia, colega do curso de Pedagogia, que estagiava na mesma escola que a entrevistada. Márcia dizia que não conhecia profissional mais competente e inteligente, estava sempre atenta aos detalhes e às necessidades dos alunos e comunidade.

Pelo fato de ter se destacado como diretora, Dina e a AP foram convidadas pela SEFP, a coordenar outra escola da rede, que há tempos vinha apresentando problemas de toda ordem. Esta escola ficava em uma das regiões mais pobres de Santo André e era uma das maiores em tamanho e em número de matriculados. Segundo Dina, o que mais a incomodou quando assumiu a direção desta unidade de ensino, foi ouvir os professores dizerem que os alunos eram incapazes de aprender:

Eu escutava cada coisa! Ouvia professora falando “aqui eles não aprendem porque são pobres” [...]. A gente teve que começar pela base, logo que eu entrei lá eu disse “eu não quero escutar que aluno não aprende porque é pobre”. Nossa, eu quase fiquei louca, porque eu dizia que se escutasse alguém falando isso, eu iria abrir um processo, então a primeira coisa que eu tive de trabalhar com as professoras foi o sentido de acreditarem que aquelas crianças eram capazes de aprender. (Ent_ 2/ Dina)

Depois que assumiram esta Unidade Escolar, Dina e suas parceiras de trabalho⁵⁰ resolveram investir em um projeto de leitura que envolvesse todos os segmentos da escola. O trabalho diferenciado foi reconhecido e rendeu o Prêmio Victor Civita⁵¹, na categoria “Gestor Nota 10”.

Para Dina, o recebimento do título “Gestor nota 10” teve relação com diversos fatores identificados pela comissão julgadora: o trabalho conjunto entre diretora e AP, o envolvimento de todos os segmentos da escola, o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e a documentação sistematizada do trabalho desenvolvido. Dina e as AP

⁵⁰ A escola que Dina era diretora tinha mais de mil alunos, por isso contava com duas AP.

⁵¹ O Prêmio Victor Civita é uma iniciativa da Fundação Victor Civita que visa identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por professores, diretores e coordenadores pedagógicos em escolas de ensino regular. A categoria Gestor Nota 10 é aberta exclusivamente a diretores e coordenadores pedagógicos em exercício das redes pública e privada e de escolas comunitárias ou filantrópicas de acesso público, de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, em todo o território Nacional.

apresentavam periodicamente aos professores, os gráficos que indicavam a estagnação ou o avanço de todos os alunos em todas as etapas de ensino. Era um acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico desenvolvido: “as atividades foram sistematizadas, diretora e coordenadora pedagógica montaram tabelas com as avaliações dos estudantes para discussão pedagógicas semanais e nos Conselhos de ciclo.” (*Nova Escola*, 2009)⁵²

A sensibilidade de Dina e o compromisso com a escola pública têm relação com a formação que obteve no curso de Pedagogia:

[...] Lembro das aulas que tive com uma professora na Pedagogia, acho que foi daí que partiu essa coisa que eu tenho sobre educação de qualidade [...] a gente estava estudando e de repente a professora começou a falar que em determinado momento da história não queriam que houvesse escola pública e que a escola pública é resultado de luta [...] Aquilo pra mim foi impressionante, porque eu nunca imaginei nosso país sem escola pública, porque o que seria de mim se não fosse escola pública? Eu sempre estudei em escola pública! (Ent_2/ Dina)

Outra professora que fez parte do rol das entrevistadas foi Iva, docente que atua na rede desde o ano 2000. Iva é casada, tem 32 anos e é mãe de duas filhas. O que chama a atenção nesta profissional é a sua postura de preocupação com a aprendizagem dos alunos. Em uma conversa informal com a pesquisadora, cerca de dois anos antes de ser entrevistada, falou com entusiasmo de alunos que tinham dificuldades e que avançaram no processo de alfabetização. Iva vibrava com os avanços e reproduzia a fala alegre de seus alunos quando eles descobriam que estavam aprendendo a ler. Em uma das reuniões de Conselho de Classe observada pela pesquisadora, Iva comentou que havia estudado a respeito das dificuldades dos alunos e que havia feito uma lista de estratégias do que achava necessário para o progresso deles. Relatou também as angústias que vivia em sala de aula: “Sabe, eu estudei tanto antes do Conselho! Coloquei detalhadamente todas as estratégias que eu acho que pode dar certo para os alunos com mais dificuldades. Mas é tão difícil a gente conseguir dar conta disso no dia a dia!” (R.A, 04/09). Entre as entrevistadas, Iva é a única que não exerceu nenhuma função como gestora escolar.

⁵² Informação retirada do site da Revista Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/leitura-toda-escola448816.shtml>. Acesso em 24 out.2010

No conjunto das entrevistadas, menciona-se Cora, profissional que atua em Santo André desde 1990. É casada, tem 43 anos e assim como Dina é mãe de um casal de filhos. Trabalhou como professora e como Assistente Pedagógica. A escolha por Cora foi pelo fato de a mesma ter se destacado como professora no trabalho em ciclos. Escreveu um artigo sobre este regime que foi publicado no site da SEFP. Cora também apresentou seu trabalho sobre os ciclos para outras professoras da rede na ocasião do projeto “*Fazendo a diferença*”⁵³.

Lina tem 38 anos, é casada e não tem filhos. Começou a trabalhar em Santo André em 1992. Exerceu as funções de professora, Assistente Pedagógica e Coordenadora de Serviço Educacional. Era frequente observar Lina com livros e publicações diversas a respeito dos ciclos. Preocupa-se em amparar-se teoricamente antes de levar a discussão para as escolas que coordenava.

Sol entrou na rede de Santo André em 1990. Casada, 39 anos, mãe de um casal de filhos, exerceu as mesmas funções que Lina. O motivo da escolha destas profissionais deu-se pela discussão defendida por ambas no processo de implementação dos ciclos.

As entrevistas foram categorizadas por assuntos, todos relacionados aos ciclos e aos Conselhos de Classe:

- Diferenças e semelhanças observadas nas três gestões administrativas (1997-2008);
- Acertos e equívocos no trabalho em ciclos;
- Acertos e equívocos observados nos Conselhos de Classe;
- Objetivos que levam uma rede de ensino a decidir pelos ciclos;
- Práticas pedagógicas que ilustram a existência dos ciclos em Santo André;
- Apreensão do regime dos ciclos para os pais, alunos e professores;
- Semelhanças e diferenças entre os documentos oficiais da rede de ensino com a prática dos Conselhos de Classe e;
- Relação dos ciclos com a aprendizagem dos alunos;

⁵³ O Projeto *Fazendo a Diferença* fazia parte de uma iniciativa da SEFP e consistia em remunerar os professores fora do horário de trabalho para discorrer sobre boas práticas pedagógicas.

Sobre o trabalho em Ciclos há relatos de que o mesmo não se constrói de um dia para o outro. A defesa de uma escola acessível a todos tão fortemente discutida na primeira gestão demandava estratégias na organização do ensino que a forma rígida das séries não comportava. Os ciclos impulsionavam outras possibilidades e o agrupamento das diferentes idades, dependendo da forma de condução, poderia ser um fator positivo aos alunos: “antes dos ciclos não existiam muitas possibilidades. Era série. Só se falava em série, 1ª série, 2ª série e pronto. Em 2003 o ciclo começou a ser estudado e teve formação e a gente começou a compreender [...]” (Ent_3/ Iva).

Eu me apaixonei pelo trabalho em ciclos porque eu vi alternativas, acho que do jeito que estava antes a gente não tinha alternativas, éramos sozinhos, cada um em sua sala de aula. Não acredito em trabalho solitário [...] Se você vai fazer um trabalho você tem que ter responsabilidade, mas você tem que ter um conjunto, senão você não consegue, porque tudo é muito difícil, é difícil para o professor, é difícil para o diretor, a complexidade humana é incrível. Então tem que estudar muito e ter muito apoio e tem que estruturar direito. No ciclo você tem que ter um olhar abrangente, senão você não sai do lugar, é preciso ter olhar abrangente e ter olhar nas minúcias, por isso eu amei o trabalho em ciclos [...] mesmo que houvesse falhas você tinha apoio de um grupo, um grupo que estava junto tentando fazer dar certo [...] a gente misturou as idades, colocamos as crianças de seis, sete e oito anos juntas no 1º ciclo e as de nove e dez do 2º ciclo [...] por mais que parecesse uma bagunça, foi tudo sensacional, foi a experiência mais incrível que eu tive, de mais ou menos como Perrenoud falava, de você respeitar a aprendizagem do aluno dentro de um tempo, que era o tempo do ciclo, mas no fim todos tinham que chegar. Então o ciclo possibilita você estruturar um caminho para que todos cheguem naquilo que você quer. (Ent_2/ Dina)

Dina explica que o trabalho em ciclos exigia avaliações constantes junto ao grupo de professoras:

Nós fazíamos Conselho de Ciclo mensal, às vezes semanal, não tinha essa de esperar o bimestre para discutir o problema do ciclo, nós víamos algumas coisas que não estavam dando certo e pensávamos “isso vai ter que mudar”, então fazíamos parcerias com as professoras, e fazíamos os projetos e discutíamos continuamente e o mais importante era observar a evolução da aprendizagem. (Ent_2/ Dina)

[...]

Os ciclos dão a possibilidade de você trabalhar com um tempo a mais. As pessoas têm muito medo da retenção, mas dentro do ciclo não tinha isso [...] E essa coisa que não pode repetir não pode ser visto assim. Um ponto positivo no ciclo é que se o aluno precisa de mais um tempo, a criança não fica se achando a pior porque teve que ficar mais um ano. A gente juntava as idades de nove e dez anos. Então era natural que no outro ano algumas ficariam e outras iriam para a 5ª série. As que tinham que finalizar, mas não

conseguiam, pensavam “ah, tudo bem, não finalizei, mas continuo com o restante do grupo que também é meu amigo, que também trabalha junto, que também vão continuar”, eu acho que isso foi muito importante, porque aqueles que permaneceram de verdade já tinham tido contato com as crianças do inicial [...]. (Ent_4/ Cora)

As entrevistadas destacaram que os ciclos em Santo André permitiram ampliar as possibilidades em relação ao critério de agrupamentos dos alunos:

Nós não tínhamos nenhuma divisão por critério de idade. Para cada agrupamento dentro do ciclo a gente tinha um critério que tinha como preocupação as necessidades dos alunos. Às vezes agrupávamos por necessidades, às vezes por afinidade, às vezes por escolhas que eles mesmos faziam [...] Tinham momentos que a gente fazia agrupamentos para trabalhar as dificuldades mais individualizadas com grupos menores. Éramos três professoras, então os três agrupamentos de Língua Portuguesa tinham 25, 25 e 15 alunos. O grupo de 15 era formado por alunos que tinham mais dificuldades. Eles tinham muitas possibilidades nos ciclos: tinham momentos que ficavam em grupos menores para a alfabetização e momentos que trocavam com os outros, porque se eles ficassem presos somente nas dificuldades, você estaria matando, se ficar só na dificuldade, não tem troca e precisa ter com quem trocar! (Ent_4/Cora)

[...]

Procuramos montar grupos que não tivessem tantas diferenças, senão aquela atividade não teria desafio para aquele que já sabia. Se você dá uma atividade de completar palavras, se ele já sabe completar palavras, isso não vai ser desafio pra ele e ele acaba dando a resposta para o outro copiar, então os níveis não pode ter muita distância de aprendizagem e a gente foi mudando a forma de montar estes grupos, não pode ficar grupo só de pré-silábico, porque senão como ele ia aprender? Eles aprendem muito trocando! Às vezes a gente não conseguia atingir e o outro ia lá e falava de uma maneira que o outro entendia. E a gente começou a mudar a questão do agrupamento pensando nisso, pensando em que tipo de atividade levar. Por que levar aquela atividade? Que desafio esta atividade vai proporcionar a este menino? (Ent_3/ Iva)

[...]

Em 2008 nós ampliamos os critérios de agrupamentos. A gente tinha o momento de vivências corporais (nosso), teve o agrupamento de matemática. No agrupamento de vivências a gente trabalhava a questão do movimento, quando uma falava assim: “você viu o Antonio? Ele não movimenta muito bem o lado esquerdo, você percebeu?” “Não... Vamos ver...” dá a gente dava uma atividade pra ela perceber, e descobríamos que ele não movimentava mesmo, ele andava meio tortinho, criança que a gente percebia que não sorria e a gente pensava “nossa que estranho!” e a gente fazia atividades, crianças que não participavam, tinha até um momento que a gente colocava aquele que menos falavam, mas que soubessem alguma coisa, para passar o que sabiam para o outro, não sei como a gente conseguia fazer estas coisas, sinceramente viu, porque é difícil, mas no fim você via

que aquela criança já estava sorrindo, aquela que não fazia já estava começando a fazer...isso foi liberdade, nós tínhamos a liberdade para fazer isso. (Ent_3/Iva)

O agrupamento era visto como uma necessidade e não deveria ser imposto aos professores que não acreditavam ou não queriam trabalhar desta forma:

A gente procurava trabalhar com o agrupamento para poder dar conta das necessidades. Pra mim, eu sou bem sincera, o agrupamento é uma necessidade, eu consigo visualizar melhor os avanços das crianças, eu consigo atender melhor, mas isso quando você tem um grupo comprometido, porque também é complicado fazer esse trabalho com professores que no dia do agrupamento queria passar filme. Eu falava “isso eu não quero, se for assim eu quero que meu aluno fique comigo!” O agrupamento não poderia ser imposto, porque quando é imposto não tem ganho! (Ent_3/ Iva)

Para Iva, a partilha entre os professores nos ciclos a ajudava a perceber falhas ou dificuldades que tinha em seu trabalho:

Eu tinha um aluno, o Evandro, que eu não conseguia trabalhar com ele. Quando ele chegava, eu me desestabilizava! Eu ficava depressiva de ver o estado do Evandro. Eu falava: “gente eu não consigo trabalhar com ele, eu não consigo fazer a diferença pra ele!” Então a Kátia⁵⁴ dizia: ”eu fico com ele!” Tinha que ter outra dinâmica para trabalhar com o grupo, porque você não sente a responsabilidade só sua, você divide e as crianças ganham muito! Eles tinham as preferências deles, eles diziam assim: “eu gosto daquela professora porque ela é de tal jeito”. Eu lembro que quando ficavam duas na sala, eles selecionavam para quem eles iam mostrar as atividades. E eu estava num momento muito dura sabe? Eu não me envolvia, era pura aprendizagem, eu dizia ao aluno: “isto está errado, vai refazer!” E eu não aceitava qualquer coisa, não aceitava de jeito nenhum, muito assim, não sei como te explicar. Enquanto a outra professora estava num outro momento e pelo jeito dela falar: “não, não é assim”, eu percebi que até no meu jeito de falar com as crianças eu estava muito dura. Pelo jeito dela eu percebi isso. Aprendi com ela, pelo jeito que ela falava. E tinha aquela que era “oba-oba” e dizia: “isso é normal, não leva a mal!” (Ent_ 3/ Iva)

Iva menciona que conseguia ter uma dimensão maior sobre todos os alunos do ciclo. A partilha entre os professores é sempre apontada por ela, como um ganho:

E a gente começava a discutir e foi uma experiência muito boa! No ciclo eu assumi 68 alunos (eu era uma professora de 68 alunos!) e sabia o nome de todos, sabia como estavam todos! Quando tinha alguma dúvida com uma criança se estava alfabético ou não eu perguntava para a colega e ela contribuía e questionava: “como você fez esta sondagem com ele? Será que

⁵⁴ Katia era uma das professoras que compunha o ciclo com Iva.

desse jeito que você está fazendo você não está dando indícios para o menino?” A gente fazia as discussões juntas, isso pra mim é ciclo, porque você respeitou o momento de cada criança, teve intervenções diferenciadas, porque é coisa que muitas vezes na forma rígida você não consegue porque não é o caso de você fazer atividades diferenciadas que vai garantir que o menino vai aprender. Você tem que ter intervenção! (Ent_3/ Iva)

No capítulo 8, foi discutido os equívocos em relação aos critérios de agrupamentos. A discussão destes critérios passa por dois vieses: um, diz respeito à homogeneidade (classe dos fracos, dos médios e dos fortes)⁵⁵ e o outro ao tempo, ou seja, questiona-se em que medida é interessante ficar os cinco dias da semana, durante todo o tempo, agrupado numa sala em que o único critério considerado seja a similaridade no conhecimento da língua escrita. Por acaso, o trabalho pedagógico só estaria pautado nesta área do conhecimento? Agrupar alunos e adjetivá-los nos termos fracos, fortes e médios, pode reforçar o sentido do fracasso, sobretudo àqueles que são vistos como “fracos”. Para os “fortes” seria exatamente o contrário. Mas se os ciclos têm como defesa a valorização da heterogeneidade, não há sentido em fundamentar-se no critério da homogeneidade. A ideia defendida é que os agrupamentos se movimentem de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Não é ruim que os alunos sejam agrupados em alguns momentos da semana, segundo o conhecimento da língua escrita ou da matemática. Isso em certa medida facilita o trabalho do professor que terá um direcionamento específico em relação às necessidades daquela turma. Defende-se que sob nenhuma hipótese esse critério fique *ad eternum*. As entrevistadas contribuem para esse debate, reforçando a importância da flexibilidade nos critérios de agrupamentos:

Eu acho que o que mais pegou nos ciclos foi a questão do agrupamento. Eu me fascinei por essa ideia. Ter essa mobilização é muito importante. A criança tem que se mexer. Imagina ficar as quatro horas sentado com uma única professora? Diferenciar os agrupamentos significava dinamizar, a criança pode participar de um grupo e de outro. Eu acho que o maior equívoco foi achar que era pra agrupar só pelas dificuldades. Eu acho que os agrupamentos deveriam atender a “n” situações [...] Quando chegavam as reuniões do Conselho, a gente discutia a prática dos agrupamentos, o que tinham que mudar e qual professor que iria trabalhar com tal necessidade. Então tinha essa coisa da mobilidade, tinham professoras que eram excelentes alfabetizadoras, tinham outras que até tinha um ‘jeitão’ meio equivocado e a gente tinha que adequar e discutir as saídas. Na primeira escola que trabalhei como diretora tinham muitos critérios de agrupamentos: tinha um grupo só de meninos, outro só de meninas que discutiam as questões específicas da sexualidade. Tinha agrupamento por afinidade em

⁵⁵ Observou-se que algumas escolas da rede utilizavam estes termos para nomear uma ou outra sala de aula.

que em alguns momentos na rotina, os próprios alunos escolhiam com quem iam estudar. (Ent_2/ Dina)

[...]

