

LÍVIA SILVA DE SOUZA

**O PROCESSO DE ENSINAR-APRENDER NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA
ORGANIZADA EM CICLOS**

**UBERLÂNDIA - MG
2005**

LÍVIA SILVA DE SOUZA

**O PROCESSO DE ENSINAR-APRENDER NO COTIDIANO DE UMA
ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Professora Doutora Myrtes Dias da Cunha.

**UBERLÂNDIA – MG
2005**

SOUZA, Livia Silva de.

O Processo de ensinar-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos. Uberlândia, 2005. 204 f.

Orientadora: Profª Drª Myrtes Dias da Cunha.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação.

1. Ensino-aprendizado – 2.Ciclos de aprendizagem –
3.Cotidiano Escolar

I. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 01 de março de 2005.

Professora Dr^a Albertina Mitjans - UNB

Professora Dr^a Maria Vieira Silva - UFU

Professora Dr^a Myrtes Dias da Cunha - Orientadora

A minha tia Rosa, realizadora de muitos sonhos, com sua solidariedade me ensinou que esta é uma das maiores virtudes nos seres humanos.

AGRADECIMENTOS

À Myrtes, orientadora e amiga, que sempre me acolheu com muito carinho e respeito. Nossa relação sempre foi além do cumprimento da elaboração do trabalho. Com você criei novas formas de olhar os sujeitos e entender a vida. Nossos encontros marcaram minha história como pesquisadora porque a cada novo encontro adquiri um novo aprendizado. Penso que tudo que você me ensinou faz parte desse seu jeito sensível e humano de ver e compreender o mundo e as pessoas. Obrigada por tudo. Que nossa história seja, nesse momento, apenas um começo!

À minha mãe, pela dedicação e amor incondicional aos filhos. Sempre disse que veio ao mundo para ser mãe e, agora digo que, vim ao mundo para ser sua filha e eterna aprendiz de seus sábios ensinamentos.

Ao meu pai que, através de sua trajetória de vida, me ensinou que as dificuldades que passamos são passageiras e superáveis, quando possuímos fé, coragem e persistência para sempre recomeçarmos.

Aos meus irmãos, Humberto e Fábio, alegrias da minha infância, pessoas que posso contar em todos os momentos da minha vida.

Ao Sérgio, meu primeiro e grande amor, pelas renúncias e compreensão nos momentos ausentes.

À família SOUZA, na qual aprendi que amizade, carinho, dedicação e muito amor, nunca são demais para os seres humanos. Em especial, à minha avó Rosa, matriarca da família, que mantém vivo em nós o amor pela vida. Saiba que sem a sua ajuda, em alguns anos da minha vida, esse momento não seria possível de se concretizar.

À minha amiga Michele, que reencontrei no momento certo de minha vida, com você compartilhei incertezas, angústias e muitas alegrias durante a nossa caminhada. Aprendi muito com você e desejo continuar aprendendo

À Núbia, amiga forte, corajosa, dedicada que adquiri ao longo dessa jornada. Minha admiração por você cresce a cada momento que passamos juntas, obrigada pela ajuda e carinho na fase final desse trabalho.

À Carmen de Biset, que me ajudou a superar muitas dificuldades e me mostrou várias formas de ver, ser e estar no mundo.

Às amigas Gleine, Tati, Polyana e Ana Carolina, que mesmo distante sempre vibraram por minhas conquistas.

À Roberta, que entrou para nossa família e alegrou-nos, com seu jeito extrovertido de ser no dia-a-dia.

Aos colegas que adquiri no Mestrado, Menissa, Raquel, Jean e Cirlei.

Aos secretários do Programa de Mestrado, James e Jesus, que sempre me receberam com carinho e atenção.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pelas discussões e aprofundamento teórico.

Às professoras da Banca de Qualificação – Maria Vieira e Silvia Maria – pelas sugestões que enriqueceram esta dissertação.

Ao professor Arlindo Júnior, pelas conversas informais, pelas dicas e apoio permanente.

A Escola Alvorecer, especialmente a professora Helena, que compartilhou comigo seu dia-a-dia na sala de aula. Nesse espaço tive a oportunidade de conhecer e aprender com muitas crianças. Sem vocês esse trabalho não seria possível.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam .

Paulo Freire.

RESUMO

A organização do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem configura uma nova realidade escolar e também uma nova problemática de estudo. Nessa perspectiva o presente trabalho tem como objetivo analisar e compreender o processo de ensinar-aprender no cotidiano da sala de aula de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem. Nesse sentido questionamos: O que é o sistema de ciclos de aprendizagem? De acordo com a atual proposta de implantação do sistema de ciclos de aprendizado, o que muda nas escolas? Como professores lidam com essa proposta na sala de aula? Como a formação de professores é abordada nessa proposta? Com a adoção do sistema de ciclos em que medida os professores têm redefinido suas visões e práticas educativas, especialmente no que se refere ao não aprendido dos alunos? Visando construir respostas para essas questões, realizamos, num primeiro momento, uma investigação documental e bibliográfica aprofundada sobre como as idéias relacionadas aos ciclos foram se consolidando no debate educacional, em especial, no 'Sistema Mineiro de Educação'. Em seguida, realizamos a pesquisa de campo, numa escola de ensino fundamental da rede pública estadual de Uberlândia-MG na qual participamos do cotidiano de uma sala de aula de 3º ano durante um ano letivo. Entendemos e interpretamos os movimentos da sala de aula, seus significados e sentidos associados com a cultura escolar e constatamos que embora as taxas de evasão e reprovação tenham diminuído com a implantação dos ciclos de aprendizagem, o não-aprender vai se configurando no cotidiano da sala de aula da escola ciclada. Isso constitui alunos que não aprendem e professores que não conseguem ensinar. O não-ensinar e o não-aprender tornam-se resultados mais significativos da instituição cujo objetivo declarado é ensinar e educar. Considerando as observações que realizamos na escola, na sala de aula, os relatos e entrevistas com seus profissionais, é possível afirmar que a escola desenvolve ações de maneira muito diferentes da apresentada nos documentos oficiais que trazem a proposta de ciclos para o Estado de Minas Gerais. O nosso estudo aponta que concepções e a própria formação do professor permanecem intocados na escola de ciclos. Um exemplo disso é a situação de não-aprender dos alunos, ou seja, a ausência de uma compreensão aprofundada da leitura e escrita e um exercício efetivo desse conhecimento. Portanto, constatamos que para fazer mudanças não basta elaborar decretos e baixar resoluções, como vimos acontecer durante nossa permanência na escola. Acreditamos que as mudanças devem começar pelo próprio cotidiano da escola, levando em consideração o que pensam e como vivem os professores e alunos que dele fazem parte.

ABSTRACT

The organization of the Elementary School in learning cycles is a new school reality and also a new study problem. The present work has the objective to analyze and understand the process of teaching-learning in the daily life of a school that is organized in learning cycles. Our questions were the following: What is a system of learning cycles? According to the current proposal of implantation of a system of learning cycles, what has to be changed in the schools? How do teachers deal with that proposal in the classroom? How is the teachers' training approached in that proposal? With the adoption of a system of cycles in what measure the teachers have re-defined their visions and educational practices, especially in what concerns the students' non-learning? Trying to answer those questions, we accomplished a comprehensive documental and bibliographical investigation on how the ideas related to the cycles were consolidated during the educational debate, especially, in the 'Sistema Mineiro de Educação'. We also accomplished a field research, in a public elementary school in Uberlândia-MG, participating of the daily life of a classroom of the 3rd grade during one school year. We understood and interpreted the movements of the classroom, their meanings and senses associated with the school culture. We verified that although evasion rates and reproof have decreased with the implantation of the learning cycles, non-learning is being configured in the daily life of the classroom in the cycled school. That constitutes students that don't learn and teachers that don't get to teach. Non-teaching and non-learning become more significant results of the institution whose declared objective is to teach and to educate. Considering our observations and the reports and interviews with the professionals, it is possible to affirm that the school develops actions in a very different way from the one presented in the proposal of cycles of the State of Minas Gerais official documents. Our study reveals that some conceptions and the teacher's own training stay untouchable in the school of cycles. The situation of the students' non-learning, that is, the absence of a deepened understanding of reading and writing and an effective exercise of that knowledge, is an example. We verified that the elaboration of ordinances and publishing of resolutions are not enough, if changes are to be made. We believe that they should begin in the school daily life, taking into consideration what the teachers and the students think and how they live in the school context.

SUMÁRIO

A constituição do problema da pesquisa-----	15
---	----

PARTE I

1. O aprender e o não-aprender no contexto da educação brasileira-----	27
2. A proposta de ciclos como superação do não-aprendizado: o dito e o não dito sobre tal proposta-----	36
3. O regime de ciclos de aprendizagem em Minas Gerais: um pouco de história-----	47

PARTE II

1. A formação continuada de professores no regime de ciclos de aprendizagem: velhos dilemas, diversas propostas e poucos avanços -----	66
2. Aprendizado e subjetividade: uma análise na perspectiva histórico-cultural-----	75

PARTE III

O percurso metodológico da pesquisa-----	82
1. Procedimentos realizados e instrumentos utilizados na construção dos dados-----	87
- A observação participante e produção das notas de campo-----	87
- Entrevistas -----	88
2. A Escola Alvorecer -----	89
2.1 - Traços da cultura escolar: Subjetividades em movimento -----	94
2.2 - A cultura escolar e o sistema de ciclos de aprendizagem-----	99
- Os policiais na Escola: Cuidado ou violência? -----	99
- O dia das crianças: Cinema para todos ou alegria para poucos? -----	100
- A Escola Alvorecer e os ciclos de aprendizagem-----	101
2.3 - O tempo de trabalho do professor na Escola Alvorecer-----	110
3. Sujeitos da pesquisa -----	111
3.1 A Professora Helena -----	111

3.2 Os alunos da Professora Helena -----	114
--	-----

PARTE IV

O ENSINAR E O APRENDER E NÃO-APRENDER DA TUMA DO 3º ANO F-----	128
---	------------

1. O aprender e o não-aprender na perspectiva de professores e alunos do 3º ano F-----	130
2. O cotidiano do 3º F da escola Alvorecer-----	151
- O trabalho com alfabeto e com textos -----	152
- O trabalho com a cartilha -----	159
- Reorganizando o espaço da sala de aula-----	164
- A subdivisão do 3º F: A turma I e a turma II-----	166

CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	180
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS -----	185
---	------------

APÊNDICES -----	190
------------------------	------------

Apêndice A – Roteiro de entrevista com as outras professoras -----	191
Apêndice B – Roteiro das entrevista com a professora Helena-----	192
Apêndice C – Roteiro da entrevista com o diretor-----	194
Apêndice D – Roteiro da entrevista com a supervisora-----	195
Apêndice E – Roteiro do texto coletivo produzido com os alunos-----	196
Apêndice F - Roteiro para conversar com os alunos-----	197
Apêndice G – Notas de campo-----	198

LISTAS

QUADROS

- QUADRO I -----	115
- QUADRO II -----	119
- QUADRO III - -----	121
- QUADRO IV -----	124
- QUADRO V -----	125

FIGURAS

- FIGURA I -----	117
- FIGURA II -----	134
- FIGURA III -----	134
- FIGURA IV -----	136
- FIGURA V -----	137
- FIGURA VI -----	138
- FIGURA VII -----	140
- FIGURA VIII -----	141
- FIGURA IX -----	142
- FIGURA X -----	143
- FIGURA XI -----	144
- FIGURA XII -----	146
- FIGURA XIII -----	153
- FIGURA XIV -----	154
- FIGURA XV -----	160
- FIGURA XVI -----	161
- FIGURA XVII -----	162
- FIGURA XVIII -----	163
- FIGURA XIX -----	165
- FIGURA XX -----	167
- FIGURA XXI -----	168
- FIGURA XXII -----	169
- FIGURA XXIII -----	173
- FIGURA XXIV -----	173
- FIGURA XXV -----	174

SIGLAS

CBA: Ciclo Básico de Alfabetização

CME: Congresso Mineiro de Educação

GQTE: Gerência da Qualidade Total em Educação

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PROCAP: Programa de Capacitação de Professores

SEE/MG: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SIAPE: Sistema de Ação Pedagógica

SRE: Superintendência Regional de Ensino

A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira

Charlot

Este trabalho é fruto de vivências e preocupações que foram surgindo durante nossa trajetória; inicialmente, como graduanda do curso de Pedagogia e estagiária das séries iniciais do ensino fundamental e, depois, como mestranda da área de saberes e práticas docentes, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Estes percurso mudou nossa compreensão da escola de seus problemas, suas dificuldades e possibilidades.

Durante todo o período em que cursamos Pedagogia mantivemos contato com a prática de vários professores de uma escola privada onde éramos estagiária, esses foram momentos que nos permitiram observar de perto o aprender e o não- aprender de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental e suas implicações no processo educativo; nesse período a relação professor-aluno sempre esteve no centro de nossas preocupações.

Ao mesmo tempo em que trabalhávamos como estagiária numa escola privada, também mantínhamos contato com a escola pública por intermédio de disciplinas da graduação. Durante os quatro anos do Curso de Pedagogia, desenvolvemos diversas atividades curriculares, por exemplo, estágio supervisionado, entrevistas com os diretores e professores de diferentes escolas da rede pública de Uberlândia, acompanhamentos e observações da prática pedagógica dos professores. Estas e outras atividades realizadas possibilitaram-nos conhecer e buscar compreender melhor o processo de constituição do aprendizado.

Participamos de diversas situações em que percebemos que o erro, o não aprender e a repetência ocorriam com crianças pertencentes a todas as classes sociais, porém, com um diferencial entre as escolas públicas e privadas. Na escola privada, quando era detectado qualquer problema, a criança era encaminhada com agilidade para consultórios de psicólogos, psicanalistas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, reforço extra-turno, dentre outras atividades alternativas e complementares.

Na escola pública, a “solução” dada ao não-aprender das crianças era semelhante às “soluções” das instituições privadas em alguns aspectos. Dentre eles, destacamos o encaminhamento dos alunos para outras instituições, como Centro Educacional Especial de Diagnóstico e Recuperação de Uberlândia (CEEU), Centro de Saúde e Unidades de Atendimento Integrado (UAIs) dos bairros da cidade, onde psicólogos e fonoaudiólogos atendem a comunidade. Vale ressaltar aqui a diferença entre uma e outra instituição no tratamento dos problemas de aprendizado. Se na escola privada, o encaminhamento do aluno com problemas de aprendizado costuma ser realizado rapidamente, no universo público, isso tende a ocorrer lentamente.

Acreditamos que ambas instituições têm em comum a prática de transferir responsabilidades, pois, os problemas de aprendizado que podem ser resolvidos no âmbito escolar por profissionais que convivem com os alunos, costumam ser destinados a especialistas que, geralmente, não os conhecem, tampouco conhecem as dinâmicas que caracterizam o contexto das escolas e das salas de aula.

Diante de tais situações, percebemos que é difícil ficar indiferente às discussões sobre o não-aprender, suas causas e conseqüências, principalmente, quando estabelecemos um contato próximo com as crianças e os professores envolvidos nesse processo. Essa realidade, portanto, sempre nos inquietou, e, nos anos de 2001 e 2002, tivemos a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre o aprendizado e o erro nas séries iniciais do ensino

fundamental¹. Essa pesquisa proporcionou-nos o contato com o cotidiano de uma escola pública de Uberlândia, e a análise dessa realidade mostrou que o não-aprender não decorre simplesmente de uma prática docente equivocada.

Nesse sentido, passamos a ter outro olhar para o professor e descobrimos que o seu cotidiano e a cultura escolar são ricos em acontecimentos, tentativas de acertos e também de experiências que deixam entrever o esforço dos professores para fazer o melhor possível nas condições que possuem, e que, por meio de todas essas ações, podemos entender algumas das formulações que os professores fazem, em que eles se alicerçam para fazer do jeito que fazem e pensar do jeito que pensam.

Muitas das inquietações anteriores permaneceram e tornaram-se mais fortes ao finalizar a mencionada pesquisa, durante a qual testemunhamos a prática perversa da reprovação escolar de alguns alunos, sendo que o fracasso escolar também mostrou-se-nos de forma bastante visível. Dentre vários acontecimentos que ocorreram durante a pesquisa na escola, chamou-nos a atenção o fato de a escola ter iniciado uma discussão sobre a adoção do sistema de ciclos de aprendizagem², e, repentinamente, ter abandonado tal discussão.

Observamos que, entre os professores daquela escola, havia inúmeras resistências à proposta de ciclos, que, entre outras indicações, pretendia eliminar a reprovação do contexto escolar. Começamos a inquietar-nos sobre os possíveis porquês dessas resistências e a definir um outro projeto de pesquisa que pudesse refletir sobre a relação que havia entre sistema de ciclos a avaliação que o professor fazia de tal proposta e o processo de ensino-aprendizado desenvolvido na sala de aula.

¹ Pesquisa desenvolvida nos anos de 2001 e 2002 nas disciplinas Monografia I e II, que resultou na Monografia: O aprendizado e o erro: saberes e práticas docentes no cotidiano escolar, sob orientação da Professora Doutora Myrtes Dias da Cunha.

² Os ciclos escolares compreendem períodos de escolarização que buscam superar a seriação e a anuidade na organização do tempo escolar, os ciclos são organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino; essa nova forma de organização escolar tem intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou diminuindo a repetência (BARRETTO E MITRULIS, p. 103, 2001).

Mediante leituras mais aprofundadas sobre o sistema de ciclos de aprendizagem, constatamos que se trata de uma proposta cuja concepção está centrada no enfrentamento do fracasso escolar e na promoção da aprendizagem e que, ao inviabilizar a reprovação como recurso escolar introduz novos desafios para o aprendiz e para o trabalho docente.

É importante lembrar que a atual LDB, lei nº 9.394/96, prevê a possibilidade da organização do ensino em ciclos:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Consoantes a tal diretriz, os Parâmetros Curriculares Nacionais³ (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997, reforçam a organização da escolaridade em ciclos. Conforme o documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (p.60).

Com base nesses argumentos, contidos na LDB e nos PCN, estabelecidos pelo Governo Federal, o índice de adesão à organização do ensino em Sistema de Ciclos tem se ampliado em redes públicas estaduais e municipais. Franco (2004) realizou uma pesquisa sobre tal adesão nas redes de ensino e constatou um significativo crescimento, entre os anos

³ Constitui-se num referencial curricular que foi elaborado com o propósito de auxiliar o trabalho pedagógico do professor em diversas áreas do conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Geografia, Matemática, Arte e Educação. Além dessas áreas, o MEC apresentou como proposta metodológica os Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

de 1999 e 2002; no Estado de Minas Gerais, 31% da rede escolar pública e privada organiza-se em ciclos, sendo que a rede estadual é majoritariamente organizada dessa maneira.

Diante dessa realidade, muitas pesquisas vêm estudando o sistema de ciclos de aprendizagem no ensino público brasileiro. Como exemplo, temos estudos sobre as experiências da Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Candanga de Brasília. Uma revisão bibliográfica sobre tal questão fez com que compreendêssemos melhor o significado que vem adquirindo tal proposta em algumas redes de ensino e, também, permitiu-nos perceber aspectos que ainda não foram investigados nas pesquisas realizadas.

Entre as pesquisas analisadas, ficou evidente um expressivo número de investigações referentes às experiências com o sistema de ciclos de aprendizagem em São Paulo - Rédua (2003); Ferreira (2002); Guilherme (2002); Fernandes & Franco (2001); Silva (2000) - que foi um dos estados pioneiros na implantação dessa nova forma de organização escolar. Sobre o estado de Minas Gerais, os estudos enfocam mais as experiências da Escola Plural implementada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MELLO, 2001; SOARES, 2002).

Dentre as pesquisas que abordam o sistema de ciclos na rede de ensino Estadual de Minas Gerais, o campo privilegiado de debate refere-se às políticas públicas (DORNELLAS, 2003; PINTO, 2002) e a questão da avaliação escolar, em ambos os estudos, é aspecto ressaltado no que diz respeito às novas formas de avaliar o aluno enfatizadas pela proposta de ciclos.

Embora o sistema de ciclos tenha aparecido como tema de pesquisas recentes, não encontramos investigações que discutam o cotidiano de escolas e salas de aula organizadas em ciclos de aprendizagem. As pesquisas analisadas demonstram uma ausência de estudos que

relacionem a prática pedagógica, a formação docente, o ensinar e o aprender com o sistema de ciclos, questões que privilegiamos na presente pesquisa.

Nosso interesse em estudar a escola organizada em ciclos intensificou-se após termos contato com tais pesquisas, e percebermos que o regime de ciclos tem camuflado importantes problemas de aprendizagem. Tal fato tem sido demonstrado também por insistentes queixas de professores sobre alunos com problemas de aprendizado e que não conseguem aprender, mesmo tendo permanecido na escola durante todo o período de oito anos do ensino fundamental.

De acordo com as constatações anteriores e de nossas inquietações pessoais é que se constituiu o desejo de investigar o cotidiano da sala de aula de uma escola que tenha adotado os ciclos de aprendizagem, centrando nossa discussão no processo de ensinar e aprender.

A literatura sobre formação do professor com a qual trabalhamos em disciplinas realizadas no Programa de Mestrado- Nóvoa (1992); Zeichner (1993); Dias da Silva (1994); Alarcão (1996); Contreras (1997); Pimenta (2002) e Tardif (2002) - instigou-nos a pensar também na dimensão do trabalho docente e despertou-nos o interesse em saber quem é esse profissional que trabalha com a proposta de ciclos de aprendizagem e como ele concebe seu trabalho na escola. As diversas leituras realizadas rerepresentaram-nos o professor e seu trabalho na sala de aula; fomos percebendo como é árduo o trabalho desse profissional, como ele é mal visto, mal pago e, principalmente, mal interpretado por diversas pesquisas.

Em face dos apontamentos anteriores, dimensionamos nosso objeto de estudo, passando a analisar, nesse momento, a relação de ensino-aprendizado no cotidiano da sala de aula de uma escola pública que adotou a proposta de organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem.

Começamos, então, a nos questionar sobre como direcionaríamos nosso olhar para os professores, sem esquecer seus alunos e a escola, ressaltando as relações que os professores

estabelecem com o conhecimento e seus alunos. O contato com estudos realizados na perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2000, 1996, 1989); González Rey (2003, 2002); Duarte (2001); Cunha (2000); Fontana (1997), veio ao encontro de nossos questionamentos e passamos a entender a educação como prática histórico-cultural de constituição de sujeitos. É com base nesse referencial teórico que analisamos e entendemos o processo de ensino-aprendizado na escola e a formação de professores.

Encaminhar nossa pesquisa dentro do referencial histórico-cultural tem sido um grande desafio. Apesar de acreditar que seja um desafio, pensamos que mergulhar no cotidiano escolar à luz desse referencial seja um caminho importante para entender melhor aspectos poucos discutidos da realidade escolar.

Nessa perspectiva, as experiências vividas no cotidiano da escola, a relação professor-aluno- e o processo de ensino devem ser compreendidos de forma articulada, sem dicotomias.

Acreditamos que o referencial histórico-cultural possibilita-nos compreender o professor como sujeito e profissional em desenvolvimento. Um sujeito que se constrói ao longo da vida, como ser social, por isso, deve ser conhecido e estudado ao invés de rotulado e negado. Como alerta Dias-da-Silva (1998):

Há que se reconhecer o professor como sujeito de um fazer e um saber. O professor como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações – ainda que concretizado numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois, se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive (p.38).

Nesse sentido, conceber o professor como sujeito de um fazer, pensar e sentir, significa, para nossa pesquisa, buscar compreendê-lo dentro de um contexto maior, que incorpora o âmbito da escola e também o extrapola.

Consideramos que os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa constituem-se por meio de suas interações sociais, transformam-se e são transformados nas relações produzidas no cotidiano escolar. Afirmar que os sujeitos se constituem no ambiente escolar, implica assumir que são portadores de subjetividade e desvelar os sentidos que constituem a sua subjetividade é um caminho para entender o processo de ensinar- aprender e a relação professor-aluno.

Nessa perspectiva, compreender os caminhos pelos quais transitam as ações docentes e o sentido que os sujeitos da escola atribuem a elas nos permitirá discutir com maior profundidade como tem se constituído o processo de ensino- aprendizado na escola pública organizada em ciclos.

Para tanto, pensamos que analisar o processo de ensino-aprendizado requer a inclusão do conceito de subjetividade, uma vez que este se encontra intimamente relacionado às complexas e múltiplas tramas do ensinar- aprender. Vale lembrar também que o conceito de subjetividade é importante, porque nos ajuda a elaborar uma compreensão histórica e cultural da constituição dos sujeitos na escola e percebê-los não apenas como seres em si, mas como seres em relação dentro de um contexto social e histórico no qual se subjetivizam.

Para compreender melhor esse conceito, apropriamo-nos das idéias de González Rey (2003), que encontra, no conceito de subjetividade social, a possibilidade de superação do caráter individualista que tal termo assumiu na análise do sujeito. Para esse autor, subjetividade social é

um sistema complexo que exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ações dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. Assim, por exemplo, na subjetividade social da escola, além dos elementos

de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva desse espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (p.203).

Nesse sentido, a escola é, por sua condição expressão das subjetividades que compõem a sociedade como nos mostra González Rey (2003). Dentro dos espaços da escola há uma convivência entre as subjetividades de alunos e professores, que se expressam na troca de conhecimentos, emoções e experiências produzidas. Dessa maneira, consideramos a sala de aula como um espaço coletivo e, portanto, é importante concebê-la sob o prisma do social; pois o tempo na sala de aula é um tempo simultaneamente individual e coletivo, no qual professor e alunos se constituem como sujeitos e como grupo.

Trabalhar no campo da subjetividade, neste estudo, considerando a escola como espaço de construção de subjetividades, implicou um contato íntimo com o professor e seus alunos no cotidiano da sala de aula.

Todo esse percurso, leituras, reflexões e sistematização da produção teórica da área, permitiu-nos desenvolver o presente estudo com o objetivo de responder às seguintes questões: O que é o sistema de ciclos de aprendizagem? De acordo com a proposta de implantação do sistema de ciclos de aprendizado, o que muda nas escolas? Como os professores lidam com essa proposta de mudança? Como a formação de professores é abordada nessa proposta? Com a proposta dos ciclos, alteram-se as taxas de evasão, uma vez que as crianças permanecem na escola, mas elas realmente conseguem aprender? Ouvindo professores que reclamam das dificuldades de aprendizado das crianças, podemos pensar que, no sistema de ciclos, a repetência e a evasão escolares diminuíram significativamente, entretanto as crianças continuam apresentando problemas no aprendizado. Seria, então, o sistema de ciclos uma nova face do fracasso escolar? Houve alguma mudança no cotidiano da

sala de aula, no processo de ensinar-aprender, na relação professor-aluno que corrobore a diminuição da repetência e evasão a partir da organização da escola em ciclos de aprendizagem? Em que medida os professores que trabalham com essa proposta têm redefinido suas visões e suas práticas educativas, especialmente, no que se refere à compreensão e enfrentamento do não-aprendizado?

Com o intuito de responder a essas questões, desenvolvemos a presente pesquisa numa escola de ensino fundamental da rede pública estadual de Uberlândia. Nessa escola, observamos e participamos do seu cotidiano e principalmente do dia-a-dia de uma sala de aula do 3^a ano do turno da tarde, formada por trinta alunos e uma professora, visando conhecer o seu funcionamento, a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizado a partir da proposta de ciclos de aprendizagem.

A proximidade com o cotidiano da sala de aula desse 3^o ano permitiu-nos conhecer a dinâmica dos processos de ensino-aprendizado. Essa dinâmica chamou-nos atenção uma vez que esses processos direcionaram-se somente para a alfabetização, ou seja, as práticas educativas construídas e desenvolvidas nessa sala de aula centraram-se no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, desenvolvemos o presente trabalho articulando-o com o movimento vivenciado pela professora e seus alunos no cotidiano da sala de aula. Movimento que integrava processos de ensinar e não-ensinar com aprender e não-aprender a leitura e a escrita.

A partir das leituras, reflexões e a participação no dia-a-dia da escola, organizamos este trabalho da seguinte forma: Na primeira parte, analisamos estudos e pesquisas que nos permitiram compreender, de forma geral, as discussões em torno do aprender e do não-aprender escolar. Caracterizamos a proposta de ciclos de aprendizagem e como a referida proposta tem sido discutida em diferentes momentos por diferentes autores. Apresentamos também, o caminho que a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais percorreu para

implementar o regime de ciclos de aprendizagem. Com isso, nossa intenção é resgatar idéias antecedentes à proposta atual de organização do ensino em ciclos, apontar a visão oficial e atual sobre as concepções de ensino e aprendizagem presentes nos documentos e dialogar com os pressupostos dessa proposta.

Na segunda parte, abordamos como a formação continuada dos professores foi pensada, desenvolvida e implementada em decorrência das mudanças engendradas pela implantação do regime de ciclos. Na sequência, analisamos como se processa o aprendizado do aluno e do professor numa perspectiva histórico-cultural. Discutimos o aprendizado do professor, porque consideramos que, ao ensinar, ele também aprende, constitui-se e se refaz como profissional e como pessoa. E inserido nesse novo contexto do sistema de ciclos de aprendizagem, acreditamos ser relevante compreender as formas por meio das quais o professor produz seus saberes e suas práticas, enfim, é importante conhecer como o professor tem realizado suas ações cotidianas.

Na terceira parte, mostramos os caminhos percorridos para a produção da pesquisa na escola, enfatizando a abordagem qualitativa de cunho etnográfico que caracteriza nosso estudo, e os procedimentos e instrumentos utilizados na construção da pesquisa. Em sequência, apresentamos o cotidiano da escola e da sala de aula com a qual trabalhamos, a professora e seus alunos. Ao falar do cotidiano, evidenciamos que tal dimensão permite pensar o homem na sua totalidade e singularidade. Nesse sentido, permite-nos falar do professor, dos alunos e da escola revelando sua singularidade em relação com o social. Abordamos também, aspectos da cultura escolar e a subjetividade social da escola, que nos permitiram compreender movimentos singulares que caracterizam o modo de ser da instituição e estes, por sua vez, nos ajudaram a entender os movimentos produzidos no cotidiano da sala de aula.

Na quarta parte, apresentamos a análise dos dados e discutimos um pouco da história do ensinar e aprender de uma professora e de seus alunos, e como esse processo constituiu-se no dia-a-dia da sala de aula de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem e gerou desencontros na relação professor-aluno. Apresentamos ainda nossas considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

PARTE I

1. O APRENDER E O NÃO-APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade. Este o sentido do fazer educativo. Este o sentido de tantas renúncias feitas pela infância, adolescência, juventude popular para permanecer na escola, para dividir tempos de escola e trabalho. Este é o sentido de esperar melhorar de vida, de sair dessa vida aperreada, indigna de gente. A escola como um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana.

Miguel Arroyo

Para uma compreensão mais aprofundada sobre o aprender e o não-aprender⁴, faz-se necessário voltarmos nosso olhar para estudos e pesquisas que abordam tal temática em diferentes perspectivas.

A obra de Maria Helena Souza Patto (1996) tornou-se um marco na pesquisa educacional brasileira ao abordar o fracasso escolar no plano do fracasso social, como reforço das desigualdades sociais, como um fracasso da escola, produto das dificuldades da escola para ensinar uma grande e diversificada população de alunos. Para ela, o fracasso escolar está relacionado com os mecanismos de exclusão, hierarquia e discriminação que caracterizam a sociedade brasileira.

Por meio deste estudo, buscamos compreender as origens da discussão sobre o fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro, enfocando o papel dos sujeitos, principalmente professores e alunos, em cada momento deste debate.

⁴ O “não-aprender” é considerado, em grande medida, pela literatura da área, como sinônimo de fracasso, seja do aluno, da escola ou do sistema de ensino. Ao nosso ver, nem toda criança que deixa de aprender fracassa; por isso, quando-nos referirmos, neste trabalho, ao termo não-aprender e não aprendizado, será numa perspectiva mais ampla, relacionando o fenômeno histórico com o contexto real da escola e da sociedade.

Segundo Patto (1996), analisar o fracasso escolar implica entender como as idéias a respeito do que é dificuldade de aprendizagem foram produzidas ao longo dos anos. Nesse sentido, o estudo da referida autora mostra que, desde o início do século XX, surgiram, no panorama educacional, várias teorias que procuravam explicar as dificuldades de aprendizagem da criança na escola. A Psicologia diferencial, que surgiu no início do século XX, na tentativa de interpretar as diferenças entre classes sociais, de raças e grupos, e de rendimento dos alunos, procurou medir e elucidar as diferenças individuais com base nas aptidões naturais. Assim durante os trinta primeiros anos do século XX, a psicologia das diferenças individuais avaliou e enfatizou as aptidões dos alunos para aprender na escola, rotulando alguns como anormais.

Na década de trinta, imbuída das idéias liberais, desenvolveu-se, no Brasil, a teoria escolanovista⁵, que enfatizava a necessidade de definir uma pedagogia coerente com a natureza humana. Os precursores da escola nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem, facilitando uma tarefa pedagógica, que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas por meio de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético, ao invés de contrariá-lo.

Segundo Patto (ibidem), a partir dos anos 1930, também houve mudanças na concepção sobre as causas das dificuldades de aprendizagem escolar. Se, antes, elas eram percebidas com os instrumentos de uma psicologia que falava em anormalidades genéticas e orgânicas, nos anos 1930, as dificuldades de aprendizagem passaram a ser compreendidas com os instrumentos conceituais da psicologia clínica com influência psicanalítica, que buscava, no ambiente sócio-familiar, as causas dos desajustes infantis.

⁵ A formulação da proposta da Escola Nova deu-se em contrapartida aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional, visto como uma espécie de resíduo medieval, em que a educação era adaptada a uma sociedade estática, que formava indivíduos sem iniciativa própria; seus métodos consistiam em decorar, memorizar e repetir; seu objetivo era apenas a padronização dos indivíduos, preparando-os para viver em sociedade (PATTO, 1996).

Ao relacionar-se com a Pedagogia, a Psicologia clínica e diferencial produziu distorções na proposta escolanovista. O objetivo inicial da Escola Nova, de garantir um ensino de boa qualidade, no qual um professor interessado e bem formado manejava o conteúdo levando em conta as especificidade do aluno, tanto no que se refere às características da faixa etária atendida quanto às suas experiências culturais, transformou-se numa ênfase nas potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferiam entre si quanto à capacidade para aprender, deslocando, portanto, a atenção dos determinantes escolares do aprender para o próprio aprendiz.

Nesse sentido, podemos afirmar que, a partir da década de 1930, a Psicologia começou a configurar-se, no Brasil, como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso escolar, e tentar preveni-lo mediante programas baseados nos diagnósticos precoces dos distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil.

Essa psicologia das diferenças individuais, aliada aos princípios da escola nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação com a mensuração das diferenças individuais e com a implantação de uma escola que privilegiava tais características.

De acordo com a periodização apresentada por Patto (1996), é possível observar que, após um longo período do predomínio de pesquisas de natureza psico-pedagógicas na educação, que localizavam as causas do fracasso escolar em características biológicas e psicológicas do aprendiz, iniciou-se, a partir dos anos 1950, um período em que iam se cristalizando, em nosso país, as condições para a criação da teoria da carência cultural, o que viria a tornar-se, nos anos 1970, uma das concepções estruturantes da pesquisa e do discurso sobre as causas do fracasso escolar.

Surgia, assim, no início dos anos 1970, uma nova versão para a explicação do fracasso escolar das camadas das classes populares, influenciadas por pesquisas formuladas

nos Estados Unidos desde os anos 1960. A teoria da carência cultural passou a explicar as desigualdades pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes baixas se desenvolviam. Essa teoria afirmava que a pobreza ambiental produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil e que tais deficiências seriam as causas das dificuldades de aprendizagem e de adaptações das crianças na escola.

As pesquisas, então, passaram a fundamentar-se num modelo experimental sobre características físicas, sensoriais, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais. Diante dessa realidade, percebe-se que a causa principal do fracasso na escola ainda se centrava no aluno.

Para Patto (1996), a teoria da carência cultural apresenta duas perspectivas: a tese da deficiência cultural e a tese da diferença cultural. Na primeira, argumenta-se que o contexto de vida das crianças de classes desfavorecidas, avaliadas como pobres ou deficientes, produziria condições inadequadas à aprendizagem, pois a ausência de contatos com objetos culturais provocaria defasagens e deficiências no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo e emocional das crianças. Na segunda perspectiva, a escola enfatiza os padrões sociais e culturais da classe dominante e, como os alunos desconhecem tais padrões, desencadeia-se um processo de marginalização dessas crianças.

Para essa autora, os estudos conduzidos nos anos 1970 oscilavam entre a tese do déficit cultural e da diferença individual, e declara ainda que a teoria da diferença acabou subjugada pela teoria do déficit cultural, pois esta continha, sutilmente, aquela.

Soares (1986) faz uma crítica às concepções de aprendizado e da ausência deste nessas teorias, afirmando que as condições de vida das crianças pobres não as impedem de aprender, pois “as desigualdades sociais têm origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou deficiência cultural, não se pode considerar um cultura superior ou

inferior a outra, cada uma tem a sua própria integridade, o seu próprio sistema de valores e costumes” (p.24).

Tais teorias, a nosso ver, tão preconceituosas, estiveram fortemente arraigadas no pensamento educacional brasileiro e permanecem hoje, de muitos modos, no cotidiano da escola, embora de maneira mais sutil.

Na década de 1980, evidenciou-se, de acordo com Patto (1996), uma ruptura nas pesquisas educacionais, quando o interior da escola passou a ser focalizado na busca da compreensão do fracasso escolar. No entanto a autora nos alerta que, ainda no final dessa mesma década, encontravam-se explicações psicologizantes sobre o fracasso escolar. Nesse sentido, Patto (ibidem) aponta para a necessidade de buscar outros referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa educacional sobre o fracasso escolar e assinala que, para estudar esse fenômeno, é preciso analisar as condições objetivas de vida e trabalho dos participantes da escola.

Constatamos, a partir dos anos 1990, numerosas pesquisas e trabalhos de análise e denúncia do fracasso escolar. Propostas e experiências de intervenções (MOYSÉS, 2001; MANTOVANINI, 2001; CHARLOT, 2000; AQUINO, 1997; ANDRÉ E PASSOS, 1997; MACHADO, 1997; ARROYO 1997; TERIGE & BAQUERO, 1997; PERES, 1997; ABRAMOWICZ, 1997; MACHADO E SOUZA, 1997; MOYSÉS E COLLARES, 1992, entre outros) vêm sendo realizadas, no sentido de compreender melhor e superar o problema do fracasso escolar.

Os autores anteriormente mencionados abordam essa questão de acordo com diferentes perspectivas. Dentre esses autores, destacaremos alguns que, a nosso ver discutem o fracasso escolar numa ótica que se aproxima dos múltiplos dilemas vivenciados cotidianamente na escola pelos professores e alunos. São eles: Moysés (2001); Machado (1997); Arroyo (1997); Abramowicz (1997) e Moysés e Collares (1992).

Moysés (ibidem) convida-nos, por meio de sua obra, a relativizar o poder normalizador, neutro, objetivo e verdadeiro que certas instituições têm. Faz uma crítica contundente a um olhar clínico, que institucionaliza os problemas de aprendizagem. Numa pesquisa que realizou no final dos anos 1980 e início de 1990, trabalhou com setenta e cinco crianças que, segundo a escola, não aprendiam e constatou que tais crianças passaram a ser vistas como problemas de acordo com o olhar de instituições (a escola, a medicina, a psicologia e, muitas vezes, as próprias famílias), que, para a autora, fracassaram no seu trabalho de ensiná-las.

Na visão de médicos, psicólogos, professores e demais profissionais da escola, tais crianças eram portadoras de algo como uma doença, e apresentava-se tal doença como impeditiva para aprender o que lhes era ensinado na escola. Segundo Moysés (ibidem), consideradas e tratadas como incapazes de aprender, as próprias crianças incorporaram ou interiorizaram um fracasso que lhes foi imputado de fora, pelos professores, médicos e/ou psicólogos.

Machado (1997) também adverte que devemos por em questão o olhar de quem diagnostica, relata seu contato com crianças de escolas públicas por meio de sua atuação como psicóloga escolar, e alerta-nos quanto à “perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente constituído” (p.73). Trabalhando com crianças que eram encaminhadas aos serviços públicos de psicologia, essa autora observou que, nesses casos, a maior parte das avaliações realizadas diagnosticava, nas crianças, aquilo que lhes faltava, transformando-se em instrumento de legitimação do fracasso escolar com base no desempenho insuficiente das crianças. Dessa maneira, a autora afirma que “problemas de ordem pedagógica e institucional são transformados em problemas de saúde mental”(p.88).

Moysés & Collares (1992), ao formular uma crítica à medicalização do fracasso escolar, contribuem significativamente para a compreensão de tal fenômeno social. Segundo

as autoras, é abundante a literatura médica sobre distúrbios de aprendizagem, enfocando-os como problemas de origem biológica que requerem soluções médicas. Esse enfoque médico atribui unicamente à criança e a seu estado nutricional e de saúde o seu desempenho escolar, desconhecendo toda a complexidade do rendimento escolar. Essa biologização do fracasso escolar possibilita isentar de responsabilidades todo o sistema social e, ao mesmo tempo, centrar na criança toda a problemática do fracasso do aprendizado.

As autoras ainda comentam que esse processo de biologização ocorrido nas escolas coloca como causa do fracasso escolar as doenças das crianças e desvia o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções médicas, inacessíveis ao plano educacional. Dessa forma, constitui-se e institucionaliza-se a patologização do processo ensino-aprendizagem.

Arroyo (1997), por sua vez, afirma que o tema do fracasso-sucesso escolar está posto pela realidade social brasileira atual e que, apesar de ser um enorme desafio, seu enfrentamento torna-se pouco efetivo pela forma errônea como tem sido enfrentado. Segundo o autor, existe uma cultura do fracasso presente na escola, mas que vai além dela, legitima práticas, rotula fracassados, fundamenta-se em preconceitos de raça, gênero e classes e exclui as pessoas. Nesse sentido, afirma que:

... tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação (p.13).

Há, portanto, segundo o autor, uma disseminada cultura de exclusão instalada na estrutura organizacional escolar e que dificilmente irá levar a uma cultura do sucesso. “A cultura da excludência instalou-se na espinha dorsal da organização escolar (...) sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura do sucesso” (p.23).

Nessa perspectiva, estudos que colocam a cultura escolar e a organização do sistema de ensino no centro da discussão são apontadas por Arroyo (1997) como promissores. A escola é reconhecida, nesses estudos, como instituição sócio-cultural, impregnada de uma cultura própria, historicamente construída e em permanente interação com uma cultura mais ampla. Os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades são considerados na sua condição de sujeitos históricos e culturais, que reproduzem e absorvem e podem mudar tal contexto.

Abramowicz (1997) realizou um estudo interessante com crianças e adolescentes de dez a quatorze anos, que continuavam nas séries iniciais como multirrepetentes. Enfatizou, neste trabalho, que a escola estava perdida diante de múltiplas tarefas a ela atribuídas- merenda, campanhas das mais variadas, ensino religioso- (p.165) e que, por isso, não tinha conseguido cumprir com sua principal tarefa: ensinar de modo que as crianças pudessem aprender. Para a autora, as crianças multirrepetentes precisariam de um outro tempo para aprender, tempo que a escola não fornece porque não sabe trabalhar com as diferenças. Dessa forma, Abramowicz (ibidem) afirma que:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem pôr vezes é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, não do ritmo e da maneira como gostariam as professoras. Mas a aprendizagem ocorre sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seu pais, com a comunidade e com os “fracassos” (com o fim deles), com a força e

com a ruína e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (p.169).