Um dos agrupamentos que fazíamos era em Artes [...]. Em Artes você precisa ter afinidades com a pessoa que você está fazendo, porque tem gente que fala assim “ah, pinta aí, desenha aí, não é pra ficar olhando o desenho do seu amigo”, não é verdade, quando for trabalhar Arte, pode sim olhar, pode sim copiar alguma coisa que o amigo fez que você achou bacana [...] Os ciclos proporcionam muitas coisas. É só organizar. Quando se opta pelos ciclos, você está defendendo uma forma de organização mais ousada, você tem uma liberdade maior para trabalhar. (Ent_4/ Cora)

Além de não fixar um único critério para agrupar as crianças, a prática pedagógica nos ciclos e a forma de avaliar os alunos, segundo Cora, também deveria ser dinâmica:

O livro didático é uma fonte, mas não pode ser só ele, muitos professores optam por trabalhar recursos como o livro didático que tem uma ordem, tem tudo. Isso é trabalhar em série e trabalhar em série é assim, você dá o conteúdo e acabou. Em seguida faz a avaliação. Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu, não aprendeu. Os ciclos proporcionam muitas avaliações, o tempo inteiro. São muitas retomadas, é uma coisa muito espiral, muito assim, cíclica mesmo, por isso, tem esse nome. (Ent_4/ Cora)

Cora defendia que o trabalho pedagógico abrangesse situações que fossem além do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, pois havia aluno que não ia bem numa determinada área do conhecimento, mas que tinha facilidades em outras:

O que tem dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática nem sempre tem o mesmo nível de dificuldade nas duas áreas da mesma forma. É preciso trabalhar a intervenção que o aluno precisa. E a gente fazia isso no ciclo nos vários agrupamentos [...] Você tem que ter o olhar que não é só porque o aluno não é alfabético que não vai conseguir fazer, você tem que pensar em cada detalhe de cada aluno, tem que estar ligada em tudo, tem que ter uma planilha [...] fazer um diagnóstico e estar sempre ligado. (Ent_4/ Cora)

Sobre o entendimento dos segmentos (pai, alunos, professores e equipe diretiva) em relação ao trabalho em ciclos, as entrevistadas tiveram diferentes opiniões. O posicionamento delas a este respeito foi de acordo com as experiências que cada uma viveu: Em relação ao modo de como os pais compreenderam o regime, relatam:

No geral eu digo que os pais não se preocuparam com isso. As escolas onde os pais observaram que as crianças estavam avançando e aprendendo, não tiveram nenhum problema. Se a criança estava hoje num grupo e amanhã no outro, hoje com outra professora, daqui uma semana com outra, desde que estivesse aprendendo, o pai não via nenhum problema, não questionava. Eu nunca percebi nenhuma reclamação. Não cheguei a ir a nenhuma escola que

coordenava para discutir isso em reunião com pais. [...] Agora eu não acho que os pais entenderam. Os ciclos foram conversados em reuniões com pais, mas muito sutilmente, muito superficialmente, então os pais não entenderam, não tiveram noção, essa questão não chegou com profundidade aos pais, com exceção dos pais do Conselho de Escola, eu acho que em algumas escolas que os pais conselheiros participavam da RPS tiveram essa noção. (Ent_5/ Sol)

[...]

Como diretora eu atendia vinte pais por dia. Eles queriam entender, foi interessante porque lá a gente já tinha essa coisa de Conselho de Escola, escola aberta, era muito forte, eu sempre tive uma gestão assim, e os pais se aproximaram muito mais da escola quando viram as mudanças: “o que é isso? Por que o meu filho está na mesma sala que não sei quem, que é mais novo ou mais velho?” E a gente explicava, explicava, explicava. Assim os pais percebiam a nossa segurança e a dos professores que compraram a ideia, alguns (professores) remavam contra, lógico, você sabe que a grande maioria estava um pouco insegura, mas tinha topado porque sentiu a nossa segurança e os pais foram vendo. Quando começaram a ver os resultados, foi que começaram a acalmar, porque na verdade eles querem que os filhos aprendam, como ele vai aprender, aí é problema da escola, se você está conseguindo manter a ordem e está tudo bem, tudo tranquilo, pra que mexer? (Ent_2/ Dina)

O entendimento dos pais no trabalho em ciclos depende de vários fatores. A escola que ousa diferenciar suas estratégias de organizar o trabalho, não pode se furtar a incluir as famílias no processo de formação contínua. Para Iva, muitos pais não entendiam e cobravam da escola uma concepção de série no ato de ensinar e avaliar:

Na escola a gente era forçada a explicar aos pais porque eles cobravam. Eles queriam que a criança ficasse no primeiro ano porque não sabia ler! Até hoje tem pais que pensam dessa maneira e não entendem a concepção da Prefeitura. Eles têm aquela visão tradicional. Eles não aceitam. Eu lembro que teve um ano que uma mãe veio falar comigo muito irritada porque a filha estava escrevendo sem segmentar no primeiro ano; eu disse; “eu preciso que você venha na escola falar com a Assistente Pedagógica, comigo, pra gente explicar qual é a nossa concepção de ensino, a concepção de ensino da Prefeitura. Ela dizia: “ah, porque meu filho está no estado e não é assim!” Sempre os pais traziam essa fala que no estado era diferente. E isso provocava na gente essa rivalidade! Eu percebia que era por não conhecer mesmo a concepção, as coisas já vinham decididas e tinha que acatar! E para os pais mais ainda, como que a gente vai explicar para os pais que era em ciclo, se às vezes, as coisas não eram claras nem para a gente? Tinha que falar: “é assim, aqui na Prefeitura é dessa maneira” e pronto! Eles acabavam aceitando mas não compreendiam! E até hoje eu percebo que os pais ainda fazem confusão! (Ent_3/ Iva)

Nota-se que há vários posicionamentos das entrevistadas a respeito do entendimento dos ciclos pelos alunos. Iva comenta que um aspecto que tem a ver com a diferença entre o

regime dos ciclos e as séries é que nos ciclos, mesmo que o aluno não aprendeu a ler na idade de sete anos, ele continua no fluxo, não repete. Para ela, o impacto maior é no final do 1º e do 2º ciclo, quando há chances de permanecer. Ou seja, ele não tem dimensão de suas dificuldades, porém, ao ter que repetir um ano, percebe que seus amigos foram e ele ficou. Essa questão traz a reflexão do problema que consiste em não deixar claro ao aluno as suas condições mediante a aprendizagem. Não se sabe até que ponto o professor considera necessário comunicar o aluno sobre seu desenvolvimento, mas também não é justo que o aluno seja pego de surpresa.

Na opinião de Dina, as crianças não percebem se há diferenças entre série ou ciclo. Elas não resistem ou apoiam, aceitam com naturalidade, “pois a estrutura de escola está na cabeça do adulto e não da criança, ninguém nasceu sabendo que escola é daquele jeito, para eles a escola é escola, eles vão construindo a ideia de escola segundo o que veem.” (Ent_2/ Dina)

O segmento dos professores foi o que mais resistiu aos ciclos na opinião de Dina: “teve professores que tiveram muita resistência [...] tiveram os que gostaram demais, mas em todo caso não foi fácil. Eles tiveram que pensar muito, foi complicado, o segmento mais difícil é o dos professores”. (Ent_2/ Dina)

Para Cora e Sol, a dificuldade em aceitar os ciclos era maior entre os professores mais antigos. A resistência passa por uma questão maior que é negação à mudança e o receio frente ao novo: “os professores que estavam chegando, eram parceiros excelentes, porque são pessoas que chegam com vontade de fazer”. (Ent_4/ Cora).

O dinamismo de Cora chegava a incomodar alguns professores: “os demais professores da escola que não trabalhavam em ciclos, que preferiam ficar mais em suas salas, com suas crianças e só, sempre me achavam louca, tem gente que tinha medo de trabalhar comigo”. (Ent_4/Cora).

Na opinião de Sol, havia uma divisão entre os professores. Alguns entenderam a proposta, buscavam entender o trabalho, outros solicitavam um currículo pronto e um trabalho estruturado e homogêneo vindo da SEFP:

Muitos professores verbalizavam que queriam um currículo pronto, que gostariam de um planejamento pronto [...] estes não entenderam toda a

discussão política que foi feita. Outros diziam que não tinha sentido um planejamento pronto, que o importante era olhar para os alunos e cada planejamento deveria seguir a característica da turma. Tem professores que defendem essa autoria. Outra questão forte é que poucos professores entenderam que tem que estudar. Poucos professores vão buscar essa formação [...] As professoras sempre reclamaram dessa diversidade de trabalho na rede e a defesa sempre foi de que o trabalho deveria ser mais homogêneo, mais parecido. Que o currículo teria que ser o mesmo para a rede inteira e nós argumentávamos que era impossível, que a diversidade está aí, está no mundo, que não existe grupo homogêneo. (Ent_5/ Sol)

No conjunto das ações desenvolvidas pela rede de ensino, o curso *Ação Escrita* teve significativa relevância na formação dos professores no que se refere ao processo de alfabetização. Foi por meio deste curso que muitos professores aprimoraram sua metodologia no ensino da leitura e escrita. O *Ação Escrita* foi destacado pelas entrevistadas, como uma das práticas mais relevantes no conjunto das ações desenvolvidas pela SEFP.

Acredita-se que os motivos que desencadearam os avanços dos alunos e os casos daqueles que deixaram de fazer parte dos Conselhos de Classe tenham relação com o aprimoramento das práticas de alfabetização trabalhadas no curso. Isso implica dizer que não basta mudar a forma de organização escolar, é preciso investir na formação dos professores.

Na verdade, o *Ação Escrita* mexeu com a prática de alfabetização até na Educação Infantil. Os professores começaram a trabalhar o letramento até com as crianças pequenas! Isso não acontecia antes do curso. A gente aprendeu a formar os grupos nos agrupamentos, porque antes era tudo homogêneo. (Ent_3/ Iva).

[...]

A Secretaria (de Educação) fez uma escolha importante quando optou em investir dinheiro na formação dos professores. Eu vejo que o *Ação Escrita* é bastante forte e consistente. Ouço muitas vezes os professores organizando seus semanários e fazendo falas a respeito da formação: “olha isso eu aprendi no *Ação Escrita*, aquilo eu aprendi no *Ação Escrita*”, então eu vejo que isso não vai morrer, as pessoas aprenderam e valorizam isso. (Ent_1/ Lina)

A decisão por trabalhar em ciclos, não é simples, demanda uma mudança radical em toda a organização do trabalho:

Os professores resistiram porque foi desconstruída uma ideia, um jeito de trabalhar já consolidado e tranquilo que tinham. Os ciclos exigem olhar para o aluno, planejar em cima dessa caracterização, replanejar constantemente, isso exigia um certo perfil de profissional. Deveriam fazer intervenção constante, o que mais incomodou foi o fato de terem de fazer intervenção

constante. A intervenção é com todos os alunos, todo o momento, não dá pra ficar sentado na mesa, não dá pra ficar 15 minutos sentado, é impossível, quando você se está investindo na aprendizagem de todos. (Ent_5/ Sol)

O acompanhamento da equipe diretiva é essencial na organização do trabalho em ciclos, de modo que sem esse acompanhamento na escola o trabalho fica inviável de se concretizar. Dina menciona que quando saiu da gestão de uma escola pequena para outra maior, as professoras duvidavam de que a equipe diretiva iria acompanhar o trabalho, já que eram muitas salas e seriam muitos planejamentos e muitas avaliações a serem lidas. Dina destaca que fez questão de mostrar às professoras, que todas as fichas dos alunos nos Conselhos seriam lidas com antecedência. Queria deixar claro que o trabalho pedagógico seria acompanhado de perto:

A gente acompanhava tudo com gráfico e tabelas para deixar claro que estávamos atentas no desenvolvimento dos alunos. Eu chegava no Conselho e perguntava: “como que tem aluno de dez anos que não sabe escrever textos? Como que não sabe parágrafo? Então eu já ia para o Conselho com essa informação. A responsabilidade não caía no aluno, caía no grupo. E questionava: “como a gente vai melhorar isso? A gente alinhava as dificuldades dos alunos com a reunião pedagógica. Na reunião pedagógica era feita a formação para o professor aprender a resolver aquela dificuldade. Os professores que precisavam ensinar a criança a escrever texto com coerência e coesão, ou ensinar matemática, nós atrelávamos isso com as questões teóricas nas RPS. Era uma coisa ligada à outra. Reunião Pedagógica com o Conselho e com a avaliação dos alunos. Tudo tinha uma sequência lógica, um caminho. (Ent_2/ Dina)

Para Dina os professores terminaram por apreciar o acompanhamento das gestoras:

Elas gostavam de toda aquela organização que nós tínhamos. As nossas atas do Conselho era um calhamaço, tinha todos os gráficos, toda a gestão do trabalho pedagógico documentado, todos os agrupamentos e os horários novos que foram montados. E elas amavam esse acompanhamento. Começaram a perceber que a escola era todinha voltada para o aluno aprender. Perceberam a importância do foco na leitura. Eu dizia que “ler sarava a alma”, que ler era “um bálsamo para a alma!”. Com esse trabalho foram criadas estratégias de leitura para todos, não só para o professor ou para o aluno, mas para o funcionário, para as famílias. Acabou dando certo, imagina que antes todo mundo falava o nome daquela escola e dizia “Deus me livre!” e de repente ganhar um prêmio nacional. Isso elevou a autoestima daquela comunidade. (Ent_2/ Dina)

Inserir os ciclos em uma escola que não está preparada é como vestir algo novo em uma estrutura velha. Antes de aventurar-se em novas estratégias é necessário ter um ambiente organizado. Para Dina o trabalho em ciclos nas escolas que coordenou teve bons resultados porque não obrigava os professores a trabalharem nesta forma. Eles eram respeitados em sua

concepção, desde que não maltratassem alunos e que se esforçassem para ensiná-los. Segundo ela, muitos acabavam aderindo aos ciclos porque se sentiam apoiados pela equipe diretiva. Caso algo não desse certo a responsabilidade seria de todos:

Creio que o problema de muitas equipes diretivas tenha sido implementar algo que nem elas acreditavam que poderia dar certo, você tem que gostar muito, tem que estudar muito. É muito trabalho. A última escola em que fui ser diretora era cheia de problemas. Como seria implementar os ciclos ali? É como jogar uma bomba. Imagine uma coisa bagunçada e você jogar mais bagunça em cima? Vira uma catástrofe. Nessa escola havia outros problemas que não estavam relacionados com série ou ciclo, tanto é que eu falei para as professoras: “não quer trabalhar em ciclo não trabalha, só que no final eu quero que esse aluno aprenda, como você vai fazer eu não sei, se esse aluno der resultado, não me importo, você faz o que quiser, desde que respeite esse aluno” porque eu tive que brigar com muita professora que ficava maltratando aluno. (Ent_2/Dina)

Para Dina, o fato das professoras aceitarem o trabalho em ciclo também tinha relação com o receio de assumirem algum problema, caso alguma coisa não desse certo. Mas a questão central da coordenação consistia em amparar o professor em seu trabalho pedagógico.