Ao trazer à tona a questão das diferenças, a autora enfatiza que é necessário superar o modelo homogeneizador pelo qual o aprendizado tem sido concebido nas escolas. Concordamos com essa perspectiva e salientamos que é preciso desconstruir e reconstruir, de uma forma distinta, a idéia de que o aprendizado escolar é linear e que se dá em tempo estabelecido; partindo dessa idéia, o não-aprender na escola pode ser considerado como momentos e ritmos diferentes do processo de aprender e não como doença ou patologia que acomete o aluno.

Para nós, toda essa literatura que apresentamos no presente capítulo demonstra que o não-aprendizado vem sendo abordado historicamente como distúrbio, patologias, fracasso ou incompetência de determinados indivíduos em geral. No entanto pensamos que o processo de aprender e não aprender pode e deve ser compreendido em outra perspectiva, para além do sentido de patologização e das práticas de exclusão.

Podemos considerar esse processo com um outro olhar, sem culpar “o aluno que não aprende” ou “o professor que não ensina”. Um olhar que busque sair desse jogo de “mocinhos e bandidos”- como diz Silva (2000)- e que procure vislumbrar o sensível que está oculto nas práticas cotidianas escolares.

É importante lembrar que os estudos apresentados até este ponto da presente pesquisa foram produzidos com base na escola seriada, onde o não- aprender é atestado e legitimado pela reprovação escolar. No entanto hoje vivemos momentos de mudanças e temos escolas nas quais a retenção foi deslegitimada, e o não-aprendizado assumiu outras configurações.

Nesse sentido, buscaremos compreender as novas formas de pensar o processo de aprender e não-aprender numa escola organizada em ciclos de aprendizagem.

2. A PROPOSTA DE CICLOS COMO SUPERAÇÃO DO NÃO-APRENDIZADO: O DITO E O NÃO DITO SOBRE TAL PROPOSTA

A formulação e implementação de políticas com vistas a combater o fracasso e a repetência no ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais, tem sido uma prática constante de muitos sistemas educacionais, principalmente do público. Uma das propostas que temos hoje para solucionar o grave problema da evasão e repetência escolar é o sistema de ciclos de aprendizagem, que não é, a rigor, um tema exclusivo da atualidade, como em princípio possa parecer.

Barreto & Mitrulis (2001) traçam um histórico dos ciclos na educação brasileira e consideram que podemos encontrar vestígios dessa proposta de ciclos de aprendizagem, no Brasil, desde os anos vinte do século XX . Porém, uma defesa mais sistemática e organizada dessa proposta, surgiu pela primeira vez em 1956 na Conferência Regional Latino – Americana sobre Educação Primária realizada em Lima, com intuito de discutir a promoção automática de alunos e tentar resolver o problema da repetência e evasão escolar.

Nos anos 1950, o Brasil apresentava os maiores índices de reprovação escolar da América Latina; de cada cem crianças que iniciavam a 1ª série do ensino fundamental, apenas dezesseis concluíam a 4ª série, dentro quatro anos previstos, ou seja, de acordo com essa referência, mais de 80% destes alunos não completavam as séries iniciais dentro do tempo esperado (REDUA, 2003).

Esses altos índices de reprovação preocuparam as autoridades ligadas à educação, por isso, Antônio Almeida Júnior, um dos educadores que representou o Brasil na mencionada Conferência foi um dos primeiros autores a defender a idéia da promoção automática.

Dante Moreira Leite⁶ também foi outro autor que defendeu essa idéia de promoção automática nos anos 1950 e defendeu também um currículo que tomasse como ponto de partida as necessidades, os interesses e a maturidade dos educandos, em especial, das crianças de diferentes idades.

No entender de Moreira Leite, a solução para a repetência seria a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno. A atividade deveria ser estruturada do ponto de vista cognitivo, com objetivos claros para o professor e os alunos. (...) Somente a promoção automática poderia permitir um currículo adequado à idade. Alunos de 10 e de 15 anos poderiam ter o mesmo desempenho acadêmico, mas seriam diferentes do ponto de seu desenvolvimento afetivo, social e mesmo intelectual. (...) A reprovação, além de ser um desprestígio para o educando, era inútil do ponto de vista da melhoria da aprendizagem e deveria ser substituída pela motivação positiva, que facilite o progresso dos alunos. A reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que não permite o reconhecimento das qualidades positivas da criança, além do desempenho escolar, e não se lhe dá condições de procurar outros grupos para construir sua identidade (BARRETO, 1999,p.34).

É importante ressaltar que, no contexto político brasileiro na década de 1950, com seu ideário sócio-desenvolvimentista, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação na produção de grandes contingentes da população que migravam do campo. Naquele momento, não havia lugar para uma escola fundamental que impusesse obstáculos ao desenvolvimento social e econômico (BARRETO E MITRULIS, 2001).

Nesse sentido, Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que, a partir daquele período, tornaram-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica que

⁶ Psicólogo que, servindo-se de teorias da pedagogia e psicologia, buscava na escola uma mudança de postura. Tentou mostrar que os recursos de prêmio e castigo usados como reforço para o aluno conseguir o sucesso escolar eram inadequados e, prova disso, segundo ele, eram os altos índices de repetência existentes em nossas escolas.

advogavam a adoção da promoção automática ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar.

O movimento de universalização da educação brasileira foi questão central nos anos 1960/70 . No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o desafio estabelecido pelos altos índices de evasão e repetência das décadas anteriores foram questões centrais das lutas democráticas implementadas pelas forças políticas de oposição ao regime militar. Com a abertura política, alguns partidos de orientação progressista colocaram em pauta de suas discussões as questões do fracasso escolar e a necessidade de formular políticas públicas voltadas para a criação de condições de acesso e permanência na escola.

Dessa maneira, podemos dizer que a contínua “preocupação” dos órgãos responsáveis pela educação no país, especialmente com os problemas de democratização do ensino, acesso e permanência dos alunos na escola, fez com que a proposta do ensino em ciclos surgisse com mais força na década de 1990, numa tentativa de regularização do fluxo de alunos e eliminação da repetência.

Assim, a proposta de organização do tempo escolar em ciclos emergiu como tentativa de enfrentamento do fracasso escolar e como estímulo para a permanência da criança na escola. Não podemos esquecer que a justificativa para a adoção dos ciclos como possibilidade de superação de velhos entraves educacionais aflora ao lado da otimização de recursos financeiros, ou seja, os ciclos também foram pensados para diminuir os prejuízos que a reprovação gera nas finanças do sistema de ensino.

Nos dias atuais, a organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem tem sido abordada por diversas pesquisas. O estudo de Fernandes e Franco (2001) é fruto de uma investigação realizada em 1999 na rede estadual de ensino da cidade de São João Del-Rei em Minas Gerais- MG. Abordaram o tema da participação e/ou resistências dos professores no processo de implantação do regime de ciclos no ensino fundamental. Com base em

documentos fornecidos pela SEE/MG e entrevistas com professores e técnicos da Superintendência Regional de Ensino, esses autores investigaram o que emerge quando os professores escolhem séries ou ciclos e mostraram que a extensão da organização em ciclos para todo o ensino fundamental, em 1998, gerou fortes resistências nos docentes ao desprezar suas identidades profissionais.

Segundo Fernandes e Franco (2001), o “conceito de identidade profissional do professor é a chave para o entendimento da resistência dos professores em relação aos ciclos e à progressão continuada” (p.63). Nesse sentido, indicam que as propostas de política educacional que envolvam ciclos e progressão continuada precisam acionar “mecanismos preparatórios” muito amplos, associados ao desenvolvimento profissional de professores capazes de ter impacto sobre suas identidades profissionais. Entretanto os autores não discutem com mais profundidade quais e como seriam os “mecanismos preparatórios” mencionados, que atingiriam a identidade dos professores num processo de mudança de organização do tempo escolar.

A pesquisa de Silva (2000) traz uma importante contribuição para os que procuram entender as perspectivas de professores no contexto de implantação do regime de progressão continuada. A autora investigou os saberes e as crenças que mobilizam professores da escola pública paulista à respeito da reprovação escolar, no contexto da implantação da progressão continuada. Entrevistou dez professoras de duas escolas públicas do ensino fundamental de São Paulo que trabalhavam com a proposta de progressão continuada, sendo cinco professoras primárias e cinco secundárias. Segundo Silva, as entrevistas revelaram que:

Temos, na escola de hoje, tanto professores comprometidos quanto professores perdidos. Professores questionando as imposições de medidas e professores repetindo no vazio um discurso oficial descontextualizado. Professores que vivem dilemas e dúvidas e professores tentando modificar seus saberes para trabalhar com o novo modelo. Alega-se que os professores são ignorantes e não entendem a medida da progressão continuada, mas o

próprio sistema escolar, pode ter reduzido a medida à não-reprovação (p.175)

Silva (2000) mostrou ainda que a grande frustração das professoras entrevistadas era ter que aprovar alunos, mesmo discordando de tal procedimento, e que os saberes que as professoras traziam sobre reprovar implicavam em “pensar em compromisso, responsabilidade, cobrança, domínio de conteúdo, melhora de conduta e valorização do trabalho docente” (p.175). A autora enfatizou que reprovar tem sentido para as professoras porque soluciona algumas situações impostas pelo sistema; situações que as professoras não têm como resolver, por exemplo, classes superlotadas e crianças com dificuldades de aprendizagem.

Uma das questões que nos chamou a atenção, na pesquisa de Silva (2000), diz respeito à maioria das professoras primárias afirmarem que vêem problemas na progressão continuada por que se preocupam com o não- aprender e não apenas com aprovação ou reprovação dos alunos. “As nossas professoras primárias, mais intensamente, apresentam preocupações, porque elas já vivem o problema da não-aprendizagem acarretada pela obrigação de promover alunos sem domínio de conteúdos” (p.187). Percebemos, no trabalho de Silva (ibidem), o desabafo de professores a respeito de que a progressão continuada camufla problemas de aprendizagem e envolve o reconhecimento de que estão promovendo alunos sem que eles tenham se apropriado do conhecimento.

De acordo com os dados da pesquisa anterior, a maioria dos professores não acredita que a progressão continuada possa inovar a escola, já que ela não afeta as reais condições de trabalho do professor. Segundo Silva (2000), muitos professores vêem a reprovação como mecanismo de promoção da aprendizagem e, para redimensionar esses saberes e crenças a respeito da reprovação, a autora sugere que é preciso trabalhar com os professores no dia-a-

dia de seu fazer docente, conclui declarando que é necessário que os cursos de formação estejam atentos para os saberes e crenças que mobilizam os professores nas ações cotidianas.

A tese de Guilherme (2002), também voltada para a rede estadual de ensino de São Paulo, investigou como os professores do ciclo I desenvolveram suas práticas em sala de aula após a mudança para o regime de progressão continuada. Centrou seu trabalho nos discursos de professores, coordenadores e supervisores de ensino. Entrevistou vinte professores do ciclo I de oito escolas estaduais da zona urbana de Rio Claro- SP, oito coordenadores e oito supervisores das mesmas escolas.

Para analisar os dados, a autora utilizou-se das categorias estratégias e táticas desenvolvidas por Michel de Certeau (1994) e, baseada nessas categorias amplas, criou outras para discorrer sobre as ações e concepções desses professores do ciclo I. Dessa maneira, Guilherme (ibidem) afirma que os discursos dos professores revelaram mecanismos inteligentes, ora aceitando o novo por meio de estratégias harmônicas e acomodativas, ora para preservar seus saberes e crenças através das estratégias remanescentes e ora para atender às necessidades dos alunos em sala de aula mediante táticas inventivas e resistentes (p.7).

Nesse contexto, seu trabalho revelou que ocorrem modificações, adaptações e reorganizações, às vezes, imperceptíveis e outras, bem visíveis, nas práticas e concepções dos professores que processam o regime de progressão continuada, aceitando-o ou resistindo, em vários níveis. Mostrou, também, como os saberes docentes são desconsiderados na elaboração das políticas e dos pacotes educacionais.

Ferreira (2002) investigou uma escola pública do estado do Paraná que implementou o Ciclo Básico de Alfabetização há mais de doze anos. Seu trabalho aponta respostas criadas pela escola depois de algum tempo de ter adotado a organização em ciclos de aprendizagem, e mostra que a escola que passa a organizar-se dessa maneira enfrenta sérios problemas, como:

Ausência de efetiva atuação das secretarias de ensino na implementação da proposta, descontinuidade e descompromisso político, falta de investimento pedagógico por parte da administração, falta de compreensão da proposta por parte dos professores, falta de capacitação profissional ou formação continuada, contratação temporária e rotatividade de professores, insuficientes intervenções da coordenação pedagógica das escolas e referências negativas imputadas às reformas anteriores desconsiderando caminhos já trilhados (p.129).

Segundo a autora, além desses problemas, a escola investigada apresentou também, em seu cotidiano, problemas na organização do trabalho pedagógico, no que diz respeito à forma como a instituição atendia os alunos que apresentavam problemas de aprendizagem e que, com a não-reprovação, tiveram tais problemas agravados. A pesquisa de Ferreira (2002) demonstrou que os atendimentos às crianças com dificuldades de aprendizagem aconteceram fora da sala de aula, em “período contrário ao de aula, ou no mesmo período de aula, na sala de recuperação paralela, e/ou com profissionais especializados na própria escola (serviço de psicologia e fonoaudiologia)” (p.130).

Dessa maneira, Ferreira (ibidem) questionou essas ações externas à sala e afirmou que existe na escola uma “Força Centrífuga”, que procura deslocar a solução para os alunos com problemas de aprendizagem para fora da sala de aula, com o objetivo de torná-los iguais à maioria dos outros alunos. Sua pesquisa evidenciou que a escola investigada, que se organiza em ciclos, possui uma concepção “centrífuga homogeneizadora” de ensino, ao dispersar os alunos “defasados” para fora da sala de aula, com o intuito de readequá-los e reconduzi-los para um sistema homogêneo de ensino.

Ferreira (ibidem) constatou que a escola organizada em ciclos de aprendizagem ainda é sustentada por princípios de hierarquia e homogeneização da escola seriada. Para a autora, mesmo instituindo o não-reprovar, as escolas não conseguem acolher e trabalhar com as

diferenças de aprendizagem entre os alunos e continuam a forçar a uniformidade de ritmos e de patamares de conhecimentos.

Redua (2003) também buscou compreender de que maneira a proposta de ciclo tem sido posta em prática nas escolas de ensino de São Paulo, relacionando tal proposta com o desenvolvimento do currículo. Realizou uma pesquisa documental na Secretária de Educação da rede municipal de ensino de São Paulo, com o intuito de entender a maneira como os ciclos foram implementados, e fez observações numa escola com foco na sua organização.

Os dados da pesquisa apontaram para a não incorporação, por parte da escola, da proposta de ciclo, no que se refere à possibilidade de conceber e desenvolver um currículo de maneira mais contínua e articulada. A autora assinala que o planejamento e o desenvolvimento do currículo na escola permanecem com características de uma organização seriada do ensino.

Knoublauch (2003) estudou o processo de práticas avaliativas desenvolvidas pela escola a partir da implantação da proposta de ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba. Sua pesquisa demonstrou que houve algumas alterações no processo avaliativo adotado pela escola, como: a extinção de notas e boletins e a prática de provas bimestrais ou semanais. No entanto, segundo a autora, a escola optou por uma ficha cumulativa como instrumento de registro de avaliação dos alunos, e isso corroborou a permanência da lógica classificatória no trabalho do professor.

Ainda de acordo com Knoublauch (ibidem), a escola que investigou manteve uma lógica homogeneizadora e classificatória de organização do ensino, mantendo a tradicional dissociação entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, isso aconteceu porque existem fortes elementos da cultura docente e da escola que não são alterados apenas com a implantação de alguma reforma. Dessa maneira, seu trabalho sugere que, para ocorrer alterações na prática docente, é necessário um amplo processo de formação

de professores que considere a cultura docente e a cultura escolar como ponto de partida para qualquer mudança na escola.

Dornellas (2003) também discutiu como a avaliação da aprendizagem é praticada pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Minas Gerais após a implantação do regime de progressão continuada. A autora abordou a proposta dos ciclos de aprendizagem no âmbito das políticas públicas educacionais de Minas Gerais. Realizou uma análise documental aprofundada, sobre a implementação dessas diferentes políticas nos anos de 1990, com o intuito de entender os determinantes políticos que permeavam a proposta de ciclos de aprendizagem, e entrevistou professores, uma vice-diretora e uma técnica da Superintendência Regional de Ensino em Uberlândia para compreender as concepções e práticas avaliativas presentes no contexto dos ciclos.

O estudo de Dornellas (ibidem) mostrou-nos que os professores procuram romper com os modelos tradicionais e conservadores de educação ao demonstrar novas concepções de aprendizagem e avaliações. Segundo a autora, os professores entrevistados esclareceram que estão mudando várias práticas de avaliação “alternando teste, diagnóstico, relatórios de desenvolvimento”(p.120). Essa autora ressaltou ainda uma ausência de compreensão por parte do professor sobre a dimensão política das propostas dos ciclos de aprendizagem e constatou que os professores sustentam-se em apenas um discurso pedagógico sobre tal proposta.

Por meio de nossos estudos, observamos que o discurso oficial materializado nos guias e Parâmetros não revela preocupação com a formação política do professor. Talvez, se Dornellas (ibidem) tivesse tido a oportunidade de ter um contato mais próximo com a prática dos professores e de verificar os problemas que enfrentam no dia-a-dia, poderia considerar porque os professores demonstram uma preocupação e produzem um discurso de ordem eminentemente pedagógica. Sua crítica às concepções despolitizadas apresentadas pelos

docentes pareceu-nos ser válida, entretanto, parece que a autora explora pouco as causas de tal situação.

O trabalho de Soares (2002) representa também uma contribuição importante para pensarmos como os professores entendem e interpretam a proposta de ciclos de aprendizagem. De certo modo, essa autora explora aquilo que, na nossa opinião, ficou em aberto no trabalho de Dornellas (2003), que comentamos anteriormente. Soares (ibidem) desenvolveu um estudo de caso, orientado por uma perspectiva etnográfica, sobre o processo de apropriação da proposta da escola plural pelos docentes da rede municipal de Belo Horizonte. Buscou compreender os significados que os professores atribuem a essa nova proposta pedagógica, que introduziu, na rede municipal de Belo Horizonte, a partir de 1995, uma estrutura escolar organizada em ciclos.

No que se refere à percepção dos docentes em relação à proposta da escola plural, Soares (2002) afirma que:

Os sentidos que os sujeitos da pesquisa constroem sobre a escola plural são diversos. Ainda que alguns deles compartilhem concepções e práticas educativas semelhantes ou longos anos de trabalho conjunto, cada um interpreta e atribui sentidos diferentes às mudanças operadas e a aspectos específicos de cada uma delas. A compreensão da escola plural, portanto, é processual e não acontece igualmente para todos aqueles nela envolvidos. Nem tampouco acontece ao mesmo tempo em todos os âmbitos onde as mudanças incidem (p.174).

A idéia que a autora apresenta sobre as diferentes formas com que os sujeito se apropriam da proposta da escola plural é importante para entendermos que todo processo de mudanças educativas é permeado por ambigüidades, dúvidas, incoerências, inseguranças e dificuldades. Nesse sentido, mais do que dizer se os professores possuem ou não resistências às mudanças geradas pela proposta de ciclo, Soares (ibidem) mostra-nos que não podemos

esquecer-nos do movimento complexo, irregular, multifacetado e contraditório que configura a proposta de ciclos de aprendizagem.

Para nós, a forma como a autora interpreta os processos que se concretizam no espaço-tempo da escola organizada em ciclos de aprendizagem é mais interessante para o que pretendemos construir em nossa pesquisa, ou seja, entender que a escola insere-se num permanente e contraditório movimento, que engloba professores e os alunos, sujeitos sociais e históricos, que participam ativamente da constituição desse universo permeado por inúmeros conflitos, em que até mesmo as contradições apresentadas pelo professor podem ser compreendidas como indicadores de apropriações pessoais, mas também de significados cuja compreensão deve ser buscada na organização social mais ampla.

Como se pode notar, a bibliografia mais atual sobre os ciclos de aprendizagem tem abordado questões como: a resistência dos professores diante da implementação da proposta que desconsidera seus saberes e experiências; a discordância dos professores em relação a esta, uma vez que promove alunos que, segundo os docentes, não dominam os conhecimentos selecionados e tidos como obrigatórios; as estratégias que a escola organizada em ciclos cria para lidar com o problema do não-aprender ainda são sustentadas pela escola seriada; o currículo não tem sido desenvolvido de forma contínua e articulada na escola que se organiza em ciclos; a avaliação na escola de ciclos ainda mantém uma ordem homogênea e classificatória tal qual na escola seriada.

Essas temáticas investigadas permitiram-nos compreender melhor o significado que a proposta de ciclos de aprendizagem vem adquirindo depois de implementada em algumas redes de ensino das escolas brasileiras e constatamos, com base nos trabalhos aqui apresentados, que algumas dimensões do cotidiano escolar permanecem obscuras, carecendo de maior atenção e aprofundamento teórico. Nesse aspecto, direcionamos nosso olhar para o cotidiano de uma escola fundamental organizada em ciclos de aprendizagem, que

acompanhamos e de cujo contexto participamos, observando uma sala de aula, visando uma compreensão do trabalho que o professor realiza, principalmente, no tocante ao aprendizado de seus alunos.

Para tanto, é necessário analisar e compreender também a implementação da proposta de Ciclos de aprendizagem em Minas Gerais.

3. O REGIME DE CICLOS DE APRENDIZAGEM EM MINAS GERAIS: UM POUCO DE HISTÓRIA

Propomo-nos, neste momento, a recuperar as bases históricas e teóricas que definem a proposta de implantação do regime de ciclos no Estado de Minas Gerais com base em documentos que constituem a trajetória da Secretaria Estadual de Educação. Para tanto, é importante enfatizar que esses documentos não representam uma verdade consolidada, pois são elaborados por grupos de acordo com interesses específicos e que, por isso mesmo, devem ser considerados não como dados absolutos e, sim, como expressões de um movimento político e social.

Tecemos um breve histórico das experiências de reorganização do tempo escolar em ciclos, com o objetivo de compreender as concepções de ensino-aprendizado apresentadas na visão oficial. Ao eleger a questão do aprender e não aprender no sistema de ciclos como interesse de nossa investigação, devemos lembrar que temos fortemente arraigada em nossa cultura, há mais de um século, a organização escolar seriada. Desse modo, consideramos que a implementação e desenvolvimento do sistema de ciclos traduz-se num grande desafio para todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com essa proposta.

Devemos lembrar que esse desafio é vivenciado de forma distinta pelo sistema educacional, pelos professores, alunos e suas famílias. Para os professores e alunos – sujeitos

da pesquisa – as mudanças e desafios apresentados no cotidiano da escola adquirem uma dimensão e sentidos particulares, uma vez que envolvem o universo dos valores, das crenças, juntamente a realidade com questões de ordem social, política e cultural.

Nossa intenção não é reconstruir o processo de elaboração e implantação da proposta de ciclos na rede estadual de Minas Gerais – o que por si só seria objeto de uma pesquisa. O que nos propomos, nesse momento, é conhecer como algumas idéias relacionadas aos ciclos, principalmente, aquelas relacionadas ao aprender, foram se consolidando no sistema mineiro de educação e no cotidiano da escola.

No século XX, entre os finais dos anos 1970 e 1990 foram implementadas, em Minas Gerais, algumas propostas que estiveram inseridas num movimento de renovação pedagógica. O problema da renovação da educação brasileira, no sentido de adequação da mão de obra a um processo de modernização, é uma questão que constatamos ser perene no contexto brasileiro. Desde o início do século XX, com os pioneiros da educação, sob a influência do pragmatismo deweyniano e a proposta da escola nova, engendram-se tentativas de reformar a educação brasileira. Desde então, tais propostas reformistas vão sendo reeditadas e diferenciadas de tempos em tempos.

Nos anos de 1970/80 e 90, oitenta e noventa, várias propostas para a educação em Minas Gerais visavam ao combate das deficiências do ensino público, principalmente, no que se refere à repetência e evasão escolar. Retomaremos algumas dessas propostas marcantes na história do sistema público em Minas Gerais, que foram, de uma certa forma, precursoras da organização escolar em ciclos. A primeira delas, implantada em 1970, denominada Sistema de Promoção por Avanços Progressivos, tinha como suporte teórico a psicologia diferencial, fundamentada no desenvolvimento da criança, nas diferenças individuais e previa etapas progressivas de desenvolvimento.

Dornellas (2003) ressalta que, em relação à formação de professores, o programa tinha como objetivo implementar pressupostos psico- pedagógicos segundo as idéias de Piaget, de modo que os professores viessem a trabalhar as diferenças individuais dos alunos.

A segunda proposta, implantada em 1976, foi o programa Aceleração de Estudos e Projetos Alfa. Segundo Mello (2001), esse programa era destinado a alunos fora dos parâmetros oficiais, definidos como adequados na relação idade/série, e tinha a finalidade de possibilitar experiências pedagógicas capazes de promover avanços progressivos no desenvolvimento dos alunos. Em relação a esses programas, Mello (2001) afirma que:

... as experiências anteriores aos anos 80 mostravam-se reducionistas em sua ação pedagógica no combate ao fracasso escolar. Essa ação, muitas vezes, resumia-se a mudanças de programas de ensino, treinamento dos professores, reorganização das classes escolares, assistência ao aluno e sistema de avaliação. Não havia preocupação mais ampla com o repensar da escola, sua estrutura e funcionamento. A maior parte dessas experiências eram inspiradas num modelo tecnicista, hierarquizado e burocrático de educação (p.54).

É importante ressaltar que esses dois programas, criados em 1970 para superar a repetência e evasão escolar, tinham em seu cerne uma concepção tecnicista de educação. Tal concepção instalou-se oficialmente no Brasil na década de 1970 e fundamentou o desenvolvimento de uma ênfase na tecnologia educacional. Nesse contexto, o professor foi expropriado de seu papel formulador, necessitando, segundo tal perspectiva, apenas ser treinado ou capacitado para repassar informações aos alunos, considerados meros receptores de conteúdos.

A partir dos anos 1980, a educação mineira esteve marcada pela luta por uma escola pública de qualidade para as camadas populares, consonantes a um ideário de democratização que se fazia presente num movimento de renovação social, política e pedagógica que estava sendo construído no contexto brasileiro.

Nesse sentido, pode-se considerar que as mudanças no ensino fundamental em Minas Gerais que propunham uma outra forma de organização do tempo escolar, diferente do regime em série, teve suas origens na década de 1980, articulando-se com significativas modificações de organização social e política no Brasil.

Entre os anos de 1979 e 1985, o Brasil viveu um período marcado pela “abertura” política. Esse período foi caracterizado pelas reformas partidárias, pelo surgimento de novos partidos políticos, como o partido dos trabalhadores (PT), pelo crescimento dos movimentos sociais, criação e fortalecimento de associações de professores, que reivindicaram o fim da ditadura e a volta ao regime democrático, com eleições diretas para presidente da república e o fim dos instrumentos repressivos que ainda vigoravam desde o regime militar (NUNES, 2001).

No caso do Estado de Minas Gerais, a eleição de Tancredo Neves para o governo (1983-1987), a nomeação do Professor Otávio Elísio Alves de Brito para a Secretaria de Estado da Educação, e a indicação do filósofo e Professor Neidson Rodrigues para a Superintendência Educacional, acenavam novos rumos para a educação no estado.

A partir de 1983, a Secretaria de Estado da Educação iniciou trabalhos para a reorganização da sua política educacional. No auge desse movimento político, foi realizado, em Minas Gerais, o I Congresso Mineiro de Educação (C.M.E), que apresentou três grandes objetivos: elaborar um diagnóstico da situação educacional em todo estado; conhecer as propostas pedagógicas vivenciadas na rede pública; sistematizar ações alternativas para a construção de uma política de educação.

Para Mello (2001), esse evento expressou um grande movimento de democratização das relações de trabalho na escola, contando com o envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão das questões da educação. Abrangeu, também, várias discussões temáticas como, por exemplo, política salarial, carreira do magistério, condições de trabalho

nas escolas, processo de ensino-aprendizagem, metodologia de ensino, currículos e conteúdos escolares.

Apesar do envolvimento e da participação dos professores no I CME, Nunes (2001) mostra-nos que houve um profundo descompasso entre o que foi discutido e elaborado no processo de construção das propostas de ensino e os documentos oficiais, produzidos pelo Governo Estadual. As discussões que aconteceram, os textos e relatórios produzidos nesse congresso, deram origem ao documento Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais, que se tornou a base para o Plano Mineiro de Educação de 1984/87, mas, nessas diretrizes oficiais, os professores acabaram por não se reconhecerem, suas vozes e necessidades e seus desejos foram silenciados nessa fase final.

Pinto (2002) afirma que discussões ocorridas no primeiro CME deixaram claro que o tempo de aprendizagem do aluno, muitas vezes, não correspondia ao tempo da escola, o regime seriado na fase de alfabetização foi apontado como um dos grandes obstáculos na trajetória escolar, um entrave para a permanência do aluno no processo educacional e, conseqüentemente, um dos agravantes de peso nas taxas de repetência e de abandono da escola, no período inicial de escolarização.

Nessas circunstâncias, dentre as diversas mudanças propostas pelo I CME, destacamos a de implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que já havia sido implementado no estado de São Paulo e foi uma das experiências pioneiras no Brasil para tentar romper com o regime seriado nas escolas. Assim, podemos considerar que o CBA foi o precursor do regime de ciclos tal como é hoje proposto pela política educacional no Estado de Minas Gerais.

O CBA foi instituído no final de 1984 pela resolução 5.231/84, para ser aplicado a partir de fevereiro de 1985, como projeto experimental, com o objetivo principal de contribuir para que as escolas pudessem enfrentar o grave e contínuo problema do fracasso escolar,

diagnosticado pelos altos índices de repetência na passagem da 1º para a 2º série do ensino fundamental. Segundo a SEE/MG, o CBA foi planejado para solucionar dois problemas crônicos:

1º- a reprovação, na 1ª série de grande número de alunos que, ao final de um ano de escola, não conseguiram dominar os mecanismos básicos da leitura e da escrita, entretanto, muitos deles chegavam a avançar significativamente na caminhada da alfabetização, faltando apenas alguns passos para atingir a meta, porém, chegou o fim do ano e a 1ª série não foi concluída com proveito são reprovados;

2º- a repetição da 1ª série, uma, duas e mais vezes, obrigando o aluno a voltar uma e mais vezes ao ponto de partida, percorrendo, quase sempre, os mesmos caminhos, sem estímulos, sem inovações, sem aproveitar e dar seqüência aos conhecimentos e habilidades já adquiridos. A consequência, na maioria dos casos, é a evasão e o abandono da escola (SEE/MG, Subsídios para o planejamento curricular do CBA, 1985: 44).

A partir dessas justificativas, o CBA reuniu o período da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental num só bloco, com o intuito de possibilitar ao aluno a aquisição gradativa dos conhecimentos e habilidades necessárias para ser promovido para a 3ª série.

É possível perceber, pelos documentos oficiais, que a proposta de aprendizagem do CBA trouxe uma concepção de alfabetização mais ampliada, que ultrapassava a simples aquisição de mecanismos de leituras e escritas. Em relação a isso temos o seguinte:

O ciclo básico de alfabetização com o mínimo de dois anos constitui uma tentativa para garantir aos alunos o domínio do processo da leitura e da escrita, através de um maior período de trabalho escolar. Por esse meio, pretende-se evitar a **descontinuidade do processo de ensino aprendizagem**⁷, a fragmentação do conteúdo programático, repetições desnecessárias e a utilização de programas e materiais de ensino **desvinculados da realidade do aluno**. (...) assim, as fases do processo de alfabetização receberão tratamento diferenciado, segundo as dificuldades apresentadas na leitura, na escrita, na ortografia e nas operações matemáticas. (...) cuidando para que estas atividades não sejam trabalhadas de uma **forma mecânica e automática** (SEE/MG, Subsídios para o planejamento curricular do CBA, 1985: 19).

⁷ Grifos nossos

Percebe-se que o CBA tem como princípio básico de sua proposta pedagógica um processo contínuo de aprendizagem, visando propiciar aos alunos a apropriação da construção da leitura e da escrita. Também são muito enfatizados a experiência e o saber do aluno como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Nesse contexto, “novas” teorias emergiram nos âmbitos nacional e internacional assim, outras formas de compreender os processos de ensino-aprendizagem ganhavam força entre os educadores, dentre elas, podemos citar o construtivismo, o qual passou a inspirar a concepção de aprendizagem presente no CBA.

No Brasil, as discussões construtivistas acerca de uma visão mais ampla sobre a alfabetização foram influenciadas pelas pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro (1984), baseadas na teoria piagetiana, enfatizando os processos de aquisição de leitura e escrita pelo aluno. Essas idéias foram desenvolvidas para compreender melhor o processo de construção da escrita, e sugeriam que fosse dado às crianças um tempo maior de aprendizagem para que essa aquisição fosse processada de forma mais natural, com vistas a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

O CBA, portanto, propunha a garantia do domínio da leitura e da escrita em um período maior de tempo. Assim, as duas séries do Ensino Fundamental foram integradas num só bloco. Somente no final do segundo ano do ciclo, seriam tomadas as decisões relativas à aprovação ou reprovação do aluno.

Segundo Mainardes (2001), a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização consistiu em eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se nos processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas; propiciar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para a apropriação dos conteúdos; capacitar os professores que atuavam na proposta; alterar a

concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias de ensino mais avançadas baseadas na Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e Psicologia.

A partir de 1985, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais realizou várias avaliações do Ciclo Básico de Alfabetização. Segundo Pinto (2002), a primeira, realizada em 1985, enfatizou as orientações político-pedagógicas e metodológicas a respeito do Ciclo Básico. A segunda foi efetuada em 1986, destacando que, apesar das inúmeras ações desencadeadas, as escolas não haviam entendido o significado social e pedagógico do trabalho de alfabetização proposto. Uma terceira avaliação foi realizada em 1989, e constatou-se que as principais dificuldades encontradas na execução do CBA relacionavam-se à desmotivação do professor para alfabetizar, à falta de conhecimento da proposta, ao grande número de alunos em sala de aula, às constantes trocas de professores e à falta de conhecimento dos docentes na área de alfabetização.

Assim como em várias propostas educacionais, o desenvolvimento do Ciclo Básico em Minas Gerais não foi estável nem contínuo, houve uma ruptura dessa proposta quando o governador do Estado, Newton Cardoso (1987-1990) assumiu o poder e retornou a organização do Ensino Fundamental para o regime seriado, mas algumas escolas mantiveram o CBA por seus esforços próprios, sem nenhum estímulo da SEE/MG. Em relação a esse governo, Pinto (2002) afirma que ele desconsiderou a educação e baixou medidas que inviabilizaram a melhoria do ensino e demonstrou um total desrespeito com o funcionalismo público, inclusive, com os professores.

... o conjunto de medidas imposto à rede pública estadual de ensino pela **política de racionalização** do Governo Newton Cardoso, **submeteu a escola, silenciando as vozes da participação**⁸ (...) as inovações decorrentes do Plano Mineiro de Educação não tinha ainda assentado raízes, sendo muito frágeis para resistir ao embate imposto pela nova política. Os profissionais do magistério, na situação de insegurança a que foram submetidos se acomodaram, restringindo sua mobilização. O resultado foi o desmonte das

⁸ Grifos nossos

conquistas consideradas vitais para a efetiva transformação da escola pública mineira (p.43).

A citação anterior indica um rompimento com o movimento de renovação pedagógica nascido no início dos anos 1980. Com o governo seguinte, de Hélio Garcia (1991-1994), o CBA foi retomado em 1991, embora as avaliações realizadas anteriormente indicassem que pouco havia sido compreendido acerca dos fundamentos da proposta e que sua implementação foi problemática. A retomada do CBA pretendeu resolver o problema da baixa qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, porém tal decisão foi tomada sem equacionar os problemas apontados nas avaliações anteriores.

A característica mais importante dessa reedição do CBA, em 1991, foi a instalação de um processo contínuo e irreversível de mudanças de concepções na escola, quer na área pedagógica, quer na área das relações sociais e políticas da educação. Para Dornellas (2003), o CBA, nesse momento, tinha a finalidade de:

promover a luta pela democratização das relações de trabalho na escola, além de aumentar o tempo de ensino-aprendizagem para fazer com que a alfabetização atendesse aos ritmos e necessidades próprios de cada criança, num tempo flexível, num processo contínuo (p.48).

Observamos que os documentos oficiais mencionavam a preocupação com o aprender, com o ritmo e a flexibilização da aprendizagem, com as necessidades de cada criança, enfim, continuava-se enfatizando o processo de aprendizagem, mas não se consideravam as inúmeras dificuldades de trabalho enfrentadas pelos profissionais da educação, demonstradas pelas avaliações mencionadas anteriormente.

Segundo Mainardes (2001), o ano de 1991 pode ser entendido como um novo marco no processo de implementação das bases de uma política educacional, que também buscava resolver o problema da baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas estaduais. Nesse mesmo ano foram formuladas as Diretrizes Políticas do CBA pela Secretaria Estadual

de Educação, coordenada pelo secretário Walfrido dos Mares Guia, e implementadas em todas as escolas da rede estadual por meio da resolução 6.806/91, que tornou oficial o regime do CBA.

É importante ressaltarmos que, a partir de 1991, o CBA funcionou juntamente com outros dois projetos, o Programa da Qualidade Total na Educação (PQTE) e o Programa de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais (Pró-Qualidade), ambos financiados pelo Banco Mundial.

A visão empresarial do Secretário de Educação – Walfrido dos Mares Guia – deixava claro que a origem do fracasso escolar, problema crucial identificado pelo alto índice de evasão e repetência, estava na improdutividade e ineficiência do sistema público educacional. Para combater e superar esse déficit, implantaram -se o P.Q.T.E e o Pró-Qualidade, os quais submeteram a educação a critérios mercadológicos e nos quais a noção de qualidade se reduziu a rendimento escolar.

Esse reducionismo não levou em conta o próprio processo de aprendizagem e, muito menos, as condições que podiam favorecê-lo. Podemos afirmar que o ideário neoliberal influenciou e condicionou intensamente o modo como essas propostas foram constituídas e implementadas na rede estadual de ensino de Minas Gerais nesse período. Sua influência é visível não só nas décadas passadas, pelo menos desde 1970, mas também nos dias atuais, principalmente, nas políticas educacionais instituídas a partir dos anos 90 do século XX.

Várias pesquisas, como as de Alencar (1989), João (1990), Barbosa (1991) e Silva (1994), que se referem ao Ciclo Básico de Alfabetização no estado de Minas Gerais, demonstram que as principais dificuldades encontradas na proposta do CBA, concentram-se no caráter autoritário como foi implantado, na descontinuidade administrativa gerada pela troca de governo, na resistência do professor em aderir, no cotidiano da escola, às mudanças

impostas na avaliação do rendimento escolar, na prática indiscriminada do remanejamento e na cultura da repetência enraizada em nossa sociedade.

A gestão do governador Eduardo Azeredo (1995-1998) apresentou uma continuidade das propostas educacionais do governo anterior, com Walfrido Mares Guia, Secretário da Educação no governo anterior, assumindo o cargo de vice-governador.

Por meio de avaliações do CBA feitas anteriormente, o novo governo constatou existir uma grande lacuna entre a prática e a filosofia da proposta. Ao longo dos anos de 1995 e 1996, foram elaborados documentos, realizados seminários, encontros e programas da TV interativa, com técnicos e professores, com o intuito de sensibilizá-los para a proposta do CBA (FERNANDES E FRANCO, 2001).

Todas essas ações formativas acarretaram, em 1997, a extensão do CBA até a terceira série do ensino fundamental por meio da resolução 7.915/97. Nesse momento, documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação traçaram os seguintes objetivos para o CBA:

O objetivo do CBA é induzir o sucesso dos processos de aprendizagem. Considerando que cada um tem seu ritmo de desenvolvimento, o CBA rompe com a seriação para oferecer ao aluno tempo de escolaridade suficiente às aprendizagens necessárias, garantindo maior desenvolvimento pela continuidade da vida escolar, sem repetições (SEE/MG, Avaliando no Ciclo Básico de Alfabetização, 1997 :12)

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem, os documentos oficiais afirmam que:

A aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo que ocorre à medida que o aluno se desenvolve. Esse desenvolvimento abrange aquisições individuais e construções coletivas sendo, portanto, resultado de interações entre o mundo individual e o social. Somente porque existe esse espaço de interações entre o indivíduo e o social, é possível haver processo de ensino. A preocupação de quem ensina precisa se concentrar, portanto, nesse espaço de interações para que ele possa ser elemento efetivamente mediador de

aprendizagens (...). Na pedagogia progressista, a da interação, a dinâmica do aprender é individual, o aluno ensina a si mesmo, porém constrói o seu saber ou suas competências com a ajuda dos outros- o professor, os seus colegas. “Nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha mas sim em parceria com outras, que são os mediadores”, síntese do pensamento de Vygotsky. (SEE/MG, Avaliando no Ciclo Básico de Alfabetização, 1997 :18)

Prevalece, agora com mais ênfase, a questão da aprendizagem ligada ao conceito de interação.

Percebemos que os documentos oficiais produzidos nesse período fundamentam-se em autores como: Jean Piaget, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Vigotski, Walon entre outros. Como podem autores de origens tão diversas usados dentro de uma mesma proposta pedagógica? Duarte (1998) critica esse predomínio da psicologia no pensamento e na prática educacional. Conforme esse autor, tal predominância, acarreta, dentre outros aspectos, uma regressão conservadora, ou seja, temos, dessa forma, o retorno da Psicologia na Educação e na Pedagogia.

Ainda no ano de 1997, o governo de Minas Gerais deu continuidade às reformas políticas educacionais já iniciadas, adotando os ciclos de progressão básica, para todo o ensino fundamental por meio de dois ciclos de quatro anos.

A partir do início do ano letivo de 1998, por meio da Resolução 8086/97 da SEE/MG, entrou em vigor, em caráter obrigatório, a reorganização em ciclos.

Art.1- Fica instituído nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de ciclos, no Ensino Fundamental, com duração de oito anos
 Art. 2- O regime se organizará em dois ciclos, o primeiro abrangendo os quatros primeiros anos, e o segundo, os quatro anos finais (Minas Gerais, Resolução 8086, 1997).

Ao mesmo tempo em que essas mudanças foram sendo implementadas, vários documentos e instruções foram divulgados pela SEE/MG com o objetivo de esclarecer e

orientar sobre a proposta de progressão continuada e dos ciclos de aprendizagem. Entre os documentos que definem o assunto, destacamos o Ciclos de Formação Básica- Implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental (1998), que traz as características, os fundamentos e as estratégias da nova proposta. De acordo com esse documento, a organização da ação educativa mediante de ciclos possibilita reestruturar a educação escolar em novas bases, permitindo :

- respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos;
- implementar currículos diferenciados nas escolas, para atender às diferenças constatadas;
- tratar como algo natural, próprio do sistema, as diferenças na aprendizagem, que, no regime seriado, são vistas como perturbação;
- maior flexibilização na organização dos tempos escolares;
- implementar a proposta curricular de forma mais compatível com a natureza dos diferentes conteúdos e do processo de aprendizagem, possibilitando às escolas organizar os seus projetos pedagógicos com ênfase na ação formativa da educação;
- maior grau de liberdade na definição dos métodos e recursos pedagógicos a serem utilizados (Ciclos de Formação Básica, 1998: 26).