Então a maioria adentrava na nossa opção de trabalho pra poder ter apoio, porque se não desse certo ela estava dentro do time. Teve uma professora que não entrou, mas só que ela dava resultado. Ela viu de minha parte que eu não tinha preconceito quanto a isso, porque na verdade eu sempre fui uma professora com muita autonomia, eu nunca gostei de ser amarrada, eu respeitava o professor dentro da competência dele, porque tinham professores que precisava que você pegasse na mão, tinha outros que davam conta, e essa professora que não entrou dava conta. E ela foi muito bem com os alunos, e eu sempre a acompanhava em sala de aula, porque o professor precisa de alguém junto, precisa de um olhar de observador, aquele olhar de fora que vai ajudar, não de fiscalizar o trabalho, mas que vai lá te mostrar que você pode mudar isso, mudar aquilo e te ajudar. (Ent_2/Dina)

Um diferencial observado no trabalho de Dina é que todas as suas ações eram voltadas para a aprendizagem dos alunos. O exemplo desta profissional ilustra que não é só a prática do professor que tem que mudar com os ciclos. Toda a estrutura precisa caminhar junto. O que a diferencia como diretora é que o trabalho administrativo funciona em prol do pedagógico e não o contrário:

Mudei as listas, mudei o diário de classe, aliás, diário de classe não existia mais, era aquela lista para que pudesse ver as movimentações dos alunos. Fui adaptando os diários até chegar a uma ficha individual que acompanhava o aluno. A gente mudou a estrutura administrativa para atender o pedagógico. É nisso que eu acredito: você tem que mudar, a escola tem que funcionar para o pedagógico [...] você tem que adequar a escola inteira para que o aluno aprenda e é isso que a gente fez, a gente virou a escola de cabeça

pra baixo, mudou todo o administrativo, merenda, limpeza, tudo. (Ent_2/
Dina)

Ao analisar as falas destas profissionais sobre os ciclos é possível relacioná-las à teoria de Basil Bernstein a respeito da pedagogia visível e invisível, tal como fez Mainardes (2007) ao relacionar a pedagogia invisível com os ciclos e a pedagogia visível com as séries, dizendo ser aquela mais aberta com regras implícitas e fracas. A pedagogia visível é mais relacionada com o regime seriado e tem a ver com um controle forte sobre os alunos e sobre as regras, que neste caso, são explícitas.

Um dos pontos identificados no discurso das entrevistadas refere-se à flexibilidade em relação aos critérios de agrupamentos dos alunos, porém, fica evidente o controle, sobretudo o de Dina, como gestora, sobre os alunos e o processo de aprendizagem dos mesmos, acompanhado minuciosamente por gráficos e tabelas. Fica evidente que Dina também controla o trabalho dos professores. Não se pretende apresentar este controle como algo negativo, pelo contrário, fica claro que a escola avançou devido o trabalho incansável e apaixonado desta profissional que demonstra compromisso com os alunos e sua aprendizagem. A questão que se pretende destacar é como se dá esse controle e em nome de que ele se firma. As regras de Dina são claras e explícitas, mas não são fechadas como se observa no regime seriado. Tem uma postura de acompanhamento rigoroso do trabalho, mas não é rígida. Valoriza o tradicional, mas não se fecha ao novo. Todas estas questões abrem o debate sobre o trabalho em ciclos e a seriedade e compromisso que o mesmo demanda, caso sua preocupação seja de fato o compromisso como uma escola menos injusta.

Há várias nomenclaturas para os ciclos: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, ciclos plurianuais, dentre outros. Santo André não nomeou qual seria o “seu ciclo”. A tentativa de dar uma adjetivação e este regime aparece uma única vez em uma publicação, como ciclos plurianuais (PSA, 2004a), mesmo assim, timidamente. Esse aspecto, aqui mencionado, não tem a ver com uma suposta preocupação em nomear a forma de organização escolar desenvolvida na rede de Santo André. Ao contrário, o que se quer mostrar e defender nesse trabalho é que toda educação que busca a aprendizagem dos alunos demanda trabalho e dedicação contínuos.

A seguir, apresenta-se a história da passagem de um aluno – Wendell – pelo Conselho de Classe. Optou-se por relatar a vida escolar de Wendell pela relação que a mesma tem com

as mudanças ocorridas na rede e pela oportunidade que enseja em compreender como a escola lidou com os alunos em dificuldade escolar como ele.

8.6. O percurso escolar de Wendell

As reuniões do Conselho de Classe ocorrem quatro vezes no ano. Wendell foi citado pela primeira vez neste colegiado em 27 de abril de 2004. Depois desse dia é mencionado em mais dezenove reuniões, até novembro de 2008.

Vale lembrar que o conteúdo que relata o percurso escolar de Wendell foi retirado das atas do Conselho de Classe, lugar que tem assumido um discurso próprio por décadas a fio no interior das escolas. Isso remete ao livro de Michel Foucault *A ordem do discurso*, “temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja finalmente não pode falar do que quer que seja” (2010, p.5). A discussão apontada por Foucault sobre a legitimidade do discurso ficar a mercê do contexto e de quem o profere, abre um viés importante para a discussão desse trabalho. No caso das reuniões dos Conselhos, antes de serem registradas, as questões passavam por um crivo do que poderia ou não constar na ata. Nos dez anos de acompanhamento nestes colegiados, a pesquisadora presenciou por diversas vezes a pergunta: “pode colocar na ata?” Essa questão geralmente era remetida à diretora que dizia “sim” ou “não” dependendo do contexto.

No caso da escola analisada, notou-se que diferentes sujeitos foram responsáveis pelo registro das atas, ora as professoras, ora membros das equipes gestoras que acompanharam a escola ao longo dos anos. Perceberam-se poucas variações no conteúdo examinado. Parece que já estava bem delimitado o que era ou não cabido àquele momento. Na maior parte do tempo, o conteúdo seguia uma relativa linearidade: nome do aluno, queixas e encaminhamentos. O percurso de Wendell, salvo algumas exceções, explica isso. Tanto a possível linearidade observada, como as mudanças ocorridas serão relatadas a seguir.

Dos seis aos dez anos de idade, os registros contam como Wendell era visto pelas diferentes professoras com as quais ele estudou⁵⁶.

Em 2004, aos seis anos de idade, foi apontado como sendo uma criança agitada que não compreendia as atividades propostas. Segundo a professora, ele não tinha interesse em aprender e sua família não comparecia à escola quando convocada. Não escrevia o nome e também não sabia dizer o nome dos familiares, como por exemplo, o do seu pai. Nos bimestres seguintes, as queixas se repetiam em relação ao comportamento e às dificuldades pedagógicas. Em julho, não reconhecia as vogais e apresentava dificuldade na sequência numérica. Falava com adultos somente quando solicitado, diferentemente da relação com os colegas, em que se constava haver diálogo.

Relata a professora que Wendell vivia com a avó paterna, pois a mãe havia abandonado os filhos deixando-os com o pai que era “recuperado de drogas”. Foi mencionado também que a avó era analfabeta.

No mês de outubro do mesmo ano (2004), na ocasião em que Wendell continuava na Educação Infantil, as atas do Conselho foram apresentadas em planilhas, as quais constavam campos a serem preenchidos. Era solicitado que as professoras apontassem as dificuldades, os avanços e as “aptidões” dos alunos. Ao final deveriam citar os encaminhamentos mediante as dificuldades apresentadas. A decisão em apontar os pontos positivos dos alunos teve início em 2000, quando a SEFP orientou os professores que os Conselhos de Classe levassem em consideração os saberes dos alunos e não somente o que eles não dominavam. Deveriam considerar os seguintes aspectos:

- Se o aluno buscava alternativas em situações conflito;
- Se teve avanços em relação a si mesmo;
- Era necessário considerar seus interesses e habilidades;

⁵⁶ O percurso escolar de Wendell mostrará a sequência das discussões ocorridas de abril de 2004 a novembro de 2008. É possível que em determinados momentos a escrita pareça repetitiva, isso de alguma forma ilustra a permanência do discurso observado nas reuniões dos Conselhos de Classe como já destacado no início deste capítulo.

- Levar em conta a autoavaliação do aluno;
- Estabelecer critérios para avaliar o trabalho desenvolvido, as experiências individuais e considerar os avanços obtidos em relação ao grupo (R.E, 04/00).

Na planilha desse Conselho, o campo das aptidões, no caso de Wendell, estava em branco, contrastando, com o do colega de sala, que diziam ser carinhoso, solidário e atencioso. Em se tratando de Wendell, os avanços foram em relação à parte física. Melhorou na coordenação motora e suas habilidades estavam na prática dos jogos e brincadeiras. As dificuldades permaneciam em não reconhecer letras e números.

No último Conselho do ano de 2004, houve reincidência de parte das queixas, apontando uma pequena melhora no término das atividades, na organização e na sequência numérica. Agora, ele sabia contar até nove.

Em 2005, Wendell começou a fazer parte do Ensino Fundamental. Os avanços destacados pela professora na primeira reunião do Conselho eram de que ele estava mais organizado e interessado em copiar da lousa. Esse ano foi um diferencial na rede de ensino, pelo fato de ter iniciado a prática dos agrupamentos nos ciclos por fases da escrita. Wendell foi citado como fazendo parte de um grupo de dezessete crianças que tinham dificuldades semelhantes às dele na língua escrita. Em julho desse ano, avanços foram relatados em relação à organização do caderno e as aptidões se referiam às atividades lúdicas. As queixas mencionadas estavam ligadas à falta de assiduidade, à dificuldade de assimilar e de se concentrar. Os encaminhamentos para as dificuldades mencionavam atendimento individualizado e diferenciado. Observa-se que entre as crianças agrupadas com Wendell, havia alunos que foram reprovados duas vezes e outros que pertenciam ao segundo ciclo e ainda não estavam alfabetizados. Essa ação obedece à lógica do agrupamento dos iguais em relação ao conhecimento da língua escrita mencionado anteriormente neste trabalho.

Na nona vez em que Wendell é citado como aluno do Conselho, em dezembro de 2005, as queixas destacadas remetiam à falta de maturidade e assiduidade, carência e não reconhecimento do alfabeto. Seu registro se limitava à cópia, pois não compreendia o que escrevia. Em relação à sequência numérica contava até dez.

Em maio de 2006, agora no primeiro ciclo final, Wendell e mais cinco de seus colegas de classe são mencionados no Conselho. As queixas seguem em bloco: não se concentram, só reconhecem as vogais, apresentam indisciplina e não realizam operações matemáticas. A organização que Wendell parecia ter adquirido ano anterior já não era mais apontada pela nova professora. Mais uma vez a saída para as dificuldades era o atendimento individualizado e diferenciado. Desta vez a professora convocava a mãe para uma conversa e sugeria que ele fosse monitor mirim⁵⁷.

O último Conselho de 2006, agora com oito anos, os professores iriam decidir por sua aprovação ou permanência no ciclo. Apesar de se observar progressos em relação ao bimestre anterior, ainda houve queixas contra o aluno. Wendell avançou num dos níveis do conhecimento da língua escrita, reconhecia as letras do alfabeto e quantificava até 50 com ajuda de material concreto. Ainda não realizava leituras e não resolvia situações problemas. A professora se queixa que a família não comparecia à unidade, somente a avó.

Ao observar o relato da primeira professora de Wendell em 2004 foi mencionado que ele morava com a avó e o pai; no entanto, era apenas a avó quem cuidava dele, e não a genitora. Pergunta-se, então: até que ponto as escolas retomam documentos que trazem informações sobre a vida do aluno?

No último Conselho de 2006, o encaminhamento decidido pelo grupo de professores foi que Wendell permanecesse⁵⁸ no 1º ciclo e que no ano seguinte, frequentasse grupos específicos, relacionados à sua dificuldade.

A ação de contratar mais professores para viabilizar o trabalho nos ciclos repercutiu na escola de Wendell. Por meio dessa iniciativa, ele passou a fazer parte de um agrupamento com um número reduzido de crianças (dez). Ainda no primeiro ciclo final e como aluno permanente, pela primeira vez as informações pedagógicas não se restringiram às queixas, e

⁵⁷ O Projeto Monitor Mirim surgiu em uma das escolas da rede no ano de 2003. A prática era direcionada aos alunos do 2º Ciclo final que faziam parte do Conselho de Classe. A proposta era que estes alunos fossem monitores mirins de salas da Educação Infantil. Como essa prática foi socializada na rede em reuniões com DUE e AP acabou sendo reproduzida em algumas unidades escolares. A ação era considerada bem sucedida pois alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento se viam na responsabilidade de “cuidar” dos menores junto à professora titular da sala. Houveram casos em que começaram a ler depois que perceberam que os pequenos sabiam mais que eles.

⁵⁸ Como já mencionado, o termo “permanecer” é o mesmo que reprovar.

sim ao trabalho pedagógico desenvolvido. Foi nessa ocasião que Wendell foi alfabetizado. Observa-se que o trabalho foi felicitado pela Diretora:

A professora diz que achou o agrupamento produtivo, que as crianças estão assimilando devido à atenção individual e que tiveram avanços significativos. As professoras destacam que é momento de reorganizar as atividades. Para a diretora, o trabalho foi produtivo e organizado e que assim deve continuar. A professora Riana comentou que as crianças estão inteiradas no movimento do agrupamento e quer ideias para melhor desenvolver o seu trabalho, pois da forma como vem sendo feita foi útil e eficaz. (Ata, 04/07)

Em 2007, após oito anos de prática de Conselho de Classe, foi a primeira vez que a discussão esteve mais próxima da orientação do Regimento Comum das Escolas Municipais. Os motivos do fracasso não recaíram sobre os alunos e o foco da reunião foi voltado à avaliação e replanejamento do trabalho pedagógico. Em relação à Wendell, meses depois, a professora apontou avanços em matemática e no comportamento dizendo que ele estava “mais calmo”. As queixas voltaram a ter relevância no discurso. Elas remetiam aos erros ortográficos e dificuldade na leitura e interpretação, o que não era de se estranhar já que o aluno acabara de ser alfabetizado. No último Conselho foi aprovado para o segundo ciclo.

Na primeira reunião do Conselho da Classe de 2008, observa-se que as discussões ocorridas na escola de Wendell, passaram por mudanças significativas. Entre os fatores que explicam tal mudança está o fato da SEFP exigir das escolas que apresentassem resultados acerca do desempenho dos alunos nos conhecimentos da leitura e escrita, questão que dialogava com as avaliações externas (Prova Brasil, Ideb⁵⁹ e outras). A SEFP pedia que as escolas enviassem trimestralmente planilhas (vide anexo 2) indicando o nível de conhecimento dos alunos nos aspectos normativos e discursivos da língua escrita. Sobre a iniciativa de cobrar o desempenho dos alunos nos conhecimentos da Língua Portuguesa, uma das entrevistadas opina que o pedido dos resultados veio tardio: “lá no finalzinho, eles (SEFP) começaram a pedir planilhas com resultados, perguntando se os alunos sabiam isso, se sabiam aquilo [...]” (Ent_2)

⁵⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) representa a iniciativa de indicar dois conceitos em relação à qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Na escola de Wendell, a nova Assistente Pedagógica⁶⁰ começou a coordenar os Conselhos de maneira diferenciada do que fora observado até então. As reuniões não ocorriam mais nos ciclos e sim por etapas. As professoras iniciavam o Conselho mencionando as dificuldades dos alunos e discutiam junto à AP, os encaminhamentos necessários. O restante do tempo era utilizado para planejar a partir das necessidades observadas. As mudanças mencionadas neste contexto estão ligadas à diferenciação dos encaminhamentos e à forma de gerir o tempo, com uma hora semanal destinada ao planejamento específico dos ciclos, questões não relatadas nas atas, até então. É nessa ocasião que a palavra “meta” ganha um peso significativo:

A AP apontou as metas da SEFP em relação aos alunos. Não é para ter aluno permanente [...] a professora disse que sua meta é retirar sete de seus alunos do Conselho. Ela estima que cinco saiam na próxima reunião. A professora Regiane ponderou sobre suas metas: escrita do nome, reconhecer o nome, as letras do alfabeto [...]. (Ata, 04/08)

Os encaminhamentos também se diferenciavam em relação aos anos anteriores. Percebe-se uma variedade de ações que incluíam a participação dos familiares (sem o viés das queixas); foco nas peculiaridades da pré-adolescência e estímulo à leitura com atenção à formação dos professores e visitas à biblioteca:

- convocação aos pais para participarem dos Conselhos de Classe; reuniões com as famílias; Escola de Pais; pais voluntários; convite aos especialistas para tratar de assuntos como menstruação, higiene, sexualidade, sobre “ficar” e namoro; biblioteca; jogos; formação em RPS que oriente os professores à análise de bons textos e reagrupar os alunos de acordo com suas necessidades. (Ata, 04/08)

Nos últimos meses de 2008, as queixas em relação ao comportamento e as dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática voltam a fazer parte do histórico escolar de Wendell. No final deste ano, ele segue o fluxo normal do ciclo.

Apesar de 2009 não fazer parte do período abrangido por esta pesquisa, considerou-se oportuno buscar informações a respeito de Wendell até a última etapa do Ensino Fundamental I. Segundo relatos da diretora da escola, ele foi bem preparado para a 5ª série. O ano de 2009 foi um ano de mudanças para Wendell, tanto em relação à escola como em relação à família:

⁶⁰ Naquele período algumas AP foram remanejadas de unidade escolar.

Ele passou e passou bem para a 5ª série. A última professora dele aqui na escola pegava no pé e não dava moleza [...] Nós acompanhamos a história dele. Wendell foi abandonado pela mãe e morava com a avó. No ano passado o pai começou a comparecer às reuniões. Ele disse que tinha saído das drogas e que estava dando palestras sobre sua experiência de vida. A nova companheira dele, madrasta de Wendell, começou a acompanhá-lo mais de perto, pedia sugestões de atividades para ajudar em casa. Ela é formada em nível superior e mostrava-se bem preocupada com ele. Tenho curiosidade pra saber como ele está na 5ª série, eu sei que daqui ele saiu bem⁶¹. (R.A, 09/10)

O desfecho da vida escolar de Wendell na escola municipal, muda o foco discursivo do fracasso para o êxito escolar. Parece que a presença da família contribuiu para os seus avanços. Não tem como ignorar a relevância dessa participação, porém, a realidade de Wendell não é a mesma que a grande maioria dos alunos em situação de fracasso escolar.

Ao observar as atas dos Conselhos de Classe percebe-se que um dos maiores problemas apresentados pelos professores ainda é a falta de acompanhamento da família. Como proceder com alunos que não tiveram a mesma sorte que Wendell? Pela incidência das queixas por anos a fio, fica evidente que reforçar a ausência dos pais não contribui para a aprendizagem dos alunos.

Como observado no capítulo 8, as queixas assumem uma presença marcante nas reuniões dos Conselhos. Ao ser indagada sobre a questão, uma professora que trabalha há dez anos na rede destacou:

Pra mim, o Conselho de Ciclo é aquele momento em que você vai discutir, porém, a gente só leva as dificuldades das crianças. Fica muito trabalho para constatar que o aluno tem dificuldades, e daí? Acaba não sendo um momento produtivo, a gente não pensa sobre a criança, mas somente nas dificuldades que ela tem. O que fazer para superar as dificuldades ou as decisões em relação a elas, eu não vejo! É só um momento em que se une para constatar! [...] O Conselho só serve para o professor despejar todas as angústias dele. E nem dá tempo para falar tudo o que se tem vontade, porque tem professor que vem para justificar a não aprendizagem e justifica, justifica, justifica e fica naquilo. Aí vem o outro, vem e fala das dificuldades que encontra no trabalho dele e acaba sendo isso, uma coisa só de ouvir e não tem encaminhamento pontual ou discutir porque não deu certo, não tem uma reflexão. (Ent_3)

⁶¹ Esta diretora acompanhou trajetória escolar de Wendell desde 2006, quando na ocasião ele tinha oito anos.

Ao analisar a queixa sobre diferentes ângulos, Fernández (1994), destaca como é fácil cair numa armadilha ao pronunciá-la:

A armadilha consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário imobiliza. (p. 107)

A autora, que estuda as queixas provenientes das famílias e das professoras menciona que a sua emissão varia segundo a posição, o gênero e o lugar do sujeito que a anuncia. Numa relação familiar, por exemplo, os pais usam com mais frequência, o silêncio, a acusação (dirigida aos seus filhos, à sua esposa, ao colégio), ou um discurso supostamente válido, que explica o problema. Os filhos quando adolescentes não recorrem às queixas. A maioria acusa ou questiona.

Em relação às queixas direcionadas aos alunos dos Conselhos de Classe, uma das entrevistadas relata:

Teve uma queixa que a gente leu na ata que era algo incrível, difícil de acreditar. O encaminhamento era “pedir pra Deus” porque aquela criança “só Deus” pra dar conta. Um horror aquilo. Eu disse pra AP guardar porque é uma coisa que não dá pra acreditar. Mas o Conselho é isso, um momento em que todo mundo desabafa os seus problemas e reclama, reclama muito. (Ent_2/ Dina)

Segundo Fernandez, as queixas podem ocupar o lugar do lamento ou da reclamação. Quem escuta a queixa-lamento é chamado a condoer-se e é difícil que a partir do exposto possa refletir. Na queixa-reclamação há um manejo diferente, pois tanto quem a enuncia como quem a escuta “pode chegar mais facilmente a uma reflexão crítica [...] Geralmente a queixa funciona como uma acusação dirigida a alguém e como uma reclamação que espera daquele que escuta a entrega de uma solução.” (p. 108)

Para a autora, as queixas passam por fases. Começa como lamento, passa pela reclamação e se não estagnarem em nenhum destes estágios tendem a dar lugar ao juízo crítico, próprio da autonomia. Muitas vezes queixar-se funciona também como uma forma de contraviolência frente às dificuldades de encontrar modos alternativos mediante a situação apresentada.

Ao analisar a queixa- lamento por parte das professoras, Fernández destaca que muitas vezes ela é favorecida ou até promovida pela própria instituição educativa. Para muitos professores, a “queixa constitui uma transação, através da qual denunciam seu mal-estar. Ao mesmo tempo, confirmam o *status quo* com suas posturas resignadas, assegurando, assim, que nada muda.” (p. 110)

Muitas das frases proferidas nos Conselhos de Classe: “família negligente, não acompanha a vida da criança” ou “aluno difícil de lidar, indisciplinado”; a princípio se assemelham a um questionamento, mas na verdade está reforçando a situação de fracasso, ao tomá-la como irreversível.

Gerar questionamentos, problematizar, são atitudes essenciais para a produção e a assimilação do conhecimento, “inclusive as ciências chamadas exatas já estão saindo do engano da certeza e valorizando o lugar da pergunta [...] a história das ciências é a história das perguntas e não das respostas” (p. 114). Desativar as queixas e deixar de elegê-las como discurso predominante na escola é um dos primeiros passos para que as perguntas apareçam.

Fernández aponta como equívoco, professores que, para fugirem da possibilidade dos alunos se aborrecerem com a aula, ficam a inventar técnicas para entretê-los. Segundo a autora, “o entusiasmo não tem a ver com essas artimanhas, mas sim com o poder despertar a capacidade de assombro, enferrujada pelo aborrecimento e interdita pela queixa.” (1994, p. 112)

Sobre isso Groppa (1998), destaca as diferenças entre o papel do professor e a função da mídia. Para ele, ser mestre não se limita a ser difusor da informação nem “animador da plateia”. É isso que o diferencia de um programa televisivo, por exemplo. Ensinar tem a ver com caminhar mais na ordem da desconstrução da informação veiculada. Não é simples. Remete à uma atividade árdua e complexa, e pode não comungar com algo prazeroso. Nesse caso, o papel de aluno acompanha a lógica da problematização. Não é expectador ou ouvinte. É sujeito ativo co-responsável pela cena educativa.

No que se refere à educação por metas ou resultados, tão presente no discurso dos Conselhos de Classe em 2008, pode-se relacionar às exigências externas à escola, vinculadas aos mecanismos de avaliação, disparados por instâncias do governo. Tanto as avaliações externas como questões que se referem aos avanços na educação, tem sido fortemente

vinculadas à apresentação de resultados e metas. Sobre esses termos, Freitas (2003, p.16), chama a atenção do cuidado necessário para não reduzir a educação à sua dimensão de instrução e medir sua ocorrência segundo padrões internacionais. O autor não é contra o processo avaliativo, pelo contrário, defende que o mesmo deve estar atrelado a uma nova proposta de sociedade, em que a democratização real da escola esteja vinculada a uma sociedade em que não exista a exploração do homem pelo homem.

A trajetória escolar de Wendell contada nas atas dos Conselhos de Classe por cinco anos abre flancos para outras questões. Uma delas é em relação à constância das queixas. Elas parecem obedecer ao movimento de inércia. Às vezes quer mudar, mas logo volta a sua condição inicial. Observa-se que em duas ocasiões, a escola não seguiu o hábito de se limitar ao nome do aluno e ao pronunciamento unilateral da queixa, centrando-se de maneira mais assertiva no trabalho pedagógico. Porém, duas ou três reuniões seguintes, a predominância da queixa volta a fazer parte do discurso. Sobre isso, uma Coordenadora de Serviço Educacional relatou:

Como AP eu me lembro até hoje da primeira reunião de ciclo (Conselho) que eu fui com um objetivo e a reunião andou pra outro canto, então o meu objetivo era discutir o grupo de alunos e os professores focavam nos alunos com problemas de aprendizagem. O pior é que assim, falavam, falavam, falavam da dificuldade e eu lembro na época como eu saía incomodada das primeiras reuniões de ciclos, porque eu falava “meu Deus do céu, nós vamos passar 2 horas, 3 horas só falando das dificuldades dos alunos? Só pra levantar as dificuldades?” Esse não é o objetivo do Conselho de Ciclo, o objetivo é você ter um tempo de 3 horas com o grupo no coletivo, pra discutir possibilidades desse aluno avançar. Quais as intervenções, as situações de aprendizagem que essa escola, esse grupo irá organizar pra esses alunos avançarem? Não é só ficar falando das dificuldades deles, que ali todo mundo já sabia. Acho que o Conselho é um momento super importante, em que você tem um grupo de professores reunidos com a AP, DUE, pra discutir aqueles alunos, seus avanços, seus problemas e quais serão os próximos passos, que intervenção esse grupo necessita para avançar daqui pra frente. (Ent_5)

A mesma Coordenadora relatou seu esforço em propor estratégias diferenciadas na condução destes colegiados:

A princípio a gente conversava só sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem, depois passamos a falar das dificuldades dos alunos e depois começamos a discutir o grupo de alunos, mas apontando as dificuldades junto com os avanços. Apontávamos qual o trabalho que foi desenvolvido no período e quais práticas precisariam ser abordadas ou desenvolvidas para que aquele grupo avançasse. Outra mudança foi incluir nessa discussão, formações que a escola demandava. Se observássemos que o professor tinha

uma dificuldade específica, por exemplo, em ensinar sobre sistema decimal, então a formação era específica sobre o sistema decimal [...] Só que no acompanhamento do Conselho de Ciclo enquanto coordenadora, parece que as escolas davam dois passos à frente, e depois, passados seis meses, um ano, voltavam atrás, e você tinha que questionar, “Pôxa, a gente já não conversou sobre isso? Não dá pra ficar só falando das dificuldades, vocês passaram uma hora e meia só falando das dificuldades, a gente já tinha vencido esse momento?” Então essa questão da dificuldade é muito, muito forte, parece que a escola dá dois passos e volta um. (Ent_5)

Além do movimento de inércia, outro aspecto que se observou na condução dos Conselhos de Classe, foi a falta de informações a respeito da singularidade do aluno. Boa parte delas era registrada em bloco: “os alunos são indisciplinados, não têm domínio da leitura e escrita”. No caso de Wendell, as hipóteses de suas dificuldades se concentravam na falta de acompanhamento familiar apenas. Questões detalhadas e cuidadosas dos aspectos que impediam seu aprendizado não foram mencionadas.

Para não abranger de modo a perder de vista a questão da singularidade, será discutido aqui, o viés específico da língua escrita. Sabe-se que cada criança tem diferentes saberes em relação a esse campo do conhecimento. Para isso, toma-se como exemplo, uma das fases iniciais na alfabetização, que segundo Emilia Ferreiro, é nomeada *pré-silábica*⁶².

No curso *Ação Escrita* promovido pela rede de ensino, era problematizado junto aos professores que “tinha vida no pré-silábico”, ou seja, mesmo não dominando o código linguístico, a criança nesta fase, tem informações sobre a cultura escrita. Há diferenças, por exemplo, entre um aluno que usa somente letras para escrever, daquele que se utiliza de letras e números. Mesmo ambos sendo pré-silábicos, o primeiro avançou em relação ao segundo, e esse fator deve ser considerado no momento de avaliar o aluno. Não é fácil dominar as exigências e complexidades presentes na Língua Portuguesa. Isso leva tempo e muito investimento. Essa questão ficou clara nas atas dos Conselhos, quando Wendell foi alfabetizado aos nove anos de idade. Poucos meses depois, as queixas em relação a ele predominavam em relação à dificuldade, só que agora não era mais pelo não reconhecimento das vogais e, sim, por cometer erros ortográficos, na leitura e na interpretação. A questão é que ele acabara de ser alfabetizado. Era natural, por isso, que ainda tivesse dificuldades no manejo da língua escrita. Talvez a preocupação da professora estivesse em compará-lo com o

⁶² Nessa fase, os alunos ainda não percebem que as letras têm relação com o som, ele não relaciona os símbolos com a língua oral.

que se exige dessa faixa etária. Para um aluno do segundo ciclo é esperado que saiba ler e escrever. Contudo, esses saberes só viriam por meio de um sistemático e intensivo acompanhamento pedagógico, o que nem sempre acontece. Talvez seja por isso que muitos alunos concluem o ensino fundamental com sérios erros ortográficos e dificuldades na interpretação e produção de textos.

Apesar de a escola exigir afinidades com a língua escrita desde as séries iniciais, boa parte das crianças das escolas públicas, não teve contato com livros e outros elementos dessa natureza em casa. Para Bourdieu (2008), a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. Os alunos são julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de outras “heranças” como a postura corporal e a habilidade de falar em público. A valorização do capital cultural⁶³ é forte, porém, essa cultura muitas vezes não está no cotidiano da família pobre, o que reforça a necessidade de um trabalho rigoroso no ambiente escolar.

De acordo com Costa e Cunha (2001), as principais dificuldades no processo de aquisição de leitura e escrita são provenientes de uma série de fatores. Entre eles, está a falta de um acompanhamento específico segundo o conhecimento do aluno na língua escrita, questão dificultada no atendimento massivo em sala de aula. Muitos professores realizam uma tarefa árdua, porém, não podem acompanhar de forma individual as necessidades específicas de cada um no conjunto da heterogeneidade da turma.

Ao analisar situações de boas experiências nos ciclos presente no discurso das entrevistadas, parece constar que quando o trabalho pedagógico desenraiza-se da forma rígida de ensinar e se propõe a seguir a dinâmica do movimento no trato pedagógico, as dificuldades observadas tendem a ser diminuídas.

⁶³ Para o sociólogo Pierre Bourdieu, capital cultural é aquilo que se dá na forma de conhecimentos apreendidos, livros, diplomas entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre os Conselhos de Classe no regime dos ciclos na rede municipal de Santo André, na vigência de três gestões administrativas, permitiu compreender uma série de fatores implicados no tratamento dos alunos em situação de fracasso escolar.

Nos doze anos em que se passa a política educacional pesquisada, foi possível perceber diferenças que ocorreram tanto nos aspectos pedagógicos como nos aspectos estruturais da rede de ensino. Na primeira gestão, a preocupação da Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP) esteve direcionada à desconstrução das práticas tradicionais de ensino, o que desestabilizou ideias consolidadas, mas pouco influenciou nas discussões a respeito dos alunos encaminhados aos Conselhos de Classe. Na segunda e terceira gestão, o esforço da rede de ensino esteve voltado principalmente a três fatores: formar os professores, equipar as escolas e os equipamentos da educação com recursos materiais e humano e discutir o regime dos ciclos. Constatou-se que o empenho da SEFP na implementação dos ciclos permitiu encaminhamentos que fez notória a movimentação das escolas em diversos aspectos, resultando em mudanças que se refletiram nas reuniões pedagógicas semanais, nos critérios de formação das turmas bem como no processo de suas atribuições.

A implantação dos ciclos em todas as escolas da rede municipal de forma simultânea fez saber que parte delas ainda não estava preparada para assumir tal responsabilidade. Talvez precisassem de um tempo maior para amadurecer as possibilidades contidas na proposta, que se levada a efeito demandaria organização, estudo, disposição ao trabalho coletivo, dentre outros fatores. Pelo fato de os alunos do 1º ciclo abarcarem as idades de seis, sete e oito anos e os do 2º ciclo, os de nove e dez anos, trouxe o entendimento de que trabalhar nesse regime significava misturar os alunos dessas idades. Os agrupamentos das turmas em boa parte das situações analisadas tomaram como principal critério, o nível de conhecimento da língua escrita. Observaram-se casos em que as turmas eram classificadas como *fracas*, *médias* e *fortes*, seguindo a lógica da homogeneidade dos saberes, e com isso, resultando em equívocos e distorções que em nada dialogavam com a concepção dos ciclos. O curioso é que na tentativa de propor uma forma de organização escolar diferenciada das séries, o que acabou ocorrendo foi algo ainda mais homogeneizante e excludente.

Foram diversos os instrumentos de análise utilizados para este estudo. Entre eles, o exame das atas dos Conselhos de Classe de uma escola da rede, cobrindo o período de dez anos. Os dados aí encontrados foram importantes para se compreender as possibilidades, os esforços e as contradições que se explicaram no conjunto de ações direcionadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A análise dessas atas permitiu observar que as hipóteses da não aprendizagem ainda recaem de maneira incisiva sobre o aluno e sua família. Dentre o conjunto de queixas destacadas, a questão comportamental é um ponto forte, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Nesta modalidade, pareceu que a escola tem maior interesse em um aluno “bem comportado” do que sabedor de conhecimentos matemáticos.

Diversos foram os encaminhamentos adotados pela rede de ensino no intuito de diminuir as dificuldades de aprendizagem. Um indício que implica saber se o aluno teve avanços é quando ele deixa de fazer parte dos Conselhos de Classe. No caso da primeira gestão não se observou nenhuma ocasião em que o aluno tenha saído desse colegiado. Diferenças são observadas na segunda e terceira gestão, sendo que nesta última, a quantidade de alunos que saíram do Conselho foi quase três vezes maior que na anterior. Acredita-se que no conjunto de elementos que impulsionaram os avanços dos alunos estão embutidas duas questões: a movimentação proporcionada pelo regime dos ciclos, relacionada às ações pedagógicas discutidas no curso de alfabetização *Ação Escrita*. Este curso auxiliou a desconstruir práticas equivocadas nos critérios de agrupamentos dos alunos, promovendo uma reflexão a respeito da importância de agrupar crianças com saberes diferenciados entre si.

No conjunto das entrevistas realizadas com profissionais que obtiveram êxito na prática dos ciclos e dos Conselhos de Classe foi possível perceber que a autonomia proporcionada pela rede municipal constituiu-se em elemento importante para que aquelas profissionais experimentassem novas práticas no ensino.