Nesse documento, argumenta-se que a implantação do Regime de ciclos permite reconceber e reorganizar a educação de modo a tornar a escola mais capaz de reconhecer as diferenças que os alunos apresentam e lidar com elas. Trata-se de torná-la um espaço de ricas e proveitosas experiências de vida em que cada aluno encontre as condições para aprender aquilo que é indispensável ao seu pleno desenvolvimento pessoal.

Além de trazer elementos pedagógicos, sociais e econômicos em defesa do regime de ciclos, esse documento menciona que a escola pública, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Um outro aspecto que nos chamou atenção nesse documento é que ele considera que a introdução de ciclos no ensino fundamental deveria produzir um mínimo de mudança na

rotina do trabalho ao longo de 1998, momento de sua implantação na rede pública mineira, permitindo, assim, que o ano letivo de 1998 fosse utilizado para preparar a escola, os professores e os alunos para as mudanças que se manifestariam a partir de 1999. O que não conseguimos entender é que, se o governo estava preocupado em preparar a escola para as mudanças e em respeitar o trabalho do professor, porque agiu de forma autoritária, obrigando as escolas a implementar a proposta de ciclos?

Percebemos que, apesar do discurso, o governo de Minas Gerais tomou uma atitude radical, desrespeitosa e anti-democrática ao obrigar as escolas a aderir ao regime de ciclos; tentou forçar a redução das taxas de repetência e provocou uma grande insatisfação entre os professores. Dornellas (2003) afirma que grande parte dos profissionais da educação recebeu a medida com resistência, considerando-a precipitada e imprudente.

(...) alguns docentes alegaram falta de preparação, de discussões e de entendimento da proposta que, certamente, exigiria mudanças nas concepções e ensino e aprendizagem e também nas condições de funcionamento bem como nas relações de trabalho na escola (p.56).

Toda essa polêmica causada pela extensão dos ciclos para todo o ensino fundamental teve repercussões na política mineira. Itamar Franco (1999-2002), governador que sucedeu a Eduardo Azeredo, ao assumir o poder, editou a resolução 12/99, que delegava às escolas da rede pública estadual a competência para definir a forma de organização do ensino fundamental. Tal legislação representou um aparente abrandamento quanto à obrigatoriedade de adesão ao regime de ciclos para as escolas e uma certa cautela quanto à resistência dos docentes relativa a esse tipo de organização.

É importante ressaltar que, se, por um lado, o governo proporcionou certa “autonomia” para as escolas decidirem-se pelo regime em série ou de ciclos, por outro, continuou a afirmar a necessidade de garantir a permanência do aluno na escola, o que pressionava as escolas e os professores a reorganizar o tempo escolar pelo regime de ciclos.

O governo Itamar Franco apresentou, em setembro de 1999, o Plano de Educação denominado Escola Sagarana, cujo lema era: Educação para a vida com dignidade e esperança, isto é: a educação a serviço da coesão social e da participação democrática, preocupada com o desenvolvimento humano e com a cidadania (Lições de Minas, V.II, 1999). Novamente vários documentos⁹ e encontros de formação de professores foram produzidos de modo a apresentar a nova proposta educacional em Minas Gerais.

Segundo Pinto (2002), esse plano propunha construir um Sistema Mineiro de Educação que tivesse identidade própria, que democratizasse as oportunidades, atendendo a todos os mineiros. Nesse sentido, a educação deveria passar por um processo de planejamento que envolvesse a administração da escola, os professores, os alunos, a comunidade e os organismos oficiais, e deveria voltar-se para a formação integral do ser humano.

A proposta da Escola Sagarana foi criada a partir do Fórum Mineiro de Educação, realizado em agosto de 1998, e implementada desde 2000 no ensino fundamental das escolas que “optaram” por ela. Os documentos da Escola Sagarana ressaltam que a função da escola é:

formar o ser humano, em suas várias dimensões(...). A escola para todos tem na aprendizagem a sua prioridade e é centrada no aluno. O desafio é muito maior do que ensinar, é fazer aprender, porque todos podem aprender (Tempo Escolar: Hora de Refletir, Planejar e Construir a Escola Sagarana, 1999,p.12)

Segundo documentos oficiais, a escolha do termo Sagarana teve como principal motivação a busca de uma expressão que definisse a identidade e as raízes do povo mineiro, sem perder os vínculos com a universalidade do ser humano (SEE/MG.1999). O criador do termo é o escritor João Guimarães Rosa (1908-1967), e Sagarana é o título de seu primeiro livro. Trata-se de um hibridismo resultado da união do radical SAGA, que significa narrativa em prosa, acontecimentos marcantes ou históricos, com o termo RANA, de, origem tupi, que

⁹ LIÇÕES DE MINAS – publicado em três fascículos e organização do tempo escolar fascículos 1, 2 e 3 .

quer dizer “típico ou próprio de”. De acordo com o governo, esse nome foi escolhido para representar as metas que se pretendiam atingir com a proposta de educação da escola Sagarana.

Uma educação que, perseguindo sempre a qualidade, tome por base os sentimentos e a cultura dos mineiros (...). Educação a serviço da construção de uma vida com dignidade e esperança, para todos os mineiros (...). Educação definida pelo compromisso de atuar na busca, construção e transmissão de conhecimento que contribuam para a preparação dos jovens para a vida, em toda a sua complexidade (Lições de Minas V. II, 1999: 33).

Segundo Murilo de Avelar Hingel, Secretário da Educação no governo de Itamar Franco, um dos princípios norteadores da proposta pedagógica da Escola Sagarana foi a adoção da flexibilidade dos tempos escolares.

Para tanto, o governo “sugeriu” às escolas de ensino fundamental, tal como prevaleceu até 2002, a divisão do ensino fundamental em três ciclos e não mais em dois, como determinava o governo anterior. Um ciclo básico, que reunia crianças entre sete e nove anos de idade; um ciclo intermediário para criança entre dez e doze anos e um ciclo avançado para adolescentes entre treze e quatorze anos. Tal organização passou a vigorar por meio da Resolução 06/2000 de vinte de janeiro de 2000, estabelecendo, principalmente, que:

O Ensino fundamental se organizará em 3 (três) ciclos: Ciclo Básico com a duração de 3 (três) anos; Ciclo Intermediário, com a duração de 3 (três) anos e Ciclo Avançado com duração de 2 (dois) anos. (Art.2º)
A escola deverá organizar as turmas de alunos em cada ano dos ciclos tendo como critério prioritário a faixa etária (Art.4º)

Outro documento produzido pela SEE/MG trazia as justificativas para essa implementação e iniciava-se com a seguinte afirmação:

A proposta no sentido de se organizar a educação escolar em três ciclos - básico, intermediário e avançado - não deve ser entendida como simples ajuntamento das antigas séries escolares em espaços de tempo mais longos. O que se procura é algo diferente: organizar o tempo e o espaço da escola

fundamental no mesmo ritmo e nos ciclos de desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência (SEE/MG, Organização do Tempo Escolar na Escola Sagarana; fascículo 1, 1999: 3)

Percebe-se, na proposta da Escola Sagarana, um modelo de discurso humanista acrítico, que fundamenta o processo de reorganização do tempo escolar. O tempo cronológico de aprendizado do aluno é questão central nessa proposta, mantendo uma estreita correlação com o desenvolvimento dos indivíduos: criança, pré- adolescência e adolescência, entretanto, não contextualizava social e politicamente os sujeitos que se encontravam noutra faixa de desenvolvimento.

De acordo com os documentos da SEE/MG, o plano da Escola Sagarana considerava o conhecimento como mediação do processo de desenvolvimento humano. Dessa maneira, o processo de aprendizagem deveria ocorrer respeitando as etapas do desenvolvimento cognitivo, o ritmo de cada aluno e as diferenças individuais.

No atual cenário da política educacional do estado de Minas Gerais, governado por Aécio Neves desde 2003, definiu-se em agosto desse mesmo ano, por meio da Resolução nº 430, as normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração. Outra Resolução, a de nº 469, expedida em 22 de dezembro de 2003 pela SEE/MG dizia levar em consideração, para a apresentação de tal modificação, as seguintes questões:

- a importância do ensino fundamental de nove anos para a ampliação do atendimento escolar no Estado de MG;
- a necessidade de organização do Sistema para a inclusão dos alunos de seis anos no ensino fundamental;
- a urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública;
- a organização dos anos iniciais do ensino fundamental em ciclos;
- a necessidade de orientar as escolas para adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, tendo em vista o ano letivo de 2004.

Esse mesmo documento explicava a reorganização e expansão do tempo escolar vigente no ensino fundamental da seguinte maneira:

Art. 3º- Nos anos iniciais, a organização escolar do ensino fundamental passa a ter dois ciclos de alfabetização;

I – Ciclo Inicial de Alfabetização com a duração de três anos;

II- Ciclo Complementar de Alfabetização com a duração de dois anos.

Art. 4º- O Ciclo Inicial de Alfabetização, visando o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período, compreende três Fases:

a- Fase Introdutória - destinada aos alunos que ingressarem no ensino fundamental aos seis anos, completos até 30 de abril de 2004 e aos alunos que completarem sete anos de idade no período de 1º de agosto a 31 de dezembro de 2004;

b- Fase I – destinada aos alunos provenientes da Fase Introdutória, após o cumprimento da mesma;

c- Fase II – destinada aos alunos que atingirem os objetivos da fase I, dando continuidade ao trabalho em desenvolvimento e finalizando os objetivos previstos para o Ciclo Inicial de Alfabetização.

Art. 5º - O Ciclo Complementar de Alfabetização dá seguimento ao Ciclo Inicial, tendo em vista a consolidação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e capacidades considerados essenciais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período, compreendendo duas Fases:

a - Fase III – destinada aos alunos que concluíram o Ciclo Inicial de Alfabetização, dando continuidade ao processo de alfabetização e letramento desenvolvido no período anterior;

b- Fase IV – destinadas aos alunos que alcançarem os objetivos da Fase II, dando continuidade aos processos em desenvolvimento e finalizando o ciclo complementar (SEE/MG, Resolução 469/2003.)

A avaliação também é uma das dimensões educativas que merece destaque em todas as propostas de reorganização do tempo escolar; embora não a enfatizemos, percebemos que as propostas tentam romper com uma visão de avaliação quantitativa, centrada no aluno e no seu desempenho cognitivo. As propostas de ciclos de aprendizagem incentivam a construção de uma prática avaliativa que tem como intenção interpretar a realidade e os processos vividos pelos alunos. Nessa perspectiva, não cabe avaliar para classificar, aprovar e /ou reprovar e, sim, para verificar o desenvolvimento do aluno e intensificá-lo.

Em meio a essas idas e vindas das propostas para a educação dos governos em Minas Gerais, é inegável a presença de um discurso que afirma buscar a superação da segmentação artificial e excessiva produzida pelo regime seriado e que busca uma articulação do trabalho e das práticas escolares em torno de referenciais mais abrangentes e integradores.

Percebemos que, desde a proposta do CBA, em 1985, e no regime de ciclos a partir de 1998, em vários momentos, o conceito de aprendizado centrado no aluno é apresentado em todos os documentos oficiais. O discurso enfatiza a mudança do jeito de ensinar para que os alunos aprendam melhor.

Nesse sentido, a concepção de aprendizagem, na maioria das propostas oficiais, desde meados dos anos 1980, fundamenta-se no construtivismo, definido como uma concepção que respeita o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo de cada educando. Evidencia-se, também nessas propostas, uma visão de aprendizagem entendida como resultado das experiências culturais dos alunos, e estes são vistos como sujeitos construtores de seu conhecimento, que é constituído na interação com o outro.

Sendo a aprendizagem dos alunos o foco principal de várias reformas implementadas em Minas Gerais, cabe questionar: por que o não-aprender continua sendo um problema? De que modo a formação de professores (ou a ausência desse processo) relaciona-se com este não aprender?

Para nós, analisar a forma como a formação dos professores foi tratada ao longo da história é um caminho importante para entendermos o porquê da permanência desse problema em nossas escolas. Desse modo, analisaremos, a seguir, a questão da formação continuada de professores no regime de ciclos, buscando desvelar sua configuração e sua relação com o não-aprender de alunos.

PARTE II

1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO REGIME DE CICLOS DE APRENDIZAGEM: VELHOS DILEMAS, DIVERSAS PROPOSTAS E POUCOS AVANÇOS.

... não há que se definir de fora como deveria ser a escola mas aprender a olhar o que de interessante acontece no cotidiano escolar, identificando fazeres e pensares emancipatórios inspirados por utopias educativas e sociais histórica e coletivamente tecidas por todas e todos que se engajaram/engajam na luta por mudar o mundo.

Alves e Garcia

Nossa pesquisa articula-se com o tema da formação docente, uma vez que investiga o processo de ensinar-aprender, bem como a prática do professor no cotidiano da sala de aula no regime de ciclos de aprendizagem.

Para entender o processo de formação de professores no regime de ciclos, analisamos documentos produzidos pela SEE/MG a partir da década de 1990, período de implementação do sistema de ciclos no ensino fundamental de Minas Gerais, até a atual configuração do ensino fundamental. Para tanto, é preciso, num primeiro momento, entender como a formação do professor vem sendo discutida no cenário educacional.

Durante muito tempo, a escola foi concebida como instrumento funcional de formação de uma determinada ordem social, e, de acordo com essa concepção, deparávamos com um modelo de formação centrado na transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas que visavam à qualificação para o ingresso no mercado de trabalho. O professor era qualificado para desempenhar o papel de instrutor em uma perspectiva de formação eminentemente acadêmica, com ênfase na capacitação, treinamento e

reciclagem. Assim, a formação de educadores sofreu influência da era industrial, a partir dos anos 1970, que ficou conhecida como modelo da racionalidade técnica.

No início dos anos 1980, começaram a surgir críticas em relação a esse modelo de formação, sendo que o professor norte americano Donald Schön foi um dos autores que fez severas críticas ao modelo da racionalidade técnica de formação docente. Para Schön (1992), os problemas que surgem na prática docente são marcados pela incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores, e, desta forma, resistem a ser enquadrados em esquemas rígidos e pré-determinados. O contexto da racionalidade técnica mecaniciza o pensamento, negando o mundo real da prática vivida, reduzindo o conhecimento a seus aspectos técnicos (VALADARES, 1998).

Schön foi o principal formulador da expressão “professor reflexivo”, que tomou conta do cenário educacional desde o início dos anos 1990, quando defendeu o desenvolvimento de profissionais reflexivos, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, e propôs uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, um conhecimento produzido na ação e sobre a ação de ensinar. No entanto, estudos de autores como Zeichner (1993), Alarcão (1996) e Contreras (1997) fazem uma análise das idéias de Schön, questionando e aprofundando o seu conceito de professor reflexivo.

Segundo Pimenta (2002), as críticas apresentadas em relação ao professor reflexivo indicam os seguintes problemas: o individualismo da reflexão, ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva e (mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto.

Zeichner (1993) é um dos autores que se tem destacado por sua abordagem crítica à forma como o conceito de professor reflexivo tem sido tratado. Reconhece que Schön foi um autor importante, porque, além de fazer a crítica à racionalidade técnica, sugere a reflexão como parte do processo de trabalho profissional. No entanto faz severas críticas às

considerações de Schön sobre a reflexão como um ato individual. Zeichner (1993) enfatiza que a reflexão é um ato dialógico e afirma o perigo que é considerar a reflexão como um fim em si mesma, desconectada de qualquer outros objetivos mais gerais .

De acordo com estudos realizados por Alarcão (1996), o interesse suscitado pela idéia do professor reflexivo vem da atualidade dos temas que ela contempla, quais sejam: a necessidade da eficiência, a aproximação entre a teoria e a prática e a proposta de formar para a reflexão. Para a autora, a reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico; deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, com base na análise e na explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional.

Portanto, a reflexão deve ser compreendida dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, por meio de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas .

Uma das principais críticas de Contreras (1997) à ênfase na questão da reflexão pelos professores é que ela não transpassa os muros da sala de aula e da prática imediata. Para Contreras (ibidem), um profissional que reflete sobre a ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Sendo assim, o autor sugere o modelo do professor como intelectual crítico, que participa ativamente do esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como “natural”. O professor, como intelectual crítico, estaria preocupado com a captação dos aspectos de sua prática profissional que conservam uma possibilidade de ação educativa valiosa.

Identificamos, assim, a influência do referencial teórico de Schön (1992), na década de 1990, nas reformas educacionais de Minas Gerais, gerando um movimento de valorização da sala de aula como espaço formativo de construção de identidades profissionais.

Tal presença materializa-se em documentos produzidos, a partir de 1997, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, contendo diretrizes pedagógicas para capacitação de profissionais do CBA, com o objetivo de investir na formação continuada dos profissionais e oferecer condições para que o CBA fosse concretizado nas escolas. Essa formação continuada dos profissionais envolvidos no Ciclo Básico de Alfabetização foi promovida mediante encontros, palestras, seminários e cursos, com vistas, segundo os documentos, a promover alterações substantivas nos princípios e na organização do sistema de ensino das escolas estaduais do ensino fundamental de Minas Gerais. Chamaram-nos a atenção alguns pressupostos básicos propostos para essa capacitação dos docentes:

Pretende-se inserir a totalidade dos profissionais da educação em experiências de trabalho, ação/reflexão/ação da prática pedagógica. (...) Capacitação com base na realidade concreta, significa fazer uma leitura da realidade e das transformações que ocorrem na escola e na sociedade. (...) A prática refletida é o estimulador e a fonte de novos conhecimentos; cria laços entre o ver e o conhecer (SEE/MG, Diretrizes Pedagógicas Para Capacitação de Profissionais do CBA, p.19 BH. 1997).

Esses pressupostos contidos nos documentos parecem indicar a construção de uma outra concepção de formação de professores, aquela que reconhece a necessidade e a importância da reflexão sobre o fazer, sobre a prática cotidiana e social. Se nos anos 1970 identificamos uma concepção de formação pedagógica que não se assentava na vivência do professor e não considerava conflitos e desejos nascidos de sua experiência profissional, nas décadas de 1980/90, o espaço da sala de aula foi retomado como definidor de uma identidade profissional, muitas vezes, compreendido como espaço de resistência aos modelos e programas de ensino institucionalizados.

A partir dos anos 1990, percebemos uma mudança de perspectiva teórica, quando o professor passou a ser reconhecido, pelo menos no discurso, como protagonista das práticas

educativas e a escola reconhecida como lugar privilegiado dos processos formativos de afirmação da identidade profissional e cultural do professor.

Nessa mesma década, foram desenvolvidos alguns cursos de formação continuada de professores na rede estadual e, dentre estes, destacamos o PROCAP e o SIAPE, programas que surgiram dentro da proposta de Progressão Continuada.

O Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nasceu em 1997, durante o Governo de Eduardo Azeredo. Esse programa foi um dos componentes do Projeto de Qualidade da Educação Básica, financiado pelo Banco Mundial. O PROCAP caracterizou-se por propor e tentar desenvolver uma formação continuada em serviço, na modalidade de ensino à distância, com algumas atividades presenciais.

Segundo os documentos oficiais, a finalidade do PROCAP era preparar os professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental para lidar de modo adequado com as mudanças que a implantação do regime de Progressão Continuada impunha. Outro objetivo era proporcionar aos professores a exploração de diferentes alternativas de ensino que o sistema de ciclos oferecia, estimulando, assim, o desenvolvimento de projetos de ensino variados.

Cada professor participante desse processo de formação recebeu um guia de estudos de reflexões sobre a prática pedagógica. Durante a capacitação, os professores participaram de dez (10) módulos¹⁰, trazendo cada um destes, um roteiro de estudos esquematizados com tarefas a serem executadas dentro e fora da sala de aula.

Segundo Guimarães (2003), constata-se (...) uma grande hierarquia no PROCAP, programa que desconsiderou a diversidade de características regionais e locais, de costumes, da cultura, das artes e das expectativas e necessidades dos professores (p.25)

¹⁰ Os módulos eram respectivamente: 1) delineando a escola crítica, criativa e de qualidade; 2) planejamento: entre o ideal e o real; 3) a dimensão globalizadora do ensino e os temas transversais; 4) currículo, conhecimento e cidadania; 5) a questão da construção do conhecimento; 6) relação pedagógica no cotidiano da escola; 7) repensando a prática pedagógica; 8) a ação pedagógica e o trabalho com projetos; 9) utilização criativa do livro didático; 10) avaliação na perspectiva da construção do conhecimento.

Com relação ao programa de Sistema de Ação Pedagógica (SIAPE), sua origem se deu em maio de 2001. Esse sistema de formação foi promovido pela SEE/MG e estruturava-se em “kites pedagógicos” (cinco fitas de vídeo e cinco cadernos temáticos). Da mesma forma que o PROCAP, o SIAPE apresentou-se como formação continuada em serviço. Os professores recebiam os kites que vinham acompanhados por orientações didáticas, explicando, passo-a-passo, como deveriam ocorrer os diversos momentos de sua formação. Após a realização das atividades previstas nas orientações didáticas, os professores deveriam preencher um relatório sobre as atividades realizadas, que, posteriormente, seria enviado para a SEE/MG.

Verificamos que as diferentes propostas de formação de professores elaboradas pela SEE/MG, a partir dos anos 1990, trazem em seu bojo, e como ponto comum, a necessidade de formar professores que sejam capazes de repensar a sua prática.

Dessa forma, no que diz respeito à formação dos professores dentro da Escola Sagarana, por exemplo, os documentos construídos pela SEE/MG esclarecem que os programas de capacitação devem:

constituir num espaço de diálogo em que o professor encontre condições favoráveis para repensar a sua prática, trocar experiências com seus colegas, avaliar o seu desempenho profissional e para engajar-se num processo de busca pessoal que o torne mais autônomo, mais disposto à mudança, tornando mais significativa, organizada e eficaz a sua ação em sala de aula”(SEE/MG ,Lições de Minas,V.III,1999).

Ao nosso ver, a formação do professor deve ser pensada como processo, num movimento que articula seu trabalho cotidiano na sala de aula, e, como tal, ela não se esgota em cursos de capacitação como o PROCAP e o SIAPE. Pensamos que a formação docente deve emergir, desenvolver-se e constituir-se no cotidiano da escola, envolvendo, de uma maneira direta e intensa, todos os professores da escola suscitando novos significados e sentidos e novas condições para a prática docente.

Para Nóvoa (1992), a projeção de novos significados para o espaço escolar advém da transição de uma concepção técnica de trabalho docente para perspectivas do professor reflexivo; de uma separação entre o lugar da prática e o da teoria para a articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário; da descoberta do professor como pessoa para a necessidade de conhecer espaços de autoconhecimento e de reflexão ética. Assim, para esse autor, houve uma mudança do investimento da escola como projeto organizacional para um esforço de organizar ambientes favoráveis à formação e à inovação. Segundo ele, o dado comum das experiências reformistas advindas do novo posicionamento a respeito da experiência formativa dos profissionais da educação foi a tomada de consciência de que é fundamental que a formação de professores aconteça dentro das escolas, como movimento reflexivo das tentativas, experimentações, demandas do processo formativo, adequação de projetos pedagógicos à realidade social cujo protagonista é o professor.

A mudança de foco no processo de formação, ou seja, a valorização do saber experiencial do professor suscitou um movimento de análise coletiva das práticas educativas e de apoio ao profissional da escola, adotando como movimento formador, a reflexão sobre a experiência.

Como mostramos, um movimento teórico mais significativo sobre o processo de formação e identidade profissional dos professores foi emergindo em meio a conceitos como: professor reflexivo, professor pesquisador, professor intelectual crítico, associados a conceitos como desenvolvimento de habilidades e competências, buscando apresentar um novo perfil da profissão docente.

Com a valorização da prática docente, um outro conceito que se destaca hoje, nas pesquisas de formação de professores, é o de saberes docentes. Um dos autores mais citados no Brasil, sempre que se discute tal assunto, é Maurice Tardif (2002), que investiga a relação dos docentes com seus saberes e afirma que esta relação não se reduz a uma função de

transmissão dos conhecimentos já constituídos. Para ele, a prática dos docentes integra diferentes saberes plurais, estratégicos, que ainda são muito desvalorizados e desconhecidos.

Segundo Tardif (*ibidem*), os saberes e experiências passaram a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestaram suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

Percebemos que é na prática refletida que se constroem os saberes docentes. O professor procura articular seus saberes com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias mediante sua atuação, na experiência cotidiana. Os documentos e programas de capacitação, analisados na presente pesquisa, enfatizam muito o ato de refletir, mas os conceitos de reflexão utilizados por eles desconsideram uma dimensão real da prática educativa.

É importante ressaltar a existência de um profundo divórcio entre a concepção oficial de formação contida nos documentos e o contexto vivenciado pelo professor. Apesar de os documentos apresentarem propostas com potencial inovador para a formação profissional, incluindo concepções como: professor reflexivo na ação e sobre a ação / a prática como construtora de saberes / formar o professor por meio de sua prática, identificamos nas propostas oficiais que, embora o professor seja considerado como um elemento fundamental das reformas educacionais e para consecução dos objetivos expressos nas propostas curriculares, isso não se concretiza na prática, porque ainda desconsideram que a formação do professor tem que ser construída no cotidiano da escola.

Dessa forma, constatamos que, mesmo levando em consideração seus limites conceituais, o discurso oficial é apenas parte de uma realidade, e a prática nas escolas é a outra parte em que o professor é visto e tratado como mero executor de propostas.

Percebemos, durante a nossa participação no dia- a- dia da escola que em momento algum, os cursos de capacitação são produzidos com base na realidade do professor e da escola, pelo contrário, os cursos que tivemos a oportunidade de frequentar, no período de outubro de 2003 a novembro de 2004, tiveram somente a preocupação de transmitir aos professores as leis educacionais que mudaram no ano de 2003 para 2004. A fala de Barretto e Mitrulis (2001), sobre a opinião dos professores em relação à sua formação no sistema de ciclos, veio ao encontro de nossa discussão, pois afirmam que:

A falta de capacitação constitui, por sua vez, uma queixa mais geral entre os professores que trabalham sob o regime de ciclos, uma vez que a pretendida mudança dos referenciais de organização da escola que pautava seu trabalho faz com que sintam muito inseguros em relação ao modo de atuar. Daí a insistência numa preparação prévia para enfrentarem os novos desafios. Contudo, o caráter antecipatório da capacitação docente parece não ter mais lugar na concepção de reforma educacional que vem inspirando as grandes transformações em curso nas políticas públicas da área (BARRETO E MITRULIS, p.129, 2001).

Concordamos com as autoras em relação ao descuido que as reformas educacionais apresentam, principalmente em relação à reforma de ciclos, no que diz respeito à formação de professores. Dessa maneira, nosso estudo no cotidiano escolar revela a necessidade de fomentar, no interior da escola, um processo formativo e contínuo dos professores, que possibilite, em última instância, o repensar de suas práticas e problemas vivenciados em seu dia- a- dia, as suas possibilidades e os seus limites profissionais. Porém o que temos presenciado é que as propostas de formação, frequentemente, são concretizadas por meio de cursos, seminários e oficinas, isto é, em situações pontuais e distantes do cotidiano da escola, nas quais os professores desempenham o papel de ouvintes, desconsiderando, por fim, que eles têm muito a dizer sobre a complexidade do ato de ensinar e aprender.

A maior parte dos programas e cursos desenvolvidos para capacitar o professor não considera que a formação docente é uma realidade que se constrói no movimento dialético do

cotidiano escolar. A forma como a educação, as escolas e o professor vêm sendo historicamente tratados, não apenas no discurso oficial, mas também na prática, ajuda-nos a entender o porquê do não-aprender permanecer como um problema importante da educação brasileira.

Desse modo, compreender o professor como sujeito histórico-cultural, que produz significados, sentidos e cultura, que aprende no dia-a-dia de sua prática pedagógica, refletindo sobre saberes e fazeres diversos e ressignificando-os, é importante para entendermos sua constituição, diferente, pois, do que tem sido proposto e realizado nos cursos de formação docente. Finalizando, ampliamos nosso olhar, intermediados pela perspectiva histórico-cultural, pretendendo buscar outros elementos para analisar os processos de aprender e não-aprender no cotidiano da sala de aula.

2. APRENDIZADO E SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste momento, gostaríamos de apontar o pressuposto do qual partimos para procurar explicar como os professores e os alunos aprendem no cotidiano da sala de aula. A questão do aprendizado e do desenvolvimento humano, bem como as explicações dadas ao fenômeno do não aprender implicaram posições extremas ao longo da história. Durante muito tempo, o aprender foi atribuído ora a processos internos ao indivíduo, de ordem biológica e inata, ora a fatores externos, presentes no meio imediato do sujeito.

O paradigma histórico-cultural apresentado por Vigotski rompeu com tais concepções tradicionais em torno das capacidades humanas para o aprendizado ao compreender que a atividade humana não é nem inata, nem simplesmente adquirida, mas trata-se de um processo construído nas e pelas relações histórico- culturais.

Nesse sentido, propomo-nos a entender o processo de aprendizado do professor e do aluno dentro de uma perspectiva histórico-cultural, na qual o sujeito que aprende é, antes de tudo e sobretudo, um sujeito de relações sociais, um sujeito que se constitui na cultura, por meio relações que estabelece cotidianamente com o mundo que o cerca.

Desse modo, entendemos que, na escola, se constitui uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, e esta é materializada na relação professor-aluno e ensino aprendizado.

É importante ressaltar que, no âmbito do presente estudo, quando pensamos no aprendizado do professor e do aluno, estamos pensando no aprender de sujeitos humanos concretos, isto é, indivíduos forjados nas relações sociais.

Os estudos de Vigotski (1989,1996) foram de suma importância para entendermos o aprendizado do professor e do aluno no cotidiano da escola. Por meio deles compreendemos que alunos e professores são sujeitos concretos, síntese de múltiplas determinações que se dão num contexto histórico, e, à medida que vão construindo sua singularidade, atuam sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as.

Aprender, para Vigotski (1989), é aprender com o outro. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o aprendizado na sala de aula é construído na convivência, nas trocas e na relação entre professor e alunos, ambos constituídos por saberes, valores, afetos e modos de comportamento adquiridos nas relações sociais.

Um aspecto particularmente importante nos estudos de Vigotski (ibidem), que nos ajuda a entender como as crianças aprendem na escola, é a relação que o autor estabelece entre aprendizado e desenvolvimento. O autor reconhece que desenvolvimento e aprendizado são fenômenos distintos e interdependentes de tal modo que:

... embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento das crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como a sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas

entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (p.102)

Ao discutir as imbricações entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (ibidem) afirma que o ponto de partida para essa discussão refere-se ao fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Para o autor, a criança não inicia seu aprendizado na escola, ao contrário, quando ingressa nessa instituição traz consigo inúmeros e variados saberes aprendidos com seus familiares, em outras instituições e no seu dia-a-dia. Entretanto afirma que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo do desenvolvimento da criança. Para explicar as dimensões desse aprendizado, postulou dois níveis de desenvolvimento: o nível real, que equivale a conceitos, valores, regras e funções já amadurecidas na criança, e o nível potencial, que diz respeito a esses mesmos processos, porém, em formação.

A interação entre esses dois níveis configura, para Vigotski (1989), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), uma área de possibilidade de aprendizado, que corresponde ao potencial do aprendiz, na qual o professor ou um parceiro mais experiente ajudam-no a resolver problemas que ainda não consegue efetuar sozinho. Esse conceito é muito importante para entendermos o processo de aprendizado das crianças na escola. Nesse sentido, Vigotski (ibidem) afirma que:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (p.98).

A ZDP representa, pois, a diferença entre o que o aprendiz pode fazer sozinho e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas. Essa formulação de Vigotski

(ibidem) leva-o ao afirmar que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Na perspectiva Vigotskiana, o ensino só se justifica se for capaz de produzir, na criança, novas capacidades e novos conceitos ou desencadear outros. Dessa compreensão, percebemos que o papel do professor assume outras dimensões, o ensinar não é compreendido como algo mecânico e naturalizado, que passa de um estágio a outro e, sim, como um processo de interação no qual o professor ensina e também aprende por meio de seu trabalho.

Os estudos de Vigotski têm inspirado algumas pesquisas que compreendem o professor da forma como falamos anteriormente, ou seja, como sujeito que aprende e se constitui mediante o trabalho que realiza.

Ao estudar a constituição de professores, Fontana (1997) afirma que tal constituição ocorre de forma recíproca entre o eu pessoal e o eu profissional, ou seja, os sujeitos se constituem professores à medida que se relacionam com os outros sujeitos da escola, principalmente ,com seus alunos e com o conhecimento. A autora assume uma concepção de sujeito como histórico e social, nesse sentido, afirma que o processo pelo qual um indivíduo se torna professor é histórico e desenvolve:

...na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização (p.54)

O trabalho de Cunha (2000) também nos possibilita entender o processo de constituição de professores de acordo com o trabalho que realiza. Para a autora, a constituição de professores é um processo contínuo, que envolve toda a história de vida do docente e também a vida desse sujeito como um todo. Ressalta que existe uma dificuldade em considerar o professor como sujeito de sua prática e reconhece que o fazer na sala de aula é

marcado pela dinâmica do cotidiano e pela subjetividade dos professores. Assim, apresentamos duas dimensões para analisarmos o processo de constituição do professor: cotidiano e subjetividade.

Para Cunha (*ibidem*), cotidiano e subjetividade são referenciais importantes, porque nos permitem elaborar uma compreensão histórica desse processo de constituição do professor. É necessário lembrar que essas duas dimensões abrangem também, a nosso ver, as relações entre os professores, o conhecimento e os alunos. Podemos afirmar, portanto, que essas relações, que são por natureza mutáveis, instáveis e complexas são permeadas e mediadas pela subjetividade e movimentam-se numa dinâmica que é cotidiana.

Sobre o conceito de subjetividade, encontramos, em González Rey (2003), uma argumentação histórico-cultural que apresenta, para nós, grande relevância, uma vez que nos possibilita analisar e interpretar os processos pelos quais os professores e alunos aprendem ou deixam de aprender no espaço de sala de aula.

Ao construir esse conceito, o autor defende que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Desta maneira, González Rey (2003) estabeleceu o conceito de subjetividade social como um “complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social” (p.203).

Pensamos que, para compreender os professores, os alunos e a escola de acordo com uma teoria histórico-cultural da subjetividade, em primeiro lugar, precisamos ter em mente que o ser humano precisa ser entendido como ser social, histórico e cultural, um sujeito que é, simultaneamente, individual concreto e subjetivo, que cria, interfere e transforma sua própria realidade social, mas que também é criado por ela.

Entende-se, a partir do pensamento de González Rey (2003), que as subjetividades social e individual se produzem de maneira simultânea e inter-relacionada, constituindo-se reciprocamente em diversos espaços sociais.

... “a subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente, portanto na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecede a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história” (p. 205).

Compreendemos, então, que o conceito de subjetividade é uma peça chave para entender os complexos processos de constituição do indivíduo no cotidiano da escola. Fundamentados nos pensamentos de Vigotski e González Rey, percebemos que as histórias de alunos e professores estão relacionadas a suas condições de vida dentro e fora da escola. Trabalhamos com professores cuja própria história, entrelaçada com a história social, dá sentido aos processos que se desenvolvem em seu dia-a-dia. Conhecer como o professor pensa, sente e faz seu dia-a-dia permite-nos repensar sua formação de acordo com o seu cotidiano.

Nesse contexto, percebemos que é necessário desenvolver nossa pesquisa mostrando os embates e contradições, a dinâmica e a diversidade vivenciadas pelos professores nas situações imediatas e cotidianas da sala de aula. Acreditamos que, para compreender, no professor, o que lhe é subjetivo, é importante participar do seu cotidiano, buscando um outro modo de olhar para a prática docente, “prestar atenção numa movimentação da escola que se dá a conhecer nos detalhes” (CUNHA, 2000 p.207)

Como afirmamos ao longo do texto, o processo de aprender do professor e do aluno é permeado pela subjetividade e se constitui no âmbito do cotidiano. Assim, para conhecer esse movimento de constituição docente, faz-se necessário ao pesquisador a leitura do que é dito,

mas também do que não é dito, ou seja, é preciso muito mais do que uma simples descrição do cotidiano, é preciso atenção para traduzir e dar vida às vozes e aos gestos produzidos pelos sujeitos da escola.

Portanto, a subjetividade dos professores e dos alunos é um elemento fundamental na constituição do cotidiano da escola. Compreender o conceito de subjetividade é importante, porque nos ajuda a elaborar uma percepção histórica da constituição dos sujeitos na escola e compreendê-los não apenas como seres em si, mas como seres em relação dentro de um contexto social e histórico.

PARTE III

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Rosália Duarte

Concordamos com Duarte (2002), quando compara a construção de uma pesquisa a uma “longa viagem”, na qual construímos modos diferentes de olhar e pensar a realidade. Nosso objetivo, neste momento, é tecer os caminhos pelos quais enveredou nossa pesquisa e mostrar como fomos construindo/reconstruindo nosso conhecimento no decorrer deste estudo.

O problema de estudo desta pesquisa insere-se num universo dinâmico, complexo e constituído por relações e significados nem sempre visíveis ou explícitos. Nosso interesse é compreender a relação entre o processo de aprender e não-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem, a prática do professor e sua relação com o conhecimento e com seus alunos.

Nesse sentido, a realização deste estudo demandou a utilização de uma abordagem metodológica que nos permitisse compreender a realidade da escola em suas variadas dimensões e complexidades. A pesquisa qualitativa, orientada por uma perspectiva etnográfica, pareceu-nos a estratégia metodológica mais adequada para a realização desta pesquisa.

Para Rockwell (1991), a pesquisa etnográfica enfatiza as relações cotidianas que abrangem não somente aspectos micro-sociais, mas que, em sua face local, resgata o aspecto

da história particular e de sua relação com determinantes sociais e culturais que a cercam. Nessa perspectiva, a autora considera que o estudo etnográfico aborda o fenômeno ou processo particular, mas sem que exclua este processo da totalidade maior que o determina e com o qual mantém certas formas de relacionamento.

Segundo Rockwell (1991) a etnografia acrescentou uma nova dimensão à análise dos processos educacionais, permitindo a aproximação e a compreensão das relações entre a prática docente e a experiência escolar das crianças (p.42).

Nessa perspectiva, buscamos inspiração na etnografia, porque, por meio dela, mesma acreditamos ser possível retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas e, assim, desvelar a complexa teia de relações que constituem as experiências educativas.

Entendemos que a etnografia permite ao pesquisador mergulhar no que é mais íntimo dos sujeitos educacionais, ou seja, possibilita identificar suas visões de mundo, suas crenças, representações, valores e opiniões, elementos de suma importância para a investigação da prática escolar.

Segundo González Rey (2002), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser um processo dialógico que envolve tanto o pesquisador como as pessoas que participam da pesquisa, em sua condição de sujeitos do processo. Considera que a pesquisa representa um processo constante de produção de idéias organizadas, pelo pesquisador, no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico.

Nessa concepção de pesquisa, enfatiza-se a condição do pesquisador como sujeito e a importância de suas idéias para a produção do conhecimento. Ela se apresenta como um processo irregular e contínuo, dentro do qual, são abertos, de forma constante, novos problemas e desafios pelo pesquisador, que, longe de seguir uma linha rígida que organize os diferentes momentos do processo, se orienta por suas próprias idéias, intuições e opções, dentro da complexa trama da pesquisa (GONZÁLEZ REY, *ibidem*).

Uma pesquisa como a nossa que se caracteriza, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite-nos reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. André (1995) explica que, por meio de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é,

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruindo sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico (p.41).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa volta-se para o contato íntimo com o cotidiano da escola e da sala de aula. Imersos nesse espaço-tempo, conhecemos os embates e as contradições, a dinâmica e a diversidade de situações vivenciadas pelos professores e seus alunos.

Pensamos que falar da prática cotidiana na escola é um desafio muito grande, uma vez que as práticas escolares estão em permanente movimento de construção e desconstrução. É um exercício tão delicado quanto ambíguo, de sinalizar movimentos aparentes e latentes, significados concretos e ocultos, o discurso e a prática, o visível e o invisível, o que se fala e o que se cala.

O que queremos afirmar é que, mais do que descrever a escola em seus aspectos negativos, mostrando o que não há nela, o importante é perceber que devemos estudar e conhecer as escolas em sua realidade, como elas são, e, principalmente, buscando compreender que aquilo que nelas se faz, cria-se e é recriado. Todo esse movimento precisa ser visto em relação direta e/ou indireta com instâncias sociais e políticas mais amplas.

As atividades cotidianas são repetitivas, de certo modo, porém os professores também criam e inventam ações e relações todos os dias, o que corresponde, de certa maneira, a novas formas de ser e fazer. Por isso, dentro do universo do cotidiano escolar, precisamos

investigar nossas certezas, fazer perguntas sobre o que nos parece óbvio para entender as ambigüidades, contradições e possibilidades que o cotidiano traz à tona.

A tendência de pesquisa sobre o cotidiano com a qual nos identificamos aqui é a do pensador francês Michel de Certeau (1994), que nos serve de inspiração para a análise do cotidiano dos professores. Tal autor entende o cotidiano como “espaço tempo de produção de práticas” e considera que devemos levar em conta as práticas culturais por meio das quais os praticantes do cotidiano tecem suas relações.

Para Certeau (1994), as maneiras dos homens comuns produzirem no cotidiano podem ser caracterizadas como “artes de fazer” e buscar estudar estas artes implica entender o consumidor - o homem comum, o homem das massas - não como ser passivo, mas que cria e produz de uma determinada forma. Para descrever, analisar e compreender essas “artes de fazer”, isto é, as ações do homem comum, Certeau (ibidem) criou dois termos: estratégia e táticas, que, a nosso ver, ajudam-nos a entender as ações cotidianas dos sujeitos da escola. O autor define esses dois termos como:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a um gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (...) . Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem pôr lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo pôr inteiro, sem poder retê-lo à distância (...) (p.46).

Certeau (ibidem) veio mostrar, por meio desses termos, o cotidiano como noção de movimento, de trajetória. Não mostra o cotidiano como negatividade, mas, sim, como positividade; um espaço - tempo no quais os homens produzem estratégias e táticas. Sendo as estratégias ações construídas pelos sujeitos dentro de um espaço de poder que as organiza e as

táticas ações, circunstanciais, que apresentam continuidades e permanências, que se produzem em relação ao outro porque não têm lugar próprio e não se vinculam ao poder.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que a prática dos sujeitos produzidas no cotidiano da escola são permeadas de táticas e estratégias e compreender o movimento na qual estas se constituem é um grande desafio para nossa pesquisa.

Reafirmando o que diz Michel de Certeau, Cunha (2000) ressalta que “o cotidiano se caracteriza por um fazer constante, resultados dos embates entre estratégias e táticas produzidos pelos sujeitos da escola” (p.60)

Acreditamos ser importante estudar o cotidiano das salas de aula, onde são gerados novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias de alunos e professores, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos advindos de outros espaços sociais.

Segundo Cunha (ibidem), a vida cotidiana na escola não se apresenta apenas como um recorte do movimento histórico mais amplo, ou como simples reflexo das estruturas sociais determinante. Para ela, o cotidiano da escola e da sala de aula constituem unidades ou totalidades, que reúnem aspectos gerais e singulares da história dos grupos e das pessoas e dizem respeito às experiências diárias da vida e a um conhecimento da vida diária dos sujeitos (p.80).