As questões que demarcam o êxito do trabalho pedagógico nos ciclos dialogam com ações internas e externas à escola. No conjunto de tais ações destacam-se: a ênfase na coletividade, a prática do estudo, o acompanhamento sistemático e organizado do processo de aprendizagem dos alunos (tanto pelos professores como pela equipe diretiva), o respeito aos saberes e individualidade dos alunos e professores, a formação docente, o investimento em recursos materiais e humanos, dentre outros fatores. Características identificadas no discurso

das entrevistas dialogaram com a capacidade de enfrentamento perante o novo, somados ao compromisso em garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Segundo Freitas (2003), o que se observa no regime seriado são práticas de exclusão e de diferenciação entre os alunos. O autor menciona que, nesse regime, se o aluno não aprende o conteúdo escolar aprenderá a prática da submissão, da competição e da obediência às regras. Para ele, os ciclos devem funcionar como resistência aos mecanismos de exclusão presenciados nas séries. Ou seja, os ciclos devem se diferenciar no tratamento dispensado aos alunos no sentido de buscar caminhos eficazes para a aprendizagem de todos. Por meio das entrevistas com profissionais bem sucedidas no trabalho em ciclos, ficou evidente a preocupação e o esforço despendidos para o êxito escolar dos alunos, incluindo aqueles em situação de fracasso escolar.

A teoria de Basil Bernstein a respeito das pedagogias visíveis e invisíveis foi discutida neste estudo com o propósito de auxiliar no entendimento das diferentes formas de organização escolar. Dentre os diversos aspectos que diferenciam a pedagogia visível da invisível, pode-se destacar a relação entre professor e aluno, a capacidade de regulação do ensino e o nível de participação do aluno no processo de aprendizagem.

Na pedagogia visível as regras hierárquicas são explícitas. A distribuição de poder entre aluno e professor é clara, sendo que o professor é o principal responsável pelas decisões. Seu discurso é predominante e facilmente identificado. A avaliação nesta pedagogia é baseada em notas e provas. Caso o aluno não atinja os objetivos dentro do tempo estipulado ele é reprovado. O professor tem o controle de todo o processo educacional e a aprendizagem é individual e competitiva.

Na pedagogia invisível, a aprendizagem é tácita e o processo de avaliação é difuso e implícito. Os alunos têm autonomia e as regras hierárquicas são brandas. A posição ocupada pelo professor e pelo aluno não é ostensivamente distinta. Os alunos podem criar critérios e cada um pode progredir num ritmo próprio. A aprendizagem ocorre com bastante apoio e ajuda.

Segundo Mainardes (2007) as pedagogias visíveis estão mais relacionadas às séries, enquanto as invisíveis apresentam as características dos ciclos.

No decorrer desta pesquisa, o conjunto das análises desenvolvidas levaram a perceber que a relação dos professores e equipe diretiva junto ao processo de aprendizagem dos alunos, mesmo sendo no regime dos ciclos, tem características das duas pedagogias. Foi possível perceber que a escola faz diferenciações entre os alunos. O discurso deixou claro a não aceitação daqueles que a família não correspondia ao ideal valorizado pela escola. Professores se queixavam dos alunos terem mãe analfabeta, pai ausente e família pobre. Muitas das hipóteses pelas causas do não saber foram apontadas como sendo esses os motivos.

Aspectos das pedagogias visíveis e invisíveis também estiveram presentes no discurso das entrevistadas. O interessante foi perceber que a preocupação com a singularidade dos alunos não esteve separada de um acompanhamento rigoroso da aprendizagem. As falas revelaram que o controle dos saberes e não saberes dos alunos foi essencial para delimitar as ações que promoveriam os avanços deles. No caso das profissionais bem sucedidas, arrisca-se a dizer que, em prol do êxito escolar, elas se sustentaram em pontos “fortes” das duas pedagogias.

Discutir a política educacional de Santo André em seus doze anos de vigência permitiu compreender as diversas formas de organização escolar. Implicou reconhecer que um regime pode agregar características de outros regimes. O que se denomina ciclo dependendo do contexto e das condições em que se dá, pode ser entendido como série, progressão continuada ou alguma outra nomenclatura ainda não identificada.

Uma questão que merece destaque é que a discussão do regime dos ciclos em Santo André por mais que tenha resultado em distorções na concepção e nos modos de operar na prática, promoveu o debate, vascolejou a estrutura da escola e movimentou posturas arraigadas e solidificadas.

Dentre as questões que podem indicar a continuidade deste estudo, está a de saber como está sendo entendida a atual política educacional no município depois que houve a troca de gestão administrativa. O que mudou e o que ficou da discussão dos ciclos na defesa de uma escola para todos.

O que fica claro é que toda mudança na educação implica em coragem e disposição para fazê-la acontecer. Isso se traduz em atitudes dos diversos segmentos que compartilham da realidade escolar: os técnicos da Secretaria de Educação, a equipe diretiva e os professores.

Quando se assumem como co-responsáveis na educação de crianças e não responsabilizam a família ou o próprio aluno pelas causas da não aprendizagem, as possibilidades de êxito são bem mais possíveis que as do fracasso.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões.

Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, p.35-50, jan./abr. 2009.

_____. **Ciclos ou séries? : a democratização do ensino em questão**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

AMATUZZI, M. M. **A subjetividade e sua pesquisa**. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>> Acesso em 12 de jun. de 2010.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O Estado da Arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan./abr.2004.

AQUINO, J. G. **Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação. Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.24, n. 2, São Paulo, p. 181-284, jul./dez. 1998.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, E. S. S. **Organização do Trabalho Escolar no Ciclo Básico na Perspectiva da Superação do Fracasso Escolar**. Série Ideias, n.6, p. 101-107. São Paulo: FDE, 1992.

_____; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre a política de Ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.35, n. 126, p. 659- 688, 2005.

- _____. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p.31-50, jan./abril. 2004.
- _____; MITRULIS, E. **Panorama atual das escolas sob o regime de ciclos no Brasil**. In Educação e Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, v.5, n. 6, São Bernardo do Campo, SP, p. 9-21, 2002.
- _____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BERGONSI, S. S. S. **Conselho de Classe: um desafio para o professor**. Mestrado- Universidade Estadual Paulista, Marília, 1991.
- BERSTEIN, B. Classes e Pedagogia visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio, 1984.
- _____. The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control. . London, New York: Routledge, 1990.
- BLECHWITZ, T. M. A. **Conselhos de Classe e série participativos: tensões, acertos e desacertos da construção da gestão democrática**. Mestrado- Universidade Metodista de São Paulo, 2007.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation on student learning**. New York: Mcraw Hill, 1971.
- BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2009.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, M. A; Catani, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.71-80, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em 05 de out. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.. 9394/96**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 22 de set. de 2009.

BRONZATE, T. S. **Políticas Públicas de Jovens e Adultos: O Programa Integrado de Qualificação desenvolvido pelo município de Santo André**. 2008. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BUEB, B. **Elogio à disciplina: um texto polêmico**. Porto Alegre: Artmed, 2008,

BUENO, B. O; GARCIA, F. T. Êxito escolar: as regras da interação em sala de aula. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n.. 186, p.263-281, maio/ago. 1996.

CARDOZO, E. M. S. **Os discursos dos professores de Educação Física nos Conselhos de Classe**. Mestrado- Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1997.

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da indisciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, p. 129-138, 1996.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: Wanderley, B, M; Bógus, L; Yazbek, M, C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, p.15-48, 1997.

CERTEAU, M. **Teoria do Método no Estudo das Práticas Cotidianas**. Mimeo, p.3-19. [São Paulo]. [2002?].

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M.

Psicologia Escolar: Teorias Críticas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, p. 105-137, 2003.

COLLARES, L. A. C.; MOYSÉS, A. A. M. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo, Cortez: Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 1996.

COELHO, P. R. **Sistematização do Conselho de Classe: um estudo de variáveis relacionadas com a avaliação do Ensino Aprendizagem.** Mestrado- Universidade Federal Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1994.

COSTA, M. S. R.; CUNHA, G. G. **Alfabetização: uma análise das dificuldades encontradas pelos alunos em fase inicial de leitura e escrita.** Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade da Amazônia, Belém- Pará, 2001.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.36, n. 127, p.223-246, jan./abr. 2006.

_____. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. Qual pedagogia para alunos em dificuldade escolar? In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de Classe e Avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe.** Campinas, SP: Papyrus, 1992.

DEBATIN, M. **Avaliação escolar e sua relação com o Conselho de Classe: um estudo em escolas da rede pública estadual de Florianópolis.** Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos- DIEESE. **Anuário dos Trabalhadores,** 2005. 6ª edição. São Paulo, 2005.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 6, p. 222-231, 1997.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIGUEIREDO, S. L. C. **Estudo crítico sobre a participação do professor de Educação Física no Conselho de Classe das escolas oficiais de 1º grau do município do Rio de Janeiro**. Mestrado- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 25, p. 30-38, 2004.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Avaliação e Seriação: confronto de lógicas**. São Paulo, Moderna, 2003.

_____. **A “progressão continuadas” e a “democratização do ensino”**. Mimeo, p. 1-19. Campinas, 2004.

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. Disponível em:

<<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>>. Acesso em 14 de ago. de 2009.

GATTI, B. A. Pesquisas em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.** Curitiba, v.6. n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://ava.ead.ftc.br/conteudo/circuito1/temp/POSEMNTCPEC/extras/TEMA2TEXTODEZGATTI.pdf>>. Acesso em 05 de out. 2010.

GARCEZ, L. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. 2004.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo- São Paulo, 2004.

GARITA, R. M. **Planejamento, avaliação e recuperação: suas implicações no Conselho de Classe**. Mestrado- Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 1994.

GOMES, A. C. Desseriação Escolar: Alternativa para o Sucesso? **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.13. n. 47, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GUERRA, G. M. **Conselho de Classe: que espaço é esse?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica- São Paulo, 2006.

HÖFLIN, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais – 2005**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicoesdevida/indicadoresminimos/sinteseindicais>>. Acesso em 25 de ago. de 2009.

JACOBSON, L.; ROSENTHAL, R. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In: Garret, H. **A ciência social num mundo em crise**. São Paulo: EDUSP/Perspectiva, p.199-204, 1973.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1991.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta inovadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo, SP: Ática, 2004.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A Construção do saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEE-MANOEL, C. L. et al. Que é bom (e eu gosto) é bonito: efeitos da familiaridade da percepção da atratividade física em pré-escolares. **Psicologia: reflexão e crítica**, p. 271-282, 2002.

LODI, O. M. **Conselho de Classe: a possibilidade de um novo modelo no processo de avaliação participativa da rede de ensino do estado de São Paulo**. Mestrado-Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: Machado, A. M.; Souza, M. P. R.(Orgs). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.35-50, 1997.

MAGALHÃES, A. M; STOER, S. **“A diferença somos nós”: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.1, p.11-30, jan./abr., 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, v.14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, vol. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, C. L. G. O Conselho de Classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

- MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M. P. R.; ROCHA, M. L. (Orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 35-71, 2000.
- MITRULIS, E. **“Os últimos baluartes”**. Uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica. 1993. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- OLIVEIRA, R. P. O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 61-74, 1999.
- OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço**. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2009.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1ª edição, 1990.
- _____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 257-279, 1997.
- PEREIRA, S. T. **Os Conselhos de Classe e série participativos das escolas estaduais paulistas: possibilidades e limites**. Mestrado- Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. 2. ed. actual. Traducción de Pablo Manzano y Tomás del Amo. La Coruña: Fundación Paideia ; Madrid: Ediciones Morata, 1996. (Educación crítica). [Original 1995]

PICAWY, M. M. **O Conselho de Classe participativo como agente de redimensionamento pedagógico- um estudo de caso.** Mestrado- Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio Grande do Sul, 1994.

PITHAN, N. A. **O cotidiano escolar e o Conselho de Classe: uma abordagem simbólica e ritual.** Mestrado- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ- PSA. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Sistemática de Planejamento.** Santo André: PSA-SEFP, 1998a.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Revista Estação Gente- Educação Inclusiva.** Santo André: PSA-SEFP, 1998b.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais.** Santo André: PSA- SEFP, 1998c.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Caderno de Formação N. 1.** Santo André: PSA- SEFP, 1999.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: Plano 2000.** Santo André: PSA- SEFP, 2000.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Santo André.** Santo André: PSA-SEFP, 2004a.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Jornal “Informar é Incluir”.** Santo André: PSA-SEFP, 2004b.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Histórico da Educação Inclusiva no Município de Santo André. Balanço Social.** Santo André: PSA- SEFP, 2008a.

-
- _____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares**. Santo André: PSA- SEFP, 2008b.
-
- _____. **Sumário de Dados 2008, ano base 2007**. Santo André, 2008c.
- SACRISTAN, G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- SANTOS, F. R. V. **Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva**. Mestrado- Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.
- SÃO PAULO (Governo). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Decreto n.. 10.623, de 26 de outubro de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau. Disponível em:
<<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=199509260229>>. Acesso em 14 jul. 2009.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.
- SILVA, D. O. **A discussão do Projeto Político Pedagógico numa perspectiva democrática: uma experiência na rede municipal de ensino de Santo André**. Mestrado- Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr.2004.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: Aquino, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola**. Alternativas teóricas e práticas. SP: Summus, p. 125-137, 1997.
-
- _____. **Conselho de Classe: Um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva?** Série Ideias, n.25, p.45-59, São Paulo: FDE, 1998.

SOUZA, A. M. L. **Avaliação no cotidiano da sala de aula de 1ª série do Ensino**

Fundamental: um estudo etnográfico. Mestrado- Instituto de Psicologia da USP, 2000.

SOUZA, T. D. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: Aquino, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola.** Alternativas teóricas e práticas. SP: Summus, p.115-129, 1999.

SOUZA, N. R. S. **“Promovido pelo Conselho de Classe” ou “retido no Ciclo II”- qual a diferença?** Mestrado- Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas; 1995.

THURLER, M. G. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? **Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 17, p. 17-21, mai./jul. 2001.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>> Acesso em 14 de jun. 2009.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia. **Declaração Mundial de Educação Para Todos.** Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>> Acesso em 14 de jun. 2009.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em 14 de jun. 2009.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia. **Declaração de Dakar.** Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em 14 de jun. de 2009.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia. **Declaração de Nova Delhi.** Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em 14 de jun. 2009.

VARGAS, M. A. S. **O Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar.**

Mestrado. Universidade Oeste Paulista, São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do Trabalho Pedagógico.** São Paulo, SP: Libertad, 2004.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos.** Novos Olhares na Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 23-38, 2002.

VIEIRA, M. S. **A eleição do futuro: 1989, votando para mudar.** 2006. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Estampa, 1981.

WEISZ, T. De boas intenções o inferno está cheio, ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? **Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 14, p. 10-13, ago./out. 2000.

ANEXOS

ANEXO 1 – Entrevista com Cora

ENTREVISTA- CORA

ISABEL: Em que ano você entrou na rede de Santo André?

CORA: nós estamos em 2010 né, então foi em 90...abril de 90.

ISABEL: Neste tempo, quantos anos trabalhou em cada modalidade de ensino ou em outras funções na educação?

CORA: 14 anos na educação infantil, dentro desse tempo da educação infantil eu fui diretora quase dois anos e trabalhei como AP também.

ISABEL: ah... trabalhou na direção?

CORA: sim, e na segunda gestão do Celso, trabalhei com o fundamental.

ISABEL: E como foi trabalhar com a modalidade do Ensino Fundamental?

CORA: 2005 foi o grande ano do ciclo, foi quando veio o documento, estava sendo feita pelo menos a primeira parte do documento do ciclo (Bases) foi o grande ano do ciclo e eu não sabia nem por onde começar o trabalho com o fundamental, o que eu tinha de ensinar. Aí eu fui para o segundo ciclo com uma grande parceira que era a C., que me abandonou um mês depois para ser assistente pedagógica (risos)...

ISABEL: e depois disso...

CORA: fiquei 2005, 2006 e até agosto de 2007 com o segundo ciclo.

ISABEL: quase três anos?

CORA: isso, dois anos e meio, depois fui ser assistente pedagógica

ISABEL: então experiência de fundamental você tem quatro anos?

CORA: é, 4 anos de fundamental.

ISABEL: Em 2007 você ficou como AP... ficou um ano e pouquinho?

CORA: um ano e meio, esse tempinho de AP quase não conta.

ISABEL: Dada essa última gestão de 97, essa não, na verdade aquela, dada a última gestão de 97-2008, fale da concepção de educação que permeou esse período, você percebeu diferenças entre elas? O que ficou marcado pra você?

CORA: o que eu percebo é que é assim, no primeiro momento tinha a questão do construtivismo como uma coisa que ninguém compreendia o que era. Era uma coisa que na minha opinião muita gente ainda não compreendia. No começo da gestão era aquela coisa do mimeógrafo escondido logo que eu entrei na rede tinha um pouco dessas coisas que a gente não podia fazer cópias, não podia pegar nada pronto. Parecia que era pra jogar tudo fora, mas acho que devagar foi se retomando, a trajetória toda foi por aí, porque foi se retomando essa questão de que não é pra jogar tudo fora, porque a gente teve essa coisa rompe com o antigo e agora é tudo diferente. O que eu acho que aconteceu nesse tempo todo foi isso, foi uma retomada, a gente não vai jogar tudo fora. Vieram outras reflexões: como que a gente vai trabalhar com o que a gente tem de outro jeito? Como vamos construir o conhecimento? Então acho que o maior marco pra mim foi esse e fizemos muitas coisas, passamos pela época de fazer projetos temáticos (risos) que era o que a gente sabia fazer, então a gente ia em cima disso, a gente tinha o projeto de alfabetização, a história da escrita, que trabalhava com as crianças de 6 anos na educação infantil, desde a pré história, como era a comunicação, era temático mesmo, aqueles de Ciências aquela coisa de achar que era multidisciplinar... na verdade a gente não entendia o que era multidisciplinar, o que era transdisciplinar, então com o tempo a gente foi esclarecendo essas coisas, pelo menos as pessoas que buscaram formação que buscaram estudar, que buscaram discutir, que quiseram fazer as coisas eu acho que não foi pra todo mundo, eu acho que foi pra quem quis, eu falo de mim e do grupo que eu convivi, bem bacana. Algumas pessoas buscaram formação, outras não, fomos compreender outras coisas, outras formas de trabalhar, eu acho que o ciclo entrou nisso, ele veio acrescentar esse conhecimento que a gente veio adquirindo, porque eu acho que a gente queria era saber como construir o conhecimento, aí você tem os alunos, um aluno diferente do outro, toda a diversidade que você trabalha, que você tem dentro de uma sala de aula, de uma escola, não só dos alunos, mas toda a diversidade de conteúdo, de conhecimentos, e que a gente tem que dar conta, porque a gente trabalha com tudo, tudo mesmo, e a gente tinha de

dar conta disso, então eu acho que o ciclo veio pra clarear um pouco, como que a gente pode trabalhar isso com esses alunos, os alunos teriam um tempo maior, porque eu não vejo tempo maior nisso, eu vejo que alguns alunos ganhavam tempo e outros tinham mais tempo, dependia de cada um, a gente tinha condição de trabalhar o grupo e trabalhar o individual.

ISABEL: então a diferença veio, parece que você falou de um amadurecimento?

CORA: isso, acho que a gente veio subindo....

ISABEL: da trajetória que fala, vamos falar de uma coisa mais específica. Pra você o que seria o regime dos ciclos? Como você vê essa forma de organização escolar?

CORA: do ciclo?

ISABEL: é.

CORA: bom o ciclo é etapa, e uma etapa onde você pode trabalhar o individual, o grupo e os diversos grupos, então você trabalha com essa diversidade que você tem dentro da escola de uma forma bem inteligente na minha opinião, porque você consegue tanto trabalhar as individualidades, aquelas dificuldades, e aquelas coisas mais avançadas que você tem naqueles alunos que estão mais adiante, como a troca entre eles em diversos momentos e a questão de trazer todos os conteúdos, os diversos, e o discutir, então ora você tem grupos mais homogêneos, ora você tem grupos heterogêneos, ora você trabalha individual, ora você trabalha em grupos pequenos, eu acho que você consegue dentro do ciclo toda essa organização, então pra mim isso é fantástico, pra ser melhor só quando a gente conseguir fazer o que Perrenoud fala que é você ter uma escola com projetos e as pessoas vão trabalhando com muitas idades misturadas.

ISABEL: eu não sei se você falou isso no geral, mas em relação a Santo André, eu queria que você dissesse como foi o ciclo pra você?

CORA: pra mim foi isso porque eu trabalhei este ciclo em Santo André, eu fiz este trabalho de ciclo em Santo André. O meu trabalho em ciclo em Santo André foi o seguinte: a gente recebeu duas turmas de segundo ciclo, uma era segundo ciclo inicial e a outra segundo ciclo final, e a gente recebeu a seguinte instrução: agora é ciclo e as crianças estão misturadas, tem duas turmas mas nós vamos misturar, a gente no principio não queria muito porque não estava entendendo muito bem, e aí a AP argumentou, “mas a gente tem que tentar trabalhar junto, então vamos tentar misturado desde o começo”, então a gente misturou as duas turmas e separou por ordem alfabética, a C. ficou com os alunos de A a L e eu fiquei com os alunos do final do L até o final da lista, foi assim que a gente dividiu a primeira turma.

ISABEL: como ficou a questão dos critérios de agrupamentos?

CORA: sem critério, tudo misturado por idade, isso assustou bastante os pais desses alunos aí a gente fez uma primeira reunião e o que os pais colocaram pra gente foi que eles estavam deixando porque confiavam na professora que era a C. porque os alunos já eram alunos dela, antes e que se não fosse isso eles estariam tirando da escola e a gente também não tinha uma proposta muito delineada. A gente defendia que ia ser bom pra todo mundo porque quem estava mais adiante não ia perder que a gente não iria deixar o conteúdo se perder, que eles não iriam ficar atrasados porque tinham outras crianças mais novas, então isso a gente garantiu num primeiro momento sem saber muito bem como que a gente ia fazer isso, porque a gente não sabia muito bem como ia fazer. E aí, a gente iniciou uma fase de diagnóstico que pra mim foi essencial porque eu não conhecia o trabalho com o fundamental, não conhecia, até que tipo de questão se faz para esses alunos, como é que eles respondem, foi bacana porque a C. foi dando alguns toques e aí a gente pesquisa daqui, e procura dali e trabalhamos assim. Aí a C. saiu e eu a noite tive um insight de organização, passei a noite inteirinha acordada e fiz uma organização de ciclo que na minha opinião era a organização que poderia dar certo, então a gente tinha 2 professoras e 2 turmas vamos dizer assim, misturadas e cada professora trabalhava com 2 ou 3 projetos e a gente revezava o trabalho com essas turmas no primeiro momento depois a gente foi criando, foi aperfeiçoando isso, então a primeira coisa que a gente percebeu é que haviam muitos projetos de uma vez, todos interdisciplinares, então faltava para português e matemática porque não dá pra você colocar todo o conteúdo de português e matemática dentro disso que era necessário e nem trabalhar todas as dificuldades individuais dos

alunos dentro disso, a gente foi percebendo algumas coisas e fomos remodelando. Tinha uma organização muito diversa de horários, os alunos mudavam de sala iam para outra sala, eles tinham horário certo pra mudar de sala pra ir pro outro projeto...

ISABEL: e quais eram os projetos?

CORA: deixa eu ver se eu lembro todos...tinha o do “jornal”, “música no mundo”, “escola”, depois teve um projeto no segundo semestre de “correspondência” que trabalhou com carta, bilhete, “história da gente”, e a “minha escola” que trabalhava com a questão da escola, no bairro, a localização, e trabalhava com a história de cada um. Trabalhamos com outros dois projetos também, o “do corpo humano e saúde”, que era um projeto que trabalhava o corpo humano voltado para a saúde, ele tinha toda uma questão prática dentro disso também e já trabalhávamos com educação física, com jogos e desafios, tinha “o mundo e a música”, “o prazer da leitura”, “arte e informática”, e aí tinha quadra, tinha sala de expressão que a gente usava pra fazer trabalhos corporais mesmo porque a gente trabalhava com educação física em cima disso. Era uma loucura porque eram muitos projetos e os horários eram muito curtos de um projeto pra outro, os alunos mudavam de sala, e aí em 2006, mas foi bem, no meio do ano a avaliação desses pais foi muito positiva, eu devo ter guardado em algum lugar isso, não sei mais onde...numa das minhas pastas, mas eu acho que eu guardei isso.

ISABEL: então os pais deram um retorno?

CORA: foi um retorno muito positivo, os pais estavam muito contentes com o desenvolvimento dos alunos, mesmo a gente tendo todas essas questões de estar começando, no outro ano foi bacana porque a gente tinha 3 turmas, e 3 professores, e fizemos menos projetos e grupos de língua portuguesa e grupos de matemática pelas questões de dificuldades, de conhecimento, os de língua e os de matemática, os demais projetos que eram interdisciplinares, a gente misturava mesmo, o critério era ser muito, muito, muito, muito misturado, e os grupos eram mesmo pra haver troca entre eles, pra um ajudar o outro, pra ter troca de conhecimento. Então fazíamos agrupamentos pelas necessidades e outros diversos. Alguns critérios escolhidos por nós e outros pelos alunos.

ISABEL: você colocou um pouco assim, no primeiro ano e talvez no segundo que tinha turma do segundo ciclo inicial e do segundo ciclo final: como que ficou depois a questão do conteúdo pras crianças que já tinham vivido esse segundo ciclo final?

CORA: então como que a gente fazia... num primeiro momento por exemplo, trabalhamos o corpo humano no primeiro ano e no outro ano nós não trabalhávamos, como eu fiquei no outro ano seguinte, nós não trabalhamos num projeto do corpo humano naquele ano, porque os alunos do ano anterior já haviam visto. Se você olhar nos livros, o conteúdo de quarta série (de 5º ano vamos dizer) ele seria um conteúdo, mas não tem importância se você trabalhar um pouco antes. Num ano a gente trabalhou isso, no outro ano a gente trabalhou no inverso, por exemplo, então a gente revezava outro projeto sistemático e a língua, com a língua é um trabalho que você vivencia o tempo inteiro, de escrita, de leitura, você vai ensinando mais a questão de revisar melhor, de aprofundar nisso, mas o trabalho é o mesmo então a gente fazia alguns grupos e o que a gente tinha mais dificuldade era que a gente tinha um grupo de alunos não alfabetizados no segundo ciclo, então a gente tinha um grupo que trabalhava a língua portuguesa pra terminar a alfabetização enquanto um outro grupo produzia, mas ainda assim era uma produção de textos mais simples, mais inicial vamos dizer assim, então a gente trabalhava assim, mas já haviam crianças que dominavam mais, então a gente trabalhava esses 3 grupos em línguas separados, em matemática a mesma coisa, agora os projetos dos outros conteúdos era um ano uma coisa, um ano outra pra não ficar igual e se complementavam.

ISABEL: Certo... agora gostaria que você falasse da experiência dos ciclos como professora e depois como AP...

CORA: como professora foi maravilhoso, primeiro que eu adorei trabalhar com o fundamental eu não achei que eu fosse gostar, eu adorava o infantil, adoro o infantil, voltaria a trabalhar com o infantil sem problemas, porque as crianças são fantásticas, mas eu acho que o fundamental me encantou, estou gostando de trabalhar com o primeiro ciclo, embora que neste ano a gente não tem o trabalho

de ciclo e não consiga fazer isso, seria muito rico, seria uma das questões que a gente poderia, uma das formas que a gente poderia utilizar pra ajudar nas dificuldades dos alunos que a gente não consegue, embora a gente até tenha alguma coisinha, tenha alguns agrupamentos a gente está conseguindo fazer com um professor substituto...mas não é o ciclo não, eu estou trabalhando com língua portuguesa e ele leva o grupo e trabalha língua portuguesa separado, uma atividade diferenciada, mas não é a mesma coisa né, não dá o mesmo efeito de você ter toda uma organização com horários pra olhar e saber onde os alunos iriam, o que eles deveriam fazer, igual o pessoal do fundamental 2, do sexto ano que tem vários professores, antes eles tinham horário....tinha toda uma organização certinha, foi muito gratificante ver o resultado disso, em dois anos e meio, você conseguia ver.

ISABEL: e quais eram esses resultados?

CORA: ah, os avanços dos alunos, de muitos alunos, a gente tinha problemas? Continuou tendo? Com certeza ... a gente ainda está aprendendo, engatinhando ainda na questão de resolver tudo isso.

ISABEL: E esse grupinho que não estava alfabetizado? Como que foi a questão da avaliação final de vocês, quanto à aprendizagem deles?

CORA: então geralmente eles eram do inicial, a gente até que ia assim, era um ou outro, mas a maioria a gente conseguiu alfabetizar e no segundo ciclo final alguns conseguiram mais um ano já avançar e ir embora e outros tiveram que ficar porque como demoraram muito para alfabetizar perderam muito, a gente achou que era vantagem ficar mais um ano pra ficar mais independente.

ISABEL: pra fortalecer...

CORA: isso, pra fortalecer algumas questões, mas isso não é o problema né, eu acho que o ciclo te dá isso, você trabalhar isso com mais um tempo né, as pessoas tem muito medo da retenção, do segurar, não sei, dentro do ciclo não tinha isso, como uns ficavam mesmo, e outros iam embora, eles pensavam “tudo bem eu fiquei também”, os alunos não tinham muitos problemas assim, foram poucos os alunos que ficaram mal, porque precisaram permanecer. A gente tinha mais um ponto positivo, quando o aluno precisava de mais um tempo que o tempo do ciclo, o ciclo proporciona isso, porque o aluno está trabalhando com um monte de gente, “uns estão indo embora porque estão finalizando e eu era pra finalizar mas não finalizei, ah, tudo bem, não finalizei, mas continuo com o restante que também é meu amigo que também trabalha junto, que também vou continuar”, eu acho que isso foi muito importante.

ISABEL: é porque aqueles que permaneceram na verdade já tinham tido contato com as crianças que estavam no inicial...

CORA: todo o tempo! Trabalhamos o tempo inteiro junto. Nós não tínhamos nenhuma vez divisão por critério de idade, para cada agrupamento a gente tinha um critério, mas não por idade.

ISABEL: fale pra mim sobre esses critérios...

CORA: ah, a questão de conhecer a língua portuguesa e a matemática para os agrupamentos da língua e matemática. O agrupamento era assim, conforme o aluno ia avançando a gente ia trocando, modificando os grupos, acertando isso, pra questão dos projetos interdisciplinares nesse último ano que eu trabalhei, a gente trabalhou o nosso mundo “corpo e saúde” de novo porque eu tinha trabalhado “o universo” em 2006. Em 2007 trabalhamos o “convivendo bem” que era uma questão de regras, de grupo social, trabalhava toda essa questão nesse conteúdo. A gente fazia algumas atividades e era uma questão bem diversa, ter idades misturadas e alunos que eram alfabéticos com não alfabéticos mais conhecedores de matemática, com menos conhecedores da matemática, juntos mesmos nas turmas. Aí a gente tinha agrupamentos pra “artes, educação física e matemática”, nesse caso o critério era afinidade, eles que escolhiam os grupos, principalmente no ano que a gente fez 3 turmas. O professor de vivências ele foi muito bacana nesse ano que foi logo que começou vivências, na verdade nós tínhamos 2 turmas, mas nós tínhamos 3 professoras porque o ciclo tinha uma professora a mais que não mudou, a professora tinha o projeto dela com a turma, tinha o grupo dela de português e matemática, e tinha as coisas que ela assumiu, então quando estava dividido só em 2 grupos uma de nós tinha tempo pra planejar, todas nós tínhamos um momento pra planejamento para a correção durante o período, é todas nós, pelo menos uma hora e meia por semana, enquanto

as outras duas estavam com projetos com as duas turmas, nesse momento de agrupamento de língua e matemática eles estavam em 3 grupos, e no momento de vivências ele também dividiu pra nós em 3, ele tinha 3 turmas de 20 alunos, uma professora acompanhava vivências, uma de nós trabalhava informática e outra artes, eles que escolheram os grupos. Uma turma estava em vivências, era sempre as 11h00 da manhã, uma terça estava em vivências, outra em informática, outra em artes. Eu lembro que esse de artes tinha uma questão bem bacana que o aluno tinha que ter afinidade com a pessoa que você estava fazendo o trabalho, porque tem gente que fala assim “ah, pinta aí, desenha aí, não é pra ficar olhando o desenho do seu amigo”, não é verdade, quando foi trabalhar a arte por exemplo pode sim olhar, pode sim copiar alguma coisa que o amigo fez lá que você achou que ficou bacana entendeu, acho que tem algumas coisas por aí que a gente tem que trabalhar nisso tudo, então tinha essa questão que era de afinidade.

ISABEL: e como AP, como foi essa experiência com os ciclos?

CORA: como AP eu fui para uma escola imensa, no primeiro ano que eu estive lá, nos últimos seis meses, tinham duas salas de infantil de manhã o restante era tudo fundamental, no ano passado, no ano retrasado aliás, em 2008, não havia nenhuma sala de infantil, era só fundamental, aí nós tínhamos 7, 8 salas de seis anos por período, você já tinha uma diversidade muito grande dentro da idade, e então a gente não misturava idades não, quase que não era possível fazer isso, eram 20 salas, era uma coisa assim, então o que eu fiz, no primeiro momento, lá nos primeiros seis meses, fiz muita propaganda do meu trabalho, do que eu já tinha vivenciado com as professoras, e aí eu deixei muita gente interessada...Eu fui contando minha experiência em algumas RPS, levei os quadros, a organização. Então eu fui explicando tudo isso e algumas pessoas compraram, gostaram da ideia e a gente conseguiu fazer alguns trabalhos no segundo ciclo principalmente, e elas tinham agrupamentos, tinham projetos e tinham trabalho de troca, nos outros ciclos porque eram menos turmas, mas os primeiros ciclos finais também tinham algum trabalho, até porque nós tínhamos, lá eram 5 professores a mais por período pra compor os ciclos, aí em 2008 a gente focou esses professores nos finais de ciclo, 8 e 10 anos, a gente não tinha professor a mais nas outras salas em outras turmas.

ISABEL: os professores a mais sempre nos finais de ciclo?

CORA: no primeiro semestre sim, depois a gente trabalhou com 7 anos também, pra compor os ciclos com professor, mas a gente deu uma ênfase de fazer com os alunos de 8 anos.

ISABEL: por que?

CORA: porque era uma defasagem muito, muito grande, uma coisa aterrorizante de ver mesmo, muito muito muito, embora que quando eu cheguei lá a AP e DUE já tinham recuperado assim, vamos dizer, muito do trabalho, as questões, mas assim a nossa conversa por exemplo quando as pessoas foram atribuir no final de 2007 pra 2008 era assim: vocês estão vindo para uma escola muito difícil...

ISABEL: falavam isso?