Como se percebe, o cotidiano é um espaço - tempo que possibilita ao pesquisador desvelar táticas e estratégias produzidas e reproduzidas no interior da sala de aula, e acreditamos que esse é um caminho viável para que possamos compreender aspectos historicamente ignorados pela pesquisa educacional.

Portanto, os estudos que se voltam para o cotidiano permitem pensar o homem na sua totalidade e singularidade. Permitem falar do professor mostrando sua singularidade em relação com o social.

1 - Procedimentos realizados e instrumentos utilizados na construção dos dados

As relações que se estabelecem entre professor/aluno e aluno/aluno na sala de aula são permeadas por uma multiplicidade de significados que fazem parte de um universo socio-cultural que constitui a escola. Para entender e interpretar os movimentos da sala de aula, seus significados e sentidos associados com a cultura escolar, os dados produzidos em nossa pesquisa são decorrentes da convivência no dia-a-dia da escola e das observações participantes, que envolvem observações diárias, entrevistas semi-estruturadas, registros escritos de conversas, gravações em áudio de reuniões e produções intensas de notas de campo. Entendemos que os instrumentos que utilizamos são importantes, porque registram a constituição da pesquisa como processo que vai se desenvolvendo de acordo com a convivência do pesquisador com o local de estudo e seus sujeitos.

A observação participante e a produção das notas de campo

As observações, segundo André (1995), ocupam um lugar privilegiado como método de investigação. Seu uso proporciona “um contato pessoal e estrito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, possibilitando que este se aproxime mais da “perspectiva dos sujeitos”(p.26). Além do mais, por meio da observação, o investigador pode descobrir aspectos novos do problema. As nossas observações resultaram em 65 notas de campo, das quais apresentamos três (Apêndice G) que consideramos importante para a escrita final do trabalho. As notas de campo foram produzidas a cada dia de convivência na escola e na sala de aula com a professora Helena e seus alunos, ao redigi-las tivemos a preocupação de não produzir apenas um caráter descritivo, e, sim, procurar captar, com um olhar mais sensível e atento, situações e significados menos visíveis, elementos que se mantinham secundários na realidade. Buscamos captar, sobretudo, questões singulares, que dão forma à constituição do processo de ensinar e aprender. Apoiamo-nos em Cunha (2000), quando afirma que:

(..). as notas de campo são importantes não por causa da precisão do relato ou algo semelhante, mas, sim, porque mostram a construção da inteligibilidade de uma questão, tema ou problema (p.112)

Mediante nossas notas de campo, acreditamos ser possível analisar as configurações do ensinar-aprender na sala de aula do 3º ano, registramos os planos de aula elaborados pela professora, o uso da cartilha e do livro didático, as estratégias que ela utiliza para promover o aprendizado dos alunos, a interação deles com o conhecimento e as relações entre a professora e as crianças.

Entrevistas

Pensamos que a entrevista é fundamental, quando se tem em vista captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade. Para Trivinos (1987), a entrevista semi-estruturada é importante porque, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (p. 146).

No campo de pesquisa, realizamos entrevistas (Apêndice A) com quatro professoras que ministraram aulas anteriormente para as crianças que compunham a turma que observamos, com o objetivo de construir um pouco da história do aprender e do não-aprender dessas crianças. Foram duas entrevistas (Apêndice B) com a professora da turma do 3º ano F, a primeira, no início do seu trabalho e a outra, no final do ano letivo, para compreender melhor sobre o que pensa dos alunos e do trabalho que realizou. Entrevistamos também o diretor (Apêndice C) e a supervisora da escola (Apêndice D), no intuito de captar os movimentos mais amplos da instituição. Além dessas, conversamos com quinze crianças da turma do 3º ano F, para entender o que pensam da escola e suas relações com o aprender e não aprender. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Pelas entrevistas com as professoras, acreditamos ser possível analisar as concepções de ensino-aprendizado que permeiam sua prática pedagógica e permitem-nos captar as

relações estabelecidas entre professor, conhecimento e aluno. As justificativas e os discursos dos professores, presentes nessas entrevistas, manifestam suas concepções sobre a proposta de ciclos de aprendizagem e a relação desta com o não aprender dos alunos.

Apresentaremos, a seguir, alguns dados de nossa pesquisa produzidos por meio de entrevistas e notas de campo. Para demarcar as diferenças desses dados, optamos por utilizar fontes diferentes ao apresentá-los. Nesse sentido, para expor trechos das entrevistas, utilizamos a fonte Arial e, para as notas de campos, a fonte Comic Sans Ms.

2 - A Escola Alvorecer¹¹

Diferentemente de uma simples coleta de dados, entendemos que o trabalho de campo deve envolver um processo permanente de estabelecimento de relações e de construções de eixos relevantes de conhecimento dentro do cenário em que pesquisamos o problema. Ele exige do pesquisador a produção permanente de idéias e explicações que constituirão o corpo da pesquisa (GONZALEZ REY, 2002).

No campo de trabalho, devemos estar atentos à realidade que pesquisamos; sensibilidade, abertura e flexibilidade são essenciais para a descoberta de novas possibilidades a serem exploradas. Vemos a pesquisa de campo como um processo de convivência entre pessoas. Sendo assim, pensamos que não são apenas as regras metodológicas que nortearão nossa pesquisa, mas a manutenção de uma qualidade de relacionamento entre o pesquisador e as pessoas da escola.

Dessa maneira, optamos por participar do cotidiano de uma escola pública da rede estadual de ensino de Uberlândia- MG. O critério que utilizamos para selecionar a escola a ser investigada foi o fato de estar organizada em ciclos de aprendizagem, possuir as séries iniciais do ensino fundamental e atender crianças oriundas de classes populares. Muitas pesquisas, tal

¹¹ Os nomes usados para designar a escola e os sujeitos de nossa pesquisa são fictícios.

como discutimos no capítulo I deste trabalho, mostram-nos que os fatores sócio-econômicos não influenciam no desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou seja, a carência social dessas crianças não é um fator determinante para o aprendizado, e estamos de acordo com essa linha de pensamento. Por isso, optamos por trabalhar numa escola que recebe crianças com pequeno poder aquisitivo.

Iniciamos a busca de uma escola para realizar nossa pesquisa em outubro de 2003. Primeiramente, fomos, várias vezes, à Superintendência de Ensino da cidade de Uberlândia - responsável pela administração e coordenação das escolas estaduais - para conversar com as coordenadoras da área pedagógica sobre nossa pesquisa e obter informações sobre as escolas que adotaram os ciclos de aprendizagem.

As visitas à Superintendência possibilitaram-nos o acesso a documentos importantes para nossa pesquisa, além de obtermos uma lista de escolas da cidade de Uberlândia que haviam aderido aos ciclos de aprendizagem. Com base nessa lista, que continha sessenta e sete escolas de ensino fundamental e médio, visitamos cinco localizadas em bairros carentes e que possuíam o ensino fundamental. Em três delas, realizamos duas visitas, previamente agendadas, mas as diretoras, apesar de confirmarem os encontros, não puderam nos atender devido a vários motivos como: substituição de professores, reuniões internas e externas, ou até mesmo porque não se encontravam na escola no momento da reunião.

Na quarta escola, pudemos conversar com a diretora e expor os objetivos da pesquisa. Entretanto, o papel da pesquisadora não foi muito bem compreendido por ela e nos foi solicitado que realizássemos tarefas e assumíssemos papéis que não nos eram possíveis de realizar naquele momento, por exemplo, tomar leitura dos alunos e auxiliar os professores durante as aulas e na elaboração de materiais didáticos, uma vez que a escola não tinha Supervisora Escolar.

Na quinta escola, que se confirmou como o local de nossa pesquisa, a Supervisora demonstrou grande interesse pela pesquisa e entendeu nossa proposta de trabalho, porque acreditou que os objetivos apresentados estavam de acordo com os desafios vivenciados pela instituição.

Assim, iniciamos o trabalho de campo. Frequentamos a escola durante os meses de novembro e dezembro de 2003. Nesse período, participamos dos acontecimentos da instituição sem a preocupação de estar em um ou outro lugar específico. Participamos de reuniões pedagógicas, do dia-a-dia na sala de professores e do pátio da escola. Nesse primeiro momento, prestamos atenção nos movimentos e processos de toda a escola, uma vez que, para compreender as especificidades da sala de aula, é necessário relacioná-las ao todo da escola. Em 2004, recomeçamos nosso trabalho na escola, no primeiro dia letivo do mês de fevereiro e terminamos no mês de novembro.

A escola estudada está localizada num bairro de periferia urbana com população de baixa renda no município de Uberlândia e recebe crianças de cinco bairros vizinhos. O bairro da escola apresenta uma boa infra-estrutura física, tendo asfalto, saneamento básico, iluminação pública e casas de alvenaria construídas em conjuntos populares. Os outros quatro bairros atendidos pela escola, que cresceram de forma bastante acelerada nos últimos anos, possuem uma configuração física e social precária.

Um desses bairros, o mais próximo à escola, é dotado de infra-estrutura básica, com asfalto, redes de água, luz, esgoto e transporte coletivo. As moradias são construídas em etapas, com tijolos ou bloco de cimento, os passeios não possuem calçamento, e a maioria das casas é composta por um quarto, sala, cozinha e banheiro, onde vivem famílias numerosas. Existe uma grande quantidade de pequenas lojas e muitos mercadinhos e bares.

Os outros três bairros foram formados por invasões de grupos ligados a movimentos sociais que lutam pela justiça e igualdade social. Esses movimentos são frutos do MST

(Movimento dos Sem Terra) que se expandiram nacionalmente a partir das últimas décadas do século XX. Os grupos que vivem nos bairros mencionados são conhecidos como “Sem Teto” e requerem do município moradias. Porém observa-se que os loteamentos nesses bairros ainda não estão legalizados. A maior parte das moradias é formada por barracões de lona, plástico, e de outros materiais adaptados para construção das casas.

Os serviços públicos desses bairros são deficitários, não existe serviço de esgoto, as ruas não são asfaltadas e bastante esburacadas. Não há escolas, creches e nem posto de assistência médica. Assim, os moradores dessa região buscam satisfazer suas necessidades básicas (alimentos, remédios, assistência médica, educação escolar e transporte público) no bairro onde se localiza a “Escola Alvorecer”.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, ao percorrer esses bairros, percebemos que nenhum deles apresenta espaços culturais e esportivos como teatro, cinemas, centro esportivo e bibliotecas. A carência vivenciada pela população desses bairros pode ser visualizada também em relação ao sistema educacional. A “Escola Alvorecer” é a única instituição pública estadual localizada naqueles bairros e foi inaugurada no dia doze de novembro de 1982.

Atualmente, atende a 1200 alunos do ensino fundamental e médio, em três períodos de funcionamento: das 7:30 às 12:00 estudam jovens do quinto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio; das 13:00 às 17:15, crianças da fase introdutória do ciclo inicial de alfabetização¹² até o quinto ano do ensino fundamental; das 18:40 às 22:00 estudam alunos jovens e adultos, do ensino fundamental e médio.

Foi no turno da tarde que realizamos a pesquisa, devido ao nosso interesse de trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental. Nesse turno, a escola possui 22

¹² O ensino atual está organizado da seguinte maneira: Ciclo inicial de alfabetização com três anos de duração, que incorpora a fase introdutória (alunos de 6 anos), fase I (alunos de 7 anos) e fase II (alunos de 8 anos) e o ciclo complementar de alfabetização com dois anos de duração, que incorpora a fase III (alunos de 9 anos) e a fase IV (alunos de 10 anos).

professores, dentre os quais, oito atuam no quinto ano e quatorze que atuam nos ciclos iniciais de alfabetização e no ciclo complementar de alfabetização. Dos docentes que trabalham nos ciclos iniciais, nove são professores efetivos e cinco são contratados.

Na parte da tarde, a escola atende 420 alunos. A equipe técnica conta com uma supervisora, além do diretor e da vice-diretora. Os serviços de apoio contam com: uma inspetora; uma bibliotecária; uma eventual; uma secretária; duas auxiliares administrativas e seis funcionários que cuidam da limpeza da escola e da cozinha.

O espaço físico da escola é diferenciado do modelo usualmente adotado pelas escolas estaduais. A escola é um edifício térreo, composto de um único e grande corredor, no qual se localizam, de um lado e outro, dez salas de aula, a sala dos professores, da supervisora e a diretoria. Não existe outra área de circulação além desse corredor, a movimentação dos alunos, professores e funcionários se dá exclusivamente por esse espaço. Ao lado da entrada do corredor, localizam-se a biblioteca e duas salas de aula em que funcionam dois quintos anos. Na outra extremidade do corredor, ou seja, no final dele, há o refeitório, que conta apenas com três mesas pequenas, poucas cadeiras e a cozinha. A maioria dos alunos alimentam-se em pé porque não há espaço e nem móveis para que se sentem.

Percebemos que o espaço da escola apresenta-se bastante limitado. A quadra de esporte é grande, mas é muito suja, está bastante degradada, não existe mais tabela de basquete, rede para a trave, mas é o único lugar que as crianças possuem para brincar no momento do intervalo.

O nosso foco de pesquisa centrou-se, principalmente, na sala de aula de aula, entretanto também estivemos em outros espaços da escola e deles participamos: da sala dos professores, no pátio da escola, em eventos e festas, em reuniões administrativas com os professores, em reuniões de pais, em palestras de capacitação de professores, entre outras atividades. Nossa atenção voltava-se, nessas oportunidades, para a cultura da escola e

observávamos as ações e práticas cotidianas, as formas de organização do trabalho e as relações que se estabelecem entre os diversos sujeitos que participam do cotidiano da escola. Todas essas vivências, fora do ambiente da sala de aula, de que participamos, também, estão registradas em nossas notas de campo.

2.1 - Traços da cultura escolar: subjetividades em movimento

Durante os nossos primeiros contatos com o cotidiano da escola, fomos tomadas por um sentimento de surpresa frente àquele ambiente escolar que, aparentemente, se mostrava fisicamente inadequado, frio, sem alegria, enfim, não era um ambiente acolhedor. Ao aproximarmo-nos da Escola Alvorecer, encontramos uma escola preocupada mais em cumprir a lei, e menos com o pedagógico, demonstrando até um certo descuido com o ensino. Uma escola em que não existiam reuniões pedagógicas; uma escola cujos profissionais não tinham tempo de discutir suas dificuldades de trabalho, não buscavam soluções coletivas para os problemas vivenciados, sendo que muitos situavam os problemas da escola nos alunos, em suas condições de vida, no sistema de ciclos, no governo, nas famílias, ou seja, reclamavam da ausência de condições ideais para darem suas aulas.

Num primeiro momento, com todos esses conflitos, tivemos a sensação de “falta de vida”, devido ao ambiente, às relações distantes entre professores, à falta de diálogo, a despreocupação com o pedagógico. Entretanto, aos poucos, especialmente quando adentramos para a sala de aula, fomos identificando e compreendendo o mundo fascinante e contraditório da vida escolar na Alvorecer.

O próprio nome (fictício) que atribuímos à escola deve-se a esse momento de descoberta de algo que pensávamos inexistir. O que queremos dizer é que, durante a pesquisa, a vida da escola mostrou-se para nós e revelou-se bastante dinâmica e cheia de conflitos.

Quando começamos a observar o cotidiano da escola, no final de 2003 e início de 2004, o sistema escolar de Minas Gerais estava passando, naquele momento, por mais uma reforma imposta pelo atual governo por meio da resolução nº 430. Neste documento, instituiu-se o ensino fundamental de nove anos nas escolas públicas estaduais. Vivenciamos o momento em que o decreto chegou e a reação da escola diante de mais uma imposição.

Foram momentos conflituosos, porque a escola tinha que cumprir a determinação legal, ou seja, deveria matricular alunos de seis anos de idade, porém não tinha espaço físico para receber essas crianças. Diante desse impasse, a escola, com os recursos que tinha naquele momento, criou uma solução para receber tais crianças e cumprir a lei. Pediram emprestadas, a uma igreja católica, que se localiza ao lado, duas salas para funcionar como anexo.

A escola criou tal solução, mas com ela vieram inúmeros problemas, e o mais grave, além das péssimas condições físicas das salas, que eram pequenas com teto baixo e muito quente, com a pintura suja e as carteiras velhas, sua localização também, era totalmente inadequada, ficavam no pátio da igreja onde também funcionava um depósito e uma oficina de reciclagem de material. O cheiro e a limpeza do local, também eram totalmente inadequados para o funcionamento das salas de aula. Diante das dificuldades e limitações da escola, percebemos como é atingida pelas propostas do atual governo. Acreditamos que cada escola se apropria dessas mudanças, em seu cotidiano, de maneira singular. Essa singularidade, formas diferentes e únicas de organizar, pensar, criar, o modo de ser e viver da instituição constitui a cultura escolar que se mostra como um processo dinâmico no qual estão presentes interesses diversificados dos sujeitos da escola. Para nós, a escola Alvorecer apresentou um modo singular de viver as mudanças contemporâneas, o que se relaciona à sua vida, à sua cultura, anterior a tais mudanças.

Para ter maior compreensão sobre os aspectos da cultura escolar, buscamos uma aproximação com o pensamento de Vinão Frago (2001). Para esse autor, o conceito de cultura escolar pode ser entendido como:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer e pensar, mentalidades y comportamientos- sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan (p.29)

Essa concepção de cultura escolar põe em destaque o conjunto das características do modo de ser e viver tipicamente escolar, envolvendo a dimensão do cotidiano, os sentidos e os significados das práticas do universo escolar. Vinão Frago (2001) parte dessa concepção de cultura, para discutir a dificuldade das reformas educacionais em adentrar nas práticas e rotinas, enfim, na vida cotidiana escolar. Nesse sentido, o autor mostra que o conceito de cultura escolar foi elaborado para:

... explicar o entender el relativo fracaso de las reformas educativas a partir del enfrentamiento, diferencias y divorcio existente entre la cultura de los reformadores y gestores de la administración educativa y la de los profesores y maestros. Las reformas serían lanzadas, una tras otra, por los reformadores y gestores del sistema educativo respondiendo a sus intereses, enfoques e información, y (re) adaptadas, interpretadas, transformadas, asimiladas o rechazadas por los profesores y maestros desde su propia cultura, mentalidad, intereses y prácticas (p.30)

Para esse autor, o conceito de cultura escolar ajuda a compreender o relativo fracasso das reformas educacionais. A escola tem um modo próprio de vivenciar os impactos das reformas, os interesses, as necessidades, e as perspectivas da cultura dos reformadores são divergentes da cultura escolar. Nesse sentido, explica-se a dificuldade de aproximação entre a proposta de reforma e a cultura da escola.

Entendemos que apreender os aspectos da cultura escolar que lhe conferem determinada singularidade é importante para entendermos o cotidiano da sala de aula. Na presente pesquisa, buscou-se aprofundar nos aspectos da cultura escolar para compreendermos a relação entre o processo de ensinar-aprender e não-aprender e a prática docente no cotidiano de uma escola organizada em ciclos. Tal relação foi tecida por meio de nossas reflexões sobre os movimentos, as atitudes e os acontecimentos da escola.

Não podemos ignorar a complexidade da cultura escolar, em que os diferentes sujeitos que se encontram nesse espaço-tempo participam de uma multiplicidade de redes de convivência, nas quais vão se formando múltiplas subjetividades que os fazem diferentes a cada dia.

Podemos afirmar, assim, que a cultura escolar está vinculada à formação de subjetividade. Como já discutimos antes, na segunda parte deste trabalho, compreender o conceito de subjetividade é importante para entender o modo particular e especial de organização da escola, as relações pessoais que se estruturam no seu interior e o processo de ensino-aprendizagem que é permeado pela subjetividade.

Acreditamos que a subjetividade é produzida nas relações sociais, mais especificamente, no movimento cultural. A cultura produz, articula e, ao mesmo tempo, sofre influências da subjetividade. Nesse sentido, considerar que a escola possui uma cultura, singular, significa dizer que ela produz subjetividade e, ao mesmo tempo, sofre influência dela.

Para González Rey (2001), o social e o individual são dois momentos do processo de constituição da subjetividade, havendo, entre esses momentos, uma integração simultânea. Reportando-nos, novamente, a esse autor podemos entender que:

... os processos de subjetividade social e individual não mantêm uma relação de externalidade, mas se expressam como momentos contraditórios que se

integram de forma tensa na constituição complexa da subjetividade humana, que é inseparável da condição social do homem (...) temos de ter clareza em todo o momento em que a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente (p. 206).

A subjetividade constitui-se, portanto, a partir de interações sociais que se estabelecem entre as pessoas, por isso, um estudo sobre o ensinar-aprender numa escola organizada em ciclos, não pode deixar de considerar a subjetividade social da escola, a cultura escolar e os diversos sujeitos que participam diretamente da construção do dia-a-dia da escola.

Assim como Cunha (2000), acreditamos que:

... a produção do professor no dia-a-dia da sala de aula está diretamente ligada à subjetividade da escola. Enquanto não levamos em consideração os significados e as configurações particulares que se fazem presentes no cotidiano da escola, não podemos apreender os sentidos particulares do trabalho de cada profissional da escola, principalmente do professor. Sem levarmos em conta as configurações subjetivas que se articulam na escola, torna-se fácil julgar o professor de forma simplista, em termos de certo e errado apenas. O maior desafio que se apresenta, nesse caso, é entender pensamentos, sentimentos e ações, enfim, o fazer do professor, a partir do próprio sujeito; ou seja, o que se pretende é compreender como a realidade engendra pessoas e grupos (p.144).

Assim, poderíamos afirmar que, para entender a prática do professor e o processo de aprender e não aprender no cotidiano da sala de aula de uma escola organizada em ciclos, procuramos uma aproximação com a complexidade do universo particular da Escola Alvorecer. E falar de subjetividade de professores e da escola justifica-se em decorrência da necessidade de compreender a singularidade da cultura escolar que é constitutiva.

Sobre a subjetividade social, Cunha (2000) enfatiza que:

Podemos considerar, então, que encontramos a subjetividade social configurada em grupos e que ela corresponde a uma certa singularidade que cada grupo apresenta; o que se ressalta neste conceito é o entendimento de que grupos interpretam, significam as influências recebidas e que toda ação do grupo incorpora tais significações; ao mesmo tempo, tais significados interferem no processo de produção destes significados e das ações desenvolvidas (p. 146)

Dessa forma, nossa intenção, neste momento, é captar os sentidos, as ações, as dificuldades vividas, os valores que se confrontam, e também entender como essa organização singular da escola reflete-se no dia-a-dia do professor e no processo de aprender e não aprender de seus alunos. Para tanto, identificamos, na escola, movimentos e características particulares muito importantes dos sujeitos da escola, que nos permitem compreender um sentido particular, que articula a escola e influencia no trabalho da professora Helena e no aprendizado e não aprendizado de seus alunos.

Para apresentação e análise desses movimentos, utilizamos dados obtidos nas entrevistas que realizamos com docentes, o diretor, a supervisora e nas observações registradas em notas de campo. Nosso desafio é, pois, mostrar como encontramos sentido naquilo que, para um olhar comum, pareceria ininteligível ou sem importância.

2.2 - A cultura escolar e o sistema de ciclos de aprendizagem

Para visualizar melhor alguns movimentos singulares que emergiram na cultura escolar – produzida e reproduzida pelos sujeitos que dela fazem parte, apresentaremos dois acontecimentos que testemunhamos durante o tempo em que permanecemos na escola Alvorecer. Esses acontecimentos ajudam-nos a entender o clima da escola e como isto repercute na sala da professora Helena e nas relações estabelecidas com os alunos. Vejamos esses acontecimentos:

- **Os policiais na escola: cuidado ou violência?**

A sala da professora Helena, desde sua criação, sempre foi permeada por situações conflituosas, que envolviam brigas e agressões físicas entre alguns alunos. Nesses momentos conflituosos, a professora Helena parecia estar indiferente aos comportamentos e atitudes das crianças. Sem se preocupar com essas relações que se instalaram na sala de aula e que, a cada

dia, se tornavam mais freqüentes e mais intensas, a professora Helena recorreu à Supervisora da escola em busca de ajuda.

O pedido de ajuda ultrapassou os muros da escola e veio representado pela patrulha escolar. Os policiais adentraram o espaço da sala e, acostumados a lidar com outras situações sociais que, diferentemente das situações escolares, requerem a utilização de práticas não adequadas ao cotidiano da escola, dentro da sala de aula, frente aos alunos, enfatizaram que se as brigas não acabassem seus destinos seriam o “Juizado de Menor”. Assustadas, nesse momento, as crianças disseram que não haveria mais brigas dentro de sala de aula. Entretanto, isso não aconteceu. Novas brigas aconteceram no decorrer de todo o ano letivo e, como antes, a professora Helena permaneceu alheia a tais conflitos. Assim nos perguntamos: Será que os conflitos que emergem na sala de aula são problemas para policiais resolverem? Qual o papel do professor? Qual o papel da escola? O que levou a escola a agir dessa maneira? E as crianças? Quais as repercussões dessas práticas em suas vidas? Existem outras questões que poderiam ser levantadas, mas o mais importante é que presenciar esse acontecer fez-nos pensar que a escola e os professores estão sem recursos para lidar com os conflitos que atravessam o cotidiano escolar.

- **O dia das crianças: cinema para todos ? Alegria para poucos?**

Tradicionalmente, a semana do dia das crianças é esperada com entusiasmo e desejo de ter e viver momentos de alegrias. Participando das atividades da semana da criança realizadas pela escola Alvorecer, fomos surpreendidos por um acontecimento que negou a muitas crianças o direito de concretizar o principal momento de alegria proposto pela instituição. Esse momento seria a ida ao cinema – assistir o filme “Garfield” –, divulgado pela mídia e exibido no cinema da cidade. O que seria um grande acontecimento tornou-se, em decorrência, da organização da escola, um ato de exclusão de muitas crianças, pois a exigência para ir ao cinema era o pagamento de R\$4,00. Para alguns, essa quantia pode

parecer insignificante, mas precisamos lembrar que as crianças que estudam na escola Alvorecer não possuem condições financeiras para muitas atividades, dentre elas, as de lazer. Sem dinheiro para pagar a ida ao cinema, apenas quatro crianças – de um total de trinta da turma do 3º ano – foram assistir o filme. As outras 26 crianças ficaram em suas casas, pois já sabiam que não haveria aula no dia da ida ao cinema.

Relatar esse acontecimento faz-nos reviver e relembrar o que sentimos ao ver as crianças excluídas e negadas a viver um momento que, para muitas, seria a realização de um desejo: conhecer o cinema, fazer algo diferente daquilo que é produzido na escola.

Em síntese, os dois acontecimentos revelam uma face da escola que nem sempre é questionada. Uma face constituída por certa insensibilidade nos relacionamentos estabelecidos com criança. Característica que influenciou o modo como a professora Helena relacionou-se com seus alunos de forma indiferente e distante.

A nosso ver, esses acontecimentos ensinaram as crianças que elas não podem nada. Não podem ir ao cinema, não podem comemorar o dia das crianças, e são processos e atitudes que influenciam na aprendizagem deles, porque aprender é ser ativo, ter ação, é transformar, é captar o mundo, ver o mundo de forma diferente. Assim quando lhes tiram o direito de ver o diferente, o que acontece?

A Escola Alvorecer e os ciclos de aprendizagem

Começamos com a fala do Diretor da Escola:

A implementação do sistema de ciclos foi automática, veio de cima mesmo, ninguém participou, nem os diretores nem professores, apesar de terem participado de algumas reuniões, mas não tiveram como optar, porque segundo o pessoal da superintendência da época, a escola que não optasse pelo ciclo estaria deixando de receber alguns benefícios. Então veio de cima, uma maneira de ser obrigado a aceitar.

(Entrevista- 29/10/2004)

Essa fala do diretor veio ao encontro do que gostaríamos de abordar neste momento, ou seja, conhecer melhor como se configurou, na escola, o sistema de ciclos e a maneira como os professores e a escola vem recebendo as mudanças e as novidades apresentadas por mais uma imposição. Em outras palavras, questionamos: Como os professores lidam com essa proposta de mudança? O que mudou na escola Alvorecer, após a adoção do sistema de ciclos? É possível mudar algo na escola sem que os professores participem da proposta de mudança?

As palavras iniciais do Diretor Afonso informam-nos sobre como a proposta de ciclos foi implementada na escola. Afonso foi professor de matemática durante vinte anos de a escola Alvorecer e exerce o cargo de Diretor, conquistado por meio de eleição, há cinco anos. Ele vivenciou os conflitos, as contradições, a reação da escola, dos professores, e seus relatos colaboraram muito para termos uma visão geral do impacto da reforma de ciclos no cotidiano da escola e na vida do professor da escola Alvorecer

Podemos afirmar, conforme a fala do Diretor, que a implementação dos ciclos foi uma imposição que não levou em conta o pensamento, os desejos e as condições dos professores. Essa nova medida provocou mudanças na cultura da escola, e o que queremos mostrar é o modo próprio, como a Escola Alvorecer e seus professores vivenciaram, e vivenciam, a implementação dos ciclos, e como isso repercute no cotidiano da sala de aula da professora com a qual trabalhamos.

Para termos uma maior compreensão sobre como os acontecimentos foram se desdobrando, é preciso retroceder e contar brevemente como a proposta de ciclos de aprendizagem começou a ser estabelecida na escola.

A partir de 1998, a Escola Alvorecer, por meio da resolução 8086/97, reorganizou o sistema escolar e passou a organizar-se em dois ciclos que abrangeram todo o ensino

fundamental, o primeiro incluía os quatros primeiros anos, e o segundo, os quatros anos finais, com reprovação ao final de cada ciclo.

Logo em seguida, no ano de 2000, por meio da resolução 06/2000, a escola passou a organizar-se em três ciclos: ciclo básico (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries); ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries; e o ciclo avançado (antigas 7ª e 8ª séries), sendo a reprovação permitida no final de cada ciclo. Segundo o diretor, esse período foi marcado por muitos conflitos, principalmente com a Superintendência de Ensino:

Acaba que nesse período tivemos que estar aprovando todos os alunos. Tanto é que hoje nós temos alunos aqui na quinta série, na sexta série, que não sabem nem escrever o nome direito. Ele teve que ir sendo aprovado. Quando o aluno era retido aqui na escola, e o resultado ia para a Superintendência, ela não aceitava, eles sempre mencionavam que não podia reter o aluno, que tinha que mudar
(Entrevista em 29/10/2004).

O que Afonso nos relata tem uma importância muito grande, e nos faz constatar que os ciclos são uma medida para camuflar os índices de reprovação escolar. Ou seja, nesse período, de acordo com os documentos, o aluno poderia ser retido ao final de cada ciclo, mas, mesmo assim, a Superintendência não aceitava o resultado e pedia para a escola alterar os dados, em outras palavras, passar o aluno de ano. Quando questionado sobre a relação da implementação do sistema de ciclos com a alteração dos índices de repetência, o diretor afirma que:

Eu creio que os ciclos vieram para diminuir as taxas de repetência, porque se nós formos olhar a repetência, vamos ver que, às vezes, um mesmo aluno dá despesa para o Estado até doze anos, ao ponto que ele deveria dar oito, falando de primeira a oitava série. Nesse caso eu acho que o estado ganhou muito, porque teve condições de atender a uma maior demanda de alunos que estava chegando na escola, que é um problema também. Na nossa escola, seria um problema, por exemplo, nós temos três turmas de quarta série e temos três de terceira, como é progressão continuada, essas três turmas já vão encher essas três turmas de quarta. Se os alunos

ficassem retidos, onde eu iria colocá-los? Se eu não tenho sala e não posso abrir outra sala

(Entrevista em 29/10/2004).

Essas palavras levam-nos a crer que o diretor atribui a adoção do sistema de ciclos à necessidade econômica do estado para ver crescer uma educação em termos quantitativos. Ao mesmo tempo, dão-nos pistas de que a proposta é vivenciada pelos profissionais da escola como uma situação problemática, que gera dúvidas e desconhecimento sobre o trabalho que realizam na escola.

Em relação à aceitação da proposta, Afonso relata que:

Eu não aceitei muito bem, como até hoje eu não aceito (...), percebo, aqui na escola, que os professores também reagiram muito mal, não aceitaram não, protestaram muito, como até hoje ainda protestam.

(Entrevista 29/10/2004)

Afonso expressa não só o seu sentimento de insatisfação em relação à proposta de ciclos, mas também os dos professores da escola. Percebemos, durante nossa permanência na escola, que essa insatisfação dos professores com os ciclos é ainda mais forte, especialmente, em relação a ausência de reprovação.

Observamos que a Escola Alvorecer revelou peculiaridades em relação à proposta de ciclos, apresentando, por um lado, um distanciamento da proposta oficial e, por outro, a incorporação de alguns de seus princípios. Percebemos esse distanciamento, quando descobrimos que ainda existem muitas práticas docentes pautadas no sistema seriado de ensino. Como a nomenclatura, quando no dia-a-dia usa-se o termo série e não ciclos, a avaliação, que é fragmentada e baseada em provas e notas, os materiais didáticos utilizados nas aulas, livros, conteúdos e cartilhas, que são seguidos rigidamente.

Dentre os princípios incorporados, destacamos a não reprovação escolar, medida que, para o diretor e alguns professores, constitui-se em um grande obstáculo para o

desenvolvimento de um bom trabalho na escola. Percebemos que a não reprovação dos alunos é um dos fatores que mais incomoda os profissionais da escola organizada em ciclos, e é sobre isso que vamos refletir nesse momento. Para explicitar essa questão, apresentaremos abaixo a fala do diretor Afonso registrado em uma de nossas notas de campo:

(...) existem muitas coisas ruins que nos decepcionam na escola hoje, por exemplo, não se admite reprovar o aluno. No final do ano passado, tivemos retenção de alguns alunos na escola e a inspetora pediu para revermos essa situação. Acho isso um absurdo, sou contra. Desde que surgiu a progressão continuada, não sou a favor disso, **se¹³ eu fosse professor estaria trabalhando apenas em prol daquele aluno que quer aprender, e aquele que não quer eu passaria de ano, só que não teria compromisso com esse aluno,** chamaria o pai e falaria para o pai que seu filho vai passar porque o sistema não permite ser retido, porém deixaria bem claro que o aluno não tem condição. Temos que fazer isso, porque não vamos ficar nos matando, lutando contra um sistema e lutando com quem não quer nada.

(Nota de Campo 9- 05/02/2004)

A fala do diretor demonstra os problemas vivenciados na escola, causados, em grande medida, pela implementação do sistema de ciclos de aprendizagem. Revela-nos, também, que os profissionais da escola aceitam a proposta, mas trabalham somente em função dos que estão aprendendo e deixam de lado aquele que não consegue aprender, embora esse aluno também seja promovido para o ano seguinte, conforme determinações legais.

As professoras Rosália, Carmem e Sônia também manifestam suas opiniões quando questionadas sobre o que acham do sistema de ciclos. Nas palavras de Rosália, que atua na III fase do ciclo complementar de alfabetização, encontra o que se segue:

¹³ Grifos nossos

Com essa história de não ter nota e ir passando, as pessoas, as famílias, e os próprios alunos foram se acostumando e ficando cada vez mais preguiçosos (...). Eles ficam e não aprendem direito, e não interessam em fazer, sabe? Tem uma porção de menino que não está nem aí para responder nada, nem copiar, às vezes, eles querem. É porque não tem cobrança, ele vai passar, ele tem consciência que não precisa ler, escrever, saber para poder passar, ele não precisa de nota para poder passar, ele não precisa tirar dez para passar, sabendo ou não sabendo, eles passam.

(Entrevista 26/04/2004)

Carmem, professora da fase introdutória do ciclo inicial de alfabetização, relatou-nos que:

Os alunos, no ciclos, estão sabendo mais ou menos ler e escrever, sabem coisas mínimas. Aí o que acontece? Ele está mais ou menos e, mesmo assim, temos de aprovar, essa é a nossa realidade de hoje.

(Entrevista 28/04/2004)

A professora Sônia, que também atua na fase introdutória do ciclo inicial de alfabetização, manifestou-se da seguinte maneira:

Eu acho que o aluno, com os ciclos, perdeu o estímulo de estudar, o bom aluno caiu o desempenho e o fraco também se desinteressou, porque sabe que vai passar, por mais que você tente enganar o aluno dizendo que você vai reprovar, ele sabe que não vai acontecer isso.

(Entrevista 25/06/2004)

Como verificamos, as falas do diretor e das professoras aproximam-se, quando eles referem-se a essa relação direta entre sistemas de ciclos de aprendizagem, a ausência de reprovação e a perda de poder do professor na sala de aula, o que alterou sua relação com os alunos. Constatamos um processo de cristalização dessa visão, por parte desses profissionais em relação ao aprendizado e não aprendizado dos alunos. Para o diretor e as professoras, as crianças não aprendem porque sabem que serão aprovadas, mesmo se não dominarem os saberes exigidos como obrigatórios no processo de ensino-aprendizagem.

Como mostramos no capítulo I, há uma valorização nos documentos oficiais do aprendizado dos alunos nesse novo regime, mas, em contrapartida, verificamos que esse aprendizado parece ser algo muito difícil de garantir na realidade da Escola Alvorecer organizada pelo sistema de ciclos de aprendizagem.

A Professora Helena, embora não tenha vivenciado o impacto da proposta de ciclos na escola Alvorecer, baseada em experiências anteriores em outras escolas, comentou que:

Essa coisa de passar o aluno é mal interpretada, deveria ter alguém para recuperar o aluno, tirar ele da sala e trabalhar de outra maneira (...) no momento que os ciclos chegou, eu não gostei. Eu acho que o professor tem que avaliar o aluno, eu acho que o professor relaxou, não tem a preocupação e o rigor de avaliar o aluno. O professor foi deixando, e para dar certo, é igual ao que eu falei, tem que ter um professor paralelo (1º entrevista 31/03/2004).

Helena também demonstrou insatisfação com a implementação do sistema de ciclos. Ressalta que a questão da avaliação foi alterada e atingiu muito a prática do professor. Faz uma crítica em relação ao sistema, que não propicia suporte para o professor trabalhar com os alunos, e propõe uma solução, que seria a de um apoio externo de um professor recuperador. Nesse momento, as palavras de Helena lembram-nos uma das falas do Diretor Afonso quando declarou o seguinte:

Não foi dado suporte para o professor trabalhar, foi falado do professor recuperador e não foi colocado, se tivesse sido colocado o professor recuperador, seria outra vantagem. (Entrevista 29/10/2004)

Esses depoimentos mostram-nos um dos problemas que os sujeitos da escola enfrentam ao trabalhar com a proposta de ciclos, ou seja, o descaso das políticas públicas em garantir o atendimento das necessidades e dificuldades da escola. Por isso, é imprescindível voltar nosso olhar para as condições em que o sistema de ciclos foi implementado na Escola Alvorecer e, especialmente, prestar atenção em como os envolvidos nesse processo educativo foram-se sentindo diante das mudanças.

Questionado sobre, o que mudou na escola com a adoção do sistema de ciclos, o diretor expressou que:

Os ciclos mudaram muito a escola. O problema de aprendizagem se agravou mais. A gente nota que o nível de aprendizagem caiu. Mudou muito, porque os professores começaram a trabalhar nesse aspecto de saber que o aluno seria aprovado. O aluno, muitos deles, por mais que a gente tentou camuflar a situação para eles, mas eles chegavam para a gente e falavam que não precisavam preocupar em estudar porque de todo jeito, no final, ele ia ser aprovado. Então a gente nota que caiu muito, porque a maioria dos alunos passaram a não se preocupar com a aprendizagem. (Entrevista 29/10/2004)

Outra fala que foi ao encontro do que foi evidenciado anteriormente pelo Diretor, foi a da Supervisora Vera, que trabalha na Alvorecer há dois anos, aprovada no último concurso público da rede estadual. Além de exercer o cargo de Supervisora, Vera também é professora numa escola da rede municipal de Uberlândia no período da manhã. Já conta com 8 anos de atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental, e nos explicou o seguinte sobre as mudanças que percebeu com a implementação dos ciclos:

Acho que a principal questão da mudança é que devemos pensar na deturpação do ciclo, é falar que o menino não precisa estudar para passar, não precisa estudar que já passou, que não tem bomba, então, essa questão de falar que o ciclo está no Estado, e o Estado não presta porque não reprova, isso foi ruim, porque o menino não estuda realmente, porque ele sabe que vai. (Entrevista 23/10/2004)

De acordo com as condições nas quais a proposta de ciclos chegou à escola Alvorecer, o regime de ciclos está sendo compreendido pelos profissionais da escola como “agora passa todo mundo independente da aprendizagem”. Afonso, diretor da escola, afirmou que as mudanças na escola, causadas pelo novo regime de ciclos, trouxeram problemas em relação à aprendizagem dos alunos. Para ele, os ciclos agravaram os problemas de aprendizagem na escola, fazendo com que o aluno perdesse o interesse em aprender. A

supervisora, também, pensa que o sistema de ciclos impõe a idéia de que os alunos, não precisam mais estudar para passar de ano, porque sabem que vão ser aprovados.

Essas são afirmações problemáticas que merecem ser bem discutidas e aprofundadas no decorrer do trabalho. O diretor, a supervisora e as professoras, ao expressar suas opiniões, mencionaram aspectos negativos do regime de ciclos, dentre estes aspectos, gostaríamos de ressaltar os problemas de aprendizagem e o desinteresse dos alunos, como questões importantes que estão diretamente vinculadas ao nosso objeto de estudo. Então questionamos: O que mudou no processo de aprendizagem dos alunos com a implementação dos ciclos? Os alunos realmente demonstram desinteresse em aprender? Será que o sistema de ciclos agravou, como afirmam os profissionais da escola, os problemas de aprendizagem? Se isso aconteceu, qual o sentido dos ciclos na Escola Alvorecer? Por que a reforma não conseguiu atingir o cotidiano da sala de aula?

Uma das respostas que o nosso trabalho permite apresentar para esta última pergunta foi que os professores não foram consultados sobre as decisões tomadas pelo Estado. Essa reforma não considerou o professor como sujeito de seu saber e fazer, que para nós, exerce um papel central nas mudanças da escola.

O trabalho docente envolve muitos saberes, que não são destruídos por ações externas. Todas as falas mostram-nos que os professores atuam nos espaços e tempos escolares com um saber construído ao longo de suas vidas. Podemos dizer que, a cada nova proposta, a cada nova lei, o professor estrutura ou re/estrutura seus conceitos acerca do que se propõe, de acordo com seus saberes e fazeres. Dessa maneira, podemos afirmar que os professores pautam suas ações muito mais nos saberes e práticas compartilhadas e sedimentadas na escola, do que nas prescrições apresentadas pelas reformas.

2.3 - O tempo de trabalho do professor na Escola Alvorecer

Outra característica da Escola Alvorecer, que julgamos relevante discutir, é o tempo de trabalho do professor. De acordo com a proposta oficial do sistema de ciclos de aprendizagem, uma das dimensões mais importantes dessa proposta refere-se à mudança na organização do tempo da escola. Segundo essa proposta, os ciclos introduzem na organização escolar uma temporalidade que leva em conta o caráter processual do aprendizado, uma vez que este pressupõe um caráter extremamente subjetivo, no qual o ritmo do aluno deve ser respeitado.

Acreditamos que a dimensão subjetiva do tempo não diz respeito somente ao aluno, pensamos que o professor também organiza sua vida pessoal e profissional a partir desse tempo, que é subjetivo. Entretanto o cotidiano da escola revela-nos a existência de um grande paradoxo, à medida que o tempo do professor é o tempo do trabalho, maçante, pois precisam assinar o ponto todos os dias para que o seu dia de trabalho não seja cortado.