CORA: falavam que precisa trabalhar muito, precisa gostar...

ISABEL: As professoras diziam isso?

CORA: A gente falava pra elas, era o primeiro impacto, precisam gostar de trabalhar, precisam gostar do aluno, precisam gostar desta comunidade. Na primeira semana com os professores fizemos passeio de ônibus, fizemos as professoras subir o morro pra ver de onde vinham as crianças. Tinha criança lá que andava 1 hora pra ir pra escola, que é diferente do aluno que mora perto da escola daquele que mora longe. Por exemplo, na escola que eu trabalhava antes, aquele aluno que morava longe, lá no Elba, ele acabava de entrar e falava pra mim “eu posso ir ao banheiro?” Tinha que considerar, ele andou mais de 1 hora pra chegar, precisava sim de ir ao banheiro pra tomar água quando chegava à escola. Você tem que lidar com isso, você tem que saber com quem que você está tratando, mas eu achei bem bacana, a gente conseguiu muitas coisas. Pra você ver que não tem a ver essa coisa do construtivismo, de tradicional, porque nós tínhamos duas professoras de sete anos a tarde que eram tradicionais, porque trabalhavam com silabação, mas não com aquela silabação tradicional de ficar copiando ba, be, bi, bo, bu não é isso, mas trabalhava com silabário, com

construção de palavras, construir frases, trabalhavam com leitura, muita leitura, escrever textos, reescrita, revisão também e que tiveram resultados maravilhosos com 7 anos a tarde e as da manhã diziam que não dava e no Conselho de Ciclo falavam, “não aprendem por causa dessa comunidade”, mas aí nós subimos na mesa e falamos “não, não é por causa da comunidade, porque a comunidade da tarde não é diferente da manhã”, nós subimos na mesa com elas, o negócio ficou feio, “não vem falar isso pra nós não, porque a gente vem dizendo pra vocês, vem fazendo formação”. Acho que uma coisa que a gente perdeu agora que a gente tinha antes era que a gente tinha formação nas RPS. A gente acompanhava o planejamento, na hora que estava sendo feito a gente tinha um esquema de acompanhar os grupos que estavam planejando, e isso era na hora porque a gente tinha uma hora de formação, uma hora de planejamento na semana, se era hora de planejamento, nós acompanhávamos cada uma um grupo, a diretora e as 2 AP, sempre a gente revezava os grupos, então a gente dividiu um acompanhamento mas sem caracterizar “ah, você é minha AP” porque a diretora também acompanhava o pedagógico, ela também tinha os grupos dela que ela olhava o semanário, que ela dava devolutiva, a gente dividia em 3, e a gente ajudava em outras coisas, dividia as outras coisas também, porque é importante você ter uma visão global. E o que a gente fez? A gente tinha o que a gente chamava dos nossos “tutorandos” então por exemplo, eu tinha, vamos supor, teve uma fase que eu acompanhei segundo ciclo, depois eu acompanhei 6 anos porque a gente mudava de vez em quando um pouco, então assim, todos os alunos com dificuldade, vamos dizer, mas qualquer tipo de dificuldade, os deficientes, tinham aqueles alunos que tinham dificuldades em língua portuguesa, tinha aqueles alunos com dificuldades em comportamento, tinha todo tipo, então a gente separava por “cor”. Os do meu era tudo de papelzinho “verde”, aí haviam uns quadradinhos, por exemplo, o “branco” eram os deficientes, o “amarelinho” era problema de comportamento, então a gente tinha um nome e as questões que a gente ia fazendo, a gente ia e observava em sala, a gente anotava na fichinha, ficava tudo com imã nos quadros, em fileiras, mas eram muitos! Você não tem noção de 1200 alunos! Imagina lá na sala tinha uns 200, os que eu acompanhava eu ia ver na sala, eu pedia caderno, a gente chamava os pais, chamava as professoras, o que nós podíamos fazer fazíamos, preparávamos as atividades, trazíamos sugestões pra elas, do que a gente poderia fazer em cima disso, fazíamos diagnóstico, ajudávamos para fazer diagnóstico, e a gente ia anotando na fichinha, fazendo um acompanhamento de verdade de cada aluno daqueles que a gente estava acompanhando, quando chegava no conselho de ciclo, a gente não ia discutir cada aluno, a gente fazia um “an passar” bem rápido pra constar dos alunos e aí esse conselho de ciclo era formativo, a gente fazia uma questão: o que nós vamos fazer com isso que a gente tem? Então num geral o que a gente tem aqui e aí o que a gente vai fazer? Que era isso que a gente discutia, porque a gente acompanhava de verdade né.

ISABEL: como você vê a relação dos ciclos e com a aprendizagem dos alunos?

CORA: eu acho que é fundamental pra aprendizagem do aluno porque ele não fica preso, não é que ele tem mais tempo, porque na verdade ele tem o mesmo tempo, tem o mesmo tempo, porque tem 2 anos e está cumprindo em 2 anos, essa coisa de que “ah, vai ter mais tempo, relaxou”, não é assim, a gente tem que ter responsabilidade do conteúdo de que a gente tem que dar porque as pessoas esquecem isso, acham que você está trabalhando você pode dar qualquer coisa, não é assim, não, tem conteúdo sim, tem que ter sim, ele tem que trabalhar aquilo que precisa ser trabalhado, só que você tem assim, você não tem um tempo fechado pra cada coisa, você tem um tempo alongado, só que não pode perder de vista que tem que chegar lá, é isso que tem que tomar cuidado, porque senão perde a aprendizagem do aluno, agora se você tem em vista que aquilo que você tem, você vai organizando aquilo no seu dia a dia de forma que existam trocas, que você possa trabalhar as dificuldades do aluno você só tem a ganhar não tem nada a perder, só a ganhar.

ISABEL: quando você fala de ter uma visão, um objetivo, você tem a visão de um objetivo de onde você quer que o aluno chegue, mas cada um está (é) de um jeito. Como fica essa questão no trabalho pedagógico?

CORA: por isso que você tem que ter momentos dos agrupamentos para trabalhar as dificuldades mais individualizadas. Por exemplo, tinham os grupos menores e tinha hora de dividir em 3 grupos

menores, e geralmente, a gente tinha assim 25, 25 e 15 vamos dizer, porque aqueles que tinham mais dificuldades ficavam num grupo menor ainda, até porque eram menos os que tinham muita dificuldade e eles ficavam, faziam um trabalho individualizado e haviam momentos que eles estavam trocando com os outros, porque se eles ficassem presos só naquilo você está matando, porque eles não tem troca, precisa ter com quem trocar e não é só língua portuguesa e matemática, e outra também tem essa visão, o aluno que tem essa dificuldade nem sempre tem nas duas coisas igual, você tem que ter esse olhar, não é porque não é alfabético que não vai conseguir fazer, você tem que pensar em cada detalhe de cada aluno, tem que estar ligada em tudo, tem que ter uma planilha, verdade, planilha, fazer uma planilha e fazer um diagnóstico, e estar sempre atento.

ISABEL: que práticas você observou que marcam a existência dos ciclos em Santo André?

CORA: (risos) a minha.... não mentira, mas tinham algumas pessoas que tentavam, mas as pessoas tem medo de se arriscar, então tiveram outras pessoas que trabalharam, tinham as suas salas e trabalhavam com alguns agrupamentos, então trocavam em alguns momentos, então também proporcionavam de uma certa forma um trabalho individualizado não tão....

ISABEL: e aí tudo bem?

CORA: ah, eu não acho que tudo bem. Eu acho que podia ser mais, mas é melhor do que você ficar lá estagnado numa sala só você, porque eu acho que quando está só você numa sala, você não dá oportunidade para o aluno ter outra professora que tem outra visão dele também, acho que isso é importante também, quando você tem mais de um professor olhando pra aquele aluno, cada um tem uma visão diferente, às vezes você nem tem empatia pelo aluno, isso acontece, não adianta falar que isso é mentira, porque acontece, de você não ter, de não bater com você, a gente é profissional vai trabalhar com isso, eu vou trabalhar com o aluno sem ter nenhum problema, só que de qualquer forma, sua visão é diferente para aquele aluno por mais que você tire o pessoal dali, então ter outras pessoas que trabalham com ele é essencial pra ele, momentos diferentes e que sentem com você aqui, que tenha o momento da troca, do planejamento junto, do discutir junto... e não discutir lá, só no Conselho de Ciclo, porque tem essa coisa histórica que eu vejo do conselho de ciclo, deste quando era Conselho de Classe lá atrás, desde quando eu estudei, é aquele conselho que sentava para aprovar ou reprovar o aluno e ponto, ou pra meter o pau no aluno (risos) eu vi assim, era aquela coisa quando eu estudava os professores se reuniam e ficava no ar “será que vai dar meio ponto pra fulano, será que não vai?” Era por aí a coisa, era por aí. Conselho tem que ser momento de troca que você tem com o grupo e sobre todos os alunos, você tem que falar de todos, não só falar de quem tem uma dificuldade porque quem já está mais avançado você não pode deixar ele parar não, agora ele pode ser monitor mirim e isso vai enriquecer muito a aprendizagem dele tem várias possibilidades para ele, pra ele avançar, ele pode fazer pesquisas a parte, ele pode ter momentos individuais também, pode ir fazendo outras coisas, tudo isso o ciclo proporciona é só organizar. Quando você está numa sala sozinha com todos os seus alunos e é só você, primeiro que você não tem com quem trocar, por mais que você fale “ah, então, eu tenho um aluno assim” você não conhece meu aluno, você não está com ele.

ISABEL: vejo que não tratamos muito das questões mais específicas, então eu gostaria que você falasse dos avanços e equívocos que você observou nos ciclos, quais seriam eles?

CORA: eu vou falar assim, o avanço que eu sinto é que tivemos que construir conhecimento de verdade, sem esquecer o que a gente já fazia, utilizando tudo aquilo que a gente fazia também. Eu estou usando o silabário, eu estou ensinando para os meus alunos que tem muita dificuldade porque eu acho que claro, trabalhamos com texto, trabalhamos com tudo isso com eles, mas eles não estão conseguindo entender, só trabalhando em cima de intervenções em cima das hipóteses, eu acho que eles têm que ter outro material de consulta, eu quero usar o trabalho como consulta, então a gente constrói conhecimento. O avanço é que você opta por uma forma de organização mais ousada que você possa ter uma liberdade pra trabalhar dessa forma. Porque no tradicional, se a pessoa acredita que tem que pegar aquele livro prontinho, livro didático eu acho que o livro didático é uma fonte, mas não é só ela, mas quer pegar aquilo que tem uma ordem, tem tudo, se trabalha por série,

acabou, você faz uma avaliação, todo mundo que aprendeu, aprendeu quem não aprendeu, não aprendeu e aí, a visão da avaliação mesmo eu acho que o ciclo vai te proporcionando muitas avaliações o tempo inteiro e muitas retomadas o tempo inteiro, é uma coisa muito espiral, muito assim cíclica mesmo, por isso que é ciclo e você tem que ter sequência sim, você vai e volta nas coisas, você vai acrescentando, acrescenta um pouco e volta e analisa. O equívoco é não conseguir organizar a escola inteira no ciclo, não conseguir sanar as dúvidas e as questões principais. Precisa ter uma organização da escola inteira no ciclo porque enquanto for um foco de ciclo aqui, um foco de ciclo na outra escola, não resolve... porque você recebe uma criança de outra escola que trabalhava de outro jeito e aí você trabalhou desse jeito, como fica? Só dá certo se você tiver uma organização de escola, de rede de verdade focada pra isso, porque tem a coisa da aprovação e da reprovação. Eu acho que “reprovar, reprovar, reprovar não dá certo”, não é por aí, mas também “promover, promover, promover, chegar lá no fim, vai com tudo, vai do jeito que foi” e eu vou reprovar lá no último, não é? É isso o que acontece, reprova no último ano, aí o problema é de alfabetização lá do primeiro ano, aí volta o fulano com 14 anos lá pra aula de 7, ou você faz um grupo de EJA pra ele? Eu não sei, mas acho que é isso também, eu acho que enquanto a gente não tiver uma organização de verdade no ciclo, que aconteça, que promova, que a escola, que todo mundo junto na escola promova isso, a direção etc fica faltando coisas...

ISABEL: agora falando sobre a apreensão da política, como você acha que foi o entendimento da política para a equipe diretiva?

CORA: ah, eu tive sorte, com as minhas chefes, vamos dizer assim, elas acreditavam muito nisso, e acreditavam e gostavam da minha visão pra coisa quando eu iniciei ali, mas eu lembro num geral que depois eu tive a oportunidade de estar do outro lado como AP, e você olhando todas aquelas pessoas num geral, eu acho que não é que as pessoas não acreditavam não, não é, tem aqueles que não acreditavam, mas acho que a maioria que não conseguiu instituir isso nas suas escolas elas não tinham ainda muito claro como é que era, eu acho que é mais uma questão de um processo. Quando eu pensei nos agrupamentos lá na escola, as pessoas falavam “nossa como que você chegou nessa organização?” Falei gente, tudo bem eu tive uma insônia, só que isso foi uma coisa que eu vinha pensando há anos, eu fui naquele congresso que o Perrenoud veio falar, antes disso teve o Miguel Arroyo quando eu era diretora que ele veio dar formação pra gente na época, então não é uma coisa que eu construí de uma dia pro outro, é uma coisa que eu já vinha pensando como é que eu fazer isso há muitos anos. Depois veio o documento Bases que eu acho que deu muita luz...a gente tinha muitas coisas ali que fazia a gente refletir mais sobre aquilo e aí “pumba” mas não foi com “pumba” rápido, foi um “pumba” de muito tempo pensando nisso, como que eu poderia fazer e aí eu tive a oportunidade, uma diretora que acreditava, uma assistente pedagógica que acreditava uma parceira que acreditava...

ISABEL: Agora em relação aos documentos oficiais, essa frase eu tirei do documento Bases, que está dizendo sobre a concepção de ciclos, “os ciclos incorporam a concepção da formação global, do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados do processo educativo, à escola caberia o papel de criar espaço, experiências variadas, priorizar o tempo do aluno, alargando o tempo de aprendizagem do movimento e possibilitando a convivência com a diversidade”, fale sobre essa frase e depois comente como você viu essa questão nas escolas?

CORA: então pelo menos numa tentativa mais próxima do que seria um ciclo mesmo né, porque eu não posso dizer que o que eu fiz foi um trabalho verdadeiro, não sei, eu não conheço muito outros, você conhece um foquinho aqui, uma ideia ali, mas você não sabe exatamente na prática como é, então as outras coisas, eu acho é isso mesmo, a gente parte de uma diversidade que é o mais importante, e a gente trabalhava com essa diversidade e é trabalhar a favor dessa diversidade não contra essa diversidade, porque eu acho que é isso que é o mais importante então por isso que você pode proporcionar tempo, momentos, experiências diferentes dentro do ciclo, acho que é isso.

ISABEL: agora a gente vai falar mais do micro que é o conselho de ciclo, e eu vou fazer uma pergunta pra você: como era o conselho de ciclo em 1997?

CORA: ah, não tinha.

ISABEL: não tinha?

CORA: não tinha.

ISABEL: só começou com o fundamental?

CORA: só com o fundamental. Mas eu acho que não com o fundamental não, porque quando eu era diretora eu peguei acho que o primeiro ano de fundamental como diretora depois eu saí, a gente não fazia, não tinha isso. Não tinha não. Não pelo menos como conselho de ciclo, eu nem lembro se no final do ano. O que eu lembro muito quando eu era diretora, era o conselho de escola que naquela época ele não era conselho, ele era um pré-conselho, estava começando a se fazer um grupo de pais e de professores que iam lá e se reuniam. A gente não tinha nenhum conselho, não era instituído de verdade com documentação. Agora de conselho de ciclo nessa época não existia na nossa rede.

ISABEL: é, porque nos documentos que eu estou pesquisando, vejo que é a partir de 99.

CORA: é, antes na educação infantil a gente não tinha nem avaliação, eu lembro quando eu e o meu grupo que era um grupo bem bacana, quando a gente, que eu te falei que a gente começou a evoluir com projetos, a gente pensou numa ficha que a gente fazia pra gente, não era pra mostrar pra ninguém não. Na reunião com pais, era só aquela reuniãozinha, e aí falava do seu filho no geral, do pai que queria ficar ficava, como tá, tá ótimo. O que a gente fazia era fazer algumas dinâmicas então a gente pensava em algumas coisas, mas não tinha nada, nada, não existia nem avaliação, ninguém falava em avaliação, por isso que eu te falei: antes porque quando eu entrei já falava de construtivismo, antes disso eu não sei se tinha não posso te dizer, mas nessa fase aí é, de 90 quando eu entrei não tinha nada, e era uma passagem perdida porque você não tinha nem conteúdo direito, e eu acho que a gente começou a retomar um pouco essa questão do conteúdo na educação infantil quando a gente começou a ter o fundamental e ver que as crianças chegavam lá e não sabiam nada....As pessoas não discutiam isso, ou 8 ou 80, o outro lado deles é brincadeira só livre, não tem uma coisa estruturada, entendeu? Porque o brincar também é um problema, porque esta história de brincar, brincar é muito importante, muito, o lúdico é muito importante, só que lúdico é esse, que brincar é esse? Precisa de brincar livre? Precisa um pouquinho de vez em quando, mas brincar livre ele brinca em casa né, com amiguinho, na rua, com o primo né.