Na Escola Alvorecer, não se destina tempo para o aprendizado do professor: no preparo do material a ser utilizado nas aulas; inexistência de reuniões coletivas; discussões sobre a prática educativa; diálogo com os pais e a comunidade escolar; estudos que promovam o redimensionamento e a ampliação de seus saberes; interlocução com seus pares e com a equipe pedagógica (supervisora, diretor). No caso específico da supervisora, esta não disponibiliza tempo para colaborar com os professores e conversar sobre os problemas das salas de aulas, porque suas atividades abrangem o acompanhamento de doze salas, supervisionamento do recreio diário e resolução de questões administrativas.

A partir do ano de 2004, a organização do tempo do professor na escola sofreu algumas mudanças importantes. Dentre elas, podemos citar o caso das disciplinas Ensino Religioso e Educação Artística. Anteriormente, elas eram ministradas por outros professores e passaram a ser de responsabilidade do professor regente. Desse modo, os horários de aulas de

ensino religioso e educação artística, que eram destinados a módulos dos professores, momentos disponíveis para o professor elaborar suas atividades de ensino e realizar outras atividades que revertissem para o seu trabalho, foram excluídos. No ano de 2004, o professor possuía apenas cinquenta minutos por semana para o desenvolvimento de atividades extra-sala. Lembramos que esses cinquenta minutos correspondem ao horário de Educação Física, disciplina oferecida aos alunos uma vez por semana.

Uma vez que o tempo para o estudo do professor na escola Alvorecer é restrito, novas estratégias são constituídas pelos docentes para lidar com as necessidades, problemas e conflitos do cotidiano da sala de aula. Assim, alguns professores chegam mais cedo – antes do início das aulas – para preparar o material pedagógico; conversam com os pais durante as aulas; preparam material em casa, dentre outras estratégias.

Nessa perspectiva, verificamos que enquanto o sistema de ciclos de aprendizagem enfatiza, em especial, o tempo do aprender do aluno, o tempo do aprender do professor é secundarizado e, a nosso ver, as políticas públicas desconsideram a importância de garantir um tempo de aprendizado para o professor, o que é, para nós, um “elemento” essencial para o início da discussão sobre quaisquer mudanças que se queiram implementar na escola, principalmente, no processo de ensino-aprendizado.

3. Sujeitos da pesquisa

3.1 A professora Helena

Cada ano você aprende mais (...) se eu pegar uma turma dessa no ano que vem, eu já tenho um outro esquema para trabalhar bem diferente desse ano, bem mais rápido (...) esse ano para mim foi... Cada ano para mim é uma renovação, a vida não é fácil, mas eu sempre vejo a cada ano melhorando bastante, estou me renovando!. (Helena 2º entrevista 28/10/2004)

Esse trecho, retirado da última entrevista que realizamos com a professora Helena, revela que a aprendizagem docente é um processo que se dá todos os dias ao longo da vida do sujeito. Essa aprendizagem é configurada por uma complexa trama, que envolve dimensões que nem sempre são visíveis. Quando Helena declara: “se eu pegar uma turma dessa no ano que vem, eu já tenho um outro esquema para trabalhar bem diferente desse ano, bem mais rápido”, demonstra uma característica muito particular e determinante do seu trabalho com a turma e na sua relação com os alunos. Helena foi uma professora, como observamos durante todo o ano, muito preocupada com a técnica de ensinar, o que repercutiu numa relação, de certa maneira, distante e fria com os alunos.

Falar de Helena e compreendê-la, o que lhe impulsionava o agir e pensar foi, para nós, um desafio que nos manteve silentes por certo período, embora, durante todo o tempo, nos perguntássemos: Quem é a Professora Helena? Quais os caminhos que ela percorreu e que influenciaram o seu modo de estar e viver a profissão? Como seu processo de formação profissional interfere nos processos de ensino-aprendizado? Quais são as concepções e os sentimentos que permearam o trabalho que realizou? Por que o movimento de ensino-aprendizado é regido por determinadas concepções e não por outras? O que ela pensava sobre si mesma e sobre o trabalho que realizou?

Essas questões permearam fortemente nossa convivência no dia-a-dia da sala de aula, e a cada descoberta ou acontecimento, nosso desejo por compreender as questões anteriores intensificava-se. No decorrer da pesquisa, começamos a visualizar que nossa compreensão sobre Helena, sua prática e o processo de ensino-aprendizado, foi se produzindo à medida que fomos associando a prática da professora à sua história de vida e à singularidade da Escola Alvorecer.

Helena possui 52 anos, é divorciada e tem cinco filhos. Contou-nos que ser professora foi um sonho que sempre acalentou durante toda a vida. Antes de ingressar na

carreira docente, trabalhou como costureira e comerciante, porque o seu ex-marido possuía um supermercado. Coursou o magistério, num colégio de freiras no ano de 1987, em uma cidade do interior de Minas Gerais, e, em 1993, começou atuar como professora das séries iniciais do ensino fundamental. Leciona há 8 anos na rede pública estadual e há 3 anos na rede municipal de ensino de Uberlândia, ao todo, possui 11 anos de atuação docente.

Helena ingressou no curso de letras da Universidade federal de Uberlândia em 1994 e formou-se em 2001. Atualmente, leciona em dois períodos, sendo um período na rede municipal de ensino, para o pré-escolar, e o outro na rede estadual. Helena não possui especialização, e é contratada nos dois cargos em que leciona; situação que gera muitas preocupações e muita instabilidade, por ter de esperar o início do ano letivo para saber se conseguirá um trabalho. Além disso, Helena também relata algo que nos chamou atenção em relação ao professor contratado:

No estado, quase todo ano, porque eu sou contratada, eu pego sala ruim, e contratada só pega coisa ruim, eles não deixam sala boa para contratada a não ser que você pega uma substituição. (Entrevista 31/03/2004)

A fala de Helena demonstra como muitos professores contratados sentem-se, quando chegam à escola, no início do ano letivo. Observamos que o professor contratado faz poucas escolhas em relação ao seu trabalho, isso gera um desconforto nas relações entre professores e uma diferenciação muito visível no tratamento dispensado pela escola aos docentes.

Em função de nossa convivência com a escola, no início do ano letivo, a situação do professor contratado ficou clara para nós. Quando acompanhamos a formação das turmas, ficou evidente que os professores contratados ficavam com as salas que os efetivos não queriam, também não participavam de reuniões anteriores no início do ano letivo, por isso, quando chegavam à escola, já estava tudo definido, e as tarefas deles também já estavam

definidas, ou seja, ficavam com as turmas que sobravam. Tal fato gera uma situação muito desfavorável para o professor contratado, um professor que serve para atuar em qualquer turma, um professor que não é consultado nas decisões da escola, enfim, um professor que está de “passagem pela escola”, como nos diz a própria Helena. Sabemos que esse é um problema do sistema de governo, mas a escola e os professores, de fato, não fazem nada para mudar tal situação.

Helena demonstrou ser uma pessoa calma e esforçada ao realizar suas aulas. O que percebemos no seu trabalho é que ela, de certa maneira, atendeu, fielmente, ao que havia sido passado para ela pela supervisora, nesse caso, porta-voz do grupo da formação das turmas: mesmo sendo uma turma que já estava na escola há, pelo menos, três anos, a tarefa determinada à Helena foi de alfabetizar aqueles alunos que ainda não sabiam ler e escrever. A seguir, apresentaremos esses alunos de forma mais aprofundada.

3.2 - Os alunos da Professora Helena

A nossa escola é boa para aprender a ler e estudar (...) na escola a gente gosta de estudar, de Educação Física, do recreio e de brincar de carimbada. (Texto coletivo produzido em 25/10/2004)

Os alunos que constituíram a sala de Helena, eram crianças tidas como alunos-problemas da escola, alunos que apesar de possuírem três (3) anos de escolaridade, ainda não estavam alfabetizados. Nosso objetivo, com essa apresentação, é procurar compreender quem era essa turma considerada “fraca”, que ninguém queria por que não sabiam ler e escrever o que se acreditava que deveriam saber. Percebemos que as crianças dessa turma, apresentaram algumas peculiaridades que merecem ser levadas em consideração.

As questões da idade e da história escolar anterior foram os primeiros dados com os quais trabalhamos. A idade esperada para iniciar a série cursada era de nove anos. Dezesseis

alunos estavam de acordo com a expectativa, mas quase metade da turma, quatorze alunos, demonstraram características distintas, pois estavam com dez, onze e doze anos de idade. O quadro abaixo ajuda-nos a visualizar melhor a situação escolar desses alunos.

QUADRO I: ALUNOS MATRICULADOS NO INÍCIO DO ANO LETIVO DE 2004 NA TURMA DA PROFESSORA HELENA, FASE III DO CICLO COMPLEMENTAR DE ALFABETIZAÇÃO, DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL ALVORECER.

	Nome dos alunos	Idade atual	Ano de retenção em uma mesma série	Ano de abandono da escola	Idade em que iniciou os estudos escolares
01	Adriana	12	1999 / 2000 / 2003	-	-
02	Amanda	12	2000 / 2003	1999	-
03	Angélica	09	-	-	-
04	Beatriz	10	2003	-	-
05	Bruno	10	2003	-	-
06	Camila	10	-	-	08
07	Carolina	09	-	-	-
08	Eduardo	12	2000/2002 / 2003	-	-
09	Fábio	10	2001	-	-
10	Flávia	09	-	-	-
11	Geovane	09	-	-	-
12	Gustavo	09	-	-	-
13	Henrique	09	-	-	-
14	Jonas	10	2003	-	-
15	Junior	09	-	-	-
16	Lorena	09	-	-	-
17	Luciana	09	-	-	-
18	Marcela	10	2003	-	-
19	Marcio	09	-	-	-
20	Mariana	09	-	-	-
21	Mário	09	-	-	-
22	Maurício	09	-	-	-
23	Mônica	10	-	-	08
24	Patrícia	10	2003	-	-
25	Paulo	11	-	1999/2000	-
26	Poliana	09	-	-	-
27	Roberto	10	-	-	08
28	Rodrigo	11	2002	-	08
29	Sandra	09	-	-	-
30	Túlio	09	-	-	-

Fonte: Dados coletados com as crianças durante a realização da pesquisa

Essa turma foi formada, inicialmente, por trinta alunos, sendo quatorze meninas e dezesseis meninos que tinham de nove a doze anos de idade. Dentre estes, dezesseis eram alunos com a idade esperada para a escolaridade em que se encontravam, e quatorze com

idades maiores do que o esperado para o nível de escolaridade que estavam cursando. Deste total de quatorze, sete eram alunos que já haviam sido retidos pelo menos uma vez; uma (Amanda) teve duas retenções e houve o caso de dois alunos (Adriana e Eduardo) que ficaram retidos três vezes, dois abandonaram a escola pelo menos uma vez; e quatro entraram na escola com oito anos de idade.

Durante o ano letivo de 2004, seis alunos (Amanda, Carolina, Fábio, Gustavo, Marcela e Túlio) saíram da turma da Professora Helena por diversos motivos, transferência de escola, mudança de cidade, mudança para outra sala da escola. E, no mês de agosto, após o recesso de julho, entraram sete alunos novos na turma, com os quais não tivemos um contato mais próximo.

Durante todo o desenvolvimento do trabalho na sala da professora Helena, sentíamos um desejo muito forte de conversar com as crianças para compreender o que sentiam e o que pensavam a respeito da escola, da sala de aula, do aprendizado, do ensino e de si mesmas. Esse desejo acompanhou-nos durante muito tempo, e, no final do ano, em outubro de 2004, decidimos que seria imprescindível para a pesquisa ouvir o que as crianças tinham a nos dizer sobre as questões anteriormente levantadas e outras mais que surgissem.

Sendo assim, além de nossa participação e observação no cotidiano da sala de aula, realizamos com as crianças um trabalho que se desdobrou em dois momentos.

Num primeiro momento, desenvolvemos, com as crianças e com a Helena presente na sala de aula, um atividade de produção de texto coletivo. Inicialmente, solicitamos a ajuda da Professora, mas ela negou-se, afirmando não saber conduzir esse tipo de atividade e deu-nos muita liberdade para que o realizássemos. Começamos o desenvolvimento da atividade conversando com as crianças sobre o que desejávamos naquele momento, ou seja, que elas falassem o que achavam da escola, da professora, dos colegas e explicamos que tudo o que elas dissessem seria muito importante para nós, dessa maneira, sugerimos um título para

começar o texto (Nossa Escola) e, à medida que íamos escrevendo no quadro, o que as crianças nos falavam, elas registravam em uma folha de caderno, que, posteriormente, foi entregue à pesquisadora. Para a realização dessa atividade, seguimos um roteiro (Apêndice E) que resultou no seguinte texto:

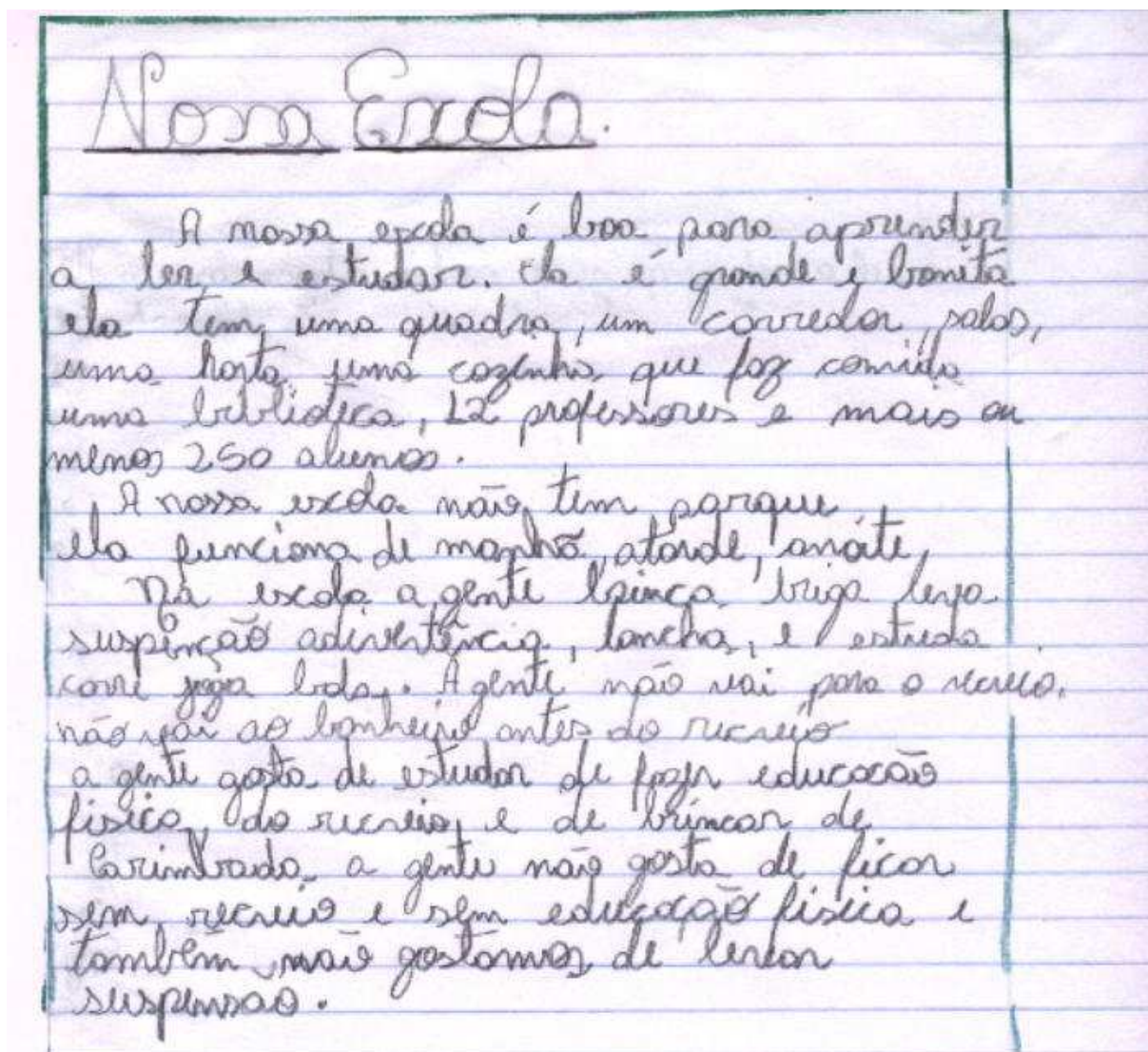


FIGURA 1- Texto produzido coletivamente na aula do dia 25/10/2004 e copiado no caderno pela aluna Patrícia.

Após a construção desse texto coletivo, realizamos um trabalho individual com quinze crianças. O critério de escolha dessas crianças baseou-se na indicação da Professora Helena sobre quatro alunos que se desenvolveram durante o ano e cinco alunos que não conseguiram desenvolver-se. Além dessas indicações, interessamo-nos por conversar,

também, com seis alunos que estavam repetindo o ano. Os alunos indicados pela Professora Helena como tendo se desenvolvido no ano foram: Henrique, Maurício, Paulo e Roberto; os alunos que ela considerou que não se desenvolveram foram: Luciana, Mônica, Lorena, Sandra e Paulo; e nós acrescentamos os seguintes alunos: Adriana, Beatriz, Bruno, Eduardo, Jonas e Patrícia.

Sendo assim, formulamos novamente um roteiro semi-estruturado de entrevista (Apêndice F) e pedimos permissão às famílias das crianças, para que pudéssemos ter encontros mais próximos com elas e para utilizar, em nossa pesquisa, o material produzido pelas crianças nesses encontros. Tal atividade consistiu, num primeiro momento, em conversar com as crianças sobre as questões do roteiro; posteriormente, pedimo-lhes que fizessem um texto com o tema: Eu na sala de aula, abordando as seguintes questões: Como eu sou na sala de aula? Como é a minha sala de aula? Como são os meus colegas? Como é a minha professora? De que eu gosto na sala de aula? De que eu não gosto na sala de aula?

Assim que as crianças terminavam de escrever, pedíamos para lerem o que haviam escrito, e foi essa leitura deles, gravada em áudio, que nos possibilitou apresentar, na análise dos dados, após cada figura que corresponde ao texto das crianças, a reconstrução do texto fundamentada na leitura que eles fizeram.

Entrar em contato as crianças, ouvir suas histórias, foi muito importante para obtermos uma visão geral do processo de ensino-aprendizado da Escola Alvorecer. Compreender o que as crianças pensam, sentem e falam, tem um significado muito grande, porque acreditamos que suas falas nos auxiliaram a conhecê-las e a entender melhor sua relação com a escola, com a sala de aula, com a professora e com o processo de ensino-aprendizado.

Os dados que apresentamos a seguir foram baseados nas entrevistas individuais, gravadas em áudio e depois transcritas, e forneceram-nos indícios que nos ajudaram a

entender melhor as configurações do aprendizado na sala de aula, como as crianças se viam, como viam os colegas, a turma, o trabalho da Professora Helena e o coletivo da escola.

QUADROII- O QUE OS ALUNOS PENSAM DA ESCOLA ALVORECER: DE QUE GOSTAM E DE QUE NÃO GOSTAM DA ESCOLA.

Nome dos alunos	O que você acha da escola	De que você gosta na escola	De que você não gosta na escola
Adriana	Ruim, por causa dos meninos que são bagunceiros.	Da professora.	Dos meninos bagunceiros.
Beatriz	Acho boa.	Eu gosto de ler e fazer dever.	Não gosto que os meninos brigam.
Bruno	Boa.	De tudo.	Não gosto de brigar.
Eduardo	Acho um pouco boa e um pouco ruim.	Gosto de estudar mas, gosto de brincar um pouco.	Não gosto da professora, ela é um pouco chata.
Henrique	Um pouco boa, a gente não pode fazer o que a gente quer.	Do recreio, da educação física e do futebol na hora do recreio.	Isso eu não vou falar não.
Jonas	Boa.	Dos professores, de brincar e da educação física.	Não gosto de brigar.
Lorena	Acho bom, porque ela serve os outros.	Dos professores e de escrever.	Dos meninos brigarem e deles me baterem.
Luciana	Boa, porque ela dá livro e lanche.	Gosto de ler.	Eu não gosto de ficar brigando.
Maurício	A supervisora é ruim, mas a escola é boa.	Gosto da educação física e de fazer cópia.	Da supervisora.
Mônica	Bom, porque a gente aprende.	Gosto de estudar, de escrever e de brincar no recreio.	Não gosto de briga.
Patrícia	É boa porque ela ensina a gente a ler e escrever.	Gosto do recreio e de ler livros	De brigar.
Paulo	Boa.	De tudo.	De brigar.
Roberto	Boa, porque aqui a gente aprende mais.	De estudar e fazer educação física.	De levar suspensão e de brigar.
Rodrigo	Boa, porque ela tem espaço, tem quadra.	De ler e estudar.	Não gosto de fazer para casa.
Sandra	Boa.	Dos colegas, da tia que ensina a gente e de brincar no recreio.	Que me batem.

Fonte: Entrevista realizada com as crianças em 27/10/2004

As falas das crianças, representadas nesse quadro, evidenciam o que elas pensavam da escola, mostrando-nos suas relações com esse ambiente que produz o aprender e o não aprender. As respostas da maioria das crianças apontam que a Escola para elas é um lugar bom onde aprendem, lancham, brincam na quadra, um local que oferece alimentação, livros, onde podem brincar com os colegas e se divertirem. Apenas uma aluna (Adriana) diz não gostar da Escola por ter meninos bagunceiros, questão que sempre nos chamou atenção na

sala de aula pelo fato de as crianças brigarem muito entre si, e a Adriana demonstra que se sente muito incomodada com esse fato ao ponto de achar a Escola chata.

O quadro acima também nos revela algumas características subjetivas das crianças, quando muitas afirmam que o que mais gostam na escola é de brincar, da Educação Física, do recreio, ou seja, os poucos momentos em que, na escola, sentem muito prazer. O gostar da Escola está relacionado a momento de diversão, e o que mais nos inquieta é que essas crianças ao longo do ano de 2004 tiveram poucos momentos de diversão. A Educação Física era dada em uma aula de cinquenta minutos uma vez na semana, sendo que algumas dessas aulas foram desenvolvidas em sala com atividades de desenho. Muitas vezes, as crianças foram deixadas sem recreio para puni-las pelas brigas constantes na sala de aula. Nessas ocasiões, elas só poderiam buscar o lanche e voltar para a sala de aula. Então, mesmo com tão pouco tempo para brincar, muitas afirmam que esse é o tempo que mais gostam na escola.

Quando as crianças dizem sobre o que não gostam na escola, observamos que onze delas relatam que não gostam de brigar. Trata-se de um número muito significativo que devemos levar em consideração para pensar essa questão no processo de ensinar e aprender. Levando em conta que essa foi uma turma em que as brigas eram freqüentes, por isso, questionamos: Por que eles brigam mesmo falando que não gostam de brigar?

Explorar essa questão das brigas, da violência na sala de aula da professora Helena é importante, porque percebemos que as brigas acabam tendo um sentido para as crianças. Essas situações de brigas entre os alunos sempre nos incomodou bastante no decorrer da pesquisa, porquanto as tomamos como manifestações de violência. Por outro lado, sempre nos questionávamos: Por que a professora Helena não intervinha nas brigas? Por que aquelas relações entre as crianças não a incomodavam? A professora Helena sempre agiu com muita naturalidade, próxima do desinteresse, frente às brigas na sala de aula, e nunca tomou essa questão como indícios de algo que influencia no aprendizado das crianças. Para nós essas

relações que as crianças estabeleceram entre si na sala de aula são algo que está relacionado com o processo de aprender e não aprender das crianças.

Durante toda a nossa convivência na sala de aula, esforçávamo-nos para compreender as situações de briga, para nós, manifestação de violência entre as crianças. Fomos compreendendo que as brigas, os palavrões têm outro sentido na vida das crianças, ou seja, vimos que o fato de xingarem e brigarem não as impede de conversar entre si e serem amigas no dia seguinte. Nesse sentido, as brigas não causavam inimizades em sala de aula, embora, quase sempre, envolvessem violência de atos e principalmente verbal.

Isso nos faz pensar que está ocorrendo um processo de naturalização da violência, ou seja, as crianças, a professora e a escola, em geral, tratam essas questões, que ocorrem diariamente, como algo fora de seus interesses ou de seus poderes de atuação ou, até mesmo, fora de suas responsabilidades, pois se trata de algo comum na Escola Alvorecer.

QUADRO III- OS ALUNOS NO ANO DE 2004: DE QUE GOSTAM NA SALA DE AULA, O QUE PENSAM DOS COLEGAS E DE SUA PROFESSORA

Nome dos alunos	O que você achou desse ano	O que você gosta de fazer na sala de aula	O que você acha de seus colegas	O que você acha da professora
Adriana	Foi bom.	De escrever.	São muito bagunceiros.	Ela é boa, explica os "trem" direito.
Beatriz	Bom. Porque deu livro pra gente.	Aprender a ler e escrever direito.	Bom.	Legal, ela ensina a ler e escrever.
Bruno	Bom, porque a gente estuda.	Gosto de fazer dever.	Só o Maurício, o Rodrigo e o Roberto que eu não gosto.	Boa, porque faz a gente aprender.
Eduardo	Eu achei bom.	Gosto de ficar conversando e de matemática.	Eu acho uns bons e outros ruins.	Chata, quando a gente erra ela fica brava toda hora.
Henrique	Bom.	Gosto de desenhar e de copiar cópia.	Bom, menos as meninas.	Ela é meio chata, mas é boa.
Jonas	Bom, porque eu aprendi.	Ler e colorir.	Alguns bons, porque tem uns caçador de encrenca.	Boa, porque ensina a gente.
Lorena	Foi bom.	Gosto de escrever e de aprender a ler.	Acho bom, porque alguns não me batem.	Ela é boa, ela ajuda a aprender a ler.
Luciana	Bom, porque eu gostei de estudar.	Estudar, escrever e ler.	Um pouco é bom.	Boa.
Maurício	Achei bom.	Gosto de fazer dever.	Bons, outros ruins.	Boa.
Mônica	Bom, porque a escola está boa.	De escrever e de ler.	Bons.	Boa, ela ensina e ajuda a fazer dever.

Patrícia	Achei bom, porque aprendi a ler e escrever.	De estudar e às vezes gosto de conversar.	Eu acho bom.	Ela é boa, ela deixa de vez em quando ir para o recreio.
Paulo	Bom, porque estou aprendendo a ler.	De escrever.	Bom.	Boa.
Roberto	Bom.	De estudar matemática.	Uns bons, outros ruins.	Boa, porque ela ensina.
Rodrigo	Bom, por causa das tarefas.	Desenhar e colorir.	Alguns eu acho bons, outros ruins.	Boa, porque ela faz tarefa.
Sandra	Achei bom. Aqui tem amigos.	Gosto de fazer dever, fazer cópia e copiar.	Bons, gosto de meus amigos	Boa, porque ela ajuda a gente.

Fonte: Entrevista realizada com as crianças em 27/10/2004

Com base no quadro anterior, percebemos como as crianças sentiram-se na sala de aula no decorrer do ano e o que permeava suas relações entre os colegas e a professora. Todas disseram que o ano foi bom porque estavam aprendendo, isso demonstra que, apesar de todas as dificuldades que vêm enfrentando em suas vidas escolares, eles acreditam que a sala de aula é um bom lugar para aprender. Tanto que sete crianças relacionavam o fato do ano ter sido bom com a aprendizagem, acreditando que estão aprendendo o que a professora Helena estava ensinando.

Quando questionados sobre o que gostam de fazer na sala de aula, suas falas mostram-nos como interpretavam as ações da Professora Helena e sua prática de ensinar. As respostas das crianças vão ao encontro do que a professora faz em sala de aula, ou seja, a maioria respondeu que gosta de escrever direito, de fazer dever, fazer conta, fazer cópia, dever nas folhas. Práticas que são constantes no dia-a-dia da sala de aula. Isso nos dá pistas, e possibilita-nos ter uma visão mais geral do que é para Helena ensinar e o que significa para as crianças aprender. Então, podemos observar que, muitas vezes, as crianças apropriam-se do discurso e do fazer da Professora. Apenas três crianças manifestaram-se de forma diferente, respondendo que gostam de fazer outras coisas como desenhar, colorir e conversar, algo que não é muito freqüente na prática da Helena.

De acordo com o quadro anterior, também percebemos que as relações da sala de aula são permeadas de conflitos entre as crianças. Mais uma vez, a questão da violência entra

em cena nas relações entre os alunos, pois quatorze crianças mencionarem a existência de amigos bons e ruins, dualidade existente pela questão das brigas. Notamos durante a realização da pesquisa, que esse quadro confirma, mais uma vez, que as relações entre os alunos não foi alvo de atenção no trabalho da professora Helena, pois, normalmente, as situações de brigas eram resolvidas pelos próprios alunos sem a interferência da professora. Apenas o Henrique mencionou não gostar das meninas, o que demonstra a presença do conflito entre gêneros nas relações entre as crianças.

A relação professor-aluno também é abordada nesse quadro, e acreditamos que entender a relação entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem é muito importante para compreendermos a constituição do aprender e do não-aprender. Nesse momento, as falas das crianças revelam-nos aspectos fundamentais, que nos permitem entender essa relação.

Das quinze crianças entrevistadas, doze declararam que a Professora Helena é boa. E suas explicações são pautadas no modo como a Helena realizava seu trabalho de ensinar, ou seja, acham a Professora “boa” porque: “ela faz tarefa, ela ensina, ajuda e ensina a fazer dever, ajuda a ler e escrever, explica os trem direito”, todas essas tarefas estão relacionadas ao fazer da professora. Apenas três crianças apresentaram respostas diferentes, dois disseram que a professora Helena é chata, embora um destes alunos tenha afirmado que ela é boa e chata. E a outra aluna, Patrícia, explicou também, que a professora é boa, mas não relacionou essa característica ao modo como ensina e, sim, ao fato de deixá-los, de vez em quando, irem para o recreio.

Assim, percebemos, nas falas das crianças, também um distanciamento da Professora, pois descrevem-na apenas pelo que faz, não lhe atribuem outras características, e isso acontece porque Helena sempre foi muito distante das crianças. Parece-nos que ela não

conhece os alunos, e os alunos também não a conhece, não vimos afetividade e emoção em suas falas, quando se referem à Professora Helena.

QUADRO IV- SOBRE O QUE OS ALUNOS GOSTAM DE LER E O QUE PENSAM SOBRE ESTUDAR E APRENDER NA ESCOLA ALVORECER

Nome dos alunos	O que você gosta de ler	Para que serve aprender a ler	Porque a gente estuda na escola.
Adriana	Gosto de ler livros dos três porquinhos e da Cinderela.	É para a gente arrumar um serviço "bão".	Para aprender a ler e escrever.
Beatriz	Gosto de ler palavra e texto.	A gente aprende a ler, para ficar inteligente.	Para aprender a ler e escrever.
Bruno	Gosto de ler o que eu dou conta, pouca coisa, bala, palavras assim.	Para andar de ônibus tranquilo e para a gente ler tudo que a gente quiser.	Para aprender a escrever.
Eduardo	Eu sei ler mais ou menos.	Quero aprender a ler e escrever, porque eu sei um pouco.	Para aprender.
Henrique	Eu gosto de ler mas, eu não sei.	Para estudar, crescer e ficar bom.	Para aprender e ficar bom.
Jonas	Gosto de ler.	Para arrumar um emprego bão.	Para aprender.
Lorena	Eu ainda não sei ler muito.	Para trabalhar.	Para aprender a ler.
Luciana	De vez em quando eu sei ler, gosto de ler o A, B, C.	Para estudar.	Para aprender a ler e passar de ano.
Maurício	Mais ou menos, tem vez.	Para ganhar uma vida nova.	Para ficar inteligente.
Mônica	Eu gosto de ler mas, eu não sei, às vezes a tia passa o alfabeto, aí eu faço.	Para aprender né.	Para aprender a estudar.
Patrícia	Gosto de ler livro do chapeuzinho vermelho e da bela adormecida.	Para aprender fazer tarefa.	Para aprender a ler e escrever.
Paulo	Gosto de ler.	Eu não sei.	Para aprender.
Roberto	Gosto de ler as palavras que a professora passa.	Eu não sei.	Para aprender a ler e escrever.
Rodrigo	Gosto de ler tarefa.	Para ler as letras	Para ler.
Sandra	Gosto de ler, eu quero aprender a ler, porque eu sei ler macaco, bico, bule.	Para a gente ajudar as pessoas a ler.	Para ajudar a gente e para aprender a ler e escrever.

Fonte: Entrevista realizada com as crianças em 27/10/2004

Saber o que as crianças pensam sobre a leitura e escrita, suas preferências e gostos, foi importante para conhecer e relacionar essas questões com o processo de aprendizado que vivenciam em sala de aula. A maioria das crianças mostrou suas preferências e práticas de leitura adquiridas somente no âmbito da sala de aula. Isso nos leva a pensar que o universo de aquisição de leitura e escrita está restrito à Escola. As respostas de cinco crianças chamaram nossa atenção, nesse momento, por demonstrar suas dificuldades em relação à leitura. O

Maurício e o Eduardo admitem que sabem ler mais ou menos. Já o Henrique, a Lorena, a Luciana e a Mônica declararam que gostam de ler, mas destacam que não sabem.

O quadro ainda apresenta outra informação valiosa para a compreensão do processo de construção de aprendizagem da leitura desses alunos, pois a maioria das respostas demonstram uma prática de leitura limitada com ênfase em palavras soltas, sem sentido, por exemplo, quando a aluna Luciana afirma que gosta de ler o “A, B, C”. Outro dado que nos chamou atenção é o fato de todas as crianças assegurarem que estão na escola para aprender, isso demonstra que a escola possui um sentido para elas, afirmações que contradizem as falas dos profissionais da escola, mostradas anteriormente, quando afirmavam que as crianças não sabem porque estão na escola e não querem aprender.

QUADRO V- O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O QUE APRENDEM NA ESCOLA, SOBRE A UTILIZAÇÃO DO SABER APROPRIADO NA ESCOLA E O QUE MAIS GOSTARAM DE APRENDER

Nomes dos alunos	Para que serve o que estudamos na escola	Onde você usa o que aprende na escola	O que você mais gostou de aprender esse ano
Adriana	Para aprender.	Quando eu arrumar um trabalho.	Eu aprendi mais foi a ler e fazer continhas.
Beatriz	Para não ficar burro.	dentro da sala.	Eu gosto de aprender.
Bruno	Para trabalhar no trabalho.	Na sala.	De fazer as provas.
Eduardo	Para depois arrumar um serviço bom.	Em casa e aqui na escola.	De aprender.
Henrique	Para Quando crescer, arrumar um emprego bem bom.	Eu não sei.	Dos livros e da matéria do Quadro.
Jonas	Para arrumar um bom emprego.	Em casa, quando eu estudo.	De ler.
Lorena	Eu não sei.	Eu não sei.	Aprendi a escrever mamãe e papai.
Luciana	Eu não sei.	Quando a tia manda fazer dever.	Gostei de ganhar livros.
Maurício	Não sei.	Eu não sei.	Não gostei de fazer dever no Quadro.
Mônica	Para ler, porque quando eu crescer eu vou trabalhar.	Aqui mesmo na escola.	Eu gostei da escola, da sala e dos alunos.
Patrícia	Para aprender o A-E-I-O-U e escrever mais direito as palavras.	Eu não sei.	De não jogar lixo na rua.
Paulo	Não sei.	Eu não sei.	Gostei de aprender a ler.
Roberto	Para Quando eu crescer eu trabalhar.	Eu não sei.	De fazer continhas de matemática.
Rodrigo	Eu não sei.	Para ler as placas no boteco.	De desenhar e colorir.
Sandra	Para ensinar as outras pessoas.	Na escola.	Das palavras que aprendi a ler e escrever.

Fonte: Entrevista realizada com as crianças em 27/10/2004

Por meio das respostas apresentadas pelas crianças nesse quadro, percebemos que, para seis crianças, o aprendizado representa uma possibilidade de conseguir um trabalho. Cinco crianças não tem dimensão para que serve o aprendizado escolar, apesar de possuírem mais de três anos de escolarização. As demais apresentaram respostas bastante singular de sua percepção acerca do aprender. É o caso de Patrícia, que restringe o aprendizado às vogais e a escrever “mais direito”, é o caso também de Sandra que diz que o que aprende serve para ensinar as outras pessoas e Beatriz que atribui a necessidade de aprendizado à inteligência, ou seja, “para não ficar burro”.

Uma das questões apresentadas nesse quadro objetivou perceber se as crianças faziam alguma relação do que aprendiam na escola com sua vida cotidiana. Seis crianças não souberam responder, ou seja, não conseguiram estabelecer relações do aprendizado escolar com outras necessidades fora da escola. Apenas duas crianças fizeram essa relação quando declararam que usam o que aprendem na escola “para ler as placas no boteco” (Rodrigo) e “Quando arrumar um trabalho” (Adriana). As demais restringiram-se à escola. Para nós, isso demonstra algo importante, mas pouco discutido nas escolas, a importância de relacionar o que se ensina na escola com a vida.

Esse quadro mostra-nos, também, um movimento particular das crianças do 3º ano F, quando oito alunos relatam que o que mais gostou, durante o ano, está relacionado ao desejo de aprender a ler e escrever. As demais crianças falaram que gostaram de aprender a fazer continhas, provas, da matéria do quadro, dos livros que receberam. Isso demonstra como as crianças perceberam o que lhes foi ensinado. De um modo geral, podemos afirmar que muitas crianças aprenderam o que a professora Helena conseguiu ensinar, o que se destaca na própria fala delas, como copiar do quadro, fazer continhas, fazer dever, de usar os livros, a leitura e escrita de algumas palavras.

Os comentários das crianças que apresentamos permitem que identifiquemos aspectos que correspondem à forma de ser dos alunos do 3º ano F e da professora Helena. Os alunos mostram-nos que gostam de muitas coisas: da escola, dos professores, de brincar, ler, escrever, estudar e aprender. Então, as crianças demonstram que possuem interesse pela escola e em aprender, situação que não se encontra com o pensamento dos professores que asseguram que os alunos perderam o interesse pela escola e que não aprendem. Nesse sentido, na próxima parte deste trabalho, procuraremos entender esse movimento, ou seja, o desconhecimento que os professores revelam dos alunos e como isso repercute no trabalho da Helena e no modo como se relaciona com os alunos.

Na análise que se segue, aprofundaremos sobre a história escolar de onze crianças, dentre as quinze com as quais trabalhamos individualmente, são os alunos indicados pela Professora Helena pelo fato de não terem apresentado um bom desempenho no ano letivo e os alunos repetentes que selecionamos. Acreditamos que essas crianças possam ajudar-nos a pensar, discutir, entender e apresentar nossas considerações sobre o processo de ensino-aprendizado na turma da professora Helena em 2004.

PARTE IV

O ENSINAR E O APRENDER NÃO - APRENDER DA TURMA DO 3º ANO F.

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo (...) Todo ser Humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano

Charlot

Inspiradas pelo pensamento de Charlot começamos a trilhar um caminho para alcançar nosso maior desafio nesse momento: analisar os processos de ensinar e aprender da leitura e escrita, a partir do cotidiano de uma sala de aula de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem. Entendemos que são muitas as maneiras de apropriar-se do mundo e que existem muitas coisas para aprender. A questão que esse autor coloca em debate é a do aprender como modo de apropriação do mundo, processo que pode ser compreendido mediante a relação com o saber, quando ele afirma que: “Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. (CHARLOT, 2000, p.68).

Nessa perspectiva, o autor mostra-nos “as figuras do aprender”, que são as formas sob as quais o saber e o aprender se apresentam para o aprendiz, assim, podemos afirmar que, no presente processo de análise, uma das “figuras do aprender” é a leitura e a escrita, e o que envolve a relação do professor e das crianças com estes objetos.

Charlot (2000) também contribui com nossa investigação, quando defende a idéia de que “não existe fracasso escolar, o que existe são histórias escolares que terminam mal” (p.16). Dessa maneira, propõe que devemos analisar essas histórias, e perguntar sobre “o que foi que aconteceu no que, e onde a atividade do professor e do aluno não funcionou, e não

procurar no aluno ou professor, aquilo que lhes falta, que não sabe fazer, “não é isso ou aquilo” (p.27).

Desse modo, propomo-nos, neste momento, a analisar, compreender e discutir histórias escolares que terminaram mal de acordo com os termos formulados por Charlot (2000). Nosso objetivo não é tentar achar culpados e, sim refletir sobre como essas histórias foram sendo construídas na sala de aula.

O universo do cotidiano escolar mostrou-nos que o processo de ensinar-aprender pode apresentar outras variações como: o ensinar e o não-aprender; o não-ensinar e o aprender; o não-ensinar e o não-aprender. Esses processos constituem-se no âmbito da sala de aula e articulam-se com outras dimensões do cotidiano da escola. Nessa perspectiva nossa análise desdobrar-se-á em dois momentos.

No primeiro momento, abordaremos a história do aprendizado de algumas crianças, utilizando, para tanto, as falas das professoras que lecionaram para essas crianças no ano de 2003 e as conversas com a atual Supervisora da Escola. Esses dados fornecem-nos elementos para entendermos como as professoras faziam o seu trabalho, concebiam as crianças e os processos de aprender e não-aprender e, também, ajudaram-nos a perceber como a turma da Professora Helena, foco de nossa pesquisa, foi montada. Associados a isso apresentamos as escritas e a compreensão da escrita dessas crianças, que expressam suas visões sobre quem são, do que gostam e não gostam na escola, o que aprenderam e não aprenderam na sala de aula.

No segundo e último momento, centraremos nosso olhar nos acontecimentos da sala de aula da professora Helena. Tais acontecimentos possibilitam-nos compreender importantes configurações dos processos de ensinar-aprender e principalmente de não-ensinar e não-aprender, de crianças durante um ano letivo. Em síntese, ressaltamos que teremos como fios

condutores, nesses dois momentos, as variações do processo de ensinar- aprender: o ensinar e o não-aprender; o não-ensinar e o aprender; o não-ensinar e o não-aprender.

1. O aprender e o não-aprender na perspectiva de professoras e alunos do 3º ano F.

Esta análise justifica-se, uma vez que, compreendemos que a história do aprendizado das crianças da sala da professora Helena não pode se restringir ao ano de 2004, pois a maioria das crianças que estudaram em sua turma já estão na escola há mais de três anos.

Acreditamos que compreender o que as professoras e a supervisora pensam sobre esses alunos, e o que eles pensam de si mesmos, é importante para discutirmos os movimentos do ensinar-aprender no cotidiano da sala de aula da professora Helena.

A partir de fevereiro de 2004, participamos, desde o primeiro dia de aula, de reuniões gerais da escola e específica do turno da tarde. Nesses encontros, discutia-se a organização da escola, constituição da grade horária, composição das turmas, distribuição de aula e os professores que ficariam responsáveis pelas turmas e disciplinas.

No caso específico do turno da tarde, a distribuição de turmas realizou-se de acordo com um critério estabelecido pela Superintendência Regional de Ensino. O critério diz respeito ao tempo de experiência profissional dos docentes na escola. Dessa forma, as professoras que atuavam há mais tempo na instituição optavam pelas turmas que desejavam.