ISABEL: Sobre o Conselho de ciclo, como é que você vê esse colegiado?

CORA: hoje o conselho de ciclo é um muro de lamentações, então se passa 2 horas em que a professora pode desabafar tudo que ela passa de ruim na sala dela e ponto. E o encaminhamento é sempre aquilo: conversar com os pais, atividades diferenciadas, que a gente já faz, ninguém traz uma proposta diferente

ISABEL: que importância que você vê nos conselhos de ciclo?

CORA: hoje nenhuma, pra mim não precisava nem ter, acho que precisava dar esse tempo pra dupla de professores, pra quem trabalha junto lá planejar que seria mais interessante, agora quando você tem um acompanhamento de verdade daqueles alunos que tem dificuldades e do seu trabalho no geral, porque o conselho de ciclo é o equívoco dele é só discutir o aluno problemático, você tem que discutir o trabalho, como esse trabalho está andando, e que ele está trazendo de bom pra todo mundo e pra aqueles alunos que precisam de mais ajuda, de tudo junto e o que ele não está trazendo de bom, acho que ele deveria trazer uma reflexão geral sobre isso, então se você tem uma equipe que acompanha esses alunos junto com você, que planeja junto com você, que pensa nesses alunos junto com você, diariamente, todo dia, assim, numa forma geral, quando você chega lá naquele momento é o momento pra levar propostas, eu já fiquei olhando todo esse tempo junto, nós ficamos olhando juntos, então todo mundo vai trazer suas propostas nesse dia e nós vamos trabalhar proposta pra esses trabalhos, coisas diferentes: eu vou pesquisar, vou buscar estratégias diferenciadas pra ver propostas, acho que é isso que a equipe diretiva tinha que pra fazer junto com o professor, não estou eximindo o professor, acho que também tem que buscar coisas diferentes, mas acho que é papel da equipe diretiva acompanhar e trazer também as propostas.

ISABEL: dentro desse tempo 97 a 2008 você percebeu mudanças no funcionamento do conselho de ciclo? Sim? Não? Quais?

CORA: eu acho que no começo é muito parecido com o que é hoje, era um muro de lamentações também, e aí as pessoas que foram realmente acreditando no trabalho dos ciclos, mesmo que não tivessem conseguido um trabalho excelente nas suas escolas, enquanto a equipe diretiva da escola foi buscando um outro foco pra esse conselho de ciclo, mas eu não vi em todo o lugar isso não e ainda continuava vendo o muro de lamentações também na maioria dos lugares, eu acho que está longe ainda da gente chegar onde a gente acha que é interessante pra esse conselho, muito.

ISABEL: e os encaminhamentos? Como você os percebia?

CORA: quando eu estava como AP a gente já conhecia os grupos, então a gente procurava levar para os conselhos de ciclo formação específica, pra aquele grupo que a gente achava que estava faltando alguma coisa ali, que eles precisavam melhorar num trabalho geral que a gente via, com os alunos, discutia outras formas de trabalhar com aqueles alunos num geral, mas do restante, a gente levou até o pediatra pra atender os alunos lá na escola.

ISABEL: é?

CORA: verdade, levamos para o pediatra lá no posto de saúde, lá do lado, a gente descobriu que a maioria das crianças acima dos 5 anos que não tem que tomar vacina não vão mais no pediatra, só se ficar muito doente. Sabe quando você olha na classe aquela criança que você olha que é amarelinha, que é parada, que parece que tem anemia, que “parece que tem bicha”, que você não sabe o que ela tem, mas que ela não é deficiente, você olha pra ela e vê que é muito desanimada...

ISABEL: sei...

CORA: isso, aí a gente fez uma lista, as professoras deram uma lista, aí nós pedimos autorização dos pais para a pediatra examinar no bilhete que a pediatra iria examinar e ela fez exames de sangue, de fezes, num dia, nós combinamos com a assistente social do posto, e ela tirou a pediatra um dia de lá e levou para a escola e a pediatra atendeu todas as crianças. Aí alguns deu certo, a gente perdeu um pouco nesse caminho do acompanhamento desses exames, porque a gente também não é de ferro né, mas aí tudo bem, mas foi mais uma das coisas que a gente fez porque “já que Maomé não vai até a montanha, a montanha vai até Maomé” né, é isso então.

ISABEL: esse regimento comum das escolas públicas municipais, foi feito em 98, então é o que está em voga até hoje. Tem uma parte que fala exatamente dessa nossa conversa que é o conselho de ciclo: “são colegiados responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem e construção do conhecimento e propiciará a integração dos professores e das ações pedagógicas desenvolvidas nos ciclos e inter-ciclos; propiciará a avaliação do processo e ensino aprendizagem dos educandos, reflexão sobre as práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem escolar, buscando mediações pedagógicas adequadas, busca de soluções para os problemas detectados; deverão ser discutidos inclusive nas RPS. Os conselhos de ciclos são constituídos pelos professores do ciclo, diretor, AP, sendo aberta a participação de pais e alunos maiores de 10 anos em conformidade com as normas estabelecidas pelo conselho de escola, periodicamente serão fundidos em conselho único conforme estabelecido no calendário escolar, conselhos de ciclo se reunirão ordinariamente uma vez por bimestre e ao final do ciclo e extraordinariamente quando convocado pelo diretor da escola” – aí eu faço uma pergunta pra você: levando em consideração o tempo de 97 a 2008, você acha que os Conselhos de Ciclos deram conta desses objetivos?

CORA: de jeito nenhum.

ISABEL: não?

CORA: não, só falava da parte dos alunos lá...

ISABEL: como é que é?

CORA: só aquela parte dos alunos, o restante nada. Por que? Discutiam encaminhamento? Sim, aqueles mesmos de sempre porque nunca se usou RPS, nunca teve um acompanhamento, entendeu? O que eu cheguei mais perto disso foi uma tentativa, como que a gente fez quando eu era AP, porque o que a gente fez foi tentativa, não vou falar que foi perfeito porque a gente também não tinha essa, né, não foi perfeito, foram feitas as tentativas, as tentativas foram muito espalhadas e é assim o que eu percebo é muita resistência das pessoas no sentido de que assim, a gente tem uma

experiência boa, igual por exemplo foi o prêmio, causou uma dor de cotovelo tão grande nas pessoas, ao invés das pessoas procurarem aprender, elas falavam mal...você entendeu o que eu quero te dizer? Ao invés das pessoas, aproveitarem o que os outros fizeram, fazer uma troca de conhecimento, estarem abertas para ouvirem a experiência do outro de verdade e não achar assim “ah, que coisa, ela vem aqui falar que metida”, entende? Eu acho que isso mela qualquer coisa de ir pra frente de verdade de avançar de verdade: o conselho de ciclo, o trabalho de ciclo, tudo isso. Eu não sei, tem medo de perderem o que? Perder seu cargo? Medo? Sabe eu não consigo, entendeu, eu acho que as pessoas tem que aprender com aquele mais novo, o que está começando, que traz uma visão de fora, diferente, aprender com o seu filho em casa, aprender todo dia, o tempo inteiro, eu falo para os meus alunos “chamo meus alunos de colegas de trabalho” (risos), meus colegas de trabalho, eles são meus colegas de trabalho, igual quando eles estão muito conversadores e eu falo pra eles assim: “poxa, levantei, me arrumei, vim toda bonita pra dar aula, vocês nem olham pra professora linda de vocês?” Aí tem um que já fala quando eu paro e fico olhando assim... “dá pra olhar pra professora maravilhosa”, aí eu falo “maravilhosa é pouco”, aí alguém fala assim: “você é uma princesa pro”, aí eu “princesa também é pouco”, aí um outra fala: “você é rainha” aí eu “começou a melhorar”. Aí acabou e eles já prestam atenção. E eu sou brava, “escreveu não leu o pau comeu”, nós temos um tratado enorme que todo mundo assinou. Como eu digo para os pais, se eu for ter dó do seu filho com 4 anos seu filho chora quando vem pra escola e ele não vai ficar na escola não, eu entendo, vou abraçar, vou pegar no colo, vou segurar, vou cantar, brincar, vou pular, mas dó não pode ter, se eu tiver dó eles não vão ficar na escola, aí eles, “ta bom”. É a minha primeira fala na reunião com os pais de crianças de 4 anos, eu tinha uma pauta pronta dessa idade, que eu trabalhei muitos anos com crianças de 4 anos. Acho um absurdo esse povo dizer “ah, essa criança foi pra escola com 3 anos” (porque agora as crianças vêm com menos idade) parece que ta pegando um monte de ET, mas a criança de 3 anos é muita esperta e que diferença tem meio ano, porque a gente tinha criança de 3 anos e meio.....

ISABEL: em relação aos encaminhamentos que se ditam nos Conselhos de Ciclo... você percebe relação dos encaminhamentos com a prática em sala de aula? O que a rede promovia para assegurar esses encaminhamentos?

CORA: na fase que eu trabalhei com o ciclo mesmo e então você garantia na própria dinâmica do ciclo, essa questão do que a gente pode promover dentro, e é assim, promover todo o tipo de material que a criança precisar e puder ter em termos de enriquecer tudo pra ela. Eu acho que isso não pode faltar – o enriquecimento ali, tudo que você puder trazer e de coisas diferentes que ela pode ter acesso, vários. Quando a gente trabalha com uma classe só e foi o que a gente fez desde 1997, a maioria desses anos todos a gente trabalhou numa sala só com a tua turma, sempre assim, na maioria do tempo chamava ciclo desde o começo mas não existia, então era sempre uma sala só com a sua turma, então eu acho que a professora não conseguia não, eu achei que começou a fazer atividade diversificada bem recentemente dentro da sala de aula. Fazia tudo igual o que podia ter um olhar diferente, fazer uma intervençãozinha com aquele aluno mais difícil, mas fazer coisa diferente não. Não vejo não.

ISABEL: essa dúvida é em relação ao que eu tenho visto nas atas nos conselhos de ciclo, que alguns alunos não entram oficialmente. Eles entram só como observação, como que você vê isso?

CORA: ah, ele quer que conste qualquer coisinha ali porque se depois ele tiver problema, ele está constando lá, mas eu não sei qual o critério pra isso, quando eu levei minha aluna por falta, elas não queriam por, elas iriam pôr só na observação, eu disse “não, pode por, eu quero que conste aí” como falta, eu não estou trazendo ninguém só pra observar, a questão dela é falta, ela ainda não tem problema de aprendizagem, mas vai ter se continuar faltando desse jeito.

ISABEL: como é que você vê a participação de todos os professores no conselho de ciclo? Como que você via né, isso antes...

CORA: Então, eu acho que assim quando a gente tinha o trabalho em ciclo de verdade, todos os professores tinham contato com os alunos do ciclo foi o que eu já te falei, a gente conhecia todos os alunos, então era mais fácil trocar ideia, você tem uma visão sobre ele e eu tenho outra, tudo bem,

mas a gente está falando da mesma criança que você convive com ela e eu também convivo, momentos diferentes, coisas diferentes, isso é bacana, que é uma troca, você estava vendo por esse lado, eu via por outro, acho que era uma troca de informação dos alunos, era bacana, mesmo que você fixasse em cima do problema do aluno, mas havia essa troca pessoal, agora quando você trabalha com a sua sala, a outra com a outra, e mesmo que seja dentro do ciclo, e quando você junta esse colegiado é uma coisa hipotética, eu estou falando a pessoa está enxergando uma coisa da forma dela sobre aquilo que eu estou contando do aluno que ela não conhece, ela sabe até quem é, porque ela está no recreio ali junto, mas ela não está ali no “teta tet” com ele.

ISABEL: e a participação da equipe diretiva?

CORA: então antigamente as equipes diretivas que eu tive elas eram um pouco mais integradas, elas sabiam, elas acompanhavam mais o processo do trabalho, algumas eram melhores, porque eu não tive uma equipe só, tive várias, algumas um pouco melhor, outras um pouco pior, a questão mesmo do papel da AP, ela mudou muito nesses anos do começo pra cá e isso também influenciou, eu acho, no começo a gente tinha uma AP que parecia uma coordenadora, na verdade, ela tinha várias escolas, então ela ia lá pra saber se a diretora estava trabalhando diretinho, eu me sentia assim enquanto diretora, vamos dizer assim, fora isso acho que até que parecia coordenadora mas até a função de coordenadora nos últimos anos ela era uma função de parceria né, de construir juntos, de ir lá e participar dos problemas, das alegrias, vamos dizer, era um casamento, ia nas RPS, claro que ela tinha várias escolas, ela acompanhava o processo do plano anual, dessa formação do plano anual, acho que aí avaliava esse plano, discutia, então acho que tinha outro caráter que na época das AP com várias escolas isso não tinha não, e elas não conseguiam fazer formação, então eu acho que depois que a gente teve uma AP por escola, foi bacana.

ISABEL: quando a gente leu aquela frase “a linguagem ou as estratégias do conselho de ciclo” essa questão dialogava com a concepção do ciclo?’

CORA: acho que no geral não, eu acho que não é por culpa das pessoas, é por culpa das pessoas não saberem nem o que é ciclo direito, tanto que não existia o trabalho do ciclo direito nos lugares que a gente conversou sobre isso, porque era focos de trabalho.

ISABEL: e como era o conselho de ciclo dentro desse trabalho que você mencionou?

CORA: então foi isso que eu te falei, a gente tinha uma discussão sobre aqueles alunos que a gente apresentava, primeiro que a gente conversava antes em RPS quem que a gente ia levar, porque a gente já ia trocando idéia sobre esses alunos, a gente ia discutindo esses alunos...então, a gente discutia antes, era isso que eu estava dizendo, a gente discutia antes quem que a gente ia levar, para esse conselho, então já ia um conselho pré-feito nesse sentido que a gente já tinha, a gente conversava sempre sobre esses alunos entre a gente, e a gente conversava sempre com a diretora e com a AP e com as pessoas da escola.

ISABEL: E como era a discussão?

CORA: todo mundo observava de tudo, não só de dificuldade, eu acho que é igual ficha de avaliação, foi o que eu acho que eu nem toquei nessa questão de colocar problema, porque você tem que colocar quando está avançando, quando tem dificuldade, tudo que está acontecendo, acho que eu nem falo isso, porque acho que é impossível você olhar para uma criatura e só ver problema (risos) tem que ter alguma coisa que avance, porque se não tiver, o problema é muito sério, é isso que eu fico pensando, precisa buscar mesmo, aqueles alunos que você não consegue ver avanço é muito difícil, e a gente levava, e a gente passava e dizíamos “vamos formalizar a questão do conselho” e já discutia entre a gente como iríamos fazer as atividades que eram legais pra o grupo, ou pra aquele outro grupo, o que a gente poderia estar fazendo, a gente já discutia a prática mesmo, sugeria para colega atividades de língua para os alunos que não eram alfabéticos, “olha eu trouxe uma atividade pra você”, uma troca mesmo, nesse sentido, que a gente não faz nada hoje.

ISABEL: a gente está falando da diversidade e da heterogeneidade, como que você vê o trabalho pedagógico... como é o trabalho pedagógico com a heterogeneidade da turma, desafios, enfim... como que trabalha pedagogicamente a questão da diversidade nos ciclos?

CORA: eu acho que são dois momentos, um que você separa essa diversidade colocando mais homogeneamente os grupos em alguns momentos, em outros momentos formando grupos, trabalhando em parcerias, duplas, trios, mais de quatro é muito né, duplas, trios, porque quando você pode está com grupo e pensar nesses grupos não são grupos aleatórios, é igual a gente discutiu no Ação Escrita com as professoras, quando você faz duplas produtivas e você tem que trabalhar com grupos produtivos, quando você tem uma diversidade muito grande, grupos que você sabe que tem mais dificuldade em algumas coisas vão ser ajudados pelos outros, mas não que os outros vão fazer por eles, isso é um aprendizado para os outros alunos também e você quando tem 8 grupos você consegue até dar uma passadinha, você pode focar mais em 1 ou 2, mas você consegue passar em todos e ver o que está acontecendo, as discussões, eu acho que você trabalha com essa troca é muito importante, pra trabalhar a diversidade.

ANEXO 2- Instrumento de saberes e não saberes da língua escrita

E.M.E.I.E.F. LEVANTAMENTO DOS SABERES DOS ALUNOS NA LÍNGUA ESCRITA	Reflexão sobre o sistema alfabético de escrita		Reflexão sobre a construção do sistema alfabético de escrita			Reflexão sobre a construção do sistema alfabético de escrita			Produção de texto						
	CABEÇALHO		ESCRITA DA LISTA DE PALAVRAS E DO TEXTO DE MEMÓRIA			LEITURA DE TEXTO DE MEMÓRIA			RECONTO/REESCRITA DE TEXTO CONHECIDO						
	Escreve o nome		Hipóteses do sistema alfabético de escrita	Manteve estrutura do gênero	Fez a segmentação	Faz ajuste de leitura	Localizou palavras	Localizou palavras além dos substantivos	Aspectos discursivos					Aspectos normativos	
	Primeiro	Completo							Marcas do gênero	Marcadores temporais	Elementos de coesão	Concord. Verbo-nominal	Manteve sequência lógica	Ortografia	Segmentação
Alunos															
PROFESSORA: _____								ALF. O = Alfabética Ortográfica SSV = Silábica Sem Valor Sonoro							
DATA: ____/____/2008								ALF = Alfabética PRÉ = Pré-silábico							
								SA = Silábica Alfabética							
								SCV = Silábica com Valor Sonoro							