Durante o processo de montagem das turmas, uma questão chamou-nos a atenção. Após as professoras escolherem as turmas que desejavam, “restou” sem professora, uma turma de crianças pertencentes a fase III do ciclo complementar de alfabetização (antiga 3ª série), que, segundo a Supervisora Vera e os docentes, ainda não havia sido alfabetizada, ou seja, tais crianças não haviam aprendido a ler e a escrever. Esse fato pareceu-nos importante, merecedor de nossa atenção, uma vez que essa turma constituiu-se, basicamente, de crianças

que haviam sido alunos daquelas professoras no ano anterior, mas que nenhuma das docentes quis tê-los na turma no ano de 2004. Tal acontecimento nos pareceu surpreendente e a preocupação das professoras com a montagem de turmas homogêneas exibida naquele processo contradizia um princípio básico da escola que se organiza em ciclos de aprendizagem, que é a formação de turmas heterogêneas com alunos em diferentes ritmos de desenvolvimento do aprendizado.

É importante ressaltar que essa montagem das turmas ocorreu, conforme os professores e a Supervisora, com o objetivo de oferecer estratégias para garantir o aprendizado das crianças, o que seria facilitado, segundo os docentes, pela reunião de alunos com o mesmo nível de aprendizado em uma única turma, entretanto, tal procedimento de seleção dos alunos demonstra que uma das dificuldades da escola em concretizar o sistema de ciclos é desenvolver um trabalho no interior da sala de aula, de modo que todos os alunos consigam aprender.

Segundo a Supervisora e algumas professoras, sem a reprovação de alunos, as turmas ficaram mais heterogêneas e isso dificultou o trabalho educativo. Dessa maneira, a saída encontrada pela escola foi a de organizar o que chamam de salas homogêneas para garantir o aprendizado das crianças, estratégia comum no regime seriado. Tal procedimento levou-nos a questionar, entre outras questões, o seguinte: Como as crianças são avaliadas para determinarem em quais salas ficarão? Quais são as dificuldades encontradas pelos professores nas salas heterogêneas? Como desdobramento das perguntas anteriores, cabe ainda indagar: O processo de ensino-aprendizado de salas homogêneas e heterogêneas seria diferente?

Essas questões produziram em nós o interesse de acompanhar essa turma que os professores evitam pegar ao longo do ano de 2004; para conhecer e analisar os processos de ensinar e (não ensinar), aprender e (não-aprender). Nessa perspectiva, em março desse mesmo

ano, iniciamos nosso trabalho nessa turma de III fase do ciclo complementar de alfabetização e encerramos nossas atividades em novembro de 2004.

Como explicamos anteriormente, todas as professoras (efetivas) da escola escolheram as turmas em que desejavam lecionar e, dentre elas, não houve quem estivesse disponível para atuar nessa turma considerada a mais fraca da escola. Assim, a direção abriu inscrições para a contratação de um profissional para trabalhar com essa turma. Desde fevereiro até março de 2004, essa turma esteve sob responsabilidade de quatro professoras, sendo que as três primeiras não permaneceram por diversos fatores: a primeira ficou três dias na sala e aposentou-se; a segunda ficou na turma dois dias e, por motivos desconhecidos, trocou-a por outra turma da escola que estava sem professora e, a terceira, que permaneceu mais de três semanas na turma, desistiu alegando estar cansada de trabalhar em três turnos. A quarta e última professora, que foi Helena, permaneceu com essa turma até o final do ano e compartilhou conosco o seu dia-a-dia.

No momento, em que a turma do 3º ano F formou-se, no final do ano de 2003, chamou-nos a atenção a participação de algumas professoras nesse processo. Interessamo-nos, num primeiro momento, pelas professoras do 3º ano que retiveram alguns alunos no final do ano, procedimento que a proposta oficial daquele ano permitia. Nosso intuito era entender porque tais alunos haviam sido reprovados e, além disso, porque estavam sendo destinados, em 2004, à turma considerada mais fraca da escola.

Naquele momento, buscamos dialogar também com uma professora que lecionou para um 2º ano e que teve nove de seus alunos indicados para a sala do 3º. Nosso interesse por essa professora justifica-se pelo fato de julgarmos necessário conhecer os motivos pelos quais tantos alunos foram enviados para essa sala considerada fraca. Interrogavamo-nos: Por que esses alunos foram indicados para o 3ª ano F que nenhum professor quis dar aula? O que eles aprenderam durante o tempo em que estiveram no 2ª ano?

Não temos a intenção, nesse momento, de criticar os discursos das professoras, mesmo porque acreditamos que elas tinham motivos para agir como tal, para pensar como pensavam e para falar do jeito que falavam; o importante aqui é compreender como tais falas podem influenciar no processo de ensinar e aprender.

As professoras que trabalhavam no 3^a ano em 2003 e que entrevistamos foram: Rosália, Carmem e Kelen. Sobre seus alunos, elas declararam:

O Bruno e a Beatriz na voz da professora Rosália foram apresentados assim:

O Bruno e a Beatriz nunca deram conta de fazer um “A” sozinhos. Ambos copiavam. Tudo que eu passava no quadro copiavam, o Bruno com a letra muito feia a Beatriz com a letrinha caprichozinha (...) o Bruno sempre faltou muito de aula, o Bruno foi um aluno muito faltoso (...) a Beatriz deve ter algum problema, eu não sei se é problema mental, se é problema psicológico, eu não sei. Ela tem um bloqueio, ela não sabe nada de matemática, nem de português, nem de nada, ela não aprendeu, mal aprendeu a somar dois mais dois, a fazer continha. Agora o Bruno é faltoso, sabe matemática, mas, o que ele não sabe é fazer problema, ele não lê para fazer o problema, mas, o Bruno na matemática é mais esperto do que a Beatriz. Eles aprenderam um pouco, aprenderam um pouquinho, só que é muito lenta a aprendizagem deles, eles deviam ter tido um acompanhamento especial desde a primeira série, desde a alfabetização.

(Entrevista - 26/04/2004)

Quando perguntamos a Bruno sobre o que gosta de ler, ele respondeu o seguinte:

“gosto de ler o que eu dou conta, pouca coisa, bala, palavras assim” . (entrevista 27/10/2004)

No momento em que solicitamos que os alunos escrevessem sobre quem eram eles, Bruno escreveu assim:

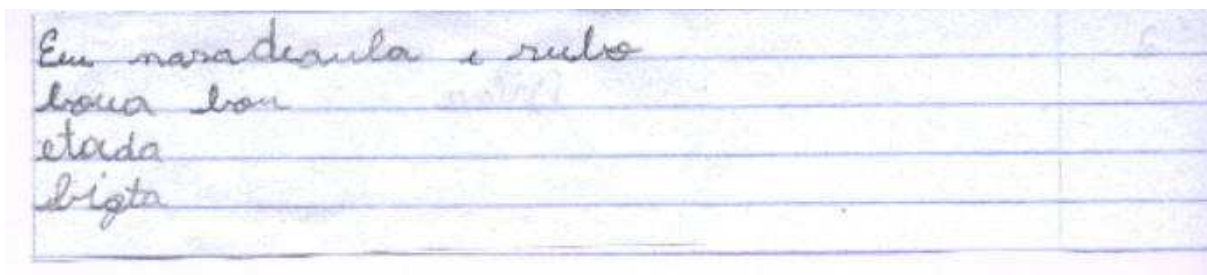


FIGURA 2- texto produzido pelo aluno Bruno no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula sou bom
A sala é boa e os colegas é bom

Gosto de estudar
Não gosto de briga

Bruno tem dez anos e estuda na escola Alvorecer há quatro, na sala de aula é uma criança tranqüila. Durante a nossa conversa, falou-nos que gosta de aprender a mexer em carros, e que ajuda muito o seu pai, que é mecânico. Apesar de possuir quatro anos de escolarização e apresentar dificuldades na leitura e na escrita, afirma que gosta de ler e estudar. O Bruno escreve palavras emendadas com trocas e acréscimos de letras, mas isso não quer dizer que apresenta uma “aprendizagem lenta” como informa a professora Rosália. Bruno pode aprender e mostra-nos que quer aprender, quando fala que acha a escola boa e que gosta de estudar.

Perguntamos à Beatriz sobre o que gosta de fazer na escola e na sala de aula, e ela disse que : **“Gosto de aprender, gosto de ler palavras e textos”**. (entrevista 27/10/2004)

Quando pedimos que escrevesse como ela era na sala de aula, escreveu assim:

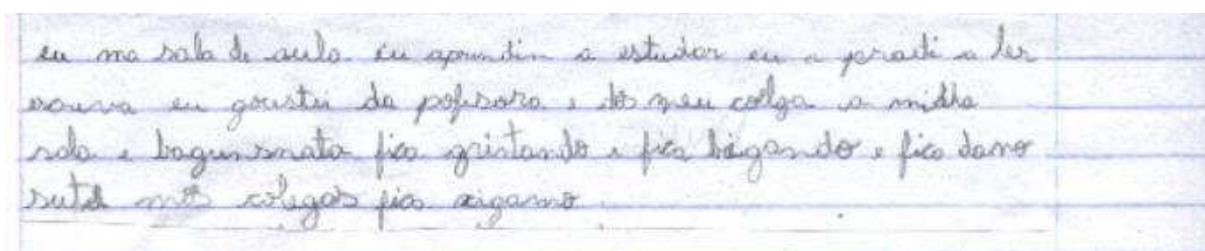


FIGURA 3- texto produzido pela aluna Beatriz no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula eu aprendi a estudar eu aprendi a ler
 escrever eu gostei da professora e dos meus colegas a minha
 sala é bagunceira fica gritando e fica brigando e fica dano
 chute nos colegas e fica xingando.

Beatriz também possui 10 anos e estuda na escola Alvorecer desde o primeiro ano, há quatro anos, é uma aluna alegre que sempre demonstrou interesse pelas atividades propostas em sala de aula, fazia tudo com muito capricho. Desde o início do ano, observamos que a Beatriz lia e escrevia muitas palavras sem dificuldades, como o texto produzido por ela demonstra, então, não conseguimos entender por que a professora pensa que ela tem “problemas” e “bloqueio” na aprendizagem, e afirma que a Beatriz “não sabe nada de matemática, nem de português nem de nada”, fato que a própria aluna mostra-nos que não é verdade, quando fala e demonstra que aprendeu a ler, a estudar e a escrever. Beatriz revelou por meio de nossa conversa e de seu texto, produzido com muita desenvoltura, que sabe muita coisa; embora troque e suprima algumas letras, sua escrita é espontânea, demonstra que gosta de aprender e que não apresenta nenhum problema de aprendizagem, porém, é preciso continuar a ensiná-la para superar o que ainda não aprendeu.

A professora Carmem deu aula para um 3º ano em 2003 e reprovou três alunos que também foram para o 3º F da professora Helena.

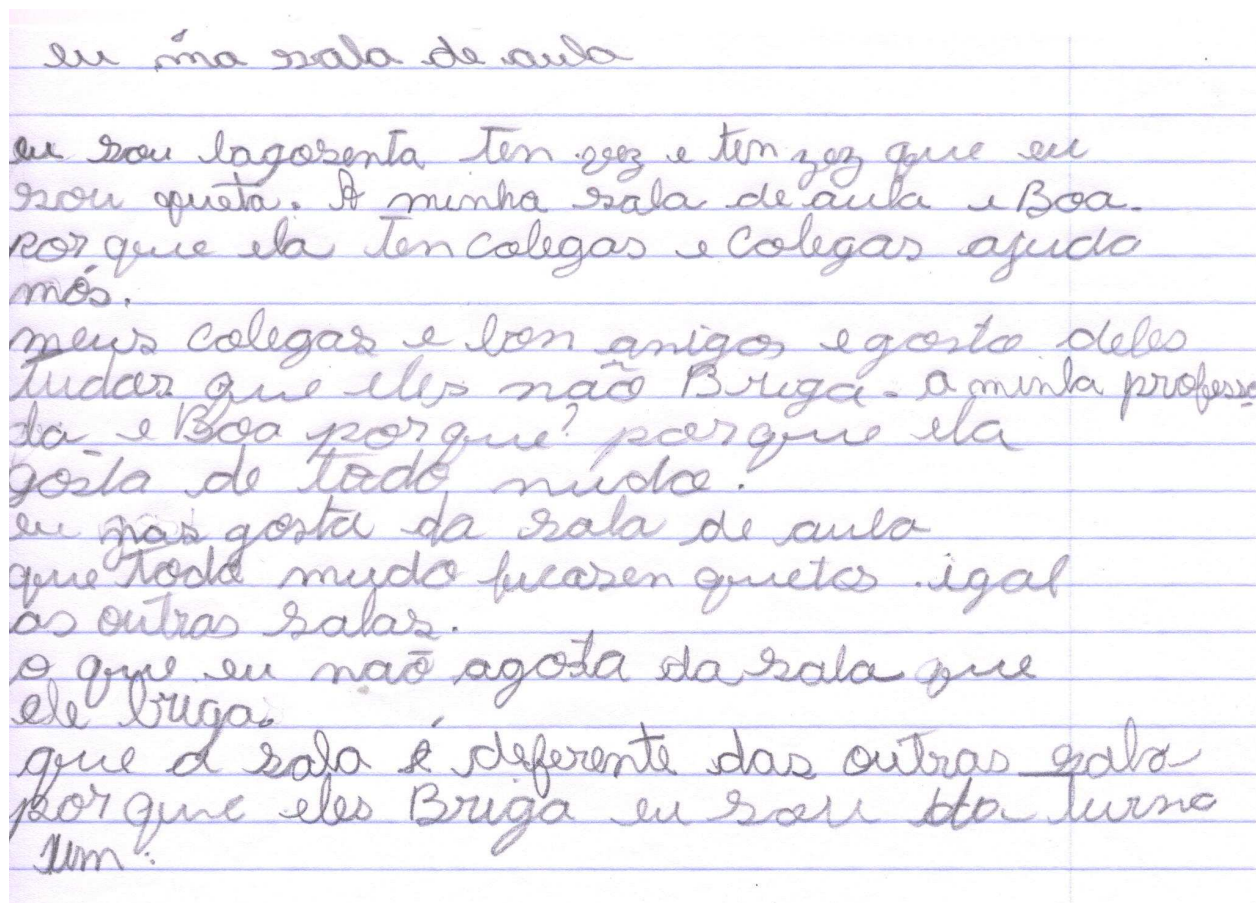
A Patrícia, o Eduardo e a Adriana, na voz da professora Carmem apareceram assim:

Todos esses alunos foram muito faltosos, faltaram muito durante o ano todo. Eles não tiveram desenvolvimento; até que a Patrícia ainda era melhor um pouquinho, tentava fazer alguma atividade, tinha muita dificuldade mais tentava alguma coisa. Agora o Eduardo não. Você não conseguia entender nada do que ele escrevia, ditado por exemplo. A Adriana eu acho que ela tem algum problema, só de bater o olho nela a gente percebe que não é uma criança normal, ela tem algum problema de aprendizagem. Eles não conseguiam ler, leitura, assim, eram crianças que tinham dificuldades até na escrita dos nomes, não conseguiam! A Adriana escrevia tudo fora da linha, sem coordenação motora boa. Eles não conseguiam ler e isso atrapalhou eles não irem para outra série.

(Entrevista - 28/04/2004).

No momento em que perguntamos à Patrícia o que gosta de aprender na escola, ela explicou: **“gosto de estudar, de aprender o A-E-I-O-U e escrever mais direito as palavras”**. (entrevista 27/10/2004)

Quando solicitamos para escrever como ela era na sala de aula, escreveu assim:



eu na sala de aula
 eu sou baguncenta. Tem vez e tem vez que eu
 sou quieta. A minha sala de aula é Boa.
 porque ela tem colegas e colegas ajuda
 nós.
 meus colegas é bom amigos e gosto deles
 todos que eles não Briga. A minha profes-
 sa é Boa porque? porque ela
 gosta de todo mundo.
 eu não gosto da sala de aula
 que todo mundo ficasse quietos igual
 as outras salas.
 o que eu não gosto da sala é que
 eles briga.
 que a sala é diferente das outras sala
 porque eles Briga eu sou da turma
 um.

FIGURA 4- texto produzido pela aluna Patrícia no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula

Eu sou baguncenta tem vez, e tem vez que eu
 sou quieta. A minha sala de aula é boa
 porque ela tem colegas e os colegas ajuda nós
 meus colegas é bom amigos, e eu gosto deles
 todos, não gosto que eles briga. A minha professora
 é boa porque ela
 gosta de todo mundo.
 eu não gosto da sala de aula
 queria que todo mundo ficasse quieto igual
 as outras salas
 o que eu não gosto na sala é que eles briga.
 que a sala é diferente das outras salas
 porque eles briga eu sou da turma um.

Não conseguimos entender, porque a Patrícia repetiu o 3º ano, e ainda foi para a sala da professora Helena, considerada uma sala de alunos que ainda não estavam alfabetizados. O modo de ser da aluna que a professora Carmem descreveu “que faltava muito de aula, que não teve um bom desenvolvimento, tinha dificuldade na escrita e não conseguia ler” não coincidiu com a aluna que conhecemos e com quem convivemos desde o início do ano letivo de 2004.

Sempre chamou-nos atenção o fato de ela saber ler e escrever, ou seja, de ser alfabetizada desde o início do ano e permanecer numa sala considerada, pela escola, de alunos não alfabetizados. Patrícia é uma criança esperta, muito comunicativa e que não falta muito de aula. Está na escola há quatro anos, escreve e lê com desenvoltura muitas palavras, sempre foi a aluna mais solicitada pela professora Helena para ler em voz alta na sala de aula. Sua escrita demonstra que, em alguns momentos, ela comete erros ortográficos, mas isso a distancia apenas um pouco da escrita convencional. É uma aluna alfabetizada, que compreende a representação da escrita e não apresenta nenhum problema ou dificuldade em aprender.

Quando perguntamos a Eduardo o que gostava de ler, ele respondeu que: **“ eu sei ler mais ou menos, quero aprender a ler e escrever, porque eu sei um pouco”** (entrevista 27/10/2004).

Sobre como ele era na sala de aula, escreveu o seguinte:

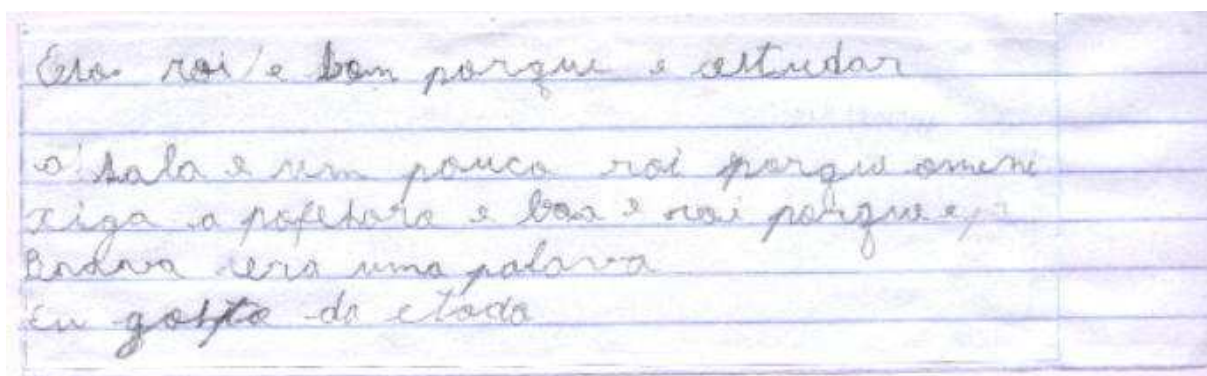


FIGURA 5- texto produzido pelo aluno Eduardo no encontro do dia 27/10/2004

Eu sou um pouco ruim porque não sei lê e bom porque quero estudar

A sala é um pouco ruim porque os meninos
xingam a professora ela é boa e ruim porque
fica brava quando erra uma palavra
Eu gosto de todos.

Eduardo tem doze anos e já repetiu de ano três vezes. A primeira foi em 2000 na 1ª série numa escola municipal, a segunda foi no ano de 2002 na segunda série da mesma escola, e a terceira foi em 2003, na Escola Alvorecer, onde repetiu o 3º ano. É uma criança tímida, e na sala de aula é bastante calado, só conversava com a pesquisadora quando era solicitado. Possui seis anos de escolarização e ainda não sabe ler, pensa que, por isso, é um aluno ruim, o que não é verdade. O que mais nos admira nele é o fato de ainda sentir o desejo de estudar.

Quando perguntamos a Adriana o que gosta de fazer na escola, ela respondeu:

“ **gosto de escrever e gosto de ler livros dos Três Porquinhos e da Cinderela**”(entrevista 27/10/2004).

Ao expressar como ela era na sala de aula, escreveu o seguinte:

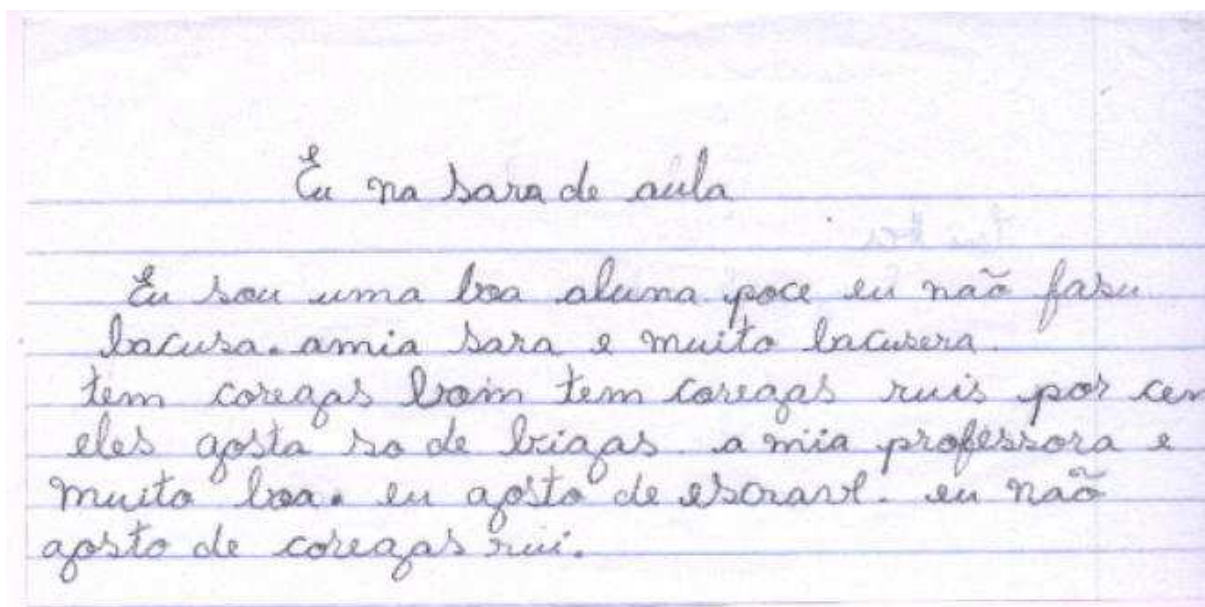


FIGURA 6- texto produzido pela aluna Adriana no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula

Eu sou uma boa aluna porque eu não faço

bagunça. A minha sala é muito bagunçeira.

tem colegas bons tem colegas ruins porque
eles gostam só de brigas a minha professora
é muito boa. eu gosto de escrever. eu não
gosto de colegas ruim.

A Adriana tem doze anos e o seu corpo já traz as marcas da adolescência que se anuncia, vimos que isso a incomoda um pouco, pelo fato de as outras meninas da sala ainda terem aparência de criança. Também repetiu de ano três vezes e possui seis anos de escolarização. Na sala de aula, é uma menina alegre sempre se sentava no fundo da sala e fazia todas as atividades que a professora propunha, é caprichosa e muito vaidosa.

Carmem, sua professora em 2003, declara que ela tem problemas, que não é uma criança normal, por outro lado, o que a Adriana é e como ela age na sala de aula, não corresponde ao que esta professora informa sobre ela.

Adriana afirma que é uma boa aluna, que gosta de escrever e de ler, e, realmente, desde o início do ano de 2004, ela apresentou desenvoltura na leitura e na escrita; apesar de sua escrita demonstrar erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras, ela está alfabetizada e não demonstra problemas para aprender, simplesmente, ainda não aprendeu o modo convencional de escrever algumas palavras.

O Jonas, na voz da professora Kelen ,foi apresentado assim:

O Jonas reprovou porque ele não lia nada, a aprendizagem dele era assim: ele tinha uma letra horrível, ele não pensava não, fazia e pronto, o que ele fazia muitíssimo bem era copiar, era só passar e ele fazia rapidinho (Entrevista - 28/04/2004).

Quando perguntamos o que Jonas gosta de fazer na sala de aula, ele respondeu que :
“gosto de ler e colorir” (entrevista 27/10/2004).

Ao manifestar-se sobre como era na sala de aula, escreveu assim:

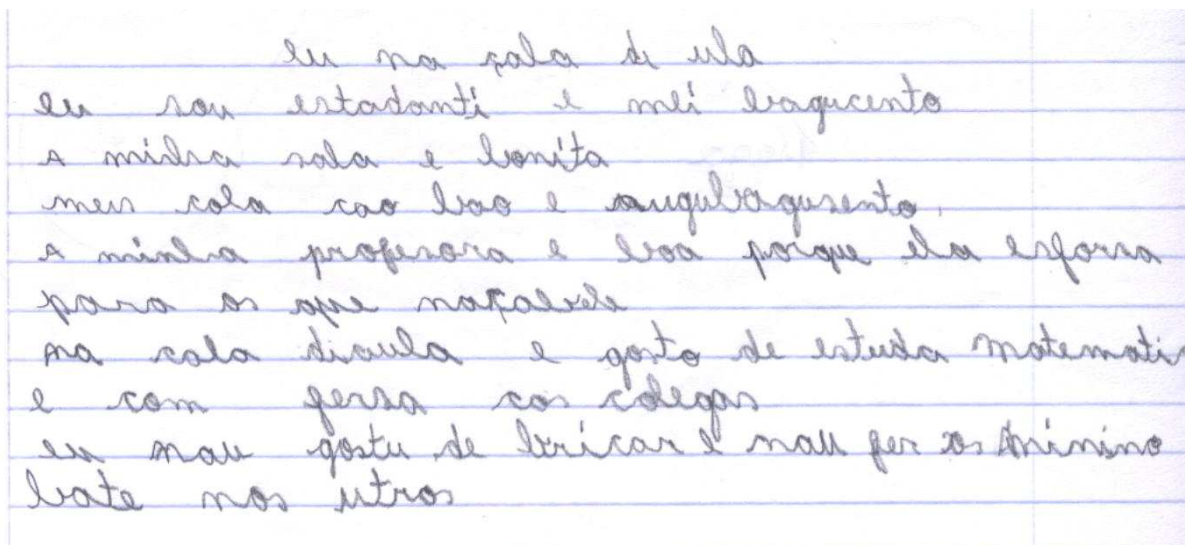


FIGURA 7- texto produzido pelo aluno Jonas no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula

Eu sou estudante e meio baguncento

A minha sala é bonita

Meus colegas são bons e alguns baguncento

A minha professora é boa porque ela esforça
para os que não sabe

Na sala de aula eu gosto de estudar matemática
e conversar com os colegas

Eu não gosto de brigar e não ver os meninos
bater nos outros.

O Jonas tem dez anos e também repetiu, em 2003, e continuou no 3º ano em 2004.

Estuda na escola Alvorecer desde 2002. Na sala de aula, ele gosta de conversar com os amigos e de desenhar. A professora Kelen relata que ele reprovou porque não sabia ler e associa a não aprendizagem dele com sua letra, que, segundo ela, era “horrível”. Jonas fala que gosta de ler, e não demonstra muita dificuldade na leitura. Escreve com desenvoltura, com letra legível, poderíamos até mesmo afirmar que sua letra é bonita, embora escreva algumas palavras juntas com erros de ortografia.

A Professora Sônia ministrou aulas para o 2º ano em 2003 e foi professora de nove alunos que foram promovidos para o 3º ano da professora Helena. Dentre esses nove, apresentaremos aqui cinco alunos que, para Helena, não conseguiram um bom desempenho no ano letivo de 2004.

Quando pedimos à Sônia que falasse um pouco sobre os alunos que foram para a sala da professora Helena, ela explicou que não se lembrava muito dos nomes e pediu para que a pesquisadora ajudasse a lembrar. Começamos, então a dizer os nomes de algumas crianças e, imediatamente, ela interrompeu-nos e disse:

Ah, isso mesmo, que ótimo você falar esses nomes, então eram esses aí exatamente. Vamos começar pela Luciana, ela é bastante avoadinha, ela tentava, mas ela não conseguia, ela tinha muita boa vontade mas ela não conseguia (Entrevista em 25/06/2004).

Perguntamos a Luciana o que gostava de ler, e ela respondeu: **“de vez em quando eu sei ler, gosto de ler o A, B, C”** (entrevista 27/10/2004). Sobre como ela é na sala de aula, escreve assim:

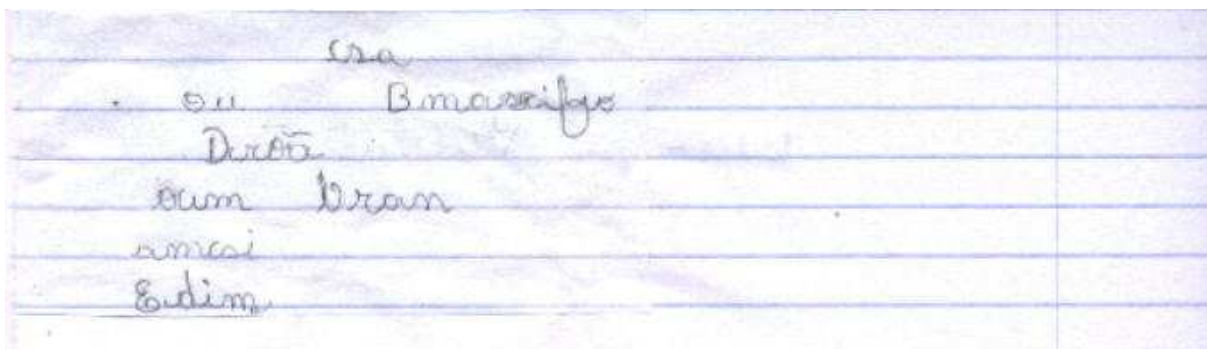


FIGURA 8- texto produzido pela aluna Luciana no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula
 Sou boa
 Gosto de aprender a ler
 Não gosto de fazer dever
 A Professora é boa porque ela não bate na gente
 São amigos

Luciana tem 9 anos e estuda na escola Alvorecer desde 2001. Na sala de aula, não demonstrava muito interesse pelas atividades, mas não a consideramos uma aluna “avoadinha” como diz Sônia, pensamos que o que acontece na sala, não tem muito sentido para ela, e ela confirma isso quando comenta que: “não gosto de fazer dever”, por outro lado, ela afirma que gosta de aprender. Apesar de possuir três anos de escolarização, Luciana ainda não está alfabetizada, não sabe ler nem escrever, sabe que a escrita é representada por letras,

mas ainda não tem consciência do valor sonoro das letras e sílabas, escreve letras juntas sem significado para o leitor.

A Mônica e a Lorena, na voz da professora Sônia, foram apresentadas assim:

A Mônica e a Lorena também não conseguiam aprender, eram muito quietinhas, muito caladas, tudo que você falava elas aceitavam. Eu fiz várias tentativas, fiz o concreto o abstrato, fiz cópia, tudo que eu achava preparada com a minha experiência, acredito que seja problema emocional, porque pela maneira que elas são, eu acho que é problema emocional, que não deixa elas assimilar a matéria (Entrevista em 25/06/2004).

Perguntamos a Mônica o que gosta de ler, e ela disse que: **“eu gosto de ler mas eu não sei; às vezes a tia passa o alfabeto, aí eu faço”** (entrevista 27/10/2004).

Sua escrita, sobre como se sente na sala de aula, ficou assim:

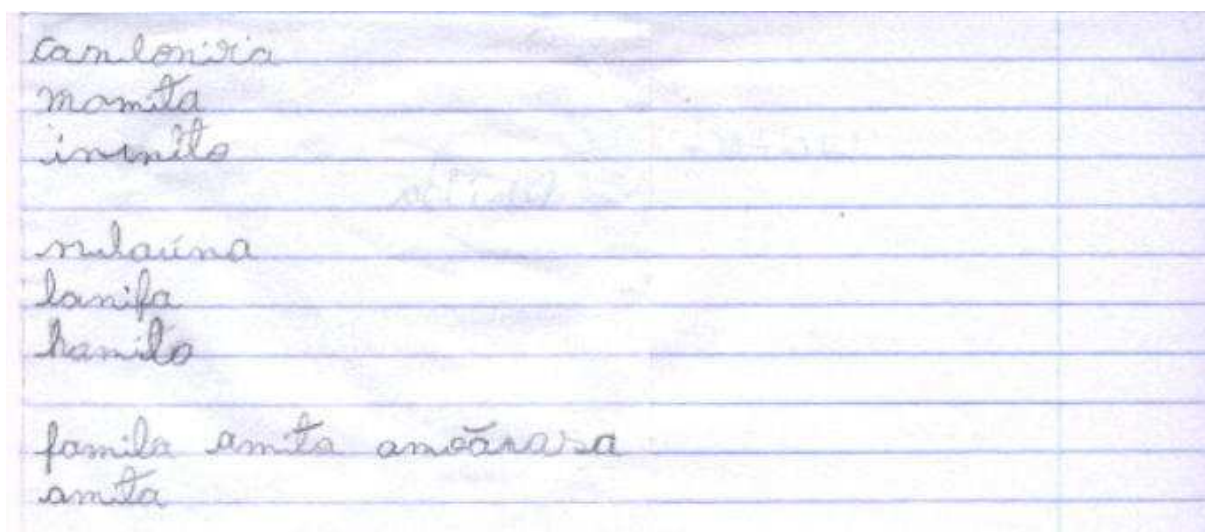


FIGURA 9- texto produzido pela aluna Mônica no encontro do dia 27/10/2004

Eu gosto de brincar, escrever e gosto de estudar
 Eu não gosto de briga na sala de aula
 Eu sou quieta e quando chamo a professora ela vem na carteira.

É verdade que a Mônica é uma aluna muito quieta. A professora Sônia e a própria Mônica admitem isso. Vemos essa maneira de ser da Mônica como uma manifestação

diferente do não aprendido, ou seja, ela não é desinteressada, não é indisciplinada, e, mesmo assim, ainda não conseguiu aprender a ler e escrever, embora esteja na escola há três anos.

Segundo a professora Sônia, ela apresenta problemas emocionais que a impedem de aprender, mas o discurso da professora sobre Mônica também é muito técnico, relata que tentou de tudo: “o concreto, o abstrato, a cópia”, no entanto sua fala demonstra que ela não conhece muito bem essa aluna para poder afirmar que ela possui problemas emocionais. Sônia mal se lembrou dos nomes das crianças com as quais trabalhou o ano passado, como poderia afirmar isso de uma criança?

Mônica também não está alfabetizada. Ainda não possui consciência de que a escrita representa a fala. Ela sabe que se usa sinais para representar a fala, mas desconhece que existe um uso convencional e geral, na sociedade, para o emprego da letras. Apesar de tudo, ela ainda afirma que gosta de ler, escrever e estudar. E acreditamos que a Mônica possa aprender.

Sobre o que gosta de ler e fazer na sala de aula, Lorena respondeu que: **“eu ainda não sei ler muito, gosto de escrever e de aprender a ler”** (entrevista 27/10/2004).

Ao escrever como ela era na sala de aula, escreveu assim:

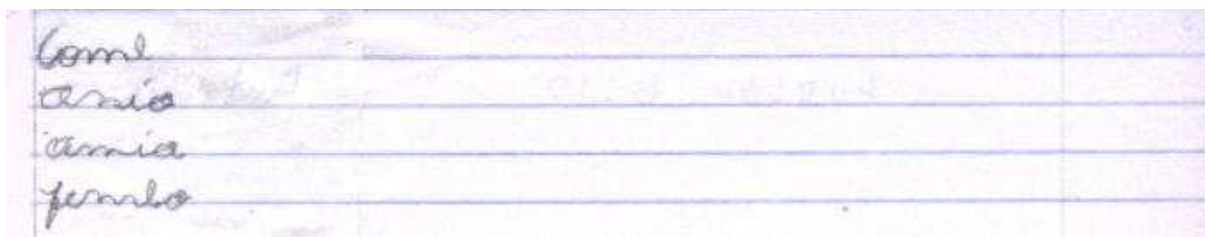


FIGURA 10 texto produzido pela aluna Lorena no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula
 Fico quieta
 Gosto de aprender a ler e escrever
 Não gosto dos meninos que me batem

Lorena estuda na escola Alvorecer há três anos e ainda não está alfabetizada. Declara que gosta de aprender a ler e escrever, no entanto a professora Sônia afirma que ela tem problema emocional e que, por isso, não aprende. Lorena pode aprender, já possui uma idéia do que seja a escrita, escreve com letras agrupadas e de forma aleatória, mas isso não quer dizer que possua problema emocional que a impeça aprender. Como podemos saber que alguém tem problema emocional? Como o emocional pode repercutir no aprendizado escolar? Essas são perguntas que nos fazemos com base no comentário da professora Sônia.

A Sandra, na voz da professora Sônia, apareceu assim:

A Sandra, a mãe e o padastro dela cata papel, anda de carroça pela cidade catando papel, a mãe a primeira vez que eu a vi, estava tontinha, bêbada, caindo, ela sai cedo para catar papel e volta só de tardinha, tinha dia que nem comida tinha, e ela chegava na escola para comer. Ela não aprende de jeito nenhum, ela fica muito sozinha, nenhum apoio de material de tarefa de casa, nada, nada, ela era aquele tipo de menina, que vinha para a escola, ficava aqui o dia inteiro a toa sem saber por que estava aqui, para ela era uma obrigação (Entrevista em 25/06/2004).

Quando perguntamos a Sandra sobre o que gosta de ler e o que aprendeu nesse ano, ela informa: **“gosto de ler, eu quero aprender a ler, porque eu sei ler macaco, bico, bule”** (entrevista 28/10/2004). Ao solicitarmos para escrever como ela era na sala de aula, assim se expressa :

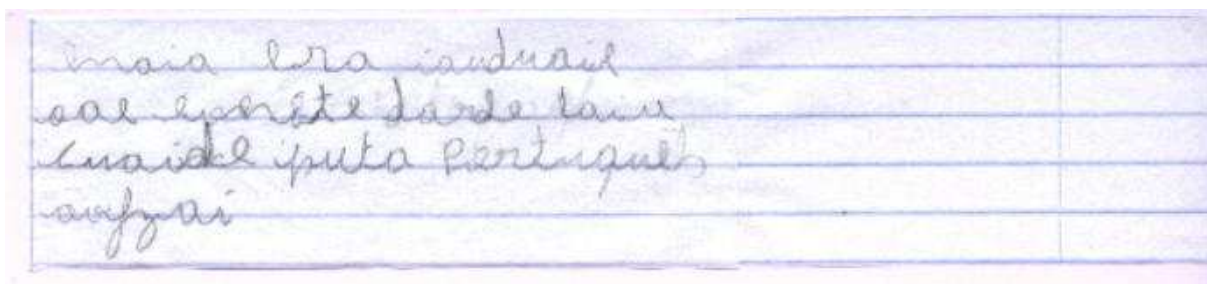


FIGURA 11- texto produzido pela aluna Sandra no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula
 Eu sou boa, tenho que ajudar os amigos, os colegas é bom
 A professora ajuda a gente
 Gosto de dever de português
 Não gosto de fazer arte

A Sandra que a professora Sônia descreve não se parece com a aluna com quem convivemos durante o ano letivo de 2004. Sandra é uma aluna alegre, que gosta da escola e dos amigos. Diz que está na escola para aprender a ler e escrever, fala que contradiz a opinião da professora, pois demonstra que ela sabe por que está na escola. A Professora Sônia atribui a causa do não aprendizado de Sandra as dificuldades familiares e afirma que devido a elas, “ela não aprende de jeito nenhum”. Então a professora construiu uma idéia de que são as condições de vida da Sandra que causam o não aprendizado.

Realmente, a Sandra vive em uma situação muito desfavorável, mas sua vida familiar não é causa para o seu não aprender, passar por privações na vida não impede que as pessoas aprendam. Acreditamos que a possibilidade de aprender permanece em qualquer ser humano, o ser humano tem sempre essa capacidade de aprender, principalmente de aprender com o outro. Então, insistimos que a possibilidade de aprender existe em todas as crianças; o fato de terem condições de vida ruins não pode ser um obstáculo para que elas aprendam na escola.

Sandra mostra-nos isso quando relata que gosta de ler e quer aprender a ler, apesar de possuir três anos de escolarização e ainda não ter conseguido. Ela já tem idéia do que seja a escrita, mas não sabe que os sinais da escrita possuem significações determinadas.

O Rodrigo, na voz da professora Sônia, foi apresentado assim:

O Rodrigo é interessante o caso dele; a família dele inteira não aprende, não sabe ler, o irmão dele de 18 anos nunca aprendeu a ler, não sabia nem assinar o nome, a mãe não sabe ler e ele também não tem interesse em aprender a ler, não sei se é devido a convivência com a família que já era leiga né, ele também não aprendia a ler, não tinha vontade, era um menino agressivo, batia muito nos outros com tapas e murros (Entrevista em 25/06/2004).

Perguntamos ao Rodrigo o que gosta de fazer na sala de aula, e ele respondeu que: **“gosto de ler e estudar”** (entrevista 27/10/2004).

Sobre como é na sala de aula, escreveu assim:

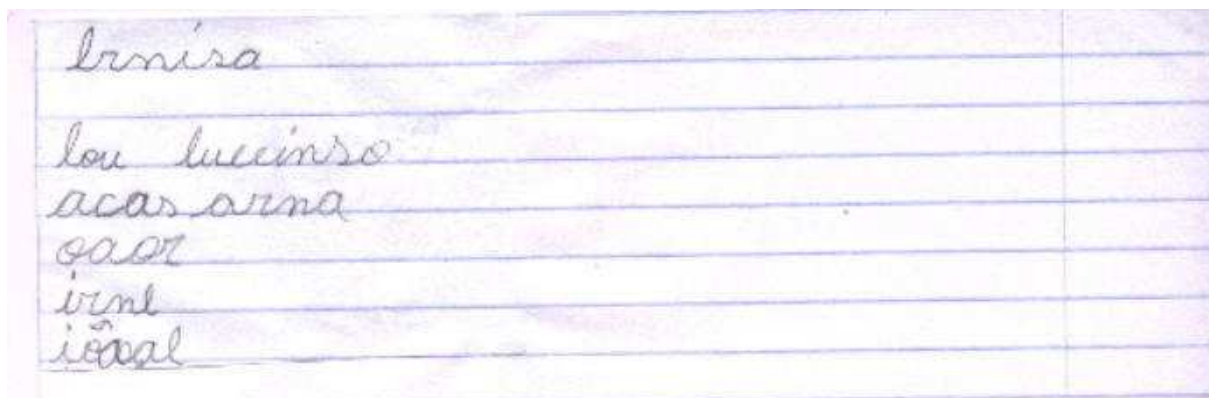


FIGURA 12- texto produzido pelo aluno Rodrigo no encontro do dia 27/10/2004

Eu na sala de aula
 Eu sou bom porque escrevo
 A sala é bagunçada
 A tia é boa
 Gosto de escrever
 Não gosto de bater

Novamente, a professora Sônia toma o contexto familiar como causa do não aprendizado. Agora ela fala como se o não aprender fosse hereditário, ou seja, como a família do Rodrigo não aprendeu, ele também não pode aprender. Durante a nossa convivência com o Rodrigo, não identificamos nenhum problema que o impedisse de aprender. E contradizendo a fala da professora, que informa que “ele não tem interesse e não tem vontade de aprender” o Rodrigo afirma que gosta de ler, estudar e escrever. Ele tem onze anos e já repetiu de ano uma vez. Estuda na escola Alvorecer há três anos e ainda não está alfabetizado, escreve palavras cuja escrita não corresponde à leitura que ele fez.

A professora Sônia falou o seguinte sobre essas crianças, no final da entrevista:

A maioria dessas crianças eram carentes, tinha uma carência financeira, mas tinha também a carência estrutural. Crianças que não tinham pai, não tinham mãe, outro que o padrinho matou o pai à facadas, na frente dele, o outro que o tio quase matava o menino de bater, tirava a roupinha dele, amarrava ele em algum lugar e batia, tinha outro que a mãe catava papel e bebia demais, então isso causava uma certa dificuldade, eles tinham uma certa dificuldade para aprender.

(Entrevista - 25/06/2004)

Durante uma conversa informal, a Supervisora Vera também expressou sua opinião sobre esses alunos e nos explicou que: São crianças muito carentes, carentes de tudo, já tentamos de tudo para os alunos aprenderem e eles não conseguem, quando estavam com outras crianças que sabiam ler e escrever o professor na sala de aula não tinha tempo de alfabetizar por isso deixaram os meninos para trás.

A fala da Supervisora, resultado de uma conversa que tivemos no início do ano letivo de 2004, reforçou que os alunos foram indicados para o 3º ano F porque ainda não eram alfabetizados. No entanto, nosso trabalho mostrou que alguns alunos já estavam alfabetizados desde o início do ano. São os casos de: Jonas, Eduardo, Adriana, Patrícia e Bruna. Todos esses alunos são repetentes e ainda foram indicados para compor o 3º ano mais fraco da escola.

Nesse sentido, cabe questionar: O que é alfabetização para as professoras e para a escola? O que é ler e escrever? O que esperam desses alunos? Parece-nos que tanto a Supervisora como as Professoras que selecionaram os alunos não possuem muito conhecimento do que seja alfabetizar, pois, se soubessem, conseguiriam ver melhor os avanços dos alunos, mesmo quando eles apresentam problemas na elaboração do aprendizado.

As falas das Professoras e da Supervisora também nos fizeram refletir sobre as histórias, as dificuldades e as causas do não aprender dos alunos que compunham o “3º ano F da Professora Helena. Percebemos que o não aprendizado das crianças é ainda percebido e compreendido dentro de uma visão preconceituosa centrada apenas no sujeito que aprende.

O que nos pareceu interessante nessas falas anteriores, foi a proximidade dos discursos das professoras Rosália, Carmem, Kelen e de Vera ao justificarem o não-aprendizado dos alunos e ou suas reprovações. Com base em suas concepções, os alunos são “culpabilizados” pelo não aprender, porque são desinteressados, possuem problemas psicológico, mental, emocional, de aprendizagem lenta, de coordenação motora. Esses

discursos corroboram dados obtidos em pesquisas anteriores (PATTO,1996; SOARES,1986; MOYSÉS,2001; MACHADO,1997; SOUZA, 1997),que evidenciam e questionam tais concepções que culpabilizam o aluno e a situação sócio-econômica de suas famílias pelo não-aprender escolar. Essas pesquisas, também nos chamam a atenção para a qualidade do ensino oferecido e para a presença, nas práticas dos professores, de estereótipos e preconceitos existentes a respeito da criança que não aprende.

Através de nosso trabalho, no dia-a-dia do 3º ano F da Professora Helena, tivemos contatos com todas as crianças que essas professoras descreveram, por meio de conversas ou quando solicitados para ajudar em alguma tarefa, e não percebemos nesses alunos problemas estruturais de aprendizado ou deficiências cognitivas permanentes.

O contexto histórico, social, econômico e cultural no qual as crianças encontram-se inseridas foi mencionado também como causa do processo de não aprender dessas crianças, quando a Professora Sônia e a Supervisora afirmaram que elas vivem em meio a famílias sem estrutura, famílias que não sabem ler, carências financeiras enfim, carências variadas.

Por meio de nossa convivência com as crianças da Escola Alvorecer, percebemos que muitas delas são colocadas em situações que geram conflitos, vivendo com madastras, padastros, irmãos separados, muitos irmãos numa casa pequena, entre outras situações. Observamos, também, que as condições financeiras das famílias são péssimas; muitas delas encontram-se em situação de desemprego, fato que gera muita instabilidade econômica na vida das crianças. Mesmo as pessoas que estão empregadas têm ocupações que não garantem uma estabilidade financeira para a família.

Percebemos que o contexto familiar dessas crianças relatado pelas professoras, bem como suas condições de moradia, enfatizadas anteriormente, mostram-nos que são crianças desfavorecidas socialmente, passam por muitas privações no dia-a-dia, porém, é importante ressaltar, nesse momento, que essas dificuldades não são, necessariamente, responsáveis, por

si só, pelo não aprender. Nesse sentido, Charlot (2000), apresenta contribuições relevantes para refletirmos sobre por que os professores tomam a origem social como causa do não aprendizado dos alunos. O autor concebe que:

O que podemos constatar é que certos alunos fracassam nos aprendizados e pertencem freqüentemente a famílias populares. Nada mais. Falar em deficiência e atribuir esses fracassos à origem familiar não é dizer sua prática: é, sim, formular uma teoria (...) trata-se de uma teoria e, não, de uma constatação que se imporia aos docentes em sua prática diária (...) compreende-se que essa construção teórica seja tão pregnante e resista tão bem as críticas que os pesquisadores lhe vem fazendo há vinte anos (p. 25, p. 29)

Para Charlot (2000), a teoria da deficiência cultural e da origem social como causa do fracasso escolar arraiga-se na experiência profissional diária dos professores. Ele afirma que a incorporação dessa teoria pelos docentes, constitui uma ideologia. Assim, para criticar essa ideologia, é necessário compreender o modo como os professores lêem o mundo e, com isso, interpretar a sua experiência diária em sala de aula. Nesse sentido, podemos afirmar que, quando as professoras atribuem ao contexto social e familiar as causas do não aprendizado de seus alunos, é porque esse é o modo como elas vêem e interpretam a realidade, construindo, assim, suas crenças e concepções.

Outra questão muito importante que evidenciamos nas falas das professoras e da supervisora é o distanciamento que elas mat6em em relação às crianças, a ausência de emoção e envolvimento quando falam delas, pois falam muito da técnica de ensinar, do que lhes falta, do que não são. Compreendemos, assim, que a maioria das falas das professoras é predominantemente técnica, preocupam-se muito com o resultado do processo, no caso, com o aprender e não questionam a criança; as possibilidades de um sujeito aprender ou não, questionam menos ainda o ensinar. Dessa maneira, a questão do subjetivo, humanizadora parece que está cada vez mais distante da escola.

Isso evidencia, para nós, uma grande contradição. Nunca houve, por exemplo, na proposta educacional de um governo de Minas Gerais, um discurso tão humanista como o da Escola Sagarana, fundamento do sistema de ciclos e que mostramos no capítulo I deste trabalho, que tem como princípio uma educação que tome por base os sentimentos e a cultura dos mineiros, uma educação para construir uma vida com dignidade e esperança, ao mesmo tempo em que nunca se descuidou tanto da formação do professor e das condições de trabalho, por exemplo, turmas enormes e distribuição dos módulos docentes.

Percebe-se que a distância e a frieza para com as crianças não é intencional, os professores e a escola, não têm condições de saber como fazer para trabalhar diferente. No entanto, isso gera um grande desencontro na relação professor/aluno. Desencontro que, para nós, ficou visível, principalmente, nas falas anteriores das crianças, que nos apresentaram alunos diferentes daqueles descritos pelas professoras. Através de nossos encontros e convivência, conhecemos crianças inteligentes, comunicativas, criativas, carinhosas, atentas, crianças que gostam da escola, dos professores, gostam de ler, escrever, estudar, que querem aprender e com capacidade para aprender.

Pensamos que esse modo de as professoras vêem os alunos influenciou fortemente o trabalho pedagógico que a Professora Helena desenvolveu durante o ano letivo de 2004, caracterizando, portanto, maneiras singulares de conceber e lidar com os alunos, com conhecimento e o processo de ensinar e aprender.

Em consonância com os discursos sobre quem são os alunos, porque não aprenderam e o que deveriam aprender, a sala do 3º ano F foi apresentada pela supervisora à Professora Helena. Na apresentação, enfatizou-se que, embora fosse um 3º ano, as crianças iniciariam na alfabetização e que não precisaria pressa para trabalhar com essa turma.

A partir de como esses alunos foram apresentados à professora Helena observamos, no movimento da sala de aula, como esse dado foi articulando-se ao conhecimento dela sobre os objetivos do seu trabalho: alfabetizar as crianças sem pressa.

Participamos do dia-a-dia da professora Helena desde o seu primeiro dia na escola, de março a novembro de 2004, sendo que, nos dois primeiros meses, março e abril, fomos a todos os dias de aula; a partir de maio, estivemos na sala de aula de duas a três vezes por semana. Passaremos, então, a analisar alguns acontecimentos da sala de aula da professora Helena.

2. O cotidiano do 3º F da Escola Alvorecer.

Por meio da nossa participação no cotidiano da sala de aula foi possível apreender a singularidade do trabalho da professora Helena. Para compreender quem é a professora Helena, como pensa e elabora o seu trabalho na sala de aula, foi necessário conhecermos o seu fazer, pois concordamos com Vigotski (1989) quando afirma que:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo (p.481).

Nesse sentido, o autor enfatiza a necessidade de compreender a historicidade, incluindo a realidade interna, do sujeito, e, assim, ressaltamos a importância de não desvincular o pensar e o fazer da Professora Helena de seus motivos e entender os motivos. Entendemos também que o dizer da professora é um indicador importante uma vez que revela sua relação com as crianças e com o conhecimento.

Deter-nos-emos, neste momento, a contar um pouco da história da professora Helena e de seus alunos no ano de 2004, como ela foi uma Professora muito preocupada com a

técnica de ensinar a leitura e a escrita. Para Tanto elegemos alguns momentos importantes de suas aulas para compreendermos os processos de ensino-aprendizado ali produzidos.

É importante lembrar que, à primeira vista, esses momentos apresentaram-se aparentemente desarticulados, mas, depois, os acontecimentos da sala de aula nos permitiram entender a forma pela qual a professora lida com o aprender e o não aprender de seus alunos e também o porquê de, como as outras professoras aqui apresentadas, não tematizou o não ensinar. Desse modo, selecionamos quatro momentos do trabalho pedagógico da Professora Helena para analisarmos o movimento do aprender e não- aprender e do ensinar e não- ensinar no cotidiano da sala de aula do 3º ano F.

O trabalho com alfabeto e com textos

O primeiro momento refere-se ao início do trabalho da Professora Helena quando ela trabalhou com o alfabeto e com textos .O trabalho da professora , desde o primeiro dia de aula, seguiu as orientações da supervisora, que enfatizou que os alunos precisavam ser alfabetizados e, para tanto, em suas primeiras aulas, iniciou o trabalho com as vogais e o alfabeto. Por acreditar que as crianças desconheciam as vogais e o alfabeto , esse assunto foi trabalhado de diversas maneiras, durante vários dias. Podemos exemplificar esse momento com as seguintes atividades:

Agora, você vai copiar as **vogais** maiúsculas e minúsculas, fazendo um exercício caligráfico, no seu caderno:

A a E e I i O o U u

► Exercite no seu caderno caligráfico:

As **consoantes** maiúsculas e minúsculas são:

B b C c D d F f G g H h

J j L l M m N n P p Q q

R r S s T t V v X x Z z

FIGURA 13- Atividade proposta pela Professora e realizada em sala de aula no dia 04/03/2004

Vamos unir as vogais e formar palavras:

a → i ai o → i e → i
 a → o o → u e → u
 i → a u → i u → é

Pinte as palavras iguais ao modelo:

ia	ai	ia	oi	ia
ui	oi	oo	ui	ui
oi	oi	ei	ué	oi

Observe as cenas. Leia e copie:

FIGURA 14- Atividade proposta pela Professora e realizada em sala de aula no dia 08/03/2004

Estas atividades mostram-nos muitos fatos interessantes. Primeiramente, cabe perguntar: Será que o melhor e o mais adequado para esses alunos é começar das vogais? Será que para alfabetizar, o mais eficiente é começar das vogais e do alfabeto? É o treino ou a

cópia que faz uma criança aprender? Como está referido no exercício, podemos considerar “ao”, “ia”, “ei”, entre outros ditongos apresentados, como sendo palavras?

Há tanto que merece ser questionado nos exercícios anteriores, mas concentramo-nos nas crianças e nas relações que estabelecem com as atividades propostas, pois nos poderão mostrar significados e sentidos que ali vão sendo produzidos em torno do ensinar-aprender.

O sentimento dos alunos em relação a tais atividades e suas ações na sala de aula, nos pareceu muito importante, no sentido de evidenciar o que os alunos estavam pensando sobre o trabalho da professora nesse momento. A Nota de Campo 22 (08/03/2004) é importante porque nos ajuda a perceber o que acontecia com os alunos, diante de tais atividades:

Sinto o desinteresse que as crianças demonstram perante essas atividades com o alfabeto. Hoje os alunos permaneceram mais da metade da aula fazendo cópia das vogais, consoantes e de seus nomes completos. Como isso é ruim! Sabemos que as crianças não aprendem repetindo, vejo que esse aprender para eles é um obrigação que não estão interessados em fazer. Até o momento, a prática da Professora Helena não levou em consideração o que as crianças sabem, e tenho certeza que elas sabem muitas coisas, mas isso não é levado em consideração por Helena e nem pela supervisora que pediu que ela comesse tudo de novo, desde o alfabeto e já percebi que alfabetizar para Helena é um processo que envolve etapas bem determinadas, do mais simples para o mais complexo, primeiro se ensina vogais, depois consoantes, depois famílias(...).

(Nota de Campo 22, de 08/03/2004)

Após apresentar as vogais e o alfabeto para os alunos, Helena começou a trabalhar com textos que, segundo ela, uma amiga (professora do primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal) emprestou-lhe. Eram textos simplórios, sem coerência interna, que não despertaram nos alunos interesse pelas aulas. Helena seguia sempre os mesmos procedimentos para trabalhar tal material:

- 1- copiava o texto no quadro e enfatizava a cópia em folhas marcadas com linhas paralelas, nas quais os alunos deveriam escrever preenchendo os espaços dessas linhas como se fosse um caderno de caligrafia. Segundo Helena, isso era feito para a letra ficar bonita, preocupação que sempre demonstrou durante suas aulas.
- 2- passava as questões sobre o texto e pedia para as crianças responderem;
- 3- lia o texto para os alunos em voz alta umas três vezes;
- 4- pedia para as crianças lerem sozinhas;
- 5- respondia às questões no quadro e pedia para as crianças copiarem.

Inicialmente, Helena trabalhou sozinha sem ajuda alguma da supervisora em relação ao material pedagógico ou orientação sobre o trabalho com os alunos. Ela demonstrava estar perdida na sala de aula, não sabia o que e como ensinar àquelas crianças, por isso, utilizou-se do material emprestado pela amiga em suas aulas. Apresentamos a seguir dois dos textos trabalhados pela Helena:

A professora começa a aula copiando o texto no quadro:

Caio
 Caio é um bebê belo
 Ele tem mamadeira
 Na mamadeira tem um bico
 Carla é a mamãe do bebê Caio
 Ela dá coca-cola na mamadeira de Caio
 A coca-cola acaba ele faz um bicão com a boca e chora:
 Buá...buá...buá...

Depois pede e escreve no quadro para as crianças treinarem:
 BA-BE-BI-BO-BU- ba-be-bi-bo-bu

Logo após pede-lhes para copiarem e responderem as seguintes questões:

- 1- Qual o nome do bebê?
- 2- O que Caio tem?
- 3- Como chama a mãe de Caio?
- 4- O que Carla dá para o bebê?
- 5- Como o bebê chorou?

(Nota de Campo 23, de 09/03/2004)

Helena entrega, para a sala, uma folha de caderno de caligrafia, começa a escrever no quadro e pede para os alunos copiarem na folha:

O dedão:

Dadá é a mãe do bebê

O nome do bebê é Didi

Didi é belo e educado

Mamãe coloca o coco na pia

O coco caiu no dedão do bebê dói

Didi chora:

Buá... buá... buá...

Helena passa nas carteiras para ver se as letras das crianças estão melhorando, espera os alunos copiarem e pede para responderem:

- 1- Qual o nome do texto?
- 2- Qual é o nome da mãe do bebê?
- 3- Qual é o nome do bebê?
- 4- Como Didi é?
- 5- Onde a mãe coloca o coco?
- 6- Onde o coco caiu?
- 7- O que acontece com o dedão do bebê?

(Nota de Campo 28 , de 16/03/2004 - APÊNDICE G)

Helena permaneceu por volta de um mês trabalhando com textos, como esses.

Quando questionamos sobre o que achava desses textos ela respondeu :

Eu acho bom trabalhar com textos assim, os textos, quem elaborou eles foi uma amiga de outra escola. Eles são bonitinhos, ela me deu para trabalhar (1ª entrevista realizada em 31/3/2004).

Helena afirmou que gostou de trabalhar dessa maneira. Cada aula era um texto diferente, porém percebemos que esse modo de ensinar não apresentou resultados significativos no aprendizado das crianças. Muitos alunos ficavam mais de duas horas copiando do quadro os textos, as perguntas e reproduzindo as respostas da professora.

O desinteresse da maior parte dos alunos foi visível, muitos nem copiavam do quadro e passavam a aula toda envolvidos com outras coisas, por exemplo, brincando na carteira, conversando com o colega, desenhando, rabiscando e arrancando folha do caderno para fazer dobraduras de papel (avião, leque, chapéu), andando pela sala, dentre outras situações. Dentre as situações na sala de aula a que mais nos chamava a atenção eram as brigas freqüentes que aconteciam durante essas aulas.

Helena não percebeu que o trabalho realizado com o alfabeto e com os textos não surtiu efeito no aprendizado dos alunos, também não levava em consideração as brigas, questão que, para ela, parecia normal, ou seja, as relações que os alunos estabeleciam entre si na sala de aula não a incomodavam. Quando alguma briga acontecia, ela continuava passando o conteúdo e deixava as crianças resolverem sozinhas. Sobre isso, ela explicou que:

Engraçado, as brigas deles é questão de minutos, é quando chega do recreio, aí logo eu começo a trabalhar o conteúdo e eles não dão trabalho assim na atividade. Terminou uma estou dando outra, terminou esta estou dando aquela, então, o problema deles é questão de tempo, não deixo eles sem atividades (2ª entrevista, 28/10/2004)

Helena sempre achava que o que causava as brigas era falta de atividade, por isso, continuava cumprindo o seu trabalho, insensível aos acontecimentos da sala e às reações dos alunos. No que diz respeito à relação da professora com as crianças, percebemos que ela foi sendo constituída por um desconhecimento da professora para com seus alunos; ela cumpria a sua tarefa de ensinar, do jeito que sabia, mantendo-se distante dos alunos, e da maneira que

lhe foi solicitado, mas não se envolvia com as crianças, não as escutava e nem prestava atenção nos acontecimentos da sala de aula. Essas ações permearam a relação da Helena com as crianças até o final do ano letivo.

O trabalho com a cartilha

Após um mês trabalhando com o alfabeto e com textos, a Professora Helena adotou uma cartilha intitulada *Alegria do Saber*¹⁴, que foi adquirida pela escola para ser utilizada pela fase introdutória do ciclo inicial de alfabetização, ou seja, crianças de seis anos de idade. A adoção da cartilha pela Professora Helena deveu-se, segundo ela própria, ao fato de não haver material pedagógico para trabalhar com os alunos, uma vez que a Supervisora já havia esclarecido que a turma do 3º ano F não iria receber o livro didático do 3º ano, pois, segundo ela, os alunos eram imaturos em todos os sentidos e não aproveitariam aquele material.

A cartilha passou a ser seguida rigidamente. Em sala de aula, os exercícios passaram a ser realizados na cartilha, bem como as leituras e as cópias. As tarefas de casa também eram feitas na própria cartilha. Os textos e as atividades ali presentes aproximavam-se imensamente dos que já haviam sido trabalhados em momentos anteriores e não haviam surtido efeito. Selecionamos dois exemplos retirados da cartilha, muito semelhantes aos textos e atividades anteriormente trabalhados:

¹⁴ PASSOS, L. M. *Alegria de Saber: livro de alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2001.

Vamos ler e escrever as respostas?



Caio caiu da cama.
— Ui, ui... Eu caí!
Acorda, mamãe! Acuda, papai!
Mamãe cuida de Caio.
Papai põe Caio na cama.
Caio ama o papai e a mamãe.

Leia e ligue as sílabas iguais:



ca	ma	ca	pa
ma	ca	pa	ca

Faça o traçado da letra c minúscula e C maiúscula:



Forme palavras com ca, co, cu, cão:






..... deado pipo maca ma co

FIGURA 15- Atividade proposta pela Professora, retirada da cartilha “Alegria de Saber” realizada em sala de aula no dia 04/03/2004

Vamos ler e responder?

— Bé, bé, bé...
É o bode.
A dona do bode é Bia.
Bia cuida do bode.
O bode come na mão
da dona.



Circule as sílabas começadas com **b** e trace o **b** minúsculo e o **B** maiúsculo:

bode baú nabo bobão
beco bué bico boina



Complete as palavras com as sílabas do quadro:

ba	be	ca	na	cama	cou
bi	bo	ca	ne	bo	ca

FIGURA 16- Atividade proposta pela Professora, retirada da cartilha “Alegria de Saber” e realizada em sala de aula no dia 08/03/2004.

Estes textos e atividades da cartilha evidenciam um universo de leitura e escrita bastante restrito e controlado, com frases curtas, soltas e muitas repetições. As palavras e as informações dos textos são desprovidos de significados porque são simples demais.

Classificamos esses textos como “artificiais” ao abordar temas desinteressantes para os alunos, e, às vezes, até absurdos. A adoção da cartilha na sala da professora Helena, lembramos as palavras de Smolka (1988), quando afirma que:

O livro didático é apresentado para o aluno como uma “fonte de conhecimento do mundo”, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo. E as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural de um final de século XX (p.17).

Podemos afirmar que o trabalho com a cartilha continua não fazendo sentido para o aprendizado das crianças, não as desafia. Visualizamos melhor essa situação, mediante de dois exemplos de atividades das crianças, quando foram solicitadas a para formar frases com a letra B.

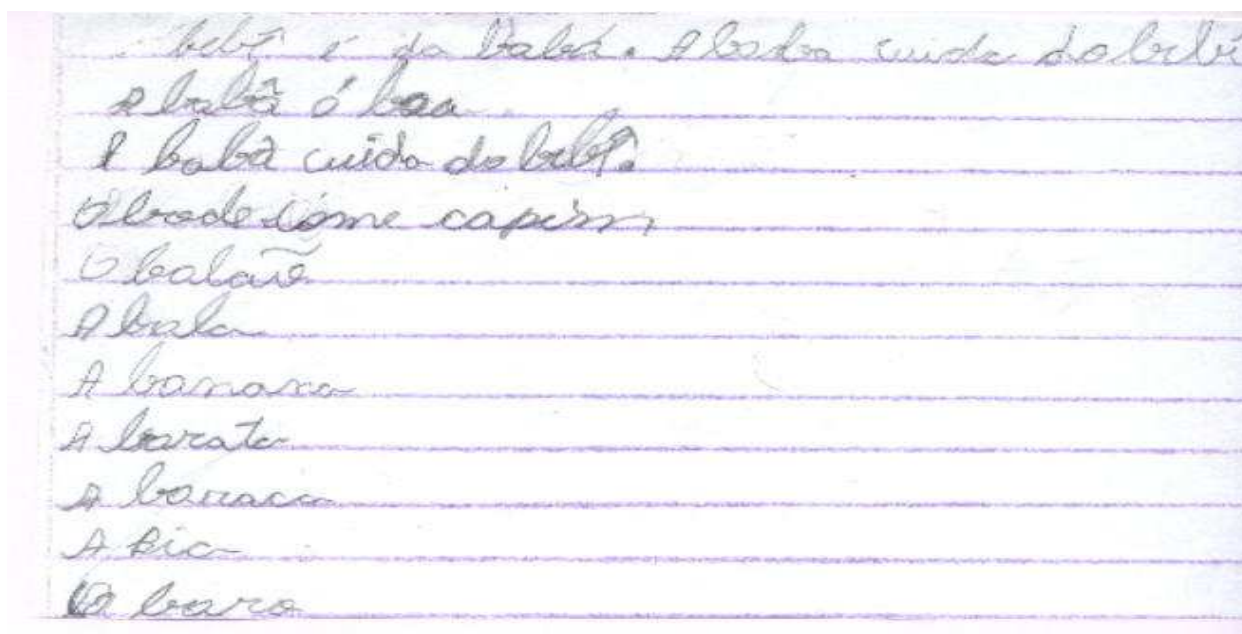


FIGURA 17- Atividade proposta pela Professora e produzida pelo aluno Eduardo em sala de aula no dia 14/09/2004

sala apresentaram o construtivismo, onde trabalhavam com o circo a letra c, mas vi que elas voltavam na família de novo. Então a cartilha é a mesma coisa. A criança tem que interagir com as letras, eu fico em uma letra até eles saberem juntar. (1ª entrevista, 31/3/2004)

Trabalhar com a cartilha foi muito desenvolvido, o que eles mais aprenderam foi com a cartilha, com o sistema de cartilha eles aprenderam mais, pode ser porque os livros do início da alfabetização deles, sempre foi a cartilha. (2ª entrevista, 28/10/2004)

A relação da Helena com a cartilha é algo enraizado em sua prática, por isso, utilizou-a durante todo o ano letivo. Nos dois momentos de nossas conversas, ela deixou claro que acredita que o uso desse material proporciona um aprendizado significativo das crianças. É algo que faz parte de sua concepção de como a criança aprende a linguagem escrita, percebemos, então, que a aprendizagem da escrita para Helena é vista como uma atividade mecânica, que envolve habilidades e técnicas para ensinar.

Reorganizando o espaço da sala de aula

Depois de quase um mês trabalhando somente com a cartilha, surgiu algo novo nas aulas de Helena, não em relação ao modo como ela ensinava, mas em relação à organização do espaço da sala de aula.

No primeiro semestre de 2004, de 21 a 25 de abril, a Professora Helena participou de um curso de capacitação oferecido pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), promovido por um político da cidade de Uberlândia. Esse curso destinava-se a professores que trabalhavam com alfabetização. Assim, a Professora Helena demonstrou muito interesse em realizá-lo, na busca de novos conhecimentos sobre o processo de alfabetização. Após o curso, a professora tomou algumas medidas em sua sala, por exemplo, reorganizou o espaço da sala, antes distribuído em cinco filas de carteiras.

De acordo com a nova organização Helena passou a trabalhar com cinco grupos de seis alunos; ela considerava que tal mudança produziria uma melhoria no aprendizado dos

alunos. No entanto, observamos que a professora revelou muitas dificuldades em lidar com grupos e não conseguiu abandonar as atividades anteriores, continuando a trabalhar com atividades da cartilha da mesma forma que fazia antes. O exemplo de atividade que se segue, foi retirado de uma cartilha e dado a Helena por uma professora do primeiro ano.

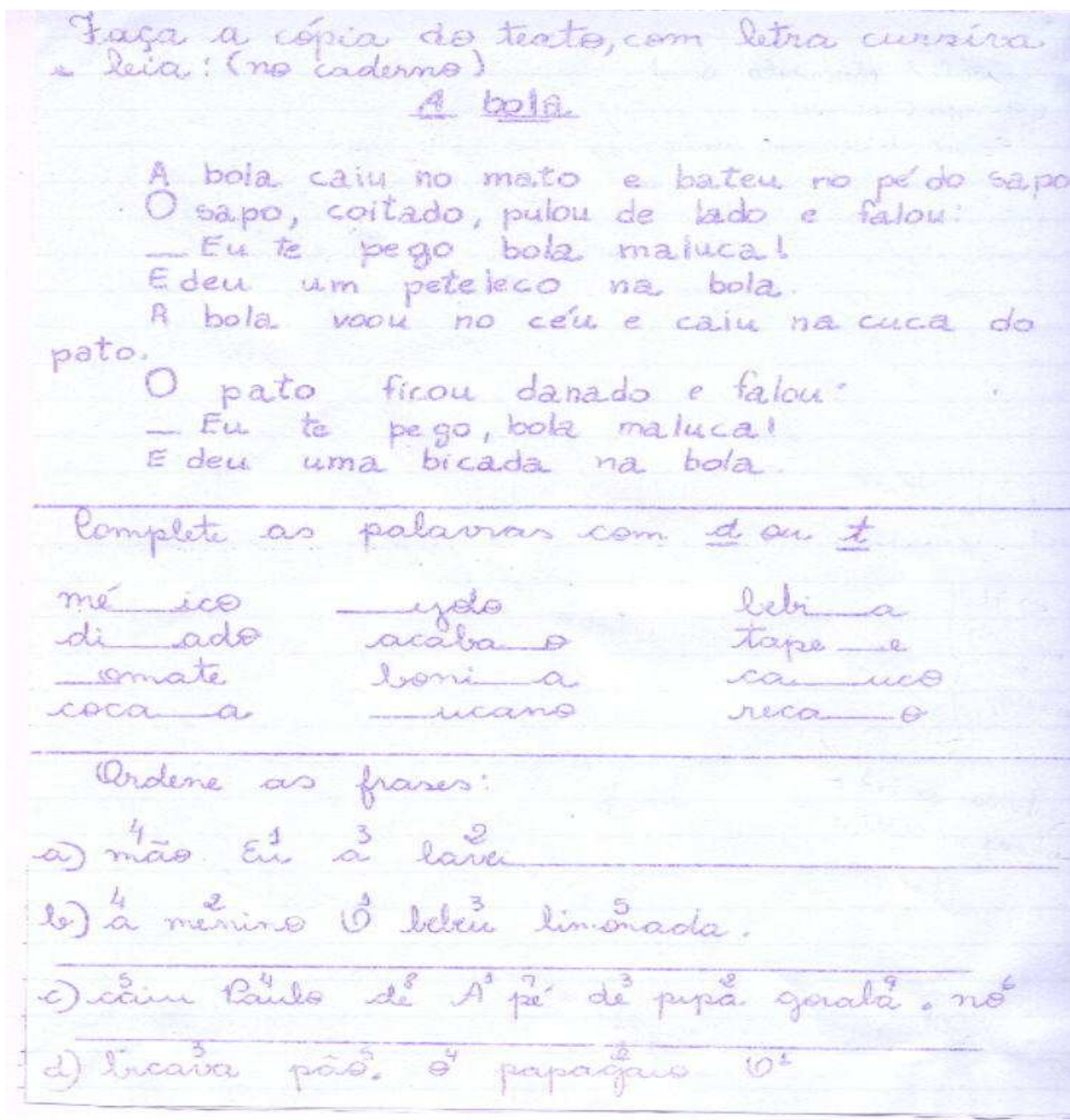


FIGURA 19- Atividade proposta pela Professora e realizada em sala de aula no dia 12/05/2004

Procurando compreender por que Helena simplesmente mudou a organização das carteiras da sala, e não a forma de ensinar, perguntamos, a ela, o que achou do curso do GEMPA, e ela relatou-nos que:

O GEMPA ele veio assim, de forma assim, como é que fala? Eu pego muita substituição. Sempre eu pego a sala que tem problema né? Menino que tem problema de aprendizagem, então quando eu vejo um menino nessa situação, eu volto com ele e parto de onde ele tem dificuldade, então o GEMPA mostra isso, porque você não precisa preocupar com o conteúdo, né? O importante é o menino ler e escrever. Aí me deu muita segurança de ter alguém que pensa como eu penso entendeu (2º entrevista ,28/10/2004)

Helena interpretou o curso do GEMPA que fez como algo que veio para reafirmar sua prática em sala de aula, ensinar do jeito dela, o aluno a ler e escrever sem se preocupar com conteúdos. Talvez isso explique ela não ter abandonado as atividades da cartilha. Dessa maneira, as dificuldades apresentadas no trabalho com os grupos intensificaram-se, porque Helena não conseguia fazer com que todos os alunos participassem das atividades, o desinteresse das crianças ainda era muito forte. As brincadeiras e as brigas ficaram mais freqüentes, pois, se antes as crianças brincavam sozinhas em suas carteiras, passaram a brincar em grupos, incomodando e atrapalhando o trabalho da professora. Dessa maneira ,Helena sentiu a necessidade de reorganizar novamente o espaço da sala de aula e os alunos.

A subdivisão do 3º F: A Turma I e a Turma II

Por volta de junho de 2004 , Helena dividiu os alunos em cinco filas de carteira, sendo três, segundo ela, de alunos fracos que ainda não conseguiam ler e, duas constituídas por alunos que já dominavam a leitura. Essa reorganização influenciou o modo pelo qual a professora lida com o conhecimento na sala de aula, o seu jeito de trabalhar com os alunos e a relação que mantém com as crianças.

Para os alunos que, na avaliação da professora, ainda não sabiam ler, continuou o trabalho com a cartilha *Alegria do Saber*, para os que sabiam ler, foi adotado um livro didático *Viver e aprender*¹⁵. Este livro é de Português e é destinado a alunos da fase I do ciclo inicial de alfabetização. Desde então, a professora passou a dividir o quadro negro ao meio, e utilizar um lado para colocar tarefas para os alunos “fortes”, os quais ela denominou de turma I, e o outro lado para tarefas dos alunos “fracos”, nomeado por ela de turma II. A seguir, apresentaremos um exemplo de uma aula que explica melhor essa situação:

Helena começou a aula distribuindo atividades diferentes para as turmas I e II. Para a Turma I, ela entregou a seguinte atividade:



FIGURA 20- Atividade proposta pela Professora e produzida pelo aluno Roberto em sala de aula no dia 12/05/2004

¹⁵ MARTOS, C.R. *Viver e Aprender Português*, 1ª série. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

Já para a turma II, ela pediu que fizessem essa atividade:

Complete com bo:

 _a_la  _e_ta  _u_tão

 _a_tina  _m_lo  _a_ca

Copie em cada linha a palavra de quatro letras

batata	batata	banana	bala
boliche	boliche	bolacha	bola
urubu	urubu	bula	buraco
bela	bela	cabelo	abelha
calide	cabide	bico	bicada

Pinte os quadros das palavras com a sílaba do quadrinho:

bu	cabe	bota	bue
bo	bola	bota	bala
ba	aba	bebe	bata
be	abeinha	bebê	bula
bi	cabide	bico	bebi

Complete com as vogais:

b _ a _ e b _ e _ t _ a b _ h _ n _ a _ e

FIGURA 21- Atividade proposta pela Professora e produzida pela aluna Mônica em sala de aula no dia 12/05/2004

Após essas atividades Helena, dividiu o quadro e escreveu para a Turma I resolver os exercícios do livro de português (Viver e Aprender) da página 24. Que traz a seguinte atividade:

2. Reescreva as frases, trocando as figuras por palavras:

a) O  de balas era da 

b) O  estava dentro da 

c) O  atacou  pessoas.

d) A  da  quebrou.

3. Troque a letra destacada por outra e forme uma nova palavra. Veja o exemplo e continue.

fada — dada

a) **d**ado

b) **v**ale

c) **m**odo

d) **t**ente

e) **v**aca

f) **p**ata

g) **t**ela

4. O que você concluiu?

FIGURA 22- Atividade proposta pela professora e realizada em sala de aula no dia 12/05/2004

Enquanto as crianças da turma I resolviam essa atividade sozinhos, Helena escreveu no quadro, e pediu para a turma II que todos copiassem:

Português 08/06/2004- Turma II

1- Junte as sílabas e forme palavras

Na-bo	ca-ne-la
Na-da	a-ni-ma
Ca-ma	ca-no
Já-ne-la	a-ba-no
Bo-ne-ca	ma-no

2- Leia e copie

O navio de Jane
 O navio boia no lago
 O navio é de Jane
 Jane nada ao lado do navio
 Dona Ione é a mãe de Jane
 Ele fala:
 - Jane é uma menina animada!

Após copiar o texto, Helena leu em voz alta, várias vezes, e pediu para a turma I repetir junto com ela.

(Nota de Campo 50, 04/06/2004- APÊNDICE G)

As atividades pedagógicas da professora Helena passaram a ser divididas pela forma que mostramos anteriormente até o final do ano letivo. Helena explicou essa forma de trabalhar da seguinte maneira:

Eu dividi para facilitar o meu trabalho, eu achei mais fácil separar do que tudo junto, o quadro né. Olha eu dividi pela necessidade deles, porque alguns ficam copiando sem saber o que estão copiando, eu achei melhor uma turma dar uma paradinha, para os outros avançarem, porque tem diferença, não tinha outro jeito não, não tem como ficar repetindo o que alguns já sabem, porque outros não sabem. Porque a turma que está alfabetizada não precisava mais. A outra que estava começando precisava dessa forma e você descansa mais. Apesar que eles custaram a aceitar mais agora eles estão aceitando .(2º entrevista, 28/10/2004)

Mais uma vez, Helena tentou, pela 3ª vez, um modo diferente de ensinar para que as crianças pudessem aprender. Ela percebia que alguma coisa não estava bem, por isso, ela mudou o que estava fazendo, no entanto, desconhecia as consequências de suas opções e ações na relação das crianças com o aprender. Ela deixou de levar em consideração as crianças, ela mesmo revelou-nos que as crianças não gostaram da divisão da turma em duas, quando afirmou em conversa conosco que: “Apesar de que eles custaram aceitar, mas agora eles estão aceitando”. Mesmo percebendo isso, ela não conseguiu fazer diferente, pois a divisão das turmas entre os que estavam mais adiantados e os que estavam atrasados no processo de aprender, corresponde ao raciocínio da escola, no final de 2003 e no início de 2004, no momento da formação das turmas. Helena permaneceu até o final do ano letivo, fazendo atividades diferentes para uns e outros.

Acreditamos que o fato de propor tarefas diferentes para os alunos em si não é problemático; a dificuldade, neste caso, é que todas as tarefas propostas pela Professora Helena, desde o início do seu trabalho com a turma F. Tiveram como princípio a idéia de que ensinar é passar informação e não explicar e acompanhar e de que aprender é repetir e copiar e não compreender, elaborar, apropriar-se. Talvez por isso Helena pense que mudou e de fato só mudou superficialmente, porque as concepções e os princípios permanecem intocados.

Durante nossa participação, nessas aulas, percebemos que os alunos sentiram-se perdidos e sempre perguntam, se o que está sendo escrito no quadro é para eles copiarem ou não. Essa divisão dos alunos em duas turmas também gerou neles certa comparação entre os que “sabem” e os que não “sabem”, consequentemente os alunos que compõem as fileiras dos que não “sabem” sentem-se, de certa forma, excluídos durante as aulas. Um enxerto, extraído da nota de campo 51, (25/06/2004), expressa o sentimento de um aluno em relação a divisão das turmas.

Hoje cheguei à escola e fui direto para a sala de aula professora. Quando entrei, sentei numa carteira próxima a mesa da professora, assim que sentei, o Rodrigo, que também estava sentado na mesma fila, falou:

- Tia você está sentada na fila dos burros!

Fiquei surpresa com esse comentário e não soube o que dizer, antes que eu falasse algo, Helena ouviu e disse:

- Isso é coisa da cabeça dele, ele tem que esforçar, aprender, para mudar de lugar, não adianta falar assim!

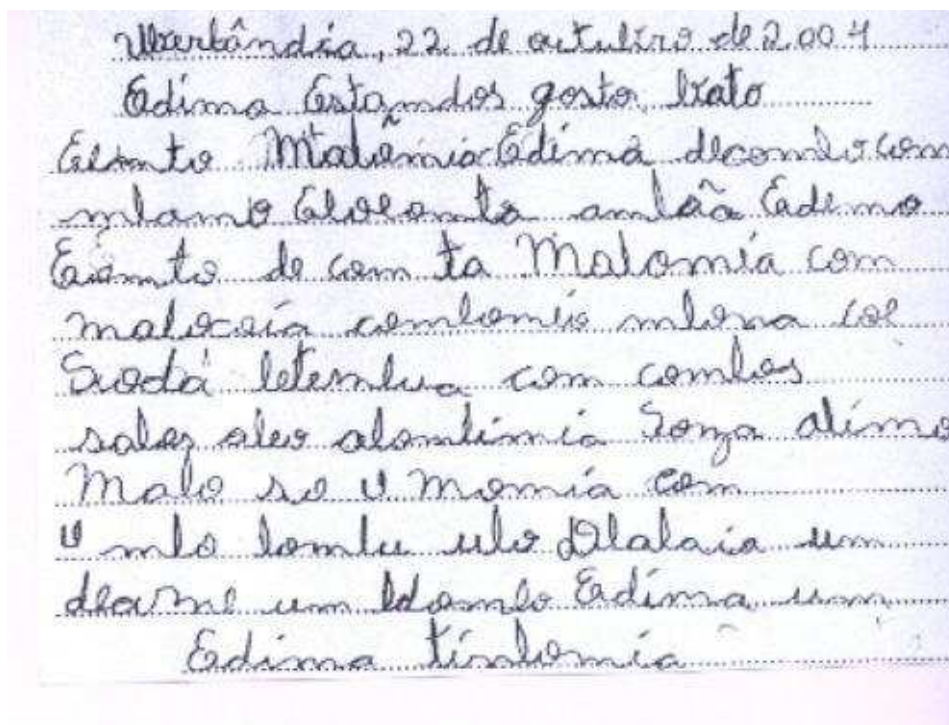
(Nota de Campo 51, de 25/06/2004 - APÊNDICE G)

Então, a fala de Helena mostra-nos, mais uma vez, como ela não levou em consideração o que as crianças sentiam. Helena foi uma professora distante dos alunos, não se envolvia efetivamente, não se aproximava das crianças no sentido de querer compreendê-las, as crianças mostravam para ela, que não estavam entendendo, que estavam desinteressadas e ela continuava preocupada apenas com a técnica de ensinar.

Esse modo de ser da professora, influenciou o processo de ensino-aprendizado na sala de aula. Ela desconsiderava que o aprendizado está vinculado ao clima afetivo e as relações que se estabelecem entre professor e aluno. Helena demonstrou muita preocupação com a técnica de ensinar, foi uma professora que gostava de fazer tarefas, mas isso não foi suficiente para que os alunos aprendessem, por isso, faz sentido falar nesse caso, do processo de não-ensinar associado ao não-aprender.

Isso não significa dizer que os alunos da professora Helena não aprenderam algo durante o ano de 2004, observamos através de seus textos, que muitas crianças estão caminhando no processo de aprendizado da técnica da leitura e da escrita, de acordo com seu ritmo, muitas vezes lentamente, até porque estão solitárias e falta-lhes um ensino mais adequado, alguma coisa elas aprenderam, mas ainda não possuem um entendimento pleno do sentido da leitura e da escrita. A Professora ensinou, do jeito dela, mas não foi satisfatório porque muitas crianças do 3º F ainda permanecem sem saber ler e escrever. Temos, à seguir,

exemplos de algumas atividades que demonstram o que os alunos aprenderam e não-
aprenderam, e o que precisam aprender ainda. Vejamos os textos que se seguem:



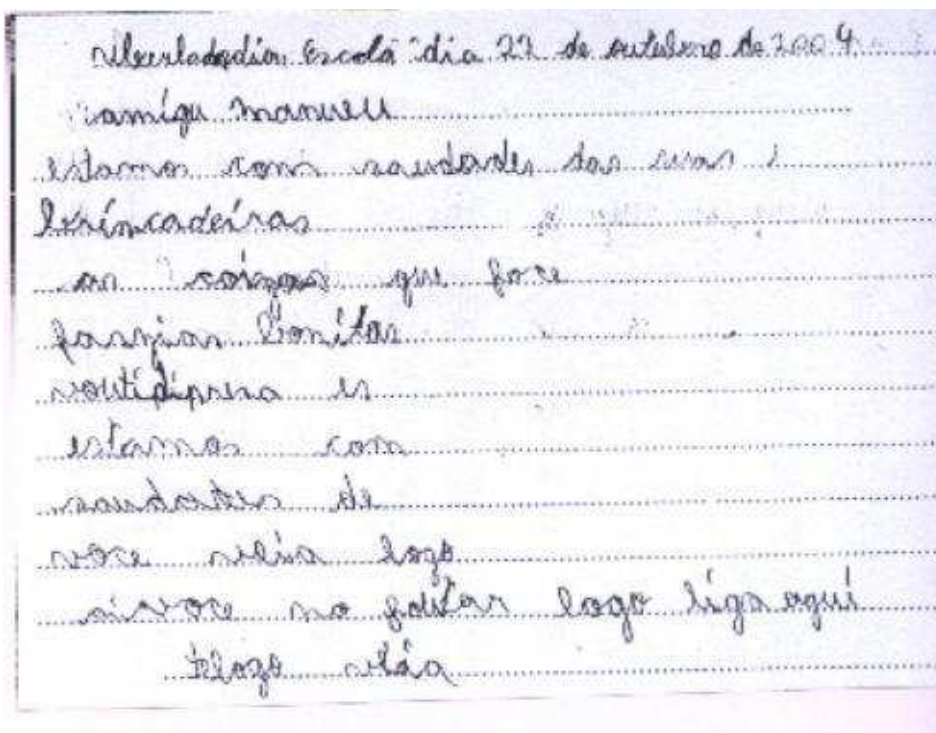


FIGURA 25- Atividade proposta pela Professora e produzida pelo aluno Rodrigo em sala de aula no dia 26/08/2004

Estes textos, nos foram passados pela Professora Helena e produzidos pelos alunos em 26 de outubro, à pedido dela; essa atividade consistia em escrever um bilhete tendo como exemplo um modelo que tratava-se de um bilhete escrito para um amigo. Foi um exercício retirado de um livro e que devido ao modelo, muitas crianças apenas o reproduziram. No caso destes textos, nas figuras 23 e 24, a escrita não seguiu em nenhum momento o modelo indicado pela Professora, e através deles percebemos que os alunos ainda não sabem apresentar a escrita com um sentido para o leitor. Na figura 25, no final do texto, encontramos algumas palavras que fazem sentido porque o aluno copiou do modelo.

Todas essas escritas evidenciam as dificuldades que as crianças possuem e as diferentes elaborações que realizam ao escreverem “livremente” e como os procedimentos de ensino da leitura e escrita, utilizados pela professora Helena, não surtiram efeito aprendido dos alunos que tinham maiores problemas para ler e escrever, como é o caso do Rodrigo, da

Sandra e da Lorena pois, já estamos aqui quase no final do ano letivo. Sobre isso, Smolka (1988) alerta-nos que:

... a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer- e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (...) a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe, é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação. Assim sendo, as formas de interação nas escolas têm produzido tanto alfabetizados quanto os considerados iletrados e analfabetos (...) (p.112).

Essa escola descrita por Smolka há quinze anos atrás, possui muita semelhança com a Escola Alvorecer, por isso, parece-nos que o ensino da leitura e da escrita, nos anos anteriores e também na sala da professora Helena, não fez sentido na vida das crianças do 3º F. Algumas não conseguiram desenvolver-se . Então, o ensino não está tendo sentido na vida delas, isso explica o fato de permanecerem na escola mais de três anos e ainda não terem apreendido.

Para Vigotski (1989) a escrita deve ser “relevante à vida” e deve apresentar um significado para as crianças, para que não se desenvolva como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (p.133). Nesse sentido o autor defende a necessidade de ensinar a linguagem escrita como uma atividade cultural complexa e não como uma atividade mecânica, sobre isto afirma que:

... o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas somente para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (...) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão (Vigotski, 1989 p.133)

Paulo Freire (1992), refletindo sobre a importância do ato de ler, também defende que esta é uma atividade cultural, no qual o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente (p.20). Nessa perspectiva, também defende que o processo de leitura e escrita, deve apresentar sentido para o educando, afirmando que:

... a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educados (p.20).

Dessa maneira, reafirmamos mais uma vez que, o ensino da leitura e da escrita na sala da turma do 3º ano F, foi desprovido de significado para as crianças e que por isso os resultados são pouco satisfatórios. Um ensino centrado na experiência da professora, trabalhando com códigos através do uso da cartilha, com uma técnica mecânica e que desconsiderou as experiências anteriores dos alunos resultou numa escrita, como mostramos anteriormente, descontextualizada, fragmentada, desarticulada de sentido e artificial. Por isso Vigotski (1989) afirma que “ o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras” (p.134).

Todos os momentos retratados no trabalho de Helena levam-nos a ver que o importante para ela era ensinar as crianças apenas a escrita de letras, mostram-nos também seu esforço e as tentativas de promover o aprendizado das crianças, bem como os limites de sua prática. No entanto, observamos que a professora desconhece as dificuldades reais dos alunos, não consegue entender a complexidade do conhecimento com o qual ela está lidando, não percebe que o que está sendo feito em sala de aula não surtiu efeito no aprendizado das crianças, desconhece, portanto, o que ensinar e como ensinar para esses alunos, para que os mesmos possam aprender e superar o não aprender.

E o que é pior, percebemos ainda, que a Professora Helena não tem tempo de pensar no trabalho que realiza com as crianças com as quais trabalha. Seu tempo é um tempo do fazer, de cumprir com um programa ou com uma expectativa da escola não importando como isso é feito.

Acompanhar o dia-a-dia da professora Helena permitiu-nos conhecer as suas reais condições de vida e de trabalho. Essas condições interferem na constituição de suas concepções sobre o ensinar e aprender. A precariedade de suas condições de trabalho representadas pelo baixo salário que a leva a dobrar turno e assim vivenciar uma jornada de trabalho exaustiva, com salas cheias de alunos, falta de recursos pedagógico, falta de tempo para estudar, refletir e planejar as aulas. Associado a isso, percebemos que sua formação profissional não possibilita compreender melhor suas ações, uma vez que cursou o Magistério e o Curso de Letras e que estes não aprofundam o entendimento de múltiplas dimensões que fazem parte dos processos de ensino-aprendizado das séries iniciais do ensino fundamental.

Na prática, o trabalho da Professora Helena no 3º ano F apresentou muitos problemas mas, isso não significa dizer simplesmente que ela é culpada, porque os acontecimentos extrapolam seu conhecimento, ela faz do jeito que sabe. E existem questões subjetivas, do seu jeito de ser e agir com as crianças, que interferiram no processo de aprendizado dos alunos, muitas características pessoais que demonstrou na relação com o 3º F são, como mostramos anteriormente, características reforçadas e ou produzidas a partir do coletivo da escola. Helena nos diz o seguinte sobre o seu modo de trabalhar e sobre a relação que estabeleceu com as crianças:

Olha eu tento trabalhar assim, você tem que ser duro com eles porque senão, se tratar eles bem, eles “montam” em você , a turminha lá é assim, então você vai de acordo mesmo com eles, são meninos assim, que tem muito problema né? Você não tem tempo de tratar eles bem porque senão eles querem que você seja mãe deles né, porque a carência é tão grande, aí você acaba envolvendo no problema e atrapalha tudo. Por isso, eu procuro não envolver, procuro passar meu conteúdo e pronto. Porque você envolve demais

com a pessoa, aí a pessoa acha que você vai resolver a vida dele né? Aí ele mistura as coisas, eu acho que isso tem que ser separado eu penso assim .

(2º entrevista, 28/10/2004)

A Professora Helena acredita que ensinar é somente desenvolver o aspecto cognitivo do aluno, quando diz que sua preocupação é passar o conteúdo. Desconsidera outras dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizado, tais como a afetividade, emoção e carinho. Pensa que se não envolver faz com que a criança aprenda , talvez por isso foi distante dos alunos e das necessidades deles. Helena desenvolve suas práticas para as crianças e não com as crianças , sua concepção de ensino é baseada no treino, ou seja, aprender é treinar a ler e escrever, desconsiderando o que as crianças pensam. Helena demonstrou não conhecer seus alunos e desconhece o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizado. Tassoni (2000) realizou um estudo sobre a relação entre os aspectos afetivos e o processo de produção da escrita e constatou que:

... é a afetividade que possibilita o desenvolvimento intelectual do aluno na escola, pois são os motivos, necessidades e desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior, é importante observar como o professor se utiliza dos aspectos afetivos para promover o avanço cognitivo (p.7).

Nesse sentido, observamos que a professora Helena e também os outros professores da escola demonstram não compreender que os aspectos afetivos são fatores importantes que favorecem o aprendizado, nesse caso, da leitura e da escrita. Por isso afirmamos que a distância e o desconhecimento que esses profissionais da Escola Alvorecer possuem das crianças, a falta de cuidado, de carinho, de ouvi-las, o desinteresse pelo que pensam, relaciona-se com o não aprender que permanece acontecendo na escola, porque o aprender é relação, interação permeado por saber, emoção e afeto.

A maneira pela qual a Professora Helena e os outros profissionais da escola vêm seus alunos, lembra-nos do estudo de Moysés (2001), que discute as conseqüências de vermos

as crianças com um olhar indiferente e distante, nesse sentido, visando romper com tal prática, a autora afirma que é necessário:

...uma ruptura epistemológica, que nos permita tecer novas formas de olhar o mundo e as pessoas, em um olhar se proponha a- e consiga- exergá-las, em toda sua individualidade e sua totalidade, como sujeitos históricos, que têm direitos a serem respeitados e que não podem ser afrontados em nenhuma circunstância. Um sujeito que se constitui - e é constituído por - seu tempo, seus semelhantes, seu ambiente natural e social (p. 257).

Então, reafirmando as palavras da autora, é preciso transformar o modo de ver e tratar as crianças da Escola Alvorecer, para que os professores consigam ensinar de modo que os alunos possam aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua existência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira.

Moysés

A finalidade desse estudo foi tentar compreender o processo de ensinar e aprender, principalmente o não-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem, o que envolveu compreender a prática do professor e suas relações com o conhecimento e com seus alunos.

A investigação realizada levou-nos a perceber que o não-aprender vai se configurando no cotidiano da escola e da sala de aula e constitui alunos que não aprendem e professores que não conseguem ensinar. Paradoxalmente o não-aprender torna-se um resultado da escola, instituição cujo objetivo é ensinar e educar.

Inseridos no cotidiano da Escola Alvorecer, acompanhamos os processos de ensino-aprendizado da turma da Professora Helena no 3º ano F e, desse modo, percebemos que o que acontece (ou não acontece) no espaço da sala de aula articula outros movimentos. O contato estabelecido com esse universo permitiu-nos captar, além do ensinar e aprender, outros diferentes movimentos: não-ensinar e não-aprender; não-ensinar e aprender; ensinar e não-aprender.

O primeiro movimento – não-ensinar e não-aprender – foi revelado quando constatamos que as professoras desconhecem seus alunos. O desconhecimento faz emergir situações de não-aprendizado, pois ao desconhecer as crianças, as professoras deixam de considerar suas necessidades, dificuldades, anseios e desejos frente ao processo de aprendizado. Nesse sentido, parece-nos haver um desencontro nas relações entre professor-

aluno. O que observamos foi a produção de interesses diferentes, ou seja, de um lado o trabalho da professora, configurado principalmente pela dimensão técnica, e de outro lado o desejo das crianças em estudar, porém, não conseguindo aprender muitas vezes, o que a professora ensinou. Com isso não pretendemos culpar a professora e sim questionar o quê, como e para quem está ensinando. Em síntese, apresentamos esse movimento – não-ensinar e não-aprender – porque acreditamos que, ao distanciar-se dos caminhos percorridos pelos alunos, a professora deixou de ensinar de forma que tenha sentido para seus alunos.

Embora haja, no cotidiano da sala de aula, esse movimento de não-ensinar e não-aprender, as crianças encontram outras formas de aprender, de relacionar-se e apropriar-se dos conhecimentos que circulam cotidianamente. Dizemos isso porque percebemos que as crianças não se limitam àquilo que as professoras ensinam, isso constitui o movimento de não-ensinar e aprender. Esse movimento é produzido quando as crianças criam e aproveitam as brechas que existem no espaço da sala de aula, nessas brechas elas aprendem conhecimentos que não são tidos como conhecimentos curriculares e não são desenvolvidos de forma sistematizada pelas professoras como: brincar, escutar, se relacionar com as outras crianças, fazer amizades, colorir, desenhar e até brigar.

O ensinar e não-aprender foi vivenciado de forma mais intensa pela professora e pelos alunos. Esse movimento parece ter se naturalizado na Escola Alvorecer e ao se naturalizar deixou de ser questionado pelos sujeitos que fazem parte do processo de ensino/aprendizado. Como mostramos em diversos momentos deste trabalho, a Professora Helena responsável pelo 3º ano F, esforçou-se para ensinar, ensinou do jeito dela mas, os alunos quase nada aprenderam sobre o que foi desenvolvido na sala de aula. Mesmo apropriando-se da leitura e escrita do modo como lhes é possível, as crianças permanecem na instituição dando seqüência às suas vidas escolares. Perguntamo-nos então: até quando essas crianças permanecerão na escola? O que elas aprenderão?

O não-aprendizado das crianças é reconhecido pelas professoras. Esse reconhecimento é justificado pelo desinteresse em estudar apresentado pelas crianças, de acordo com as falas das professoras. No entanto o que as crianças nos disseram não vai ao encontro dessas falas. As crianças relatam gostar da escola e querem estudar para aprender. Como explicar essa diferença de visões? Talvez pensarmos que as professoras não conhecem seus alunos, até porque dentro da atual organização escolar as professoras têm todo o seu tempo de trabalho comprometido com a aula e com o cumprimento do programa. Não há tempo para estudar, para discutir com os colegas e muito menos conversar com os alunos dentro e fora da sala de aula.

A realidade da escola pesquisada, representada na fala dos professores demonstra um distanciamento entre professores e seus alunos, um desconhecimento por parte dos professores sobre quem são, o que pensam e o que desejam, seus alunos. Esse desconhecimento, ao nosso ver, intensificou-se com a implementação dos ciclos nas escolas, o que gerou no professor um sentimento de perda de poder e de autoridade. O poder e a autoridade do professor era antes representado pela decisão de aprovar ou reprovar os alunos. Com a implantação do sistema de ciclos essa configuração se redimensionou e o professor deixou de decidir se o aluno vai ser aprovado ou não, um dos procedimentos escolares que lhe conferia poder. Dessa forma, inseridos no sistema de ciclos os professores têm se distanciado dos seus alunos, sendo que estes passam a ser vistos, em geral, como desinteressados no aprendizado, porque segundo as professoras, ele sabe que será promovido em quaisquer circunstâncias. De acordo com a nossa compreensão a organização da Escola Alvorecer em ciclos de aprendizagem, tal como vem se dando, promoveu muitos desencontros na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizado.

Considerando as observações que realizamos na escola, na sala de aula, os relatos e entrevistas com seus profissionais, é possível afirmar que a escola desenvolve ações de

maneira muito diferentes da apresentada nos documentos oficiais que trazem a proposta de ciclos para o Estado de Minas Gerais.

Acreditamos que isso ocorre devido a vários fatores. Um deles, como mostramos na primeira parte do trabalho, é o fato de a escola ter vivenciado rupturas com diferentes propostas de políticas irregulares, ambíguas, descontínuas e impostas de fora, o que gerou na escola situações de adaptações as novas e inúmeras determinações legais

Outro fator importante que nos ajuda a compreender a situação atual da Escola Alvorecer, é o descuido em relação à formação do professor e às suas condições de trabalho. Durante a elaboração da proposta de ciclos de aprendizagem para o Estado de Minas Gerais, as vozes e experiências dos professores não foram incorporadas e valorizadas. Ao nosso ver, os cursos de capacitação, palestras, encontros e seminários que se sucederam a essa elaboração objetivavam apenas informar e determinar as mudanças e alterações que os professores deveriam implementar em suas ações cotidianas.

Podemos ainda citar a questão que diz respeito às concepções e práticas dos professores, que com a implantação do sistema de ciclos não se alteram ou se transformaram de forma pouco significativa, pois são práticas e concepções que estão fortemente enraizadas na história de vida dos sujeitos e na cultura da escola.

Se poucas mudanças foram realizadas na escola, o que permaneceu, conforme nossas observações no cotidiano, foram elementos da lógica seriada tais como: a própria denominação das turmas como 1º, 2º, 3º séries e assim por diante, a organização do tempo de trabalho docente em torno de trabalho estritamente pedagógico; conteúdos organizados numa lógica linear e sequencial; a utilização de livros didáticos e cartilhas como recursos de ensino privilegiados, a avaliação classificatória e uma concepção de aprendizagem como repetição, muito distante da proposta oficial que enfatiza a capacidade e o ritmo diferente que cada aluno possui para aprender.

O nosso estudo aponta que concepções e a própria formação do professor permanecem intocados na escola de ciclos, um exemplo disso é a situação de não-aprender dos alunos, ou seja, a ausência de uma compreensão aprofundada da leitura e escrita e um exercício efetivo desse conhecimento. Esse não-aprender dos alunos, acrescido das inúmeras dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos professores, mostra-nos a falta de atenção e de investimentos das políticas públicas no cotidiano da escola. Mudar a organização escolar implica em mudar concepções e formação docente, o que não aconteceu no atual contexto. Uma escola em ciclos, cujo trabalho educativo está voltado para o processo de aprender da turma e de cada aluno não se concretiza sem um profundo conhecimento e implicação dos professores com o aprender de seus alunos.

Portanto, para fazer mudanças não basta elaborar decretos e baixar resoluções, como vimos acontecer durante nossa permanência na escola. Acreditamos que as mudanças devem começar pelo próprio cotidiano da escola, levando em consideração o que pensam e como vivem os professores e alunos que dele fazem parte. Finalizamos este trabalho, pedindo licença a Caetano Veloso para repetir o que ele um dia escreveu:

“Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem
Apenas sei de diversas harmonias bonitas possíveis sem juízo final
Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial”
(Fora da ordem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- ABRAMOWICZ, A. Quem são as Crianças Multirrepetentes?. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALENCAR, R. M. *Análise da avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização das escolas estaduais de 1º grau de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989. (Dissertação de mestrado).
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRE, M. & PASSOS, L. Para além do fracasso escolar: uma revisão das práticas avaliativas. In: AQUINO, J. G., (Org). *Erro e fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial ,1997.
- AQUINO, J. G., (Org). *Erro e fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial ,1997.
- ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- BARBOSA, E. O. *O Ciclo Básico de alfabetização em Minas Gerais: o risco da fogueira*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- BARRETO, E. S. & MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, vol 15, nº 42, pp. 103-140, 2001. (Dossiê Educação)
- _____. Os ciclos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, nov.1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. _ Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COLLARES, C. A.L & MOYSÉS, M. A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. *Cadernos Cedes*. SP, 28 : pp. 31-48, 1992.
- CONTRERAS, Domingo José. *La autonomia del profesorado*.Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, M. D. DA. *Constituição de Professores no Espaço-Tempo da Sala de Aula*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.2000.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.89,p. 39-47, 1994.

DORNELLAS, V. *A avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990: políticas, saberes e práticas*. Dissertação de Mestrado, UFU, Uberlândia, 2003.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55)

FERREIRA, V. M. R. *A organização do trabalho pedagógico em escolas cicladas: ainda uma lógica “centrífuga- homogeneizadora”*. In: SAMPAIO, F. M. *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM Editora, 2002.

FLAVIA, T. & RICARDO. B. Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FONTANA, R. A. C. *Como nos Tornamos Professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1997.

FERNANDES, C E FRANCO, C. Séries ou Ciclos: O Que Acontece Quando os Professores Escolhem?. In: Franco, C.(Org.). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, O. M. Redimensionando o papel dos profissionais da educação; algumas considerações. In: PIMENTA, S.G. E GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.163-186.

GUILHERME, C. F. *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras , Universidade Estadual Paulista de Araraquara.2002.

KNOBLAUCH,A. *A avaliação de alunos na implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar*. Dissertação de Mestrado, Educação; História, Política, Sociedade. PUCSP.2003.

JOÃO, M. H. *O Ciclo Básico de Alfabetização em Belo Horizonte: a intenção e a realidade*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990. (Dissertação de Mestrado).

LÍVIA, S. *Aprendizado e erro: um olhar sobre o cotidiano da sala de aula*. MONOGRAFIA. UFU. 2002.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G., (Org). *Erro e fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial,1997.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio aos sistemas de ensino. In: Franco, C.(Org.). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANTOVANINI, M. C. *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2001.

MELLO, F. *Novos Caminhos Para o Enfrentamento do Fracasso Escolar? A Teoria e a Prática no Contexto da Proposta Escola Plural*. Dissertação de Mestrado, UFU, Uberlândia, 2001.

MONTEIRO, C. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.201-218.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 2001.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

NUNES, C. *O Pensado e o Vivido no Ensono de História*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2001.

PATTO, M .H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*- SP: Queroz, 1996.

PERES, L.M. Os dramas do “não- aprender”: fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas?. In: In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PIMENTA, G.S. Professor reflexivo construindo uma crítica: In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.17-52.

PINTO, J. *Estudos Comparativos dos Projetos Educacionais Voltados Para a Superação da Evasão e Repetência Escolar em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, UFU, Uberlândia, 2002.

REDUA, M. M. *A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson, Leaming, 2002.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Leaming, 2003.

SAMPAIO, F. M. *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM Editora, 2002.

SILVA, R. *Progressão continuada e reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da Escola Pública*. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Ciências e Letras- Universidade Estadual Paulista . Araraquara, 2000.

SILVA, Z. *Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. (Dissertação de Mestrado).

SOARES, C. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte, 2002.

SOARES, M. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social* – São Paulo : Ática, 1986.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALADARES, M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S.G. E GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.187-200.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989

_____. *Teoria e Método Em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa; Educa, 1993.

DOCUMENTOS

BRASIL. 1996, Lei Federal nº 9394/69. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

_____. MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, Documento Introdutório, 1995.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado da Educação. Subsídios para o planejamento curricular do Ciclo Básico de Alfabetização. Belo Horizonte, 1985.

_____. Ciclo Básico de Alfabetização: Diretrizes Pedagógicas para capacitação de profissionais do CBA. Belo Horizonte, 1999.

_____. Organização do Tempo Escolar na Escola Sagarna. Organização dos tempos e espaços escolares em ciclos, 1999.

_____. Escola Sagarna: Educação pra a Vida com Dignidade e Esperança. Belo Horizonte: LÊ, Set/1999, Coleção Lições de Minas, vol II.

_____. Tempo Escolar, Hora de Refletir e Pensar. Coleção Lições de Minas, vol III. Set/1999.

_____. Resolução nº 7.915/97.

_____. Resolução nº 8086/97.

_____. Resolução nº 12/99.

_____. Resolução nº 006/00

.

_____. Resolução nº 430/03

_____. Resolução nº 469/03

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS QUE
TRABALHARAM NA ESCOLA ALVORECER EM 2003.

Dados pessoais:

- Nome:
- Idade:
- Nacionalidade:
- Estado civil:

Formação inicial:

- Ano de conclusão:
- Instituição:
- Duração do curso:

Formação continuada:

- Especialização:
- Outros cursos:

Atuação profissional:

- Tempo de atuação:
- Quando e onde iniciou a carreira:
- Situação funcional: Efetiva ou contratada

Algumas questões:

- Quanto tempo atua na Escola Alvorecer?
- Qual nível de ensino já atuou?
- Como era a sua turma do ano passado?
- que você achou de trabalhar com eles?
- Como eles eram na sala de aula?
- que eles aprenderam/ ou não aprenderam? Por que?
- que você acha da proposta de ciclos?
- Como foi o momento de mudança dessa proposta?
- Como você entende essa proposta?
- que mudou em sua prática na sala de aula com essa proposta?
- Fale sobre suas condições de trabalho, dificuldades frente à profissão antes e depois da proposta de ciclos.

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A PROFESSORA HELENA.

1º entrevista – 31/03/2004

1. Dados Pessoais:

- Nome:
- Idade:
- Nacionalidade:
- Estado civil:

2. Formação Inicial:

- Onde e como cursou o magistério? E o ensino superior?
- Por que a opção pelo magistério?
- Nome do Curso:
- Instituição: particular/pública
- Como foi seu ingresso:
- Duração do curso:
- Ano de conclusão
- A literatura estudada no curso te auxilia nas aulas? Em quais aspectos?
- Tempo de Atuação Docente:
- Quando e onde iniciou sua carreira profissional?
- Situação funcional atual: efetivo/contratado?
- Já atuou em quais níveis de ensino?
- Como é a sua carreira como professora, tanto no Estado como no Município?
- Como você se sente no papel de professora?
- Se você fosse escolher, qual turma você escolheria para trabalhar?
- que você tem pensado da turma?
- Como você se organiza para dar aulas para os alunos? Como você planeja, de onde você retira os textos trabalhados?
- que você acha da cartilha adotada na sala?
- Como você acha que as crianças aprendem?
- que você acha da proposta de ciclos?
- Como você entende essa proposta?
- que mudou em sua prática na sala de aula com essa proposta?
- Fale sobre suas condições de trabalho, dificuldades frente à profissão antes e depois da proposta de ciclos

2º entrevista- 28/10/2004

- Que tipo de formação continuada você participou nos últimos 5 anos?
- Você participou do PROCAP? Sim ou Não? E do SIAPE
- Você cursou algum curso de pós-graduação? Se não cursou, quais os motivos?
- Como é desenvolvida a sua atualização profissional?
- Você participa de congressos, seminários e/ou palestras? Eles contribuem com as suas aulas ? Como contribuem?
- Como são suas condições de trabalho?
- Como são suas condições salariais de sua profissão:

- Você enfrenta dificuldades no exercício de sua profissão? Como?
- Fale um pouco das motivações e alegrias frente à sua profissão:
- Como são as relações com seus colegas de profissão?
- Qual a sua compreensão sobre o ciclo?
- Na sua opinião, como é que a criança aprende?
- Como é a sua relação como os alunos?
- O que determina a aprendizagem da criança?
- Como você analisa seu trabalho esse ano?
- Como foi trabalhar com essa turma? O que você acha deles?
- Como foi trabalhar com os textos no início do ano?
- Como foi trabalhar com a cartilha?
- Tem algum momento importante, ou algum acontecimento que te marcou esse ano?
- Como você acha que eles vão ficar no próximo ano?
- Utiliza outros materiais de ensino?
- Quais as metodologias que você mais utilizou?
- O que você acha importante a criança aprender?
- Como você seleciona os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas?
- Porque você dividiu a turma? O que você achou?
- E a avaliação da aprendizagem? Como você avalia?
- Você gosta de ensinar ? Sim ou não? Por que?
- Que relação você faz da sua formação, do seu percurso de vida, da sua experiência docente com as suas práticas nas aulas ?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O DIRETOR DA ESCOLA ALVORECER.

Dados Pessoais:

- Nome:
- Idade:
- Nacionalidade:
- Estado Civil:

Formação Inicial:

- Onde e como cursou o ensino superior?
- Por que a opção pelo magistério?
- Nome do Curso:
- Ano de conclusão

Formação Continuada:

- Que tipo de formação continuada você participou nos últimos 5 anos?
- O que você achou desses cursos
- Você participou do PROCAP? Sim ou Não? E do SIAPE
- Você cursou algum curso de pós-graduação?
- Você participa de congressos, seminários e/ou palestras? Eles contribuem com a sua atuação na escola? Como contribuem?

Atuação profissional:

- Tempo de Atuação Docente:
- Quando e onde iniciou sua carreira profissional?
- Situação funcional atual: efetivo/contratado?
- Já atuou em quais níveis de ensino?
- Quais as atividades que você realiza na escola?
- Como são suas condições de trabalho?
- Quais as principais dificuldades que você enfrenta na escola?
- Como são suas condições salariais de sua profissão?
- Você enfrenta dificuldades no exercício de sua profissão? Como?
- Qual a sua compreensão sobre o ciclo?
- Qual foi a sua reação ao saber da implantação do regime de ciclos na rede estadual?
- Na sua opinião, qual regime apresenta-se como o mais satisfatório para o ensino estadual? Seriação ou ciclos?
- Após a implementação dos ciclos, o que mudou na escola?
- Quais as falhas desse sistema? Quais as vantagens?
- O que a escola e os professores tem feito para contornar as falhas e tentar garantir a aprendizagem dos alunos?
- Que ações a escola tem desenvolvido em relação ao ciclo?
- Como os professores lidam com essa mudança?
- O que se tem feito para dar suporte aos professores?
- Na sua opinião, em que os ciclos influencia na aprendizagem da criança? Como você acha que a criança aprende?
- A escola pode fazer algo mais para melhorar a aprendizagem da criança? O que por exemplo?
- Fale-me de sua prática na escola fazendo um paralelo, ou seja antes no regime seriado e depois no regime de ciclos.
- Como você analisa seu trabalho esse ano?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A SUPERVISORA DA ESCOLA ALVORECER

Dados Pessoais:

- Nome:
- Idade:
- Nacionalidade:
- Estado Civil:

Formação Inicial:

- Onde e como cursou o ensino superior?
- Por que a opção pelo magistério?
- Nome do Curso:
- Ano de conclusão

Formação Continuada:

- Que tipo de formação continuada você participou nos últimos 5 anos?
- O que você achou desses cursos
- Você participou do PROCAP? Sim ou Não? E do SIAPE
- Você cursou algum curso de pós-graduação?
- Você participa de congressos, seminários e/ou palestras? Eles contribuem com a sua atuação na escola? Como contribuem?

Atuação profissional:

- Tempo de Atuação Docente:
- Quando e onde iniciou sua carreira profissional?
- Situação funcional atual: efetivo/contratado?
- Já atuou em quais níveis de ensino?
- Quais as atividades que você realiza na escola?
- Como são suas condições de trabalho?
- Quais as principais dificuldades que você enfrenta na escola?
- Como são suas condições salariais de sua profissão?
- Você enfrenta dificuldades no exercício de sua profissão? Como?
- Qual a sua compreensão sobre o ciclo?
- Como os professores lidam com essa mudança?
- O que se tem feito para dar suporte aos professores?
- Na sua opinião, em que os ciclos influencia na aprendizagem da criança? Como você acha que a criança aprende?
- A escola pode fazer algo mais para melhorar a aprendizagem da criança? O que por exemplo?
 - Como você analisa seu trabalho esse ano?
 - Como foi acompanhar o trabalho da professora Helena? O que você achou dele?
 - Tem algum acontecimento que te marcou esse ano em relação à sala da Helena?
 - Como você acha que a turma vai ficar no próximo ano?
 - O que você acha das metodologias utilizadas pela Helena?
 - Você acha que os alunos da turma da Helena conseguiram aprender esse ano?
 - Você acha que a formação da turma deu certo? O que você tem a dizer sobre isso?

APÊNDICE E - ROTEIRO DO TEXTO COLETIVO PRODUZIDO COM OS ALUNOS

Nossa Escola

- O que podemos falar da nossa Escola?
- Como é a nossa Escola?
- O que tem na nossa Escola? O que não tem?
- Como funciona a nossa Escola?
- O que fazemos na Escola? O que não fazemos?
- O que gostamos na Escola? O que não gostamos? Por que?
- Como são os colegas da nossa Escola?
- Como é a professora?
- O que poderia ter na nossa Escola que não tem? Como é que a Escola poderia ser?

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS

ROTEIRO PARA CONVERSAR COM OS ALUNOS

- Nome:
- Idade
- Onde nasceu
- Onde mora
- Nome do pai – profissão
- Nome da mãe – profissão
- Irmão – quantos ?
- Cursou a pré escola?
- Desde quando estuda na escola?
- O que você acha da escola?
- O que você gosta na escola? o que você não gosta?
- O que você achou desse ano? Você gostou desse ano?
- O que você gosta de fazer na sala de aula?
- O que você acha de seus colegas?
- O que você acha da professora?
- Você gosta de ler? Para que serve aprender a ler?
- Porque a gente estuda na escola?
- Para que serve o que a gente estuda na escola?
- Onde você usa o que aprende na escola?
- Do que você aprendeu, o que você mais gostou de aprender esse ano?

APÊNDICE G – NOTAS DE CAMPO Nº 22, Nº 50 E Nº 51.

Nota de Campo 22**Data:** 08/03/2004; Segunda -feira**Horário:** 12:40 a 17:20

Hoje entrei para a sala junto com Helena , primeiro ela deixou a maioria das crianças chegar e se organizar, escolhendo seus lugares, para depois começar sua aula. Começou cantando a música da oração:

Deus está em toda parte te te

Tudo vê vê vê vê

Está em mim mim mim

Está em você ce ce

Ele faz, ele faz, você crescer, assim!

Helena canta duas vezes, mas poucas crianças participam. Logo após, escreve no quadro: Dia 08 de março dia internacional da Mulher. Distribui figuras de revistas para as crianças recortarem uma mulher e diz para elas escreverem alguma frase que valorize a mulher. No momento do recorte as crianças ficam concentradas, mas logo que terminam começam a andar pela sala. Helena espera todos terminarem de recortar e distribui uma folha sulfite para que colem a gravura e pede para que escrevam uma frase para a mulher que mais admiram. Vendo que as crianças não entenderam, Helena perguntou para cada aluno, qual a mulher que eles mais admiram e alguns responderam assim: Sandy, Tiazinha, Vanessa Camargo, Xuxa. etc. A professora, não muito satisfeita com essas respostas, disse que a mulher que eles deviriam admirar é a mãe, que faz tudo por eles e perdoa sempre.

Dando continuidade a atividade, Helena pediu para que escrevessem ao lado da gravura: A mulher é..... e perguntou para a sala o que poderia completar essa frase, as crianças falaram e Helena escreveu no quadro: bonita, rica, cheirosa, maravilhosa, gostosa, inteligente, amada, paixão, perfumada, rainha, princesa, linda, trabalhadora.

A professora esperou todos terminarem a atividade, mas alguns não fizeram porque estavam, brincando com o colega, pegando material sem permissão, brigando e xingando. Helena ainda não sabe o nome das crianças e isso dificulta seu trabalho em organizar a sala e fazer com que todos ouçam o que fala.

Acho que essa atividade não agradou muito a professora, além da desorganização da turma, os alunos que fizeram a atividade apenas reproduziu o que Helena tinha escrito no quadro, alguns alunos copiaram palavras soltas que não formavam nenhuma frase.

Hoje, Helena permitiu que um aluno de cada vez fosse ao banheiro e beber água. É norma da escola a professora permitir o aluno sair da sala apenas com um crachá, por isso Helena entrega um crachá para as crianças que querem sair.

As 2:40 a professora de Educação Física chegou (enquanto não resolve o dilema, se a regente vai dar ou não aulas de Educação Física, Míriam continua dando aulas). Helena percebeu que alguns alunos não fizeram a atividade anterior e não permitiu eles irem para a aula de Educação Física, quando os alunos reclamaram, Helena falou que pelo atraso da turma eles não deveriam ter Educação Física durante todo o ano.

Para os alunos de “castigo”, Helena entregou uma folha com linhas (parece caderno de caligrafia) e uma folha com vogais e consoantes em maiúsculos e minúsculos, e pediu para fazerem cópia das vogais e consoantes na folha com linhas, para a letra ficar bonita. Os meninos reclamaram muito, e ela dizia que eles vão fazer essa atividade todos os dias até o final do ano para a letra ficar linda!

Os outros alunos tiveram apenas 20 minutos de educação física na quadra porque a quadra ia ser ocupada para o recreio. Voltaram para a sala e foram fazer cópia também.

Helena resolve os problemas de comportamento das crianças, mudando-as de lugar e a sala fica uma confusão com carteiras rasteando no chão. Depois que todos terminam de fazer as cópias das vogais e das consoantes, Helena chama em sua mesa um aluno de cada vez e passa na mesma folha o nome completo dos alunos para fazerem cópia também. Nesse momento, descobre que muitos não sabem escrever o nome completo e fica indignada.

Após o intervalo passou no quadro o alfabeto e pediu para que as crianças fizessem mais cópia.

Depois , quase no término da aula, escreveu no quadro:

Matemática

1 - Arme e efetue

- | | |
|------------|--|
| a- $4+5 =$ | Helena disse que esse exercício é para aprenderem a |
| b- $2+2=$ | montar continhas. Ensinou qual é a primeira parcela, |
| c- $2+3=$ | a Segunda parcela e a soma ou total. |
| d- $5+1=$ | |
| e- $8+1=$ | |
| f- $6+1=$ | |

Enquanto copiava do quadro, Manuel disse: eu já fiz isso! *Na primeira e segunda série e agora na terceira.* Helena parece não escutar e passa mais continhas:

2 – Arme e efetue

- a- $5+11=$
- b- $4+22=$
- c- $3+36=$
- d- $7+20=$
- e- $2+18=$

3 – Escreva como se lê cada numeral

- a- 24
- b- 6
- c- 12
- d- 10
- e- 3
- f- 14
- g- 11

A maioria dos alunos não conseguiram armar as continhas como Helena queria. Penso que muitos já estavam cansados de copiarem tarefa do quadro.

Sinto o desinteresse que as crianças demostram perante essas atividades. Hoje posso dizer que ficaram mais da metade da aula fazendo cópia. Como isso é ruim! Sabemos que as crianças não aprendem repetindo muito menos repetindo vogais, consoantes e de seu nome completo. Gostaria que as coisas fossem diferentes, gostaria de ver as crianças lendo, escrevendo e gostando de aprender. Vejo que aprender para eles é uma obrigação que não

estão interessados em fazer. Até o momento, a prática da professora Helena não levou em consideração o que as crianças sabem, e tenho certeza que elas sabem muitas coisas, mas, isso não é levado em consideração por Helena e nem pela Supervisora que pediu que ela começasse tudo de novo desde a alfabetização, e já percebi que alfabetizar para Helena é um processo que envolve etapas bem determinadas, do mais simples para o mais complexo, primeiro ensina-se vogais, depois consoantes, depois as famílias do B, C, D.

Outra coisa que me chamou atenção hoje, foi as crianças terem apenas 20 minutos de educação física, gostam tanto de brincar na quadra, não entendo porque essa sala ficou com esse horário. Estou indignada! Será que pensam que porque estão “atrasados” ou “não aprendem”, não precisam fazer outras coisas? Preciso ficar mais atenta a essa questão.

Nota de campo 50**Data:** 08/06/2004- Terça – feira**Horário:**13:00 a 17:30

Hoje cheguei mais cedo porque queria prestar atenção na divisão que a Helena fez para organizar as filas. A professora começou a aula distribuindo duas atividades diferentes: uma para a turma I e outra para a turma II, e pediu para fazerem sozinhos sem perguntar nada para ninguém. Para a turma I ela entregou uma folha com várias figuras que pedia para escrever os nomes dos desenhos, já para a outra turma, ela pediu para completar as palavras com sílabas e vogais. Alguns alunos da turma II, não entenderam a atividade, porque não deram conta de ler o que estava pedindo, e mesmo assim Helena não permitiu que conversassem entre si, eles não podiam nem olhar para o colega que ela chamava atenção. A professora disse que gostaria de saber como eles estavam, por isso não queria conversa. Não poderia deixar de comentar que quando a turma I acabou a atividade, ela entregou para eles a atividade que a turma II estavam fazendo, parece que ela não tinha preparado outra para eles. Isso demonstra a dificuldade que ela tem de preparar as aulas para as turmas diferentes.

Depois dessa atividade Helena dividiu o quadro e escreveu :

Português – 08-06-2004 – turma I , fazer exercícios do livro até a página 24

Português – 08-06-2004 – Turma II

1- Junte as sílabas e forme palavras

Na-bo ca-ne-la

Na-da a-ni-ma

Ca-ma ca-no

Já-ne-la a-ba-no

Bo-ne-ca a-nã

Ma-no a-não

2- Leie e copie

O navio de Jane

O navio boia no lago

O navio é de Jane

Jane nada ao lado do navio

Dona Ione é a mãe de Jane

Ela fala:

- Jane é uma menina animada!

Depois de copiarem o texto, Helena pediu para os alunos ilustra-lo. Os alunos permaneceram nessas atividades até o momento do recreio, e após o intervalo a professora passou tarefa de matemática no quadro e pediu para todos copiarem.

Perguntei para ela porque a aula de matemática ela não separava por turmas, ela disse-me que na matemática eles estão mais ou menos no mesmo nível. Helena escreveu no quadro:

Matemática – 08/06/2004

1- Complete os grupos de dezenas para formar 6 dezenas

- 2- Escreva em algarismo o número correspondente
- 6 dezenas e 2 unidades
- 8 dezenas e 4 unidades
- 3 dezenas e 6 unidades

Permaneceram nessa atividade até o término da aula.

Nota de campo 51

Data: 25/06/2004- Sexta – feira

Horário: 13:00 a 17:00

Cheguei na escola e fui direto para a sala de aula, sentei numa carteira da frente perto da mesa da Helena e assim que sentei o Rodrigo falou:

- Tia você está sentada na fila dos burros!

Fiquei assustada com esse comentário e antes que eu falasse qualquer coisa Helena disse:

- Isso é coisa da cabeça dele, ele tem que esforçar, aprender para mudar de lugar, não adianta falar assim.

Não sei o que dizer, acho que a fala do Rodrigo demonstra seu sentimento em relação a divisão feita por Helena isso é um aspecto importante que não devo esquecer, como os alunos lidam com essa situação e como isso influencia na aprendizagem deles.

Helena começou a aula passando a seguinte atividade no quadro:

Todos os alunos copiaram, hoje ela não tinha atividades diferentes e pediu para todos copiarem:

- 1- Circule nas palavras ar-er-ir-or-ur

Marca- bar- tartaruga- colar- ar- carta- arte- mar- barco- carne

- 2- Complete o texto com as palavras do quadro

Cade Piu Piu?

Loizette Geny

A galinha Carijó acordou assustada

- Onde está Piu Piu? – falou ela abafada

Ela procurava Piu Piu no galinheiro da vizinha e lá ele não estava.

- Vocês viram Piu Piu? Perguntou aos _____

- Aqui no ninho só tem os nossos.

Foi até o _____ ela viu um _____

- Vocês viu um _____

- Não, só um _____

De repente ela escuta

- Ai! Ai! Mamãe! Mamãe

Ela chega _____ e vê Piu Piu

- O que aconteceu?

- Mamãe, eu acordei _____ para pegar minhocas, tropecei e machuquei o meu

- Puxa ! Pensei que você não ia me achar

- Agora, quando Piu, Piu sai, logo fala aonde vai.

passarinhos- ovinhos- laguinho- patinho- pintinho- amarelinha- gatinho- pretinho-
pintinho- cedinho- pezinho

- 3- Coloque as palavras em ordem alfabética

Cegonha- aranha- minhoca- gafanhoto- passarinho- galinha

Hoje também realizei uma entrevista com uma das professoras do ano passado de alguns alunos da sala da Helena.